

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



**La influencia del cine y las prácticas audiovisuales en contexto
de privación de la libertad: Proyecto de Formación Audiovisual
en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima**

**Tesis para optar el Título de Licenciada en Comunicación
Audiovisual que presenta la Bachiller:**

JOANIE KRISTELL GUERRERO MERCADO

**ASESOR:
ALONSO QUINTEROS MELENDEZ**

Lima, Julio 2017

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Aproximación teórica	6
1.1 Adolescencia.....	6
1.2 Adolescentes y factores de riesgo	14
1.3 Tratamiento de los adolescentes en el Perú.....	30
1.4 Adolescente en Conflicto con la ley penal.....	33
1.4.1 El Sistema de Reinserción Social del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal – SRSALP	45
1.4.2 Características de la población del SRSALP	51
1.4.3 Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima (CJDRL).....	59
1.5 El cine.....	69
1.5.1 Lenguaje cinematográfico	70
1.5.2 Análisis del film	74
1.5.3 Cine y sociedad.....	79
1.5.4 Cine y educación.....	84
1.5.5 El Cine comunitario.....	104
1.5.6 Experiencias de cine y audiovisual en contextos de privación de la libertad	111
2. Proyecto de Formación audiovisual (PFA)	122
2.1 Historia y contexto.....	122
2.2 Objetivos	125
2.3 Instituciones y actores involucrados	126
2.4 Equipo	127
2.5 Participantes	128
2.6 Módulos de trabajo.....	131
2.6.1 Laboratorio cinematográfico	131
2.6.2. Taller de teoría cinematográfica.....	132
2.6.3. Taller de realización audiovisual.....	132
2.7 Metodología de trabajo del PFA.....	135
3. Metodología de la investigación	137
4. Hallazgos de la investigación en torno a la experiencia	144

4.2 El centro juvenil como escenario del proceso de trabajo.....	149
4.2.1 El centro juvenil desde sus propios protagonistas	150
4.2.2 El centro juvenil y su influencia en el PFA.....	157
4.3 Sobre el proceso de involucramiento inicial de los participantes	167
4.4 Sobre el PFA y sus diferentes módulos de trabajo	172
4.4.1 El Laboratorio Cinematográfico: nuevos ángulos de mirada y la construcción de los primeros vínculos	172
4.4.2 El Taller de teoría cinematográfica, el conocimiento del lenguaje audiovisual y la permanencia del vínculo	184
4.4.3. El Taller de realización audiovisual, un nuevo canal de expresión y la consolidación de los vínculos	193
4.5 Sobre la metodología de trabajo desarrollada en el PFA.....	206
4.6 Sobre las prácticas audiovisuales y su influencia en los adolescentes del centro juvenil	218
4.6.1 Las prácticas audiovisuales como un proceso.....	219
4.6.2 Una aproximación a los géneros cinematográficos preferidos de los participantes.....	222
4.6.3 Lo audiovisual: un acercamiento a lo nuevo y lo no tan nuevo.....	225
4.6.4 Desarrollo de capacidades y habilidades, a partir del trabajo audiovisual	227
4.6.5 El trabajo colectivo en la creación audiovisual.....	230
4.6.6 La exhibición de las obras audiovisuales	234
4.6.7 Lo audiovisual más allá de los muros	241
4.6.8 Lo audiovisual más allá de las aulas	243
4.6.9 El cine y el audiovisual como lenguaje único	247
4.7 Los cortometrajes realizados por los adolescentes en el centro juvenil ..	250
4.7.1 “La otra cara”	254
4.7.2 “Peces”	261
4.7.3. “Libertad”	266
4.7.4 Consideraciones generales	274
5. Conclusiones.....	276
6. Recomendaciones.....	297
7. Bibliografía	299
8. Anexos	306

Introducción

El tema de la violencia e inseguridad son asuntos muy serios que ocupan un lugar importante en las sociedades actuales y que, a su vez, generan una serie de consecuencias negativas que afectan el desarrollo de una comunidad en su conjunto. Según un estudio realizado en el 2014, un 46.7% de la población peruana considera que la falta de seguridad, en términos de crimen y violencia, es el principal problema que enfrenta el Perú (Carrión, Zárate, Zechmeister 2015). Asimismo, según dicho estudio, nuestro país se encuentra en el primer lugar, en comparación con otros países de la región, con la tasa de victimización¹ por delincuencia más alta, siendo esta del 30,6%.

En la misma línea, como señala la Comisión Interamericana de Derechos Humanos “los homicidios se han convertido en la primera causa de muerte entre los adolescentes-hombres en varios países de América Latina y el Caribe” (CIDH 2015:13). Así, cabe reconocer esta problemática de violencia como consecuencia de algo más amplio y más complejo que involucra a toda la estructura de un país, y en el que, dada la situación de desarrollo de los niños y adolescentes, estos se presentan como los más afectados y en muchos casos, no de manera casual, como los responsables de las victimizaciones.

En este contexto, dada la sensación de inseguridad latente, la sociedad demanda el tratamiento inmediato e intensivo del problema, y tanto el Estado como los organismos de poder, suelen recurrir a medidas de urgencia que muchas veces no están orientadas a solucionar a largo plazo la situación, sino por el contrario, solo a actuar de manera inmediata y a corto plazo. Es así que bajo esa lógica, muchas veces se toman medidas de último recurso que incluso podrían no ser las necesarias o recomendadas en la administración de justicia, como por ejemplo, el internamiento inmediato de los adolescentes en centros de internamiento y rehabilitación social. Sin embargo, creemos que estas medidas

¹ Nos referimos al haber sido víctima de algún acto delictual al menos una vez o más.

de internamiento de los adolescentes y la realidad que se vive en los centros juveniles de nuestro país nos devuelven mucho de lo que nos ocurre como sociedad, pues la situación de exclusión, desigualdad y falta de oportunidades se hacen patentes.

Ahora bien, dado que estamos hablando de una realidad concreta que involucra a adolescentes que son privados de su libertad para cumplir medidas y sanciones que buscan la reinserción de los mismos en la sociedad, consideramos que es necesario preguntarnos si el introducir y extender nuevas prácticas de formación en los centros juveniles puede contribuir a generar algunos cambios entre las relaciones que se producen entre los propios internos y la comunidad, creando ciertos lazos o vínculos que permitan nuevas formas de convivir con el otro y perspectivas de afrontar la realidad.

Es así que en este contexto, teniendo en cuenta la contribución del arte y la cultura en la vida de las personas y sobre todo en aquellas que están bajo situaciones particulares como la privación de la libertad, se llevó a cabo desde el año 2013 hasta el 2016 el Proyecto de Formación Audiovisual (PFA) en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima (CJDRL). En este sentido, la presente investigación se centra en indagar de qué manera las prácticas audiovisuales² contribuyen a generar estas nuevas relaciones y vínculos entre los propios adolescentes a diversos niveles: consigo mismos, con sus familias, con su entorno inmediato y con la sociedad en su conjunto.

El PFA, realizado por el Ministerio de Cultura del Perú, el Poder Judicial y la Pontificia Universidad Católica del Perú, se constituyó como el primer proyecto de este corte en nuestro país y nació como un espacio en el que se buscó que los jóvenes se aproximen a la realidad y los medios desde otro ángulo, y que a partir de las diversas prácticas audiovisuales, además del diálogo y la creación, puedan abrir ellos mismos, nuevos panoramas de mirada. Así, la naturaleza del

² Entendidas en esta investigación como aquellas que involucran la proyección de materiales audiovisuales, el análisis de films y la creación colectiva de obras audiovisuales desde la escritura, la producción, la edición y su posterior exhibición.

taller, dividido por módulos, permitió que estos no sean rígidos, sino que se complementen, incorporando y compartiendo conceptos o conocimientos de sesiones anteriores a las nuevas etapas.

Para abordar nuestro objeto de estudio, hemos consultado una serie de materiales bibliográficos que en primer lugar, nos han brindado un panorama amplio sobre los adolescentes, así como los factores de riesgo que pueden estar detrás de ciertos comportamientos; luego, nos han permitido analizar cómo se da el tratamiento del adolescente en conflicto con la ley penal en nuestro país. Asimismo hemos podido acceder a las características del cine y el audiovisual y su relación tanto con la sociedad como con la educación y estudiar el potencial de estas prácticas en diversos contextos y de distintas formas.

En esta línea, la metodología de investigación abordada se centra en el análisis cualitativo del fenómeno, así como en el uso de herramientas como la observación participante, el análisis de registros visuales durante los talleres, las entrevistas a profundidad a los jóvenes internos y externados³, y el análisis de los cortometrajes producidos a lo largo del proyecto. Los primeros insumos nos permiten articular una estructura con respecto a las prácticas realizadas en cada módulo, así como reconocer la influencia que tuvieron en el trabajo con los adolescentes. Luego de ello, realizamos una construcción general de toda la experiencia que hemos denominado los hallazgos de la investigación. Finalmente, a lo largo de estos tres años de trabajo se han realizado 12 cortometrajes, los mismos que narran tanto la vida de los jóvenes en el centro, así como los deseos, aspiraciones, sueños, frustraciones, miedos y angustias de los participantes. En este sentido, consideramos que el análisis de este material producido es de una riqueza invaluable pues cada cortometraje, realizado de manera colectiva, revela mucho de sus creadores (como toda obra cinematográfica) y permite un acercamiento a una realidad que muchas veces desconocemos, permitiendo así derribar posibles prejuicios, tanto de los

³ Nos referimos a aquellos que cumplieron su medida y salieron en libertad.

adolescentes hacia el cine, como de la sociedad frente a ellos y cambiando la imagen y estigma que se puede tener frente a estos jóvenes.

Como comunicadores audiovisuales, esta investigación, basada en una experiencia práctica, nos permite analizar y cuestionar nuestro propio ejercicio profesional al abordar el cine y el audiovisual de otra manera, es decir, brindando nuevos panoramas de desarrollo del audiovisual que implican un trabajo más directo con la comunidad, devolviendo un carácter social al espíritu del cine que ha sido dejado un poco de lado actualmente por las actividades comerciales. En este sentido, creemos que significa abrir también, en el campo de las comunicaciones, un camino alternativo al concebir a la educación como un proceso complejo de formación en el que las mismas destaquen su poder de diálogo, donde se pueda entablar un contacto con el otro y se genere otro tipo de interacción. En esta misma línea, creemos que esta experiencia permite abordar las prácticas audiovisuales colaborativas y generadas al interior del centro juvenil, como acciones de resistencia, pues al propiciar nuevas voces y canales de expresión no convencionales, se hace frente a los canales tradicionales de información como los medios abiertos de comunicación ya sean noticieros, diarios, que suelen recurrir a un mismo tipo de encuadre y transmisión de los hechos, ocasionando como hemos indicado previamente, una sociedad alerta que exige medidas cada vez más represivas y duras.

Desde un ángulo personal, dada la propia participación como gestora, desde la concepción hasta la ejecución del PFA, a lo largo de estos tres años, creemos que la presente investigación ha constituido una oportunidad para poder colocar por escrito todos los hallazgos encontrados en este tiempo. Consideramos que, a su vez, este estudio ha sido un intento por reconocer el trabajo y el involucramiento de los adolescentes participantes, del equipo y de todas las personas que han sido parte de este proyecto, en sus diferentes versiones, y por preservar, no solo en la memoria, ese espacio de libertad compartida donde el cine y el audiovisual funcionaron como columna vertebral. En este sentido, nuestro interés por estudiar el fenómeno radicó en varias razones, pues hemos

visto de cerca que la experiencia del PFA en el centro juvenil fue útil y diferente para cada participante, así como hemos sido testigos de la creación de los vínculos, del despliegue de las destrezas y capacidades de los adolescentes, hemos notado la voluntad de hacer las cosas bien de parte de los participantes y también las dificultades de las realidades a las que se enfrentan.

Finalmente, consideramos que el investigar sobre esta iniciativa pionera, teniendo en cuenta a las instituciones involucradas, puede contribuir a incidir en la apertura y sostenibilidad de este tipo de proyectos, destacando el aporte encontrado y generando material para futuros proyectos relacionados colaborando no solo al tratamiento del adolescente en conflicto con la ley penal sino también ofreciendo nuevas herramientas preventivas.

1. Aproximación teórica

Dado que la experiencia que estudiamos tiene como personajes centrales a adolescentes internos en un centro juvenil de Lima, queremos iniciar el estudio abordando el fenómeno desde los conceptos más básicos relacionados a esta etapa en el desarrollo humano para así darnos un panorama más amplio sobre aquellos procesos naturales por los que se encuentran atravesando dichos adolescentes.

1.1 Adolescencia

Según la RAE la palabra adolescencia proviene del latín *adolescencia* y significa “período de la vida humana que precede inmediatamente a la madurez” (RAE 2001). Sin embargo, consideramos que esta definición no termina de dar cuenta qué es la adolescencia, pues la describe de manera bastante amplia y poco precisa.

De esta manera, recurrimos a una segunda definición más integral que nos dice que “el concepto “adolescente” suele utilizarse para referirse a una etapa vital, de desarrollo biológico, psicológico, sexual y social, en la vida de los niños y las niñas, usualmente correspondiente al período de los 10 a los 18 años” (CIDH 2015:11). Asimismo, Sherrod, Haggerty y Featherman, proponen que existe una sub clasificación, al interior del espectro antes mencionado, que nos habla de una adolescencia temprana (desde los 11 a 14 años) y una adolescencia tardía (desde los 15 a los 19 años). Según estos autores, es en la primera etapa que empiezan a manifestarse los cambios físicos en los adolescentes, mientras que en la segunda, surgen conductas más predispuestas a la experimentación. (Sherrod, Haggerty y Featherman citados por Rice 2000).

Si bien lo dicho nos introduce en el concepto de adolescencia, creemos que sigue siendo una aproximación muy general que no da cuenta necesariamente de las características propias que se desarrollan durante ese momento de la

vida. Teniendo en cuenta la importancia tanto cuantitativa como cualitativa del grupo con el que estamos trabajando, consideramos importante analizar la adolescencia tomando la clasificación que postula Philip Rice, más allá del espectro de edad, es decir estudiando las características propias que influyen en los comportamientos y las relaciones de los adolescentes consigo mismos y con los otros.

En este sentido, existen múltiples enfoques desde donde definir la adolescencia: tomando en cuenta una perspectiva biológica, ligada a los cambios en el cuerpo y la maduración de los órganos sexuales (internos y externos); o un punto de vista cognitivo, que guarda más relación con las formas de pensar de los adolescentes; o una óptica psicosexual, que estudia el desarrollo de las emociones, la identidad y los comportamientos específicos de la edad; o desde una perspectiva social que involucra las relaciones que se tejen entre los adolescentes, con otros agentes como amigos, familia y donde influye el aspecto cultural. (Rice 2000).

Así en primer lugar, desde una perspectiva biológica Arnold Gessel, conocido estudioso del proceso y desarrollo de la etapa de la adolescencia, menciona que la maduración de los adolescentes, así como sus conductas y habilidades está mediada por los genes y la herencia. Este autor nos dice que las habilidades o problemáticas que traen consigo dichos sujetos están insertas en el código genético, restándole así importancia a las condiciones socioculturales en las que se desarrollan los individuos. (Gessel citado por Rice 2000). Esta teoría ha tenido varias observaciones a lo largo de la historia y, con la aparición de nuevas ramas de estudio, se ha contradicho lo postulado por este autor en diversas ocasiones. Sin embargo, consideramos importante señalarla para poder tener un panorama más amplio del tema, dado que fue una concepción predominante entre los años 40's y 50's, sobretodo en Estados Unidos y porque nos va a permitir también tener en cuenta que las conductas asociadas con los comportamientos delictivos de los adolescentes no tienen asidero en concepciones genéticas o de herencia, como a veces se suele justificar.

Luego, analizando el fenómeno desde una perspectiva psicológica, si bien Rice reconoce que Sigmund Freud no trabajó directamente el concepto de adolescencia en su época, sí ubica una parte de sus escritos que identifican tal periodo. De esta manera, Freud en su libro “Three Essays on the Theory of Sexuality” describe la adolescencia como “un periodo de excitación sexual, ansiedad y en ocasiones perturbación de la personalidad” (Freud citado por Rice 2000: 32). En esa misma línea, señala que una característica importante de la adolescencia es la pérdida de los vínculos y lazos con los padres, a diferencia de la etapa de la infancia. Así en la adolescencia, dado que pueden surgir inclinaciones o atracciones frente al padre o a la madre y estas son reprimidas por el velo social, lo que se produce es la respuesta contraria: el adolescente se aleja de la familia y busca refugio en sus pares, (Freud citado por Rice 2000). Creemos que lo mencionado nos da los primeros indicios del porqué de las conductas del tipo de población que estamos estudiando y consideramos que nos ayuda, de cierta manera, a hallar una lógica en el refugio que buscan los adolescentes en sus grupos de pares.

Aumentando ángulos de aproximación a la temática, Erik Erikson, clasificó el desarrollo humano en 8 etapas en las cuales se desarrollan diversos conflictos específicos propios de cada una, concluyendo que tanto la resolución positiva como negativa de ellos, forman la identidad y la personalidad del sujeto. Así, la etapa de la adolescencia, está marcada principalmente por un lado, por la construcción de la identidad, la cual en palabras del autor, es una constante que nos acompaña toda la vida, pero que se manifiesta de manera más intensa durante este periodo; y por otro lado, por la confusión. (Erikson citado por Rice 2000). Así, este autor postula que hay ciertos conflictos propios de esta etapa los cuales deben resolverse para llegar a una construcción de una identidad personal positiva o firme. Estos conflictos están ligados a aprender a ubicarse en el tiempo, a desarrollar proyectos de vida frente a la confusión que se pueda generar; a ganar seguridad frente a la desconfianza en uno mismo, a lograr ciertos objetivos, a experimentar algunos roles, a explorar ciertos trabajos o frustrarse en el estancamiento, a definir una opción sexual, a tener claro a quién

seguir para apoyarse en una base y por último, a establecer un compromiso ideológico frente a la confusión de valores. En este sentido, se señala que el adolescente que no llegue a resolver estos conflictos de identidad, puede desencadenar en un individuo con confusión de roles, inseguridad, actividades autodestructivas, conductas delictivas, etc. (Erikson citado por Rice 2000). Así podemos ver también una relación entre la construcción de la identidad y las relaciones que se dan con la familia, los amigos, la escuela y la sociedad en general y cómo ésta se configura como una relación de doble vía. Es decir, que tanto la familia, los amigos, la escuela y la sociedad devuelven ciertos mensajes para los adolescentes que los hacen reafirmarse en alguna conducta tanto negativa como positiva, tratando además el adolescente de reafirmarse en la idea que los demás tienen sobre él.

Ahora bien, hemos dado un panorama general sobre la descripción del periodo llamado adolescencia desde una perspectiva biológica y psicológica y creemos que ambas podrían resumirse en la siguiente cita de Kaplan “la adolescencia implica el complejísimo drama de pasar de una zona de la existencia a otra distinta (...) el individuo pasa entonces de la vida familiar a la existencia cultural” (Kaplan 1986: 11). En esta línea, a propósito de esta última cita, a diferencia de lo postulado por Gessel, quien da poca importancia a los estímulos externos frente a la “maduración natural”, sí creemos, al igual que muchos teóricos, que la cultura y la sociedad influyen de manera significativa en la construcción de la identidad y formar de ser y hacer de los adolescentes.

En este sentido, abordamos también una breve aproximación a la adolescencia desde un enfoque social. Como se ha mencionado “la adolescencia es un periodo de crecimiento entre la niñez y la edad adulta. La transición de una etapa a otra es gradual e indeterminada, y no se conoce la misma duración para todas las personas” (Rice 2007: 5). Frente a los cambios mencionados, se hace muy importante que el adolescente deposite sus confusiones, alteraciones, frustraciones, miedos, etc. en alguien, como familia o pares, que permitan acoger todos estos cambios. De esta manera, como señala Rice,

la sociedad en la que crecen los adolescentes tiene una importante influencia sobre su desarrollo, sus relaciones, sus ajustes y problemas. Las expectativas de la sociedad moldean sus personalidades, influyen en sus funciones y guían su porvenir. La estructura y funciones de la sociedad les ayuda a cubrir necesidades o a crear nuevos problemas provocando mayor tensión y frustración. (Rice 2000:7)

Al respecto, abordamos a continuación, la teoría que postula Urie Bronfenbrenner, quien desarrolla un modelo ecológico para la comprensión de las influencias sociales y los comportamientos en los adolescentes. Según este autor existen diversos entornos que influyen en el adolescente partiendo de él como centro. En primera instancia se ubica el “microsistema”, conformado por las influencias más directas y allegadas al adolescente como la familia, los amigos, la escuela, etc., dependiendo de las diferentes situaciones del sujeto. Luego, existe otro espectro denominado “mesosistema” que analiza las interacciones y relaciones entre los elementos que están en juego en el “microsistema” y cómo se influyen mutuamente. De manera más amplia, tenemos el “exosistema”, que está formado por aquellos elementos que el adolescente no puede controlar pero que influyen indirectamente en él, como por ejemplo, los medios de comunicación, las situaciones laborales de los padres, etc. Por último, tenemos el “macrosistema” que describe aquella influencia ocasionada por la cultura y sus ideologías, así como la influencia en sus ideales de comportamiento, conducta, actitudes así como los patrones y estándares que se generan. (Bronfenbrenner citado por Rice 2000). Así podemos ver entonces, que evidentemente el adolescente no es un ser aislado, sino que al contrario, es parte de un sistema que se alimenta e influye entre sí y que finalmente, tiene un impacto sobre el mismo en tanto sujeto social. Este marco también da lugar a la aparición de teorías como las de Alberto Bandura, quien propuso un estudio sobre el aprendizaje social y cómo los factores externos tienen impacto en la conducta. Así, Bandura resaltó que “los niños aprenden por medio de la observación de la conducta de otros e imitando ese patrón: un proceso

denominado “modelado” (Bandura citado por Rice 2000: 50). Este proceso de modelado es importante pues los adolescentes, en la mayoría de los casos, suelen tener, como hemos visto en el párrafo anterior, como modelo a sus padres y sus amigos, y en nuestro caso de estudio, puede ser un factor determinante a la hora de encontrar algunas explicaciones a los comportamientos violentos o delictivos por parte de los jóvenes internos del centro juvenil, dado que en muchos de los casos, estos provienen de entornos que están asociados a situaciones de precariedad a muchos niveles. En esta línea, nuevamente Bandura, menciona que cuando los niños son expuestos a conductas agresivas que toman de la cultura, familia, cine o televisión, son más propensos a repetir esos patrones de conducta (Bandura citado por Rice 2000). Sin embargo, si bien lo dicho por Bandura puede ser cierto, creemos que, en nuestro caso, dado que analizamos la influencia de las prácticas audiovisuales en adolescentes, debemos tomar esta cita con cuidado pues también existen otros factores que influyen y la relación de causa-consecuencia entre el cine y la conducta de los jóvenes no es tan directa. Más adelante volveremos a este mismo tema y a la relación que existe entre el cine y los jóvenes, en tanto analicemos al cine de manera más compleja como un componente que es parte influida e influyente de la sociedad.

En suma, a pesar de las distintas maneras de abordar la definición de la adolescencia, se puede concluir que se trata de una etapa marcada por cambios a muchos niveles, que el entorno y el contexto influyen mucho en el desarrollo de la persona y que, dado que el sujeto se ubica en desarrollo, necesita soporte y base para proseguir con el crecimiento sobrellevando las dificultades. Hemos mencionado el aspecto del desarrollo, pues consideramos, por lo expuesto, que esta etapa se presenta como una llena de oportunidades para ayudar a los niños, niñas y adolescentes a desarrollar sus capacidades y potencialidades, no como factor de obstáculo o negativo.

Por último, no queremos terminar de analizar lo que implica la etapa de la adolescencia sin abordarla desde una lectura desde nuestra propia época, y en

este sentido, recurrimos a lo señalado por el psicoanalista francés Jacques Allan Miller cuando habla de adolescencia pues se refiere a ella básicamente como una “construcción” y anota ciertos aspectos que consideramos nos permiten dotar a este concepto, que hemos querido definir, de cierta actualidad:

la definición de la adolescencia es controversial. Por muchas perspectivas que tomemos sobre ella, no coinciden. Está la adolescencia cronológica, la adolescencia biológica, la adolescencia psicológica, en la que se puede distinguir la adolescencia comportamental y la adolescencia cognitiva, está la adolescencia sociológica, está incluso la adolescencia estética o artística (...) Lo que podemos decir de un modo general, es que la adolescencia es una construcción. Y decir hoy de un concepto que es una construcción, conlleva siempre la convicción, puesto que el espíritu de la época es que todo es construcción, de que todo es artificio significante. (Miller 2015: 1)

Nuestra época, es en esta línea, una época marcada por el semblante, la apariencia, la imagen, lo cual para un adolescente, influenciado por su contexto, puede tener una carga amplia de importancia. Asimismo, como consecuencia también de la época, e incluso de manera más explícita que antes, debido a la caída de ciertos ideales y figuras, el autor hace notar que los adolescentes se toman entre ellos, de manera más frecuente, como modelos (Miller 2015) y en este sentido, están sujetos a las riquezas y limitaciones que aquello puede significar, dándonos más luces de cómo suceden las interacciones y relaciones entre ellos.

Según el autor, la nuestra es una época, marcada también por las infinitas posibilidades que nos ofrece la tecnología, y en este sentido, plantea a los adolescentes, que están en constante búsqueda, un escenario de múltiples opciones donde todo es posible y donde se han desdibujado ciertos límites, que antes, se mostraban más estructurados. Esto se extiende incluso al campo del

conocimiento y del saber, pues ya no se identifica al adulto como validado o como mediador para acceder a la información, sino que ahora, se obtiene dicha información de manera muy rápida, al alcance de internet, por medio de la ciencia o las nuevas tecnologías, marcando así la propia forma como el adolescente mira el mundo o se relaciona con él. En esta línea, Miller relaciona los comportamientos de los adolescentes con la caída de los ideales, así como con las formas de ser hombre, o mujer de acuerdo a las convenciones sociales actuales marcadas por constantes cambios. Como señala el autor, se produce una demanda que no puede ser satisfecha en tanto no existe alguien que la pueda satisfacer, porque nadie, ningún adulto, posee la razón o el conocimiento:

Yo diría incluso que es una demanda vacía, es verdaderamente la expresión de un fantasma: ¡que estaría bueno ser respetado por alguien a quien uno respetara! Pero como no se respeta nada ni a nadie, se está en déficit de respeto consigo mismo (...). Eso tiene profundos efectos de desorientación que se hacen sentir en los adolescentes de hoy, y menos en los viejos experimentados que al menos se beneficiaron de un orden simbólico que funcionaba (Miller 2015: 7)

Consideramos que todas estas características señaladas se ponen de manifiesto en los adolescentes y en la relación que los adultos entablan con los mismos. Así muchas veces, como respuesta a los comportamientos de los primeros, los adultos llegan a tomar medidas desesperadas de represión o castigo ya que buscan instaurar, por todos los medios, una figura de autoridad que han perdido. Este fenómeno puede aplicarse, también en el caso de los adolescentes en conflicto con la ley penal a los que, además de lo descrito con respecto al proceso mismo de la adolescencia se suman otros factores (educación, pobreza, violencia, etc.) que complejizan su propia situación. Por otro lado, consideramos que este panorama que hemos desarrollado en torno al adolescente, nos permite acceder de cierta manera a las razones por las cuales los adolescentes se involucran en grupos que les proporcionan seguridad, confianza: pequeñas

sociedades, que en el caso de los adolescentes, puede hacer que se involucren en pandillas, por ejemplo. Es una búsqueda intensa, casi sin pensar, de un orden, de una cierta estabilidad o estructura, dado que se está en constante falta. Con todas estas características mencionadas previamente, hemos querido advertir que la definición de la adolescencia y su abordaje no es un tema único, ni sencillo, pues nos adentran en la idea y concepción de unos sujetos a los que les están ocurriendo diversas cosas a niveles tanto físicos como mentales y emocionales que los colocan en situación de desequilibrio y constante búsqueda, así como nos dan ciertas herramientas para comprender las causas de su conducta y las variaciones que esta puede sufrir. En este escenario, si bien pueden existir diversas aproximaciones, concepciones y ángulos de definición, todas coinciden en lo necesario y fundamental que es brindar soporte y formar lazos más permanentes con los adolescentes que permitan apoyar esa etapa de transición, pero ¿qué sucede cuando estas bases no se encuentran bien cimentadas, ni derechos o necesidades básicas cubiertas y si los factores externos al adolescente no son los más favorables? Abordamos esta problemática a continuación.

1.2 Adolescentes y factores de riesgo

Teniendo en cuenta a la población con la que el PFA ha trabajado y luego de aproximarnos a la adolescencia de manera general como etapa de transición y construcción en el desarrollo humano, abordamos la adolescencia enmarcada en un contexto de violencia y conflicto relacionada a sus entornos y a sí mismos, evidenciando qué es lo que sucede cuando adicionalmente a las problemáticas propias de la edad se suman otros factores que pueden ocasionar conductas relacionadas a actos delictivos.

Muchas son las perspectivas, clasificaciones y tipologías al momento de abordar los factores que pueden considerarse de riesgo en cuanto a los adolescentes envueltos en situaciones de violencia y conflicto. Estas clasificaciones vienen dadas a su vez, por diversos estudios realizados con población interna de centros juveniles, por tanto, si bien no se aplican de manera total, sí da un

panorama general y amplio de la situación de las que provienen estos adolescentes, en la mayoría de los casos. Así Fernando Bayón, especialista en la temática, clasifica a los adolescentes privados de libertad, en dos grupos: aquellos que provienen de ambientes marginales y los que no. En base a ello analiza cada uno de los factores presentes y si bien existen diferencias (económicas, culturales y sociales) entre ambos grupos, finalmente las problemáticas son similares entre sí al tener sus orígenes en conflictos personales, familiares, escolares, sociales, etc. (Bayón 2005). Por esta razón, complementamos lo propuesto por Bayón con una aproximación al tema más amplia, recurriendo así a Carlos Vázquez, quien teniendo de base a diversos teóricos y estudiosos del tema nos propone la siguiente clasificación de los factores asociados a riesgo:

1. Factores biológicos
2. Factores familiares
3. Factores socioeducativos
4. Factores socioambientales

Con respecto a los factores biológicos, podemos decir que son aquellos factores relacionados al individuo propiamente y que provienen de su naturaleza tanto genética como hereditaria. En esta línea, Henry y Moffitt mencionan que usando técnicas de neuroimagen se mostraron déficits asociados a la comprensión verbal, un bajo nivel intelectual, poca capacidad de concentración entre otras características en adolescentes que se encontraban privados de libertad, mostrando así una correlación entre los factores biológicos y una predisposición “natural” a conductas de riesgo. (Henry y Moffitt citados por Morales y Herrera 2005).

Estos factores son en la realidad, como hemos mencionado previamente, muy discutidos pues pueden aplicarse a unos cuantos sujetos y postulan una predisposición a cometer actos delictivos de manera nata, lo cual imposibilita que pueda darse cierto cambio en la persona. Enza Roli comenta que en todo caso,

lo que sí podría existir son características físicas de los adolescentes que pueden incidir en ellos causando cierta conducta de inferioridad siendo el detonante de una conducta conflictiva. (Enza Roli citado por Vázquez 2003).

Para Vázquez, estos factores “por sí solos no inciden en la criminalidad de los jóvenes, si no van asociados a otros factores (sociales o ambientales), ya que el delito no es el hecho de un individuo aislado, sino de un individuo social.” (Vázquez 2003: 123). En este sentido, un estudio realizado por Jesús Valverde sobre jóvenes privados de libertad en España, explica que “en el caso de las personas que viven instaladas en el conflicto con sus iguales y con la norma (incluyendo el delito como forma conflictiva de relacionarse con su entorno), estudiar cómo han sido educados nos explica cómo los adultos mediadores han guiado su adaptación individual para acabar provocando su inadaptación social.” (Valverde citado por Bayón 2005: 10).

En esta línea abordamos el siguiente punto en la clasificación propuesta, es decir, los factores familiares como aquellos relacionados con el entorno más próximo del adolescente y que según diversos estudios, son el principal influyente en el desarrollo de una conducta asociada a cometer infracciones. Así, al componerse de varios aspectos, Vázquez subdivide esta categoría en apartados más pequeños, los cuales abordamos resaltando los principales:

a) Falta de supervisión de los padres en los comportamientos de sus hijos, así como ausencia de preocupación por sus relaciones, entorno y dinámica de vida.

b) Comportamiento cruel y agresivo por parte de los padres, manifestado en diversas formas de violencia, tanto psicológicas como físicas, descargando muchas veces en los niños y adolescentes sus frustraciones y fracasos. De esta manera, los padres muestran a sus hijos que la violencia es la única vía para la resolución de conflictos, limitando así el optar por otras maneras de abordar los problemas y desencadenando una serie de conductas basadas en este actuar. (Vázquez 2003). En esta línea, consideramos necesario tomar en cuenta que

muchas veces las reacciones de los niños y adolescentes violentos es una respuesta a la propia violencia que sufren constantemente y en esa medida, es una reacción al comportamiento de los adultos.

El tema de la violencia en el hogar es de fundamental importancia pues, como indica Bayón, el problema planteado al no ser abordado en su momento, se intensifica pues ya no solo hay una situación de conflicto no resuelta sino que además el niño o adolescente empieza a desarrollar conductas que pueden ser más difíciles de tratar en un futuro, es decir que el niño “aprende a soportar el castigo y a hacerse resistente a su influencia cuando no puede escapar de la situación. Esto elimina los efectos de muchas medidas disciplinarias verbales que en el futuro puedan recibir” (Bayón 2005: 13).

c) Exceso de disciplina, que limita la autonomía del adolescente y la cual puede ser, en algunos casos, impartida de manera violenta y en otros, de manera incoherente, es decir, aplicando lo que se denomina “disciplina alternada” y que consiste en efectuar medidas de corrección en algunas situaciones y en otras no, o de manera desmedida dependiendo del estado de ánimo particular en el que se encuentre quien las proporciona, confundiendo así al menor con respecto a su comportamiento y generando un ambiente de inseguridad y frustración. (Alexander y Healy citados por Vázquez 2003). A su vez esta “disciplina alternada” ocasiona situaciones donde las reglas y los límites no están claros y donde el adulto en lugar de ganar autoridad, la pierde. Muchas veces estos son los casos en los que los adultos tienen una conducta no apropiada, corrupta, que no inspira respeto, ni confianza en el adolescente.

d) Ruptura y conflictos familiares los cuales proporcionan un ambiente inestable y muchas veces condicionan el crecimiento de los adolescentes a un miembro de la familia (madre o padre) ejerciendo éste una doble función, desempeñando muchas veces más esfuerzo en el ámbito laboral, usando menos horas para estar en casa y poder suplir las necesidades de los hijos. Este es un tema cada vez más presente, pues el mundo en el que nos desenvolvemos requiere cada

vez más hábitos de consumo y muchos padres viven preocupados en darles a sus hijos todo lo que necesitan materialmente, dejando de lado en muchos casos, la atención y el cuidado que requieren. (Vázquez 2003).

e) Familias numerosas, pues se vinculan no solo aspectos económicos al tener que proporcionar recursos para más hijos, sino que también se dificulta la labor de los padres en el tema del control y atención a los niños y adolescentes.

f) Influencia negativa con respecto a las conductas de los padres, pues muchas veces los hijos suelen tomarlos como modelos a seguir. Bayón nos comenta que estos adolescentes no suelen tener modelos de referencia positivos de parte de sus padres en tanto estos se configuran metas a largo plazo o prospectos de vida futura, sino por el contrario, están constantemente influenciados por modelos donde la satisfacción a corto plazo es la regla y donde no es necesario esforzarse para conseguir los propósitos. (Bayón 2005)

g) Mala o escasa comunicación entre padres e hijos, mediada muchas veces por episodios de violencia, lo cual suele generar desconfianza, malentendidos y rupturas. (Vázquez 2003).

h) Dificultades afectivas en las relaciones de padres e hijos, tanto por la ausencia o exceso de cariño, reconocimiento, valoración, etc. (Vázquez 2003). Asimismo, como señala Bayón en su experiencia, al tratar con adolescentes internos de centros juveniles, es la forma en que los hogares de procedencia tienen problemas para expresar las emociones, lo cual deriva en dificultades a los niños y adolescentes de poder comprender los sentimientos de las otras personas y el desarrollo de la capacidad de empatía (Bayón 2005).

Ahora bien, estos factores familiares mencionados por Vázquez suelen ser recurrentes en una sociedad y país como el nuestro, ya sea en un estrato social bajo o alto. En nuestro país los indicadores de pobreza y el fenómeno de la migración, así como la discriminación y exclusión social, condicionan a muchas

familias a caer en algunas de estos factores. Sin embargo, como indicamos al inicio, no porque se esté bajo la influencia de alguno de estos factores, quiere decir que automáticamente el adolescente desarrolle conductas delictivas, pues muchas veces es la suma de varios de estos factores los que van elevando la probabilidad. En este sentido, las características mencionadas previamente, no funcionan solas, sino enmarcadas en un contexto social donde entran en juego otras variables, complejizando así la situación y poniendo en evidencia una serie de carencias. De esta manera, siguiendo con la clasificación propuesta por Vázquez, encontramos los factores asociados a la influencia de la escuela y los aparatos socioeducativos.

Los factores socioeducativos se motivan y fortalecen tanto en la escuela como en la sociedad, pues es en ese espacio donde los niños y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo del día y en donde se ponen de manifiesto las conductas aprendidas desde casa. Además, como indica el autor, es en la escuela donde los niños aprenden además de conocimientos académicos a cómo comportarse en relación con otras personas y a socializar (Vázquez 2003). Sin embargo, queremos incidir en que, como menciona Bayón, cuando a los niños y adolescentes se les incluye en un espacio diferente al del hogar como la escuela, estos llevan los problemas y conflictos no resueltos a este nuevo espacio (Bayón 2005). Así, Vázquez identifica dentro de este gran factor, elementos principales que lo componen y los distribuye de la siguiente manera:

a) Fracaso escolar, pues muchas veces la escuela funciona con diferentes estándares de éxito y logro que van asociados a fomentar la competitividad entre los alumnos. De esta manera, el adolescente que carece de ciertos recursos (a nivel afectivo, intelectual o económico) se ve limitado, ya sea por un sentimiento de imposibilidad, proveniente de él mismo, de sus profesores o de sus compañeros, a desempeñarse como se espera. Como hemos visto en el apartado de los factores familiares, probablemente debido a su educación en casa, el niño o el adolescente cuente con problemas para seguir las normas e indicaciones, perdiendo de esta manera, sentido en lo que hace en ese espacio

educativo. Creemos que aterrizando la problemática a nuestro país, y según lo señalado por Baratta, dadas las carencias de nuestra educación, es muy probable que los profesores en lugar de darse el tiempo de acompañar a estos alumnos con problemas, los releguen con la intención de atender a la mayoría, ocasionando así más conflictos en el adolescente y contribuyendo a su exclusión e inadaptación. (Baratta citado por Vázquez 2003)

En este sentido, no nos parece gratuito que la tasa de deserción escolar por parte de los adolescentes internos en centros juveniles sea alta, pues entre varios aspectos ligados a la situación de pobreza y conflictos familiares, se suman otros factores, como el choque entre realidades ligadas a las exigencias de adaptación a la escuela con los códigos que demanda. De esta manera, Bayón nos indica que,

la escasa atención a la definición, valor y cumplimiento de las normas en el hogar junto a la relación agresiva, en ocasiones, y desorientadora, casi siempre, de sus adultos, forman en ellos una actitud de recelo – rechazo hacia las figuras adultas cuando representan cualquier forma de autoridad. Pensemos que las pocas oportunidades que tienen de adaptarse con éxito al aula son siempre mediadas por adultos que desempeñan funciones de autoridad. Como estos niños chocan constantemente con la norma, se establece rápidamente una relación profesor – alumno centrada en el conflicto. Se urde naturalmente un sistema que afecta a los dos roles y el niño pierde así la mayor parte de las oportunidades de adaptación. (Bayón 2005: 18)

- b) Violencia escolar que puede consistir tanto en agresiones físicas o psicológicas entre alumnos y los profesores y que puede darse tanto dentro del colegio como fuera de él. (Vázquez 2003). En este sentido, como sabemos en las escuelas se producen muchas situaciones de violencia a muchos niveles, y en nuestro país, la situación se agrava además cuando entran a vincularse factores relacionados

a la discriminación que están muy instaurados en nuestra sociedad. Por otro lado, es también en este espacio donde se configuran patrones de masculinidad, por ejemplo, que provienen de la sociedad, dictando que ciertos comportamientos violentos son aceptados entre los adolescentes hombres para constituirse como tal frente a los demás. (Vázquez 2003)

Partiendo de estos conflictos entre la escuela y el hogar, los adolescentes empiezan a configurar un mundo alternativo en donde prima una ausencia de logro y “sienten desinterés por el futuro porque nadie les ha hecho creer en el futuro y porque la vida les está enseñando a no creer en ellos mismos” (Bayón 2005: 19). Si adicionalmente, sumamos a lo que sucede en el hogar y la escuela, el entorno social, podremos ver que muchas veces, la situación en lugar de mejorar, empeora, pues los adolescentes, en su búsqueda de identificación y dadas las carencias mencionadas, buscan entornos que los puedan ayudar a evadir, salir o a sentirse mejores, cayendo así en grupos de pares que suelen provenir de contextos de desarrollo muy parecidos o peores.

Con respecto a los factores socioambientales, Vázquez nos indica que son aquellos factores de riesgo asociados al entorno y las relaciones sociales de las que provienen los adolescentes y que marcan su desarrollo y comportamiento. Si bien existen varios estudios que indican que la pobreza se encuentra muy ligada a comportamientos delictivos, esta no es necesariamente un factor único y determinante, pues existen casos también en los que adolescentes de estratos económicos medios o altos han cometido infracciones. Lo que suele darse muchas veces es, como menciona Chapman, la “criminalización de la pobreza” es decir, que una persona con escasos recursos es vista desde ya como sujeto de sospecha y en el caso de que se encuentre en una situación de conflicto, es muy probable que no cuente con los medios para afrontar dicha situación. Consideramos que la alta tasa de corrupción en nuestro país es un factor influyente además que permite que algunas personas salgan libres en tanto pueden, mientras que otras no. Por esta razón decimos que la delincuencia juvenil es también “el resultado de un proceso de selección y de estigmatización,

que generalmente viene causando daño a las clases pobres". (Chapman citado por Vázquez 2003: 147). Por otro lado, la corrupción existente en los aparatos de justicia "crean un clima propicio para la existencia y la reproducción de los escenarios de violencia e inseguridad, además de socavar la confianza en el funcionamiento y la capacidad de las instituciones democráticas para hacer frente a este fenómeno"(CIDH 2015:43)

Por otro lado, en este apartado socioambiental, se suman también elementos relacionados a las amistades peligrosas que los adolescentes puedan tener y el desempleo. Como hemos mencionado, dadas las búsquedas propias de la edad y las carencias a nivel familiar, escolar y social, el adolescente puede incurrir en grupos en los que se pueda autoafirmar y a su vez, sentirse parte de algo. En este punto es necesario evidenciar que muchas veces, por falta de otros estímulos y por temas ligados a la territorialidad, los adolescentes incurrir en pandillas juveniles que en muchos casos brindan una cierta protección frente a las problemáticas que atraviesan y proporcionan una suerte de seguridad.

Con respecto al desempleo, además de las crisis económicas por las que atraviesa el mundo en la actualidad, lo que creemos que se produce es una situación en cadena pues al abandonar tempranamente los estudios o al verse obligado a trabajar desde muy temprana edad, el adolescente se verá con menos herramientas y preparación para conseguir un trabajo bien remunerado que le pueda permitir desenvolverse, limitando así sus posibilidades de contar ingresos que sean acordes con lo que reconoce el mercado, excluyéndolo del sistema y propiciando situaciones de frustración al verse el sujeto como no apto, sin destrezas, ni habilidades, repitiendo el modelo de fracaso escolar del que fue parte.

En otra esfera, y no menos importante, tenemos el aspecto vinculado al uso y abuso de drogas y alcohol por los adolescentes, y en este punto el tema se torna más amplio pues los comportamientos delictivos asociados pueden ser de diversos tipos: cometer actos delictivos bajo el efecto de estas sustancias o

cometer actos delictivos para conseguir estas sustancias, lo que se denomina “delincuencia inducida” y “delincuencia funcional” respectivamente (Otero citado por Vázquez 2003). Asimismo, existe un tercer tipo denominada “delincuencia relacional o periférica” que es la que se produce en relación a las drogas y que tienen lugar en el uso que hacen de los adolescentes las bandas organizadas, involucradas en el negocio de la droga, por ejemplo para el transporte de la misma (Elzo citado por Vázquez 2003: 165).

Cabe mencionar, que si bien estos factores que hemos mencionado son de riesgo no necesariamente implican que todos aquellos adolescentes que se ubican en ellos terminen, cual causa y consecuencia, en conflicto con la ley penal. En este sentido, se tratan de factores que dan cuenta de ciertos peligros y de esta manera, nos indican señales de alarma sobre las que hay que poner atención, adecuada y oportuna pues cada adolescente es diferente y estos factores serán considerados como causas de comportamiento infractor en la medida que se combinen o se presenten mayores carencias.

Luego de abordar estos factores de riesgo involucrados con los adolescentes en conflicto con la ley penal, consideramos que es necesario señalar otro elemento abordado por diversos autores y es el papel de los contenidos proporcionados por los medios de comunicación. En esta línea, afirmamos lo señalado en un documento del Consejo Nacional de Política Criminal (CONAPOC) que nos devuelve una mirada sobre la realidad peruana y el acceso a la información pues “la falta de liderazgo por parte del Estado, para formar a la opinión pública sobre el estado actual de la criminalidad y sus variaciones, ha determinado que dicho vacío sea llenado por los medios de comunicación, en especial por las ocurrencias diarias coyunturales” (CONAPOC 2013a: 48).

En este sentido, Cecilia Dastres y Eva Muzzopappa, nos hablan de la importante diferencia entre la realidad y la percepción de la realidad que nos muestran los medios y cómo a su vez, esta percepción de una realidad violenta con altos índices de delincuencia produce ciertas reacciones en la población como la

adquisición de más implementos de seguridad para reducir la sensación de temor, así como la solicitud de penas más duras y mayor represión, presionando al Estado a tomar medidas cortoplazistas que no generan grandes cambios y que muchas veces lo condicionan a poner poca atención a los derechos humanos. (Dastres y Muzzopappa 2003).

En esta misma línea, Orlando D'Adamo, nos dice que la sensación de inseguridad también está marcada por cómo los medios y sus contenidos "establecen una agenda" y "cómo encuadran la información" (D'Adamo 2007). Así este autor, citando a teóricos importantes como Mc Cobos y Shaw, nos habla de los medios funcionando en dos modos: por un lado, estableciendo una agenda, es decir, seleccionando la información para centrar y priorizar la atención específicamente sobre unos temas en lugar de otros; y por otro lado, enmarcando los contenidos de esa información en contextos e interpretaciones poco neutrales u objetivas, incidiendo en la postura que adopta la ciudadanía en el tratamiento de un tema (D'Adamo 2007).

Analizando el caso peruano, resulta preocupante el papel de los medios y el contenido que transmiten pues vemos cada día la abundancia de noticias relacionadas a actos delictivos y violencia que además son divulgadas en horarios estratégicos (mañana y noche) en las que suele estar reunida toda la familia. En un estudio realizado en el 2015, por el Consejo Consultivo de Radio y Televisión (CONCORTV), se destacó que a nivel nacional el 78% de la población peruana consideró que el contenido de violencia es visto de manera frecuente y muy frecuente en la televisión. Asimismo fueron las noticias relacionadas a adolescentes que cometen infracciones las que fueron equivalentes al 25% del total de las noticias relacionadas a violencia. (CONCORTV 2015). En este marco, es necesario prestar particular atención al efecto que los medios tienen en la población, al proporcionar grandes cantidades de contenido violento sobredimensionando muchas veces la realidad y presentándola con crudeza, configurando así un acercamiento al tema que

resulta homogéneo, con poca diversidad de información y que tiene un alto carácter sancionador.

Como hemos mencionado, esta manera de abordar la problemática por parte de los medios, así como la poca educación mediática que pueden tener algunos sectores (ya sean altos, medios o bajos) genera inevitablemente consecuencias en la población como mayor aislamiento, menos confianza, desgaste del vínculo social, medidas de protección cada vez más extremas y cambios de hábitos como dejar de frecuentar ciertos lugares o a ciertas horas, condicionando el desenvolvimiento de las personas, así como la formación de prejuicios y estereotipos hacia ciertos grupos sociales (Dastres y Muzzopappa 2003), entre los cuales consideramos figuran los adolescentes en conflicto con la ley penal.

Otro aspecto a tener en cuenta, importante en la configuración de la identidad de nuestra población, y que es dejado muchas veces de lado por los agentes informativos, es el tratamiento del lenguaje y terminología adecuada a la hora de referirse a los adolescentes en conflicto con la ley penal, pues “la representación periodística de adolescentes objeto de nuestra investigación se construye en base a adjetivos peyorativos como: ratero, raquetero, extorsionador, pandillero, delincuente, entre otros (...) el discurso periodístico adolece de un trabajo de contextualización de la problemática” (Luyo 2014: 82). Así se le atribuye al adolescente desde el inicio, una carga negativa que dificulta su inserción social desde el uso mismo del lenguaje y el efecto de rechazo que crea en la población.

Como menciona Karen Luyo, en nuestro país existen pocos criterios éticos a la hora de abordar las noticias relacionadas a los adolescentes en conflicto con la ley penal, dejándose guiar por la información que recaban de los partes policiales, los cuales no toman en cuenta los procesos judiciales, ni las diferentes variables involucradas en los hechos, informando de manera inexacta a la ciudadanía (Luyo 2014). En esta misma línea, no se hace diferencia en el abordaje de las faltas cometidas, como refiere la normativa, cuando es el caso de adolescentes, colocando de esta manera a los adolescentes en una

administración de justicia similar a la de los adultos cuando claramente el tratamiento debe ser otro.

Por otro lado y relacionando lo expuesto por D'Adamo al referirse al efecto "encuadre" de la noticia, y nuestra realidad, el abordaje que hacen los medios reafirman la infracción y no consideran formas alternativas de reparación a las víctimas y sociedad que las de la privación de la libertad. Este aspecto es fundamental pues como señala la normativa, la privación de la libertad solo debería usarse como último recurso, no como medida general. Más adelante veremos que nuestros centros juveniles, de medio cerrado a nivel nacional, en mayor o menor medida, sufren de sobrepoblación, pues muchas veces las instituciones actúan presionadas por una ciudadanía que, como hemos dicho, requiere medidas inmediatas o el aislamiento de los adolescentes en conflicto con la ley penal sin pensar en lo que sea mejor para ellos, obviando que son adolescentes en desarrollo, sujetos de derechos y que merecen una oportunidad de reinserción en la sociedad.

Ahora bien, frente a esta situación de encuadre negativo que los medios pueden imponer en la población, Dastres y Muzzopappa plantean dos caminos para poder afrontar la problemática. Por un lado, una solución sería influir directamente en aquellos factores que generan inseguridad y por el otro, intervenir en aquella percepción haciendo un trabajo comunicacional a varios niveles. Cabe señalar que si bien los medios de comunicación no son los únicos responsables ni involucrados en el tema de la percepción de inseguridad social, sí pueden contribuir en mermar dicha situación y reparar, en cierta medida el vínculo social. En este sentido, nos interesa abordar esa concepción pues esta labor del trabajo comunicacional debería apuntar en dos vías para contribuir así a una versión menos exagerada y menos paranoica de la realidad: mejorando la calidad del tratamiento informativo sobre las noticias relacionadas a la violencia y delincuencia; y por el otro, difundiendo noticias más equilibradas que permitan un panorama amplio de la realidad, proporcionando de esta manera, una visión diversificada de la actualidad y del tema (Dastres y Muzzopappa 2003).

En esta misma línea, las autoras señalan como importante que incluso las propias autoridades brinden declaraciones claras sobre la situación, sin un carácter alarmista, manteniendo un comportamiento crítico basado en hechos y no en especulaciones mediáticas. Adicionalmente, se sugiere transmitir variedad de mensajes y mostrar los hechos violentos o delictivos dentro un marco de injusticia social, reforzando la co-responsabilidad de la sociedad en este tema y permitiendo que no se consoliden visiones estereotipadas sobre los hechos (Dastres y Muzzopappa 2003).

En suma, hemos visto que los medios de comunicación y sus contenidos tienen una importante influencia en cómo la ciudadanía percibe una problemática y cómo actúa frente a ella. Lo que desencadena este tipo de manejo irresponsable de información es una sociedad paranoica, asustada e insegura que pide cada vez penas más duras y que además se vuelve insensible a la problemática de los adolescentes, que como hemos visto es producto de una serie de factores incluidos los sociales. De esa manera, la sociedad presiona al Estado no a tomar más medidas de prevención que busquen la reeducación del adolescente sino a ser cada vez más represivo y violento con este tipo de población, buscando alejarlos de las zonas urbanas, aislarlos, para de esta manera no “verlos” ni vulnerar su estado de comodidad y calma. En esta línea, consideramos que el problema de la delincuencia juvenil es visto como problema del Estado, desentendiéndose así la enorme importancia que tiene la sociedad en la configuración de estos adolescentes. Como menciona el informe de la CIDH, se reafirma este carácter excluyente en el que “los niños y adolescentes, en especial varones, que viven en zonas, barrios y comunidades particularmente afectadas por la violencia y la inseguridad son percibidos como “potenciales riesgos” y con frecuencia enfrentan un tratamiento diferenciado y discriminatorio por parte de los agentes del Estado, los medios de comunicación, y la sociedad en general” (CIDH 2015: 64).

Ahora bien, consideramos que este panorama desarrollado, no es solo una exposición de una realidad de la que somos parte, sino también un llamado de

atención a nosotros como comunicadores y productores de contenido. Muchos de los programas que actualmente se ven en la televisión propician la normalización de conductas violentas a diversos niveles y en diferentes sentidos, exaltan ciertos patrones de conducta, caen en una permisividad social, y alimentan, cual círculo vicioso, la violencia. En esta línea, como señala el mismo estudio antes citado:

el recurso a la violencia en la sociedad como forma de resolución de conflictos y como instrumento de poder en las relaciones interpersonales es aprendido por los niños y los adolescentes, lo cual incrementa las probabilidades de que ellos reproduzcan las mismas lógicas. Se observa, por ejemplo, que la violencia es mayor cuando se alienta a los niños varones a desarrollar una masculinidad agresiva, relaciones interpersonales de poder y sumisión, y a desarrollar habilidades con armas, en especial en contextos en los cuales éstas son fácilmente accesibles. (CIDH 2015:66)

Frente a esta realidad consideramos que es también parte de nuestra responsabilidad como comunicadores no solo proporcionar los contenidos más acordes con la realidad, sino también promover, como parte de nuestra labor, las prácticas involucradas en la educación mediática, es decir, promover el estudio y lectura crítica de los medios. Este tema lo abordaremos con más detalle cuando desarrollemos el apartado relacionado con el cine y el audiovisual.

En conclusión, creemos entonces que las principales razones que pueden estar detrás de una conducta delictiva se apoyan principalmente en las carencias encontradas en un ambiente familiar, escolar y social, primando en todas estas áreas el tema de la exclusión y la violencia. En este sentido, es necesario asumir como sociedad una labor de apoyo y no de marginación; de integración y de respeto, no de exclusión y maltrato. Es también labor del Estado proporcionar los programas adecuados para el desarrollo de la educación e ir disminuyendo

poco a poco las brechas que separan a las clases sociales así como el enfoque que se les da a los adolescentes que han cometido una infracción. Como se señala en el informe de la CIDH, “la respuesta más común de los Estados frente al involucramiento y la utilización de niños y adolescentes en actividades delictivas y en el crimen organizado es a través del sistema de justicia juvenil. En estos contextos los niños y adolescentes no son considerados principalmente como víctimas de una serie de vulneraciones acumuladas a sus derechos, sino como infractores de la ley penal” (CIDH 2015: 15). En la misma línea, el informe pone en evidencia que los adolescentes que ejercen la violencia por lo general han sido ellos mismos víctimas de violencia o abusos, o los han presenciado, o bien han visto de otro modo vulnerados sus derechos fundamentales.

En este sentido, consideramos que el análisis de estos factores de riesgo puede contribuir a tomar mejores medidas y decisiones con respecto a los planes de prevención que el Estado puede ejecutar, pero si los miembros de la sociedad no reflexionamos sobre la problemática y no asumimos la co-responsabilidad se puede correr el riesgo de que estos factores se multipliquen o lo que es peor, se mantengan constantes a lo largo del tiempo. Asimismo, creemos que este recorrido nos permite entender un poco más a la población que estamos estudiando así como concebir los efectos de las prácticas audiovisuales en tanto permiten suplir ciertas carencias identificadas a niveles psicológicos, afectivos, educacionales, sociales y culturales.

Ahora bien, consideramos necesario también, hacer una exposición general del tratamiento del adolescente en nuestro país para incidir en la atención particular y especializada que esta población tiene o debería tener con el fin de no estar en situación de vulnerabilidad.

1.3 Tratamiento de los adolescentes en el Perú

Según el más reciente informe técnico del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) sobre el estado de la niñez y adolescencia, a nivel nacional, “el 57, 7% de los hogares tiene entre sus miembros al menos una persona menor de 18 años” (INEI 2016).

En esta línea, considerando que más de la mitad de los hogares en el Perú, tiene entre sus miembros, como mínimo, a una persona menor de 18 años, el asegurar, velar y contribuir al desarrollo de las mismas es una tarea de suma importancia, pues se trata de una población significativa que, como hemos visto, tiene necesidades específicas y demandas a ser cubiertas. Así, se hace necesario contar con una normativa específica que vele por el correcto cumplimiento de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades.

De manera general, para el tratamiento del niño y el adolescente, nuestro país se basa en el respeto y cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño, la misma que dispone la aplicación de una Doctrina de Protección Integral, la cual es un cambio de enfoque y mirada sobre la situación aplicada hasta antes de 1989 y que se sostenía en la “Situación irregular”. Esta nueva doctrina se postula como diferente a la anterior al no “concebir al niño como objeto de protección o tutela frente a su incapacidad, y por ende, como sujeto pasivo de la intervención jurídica estatal, lo que orientaba al Estado a asumir un rol “paternal” frente al mismo” (CONAPOC 2013b: 21). En cambio, lo que se busca es asumir un rol protector en todos los procesos de desarrollo de los niños y adolescentes, en donde se respete el cumplimiento de todos sus derechos: generales en tanto son personas; como particulares, en tanto se considere su etapa de desarrollo, y en donde se destaque primordialmente el beneficio e interés del niño en cualquier situación (CONAPOC 2013b).

Así la Doctrina de Protección Integral, en su objetivo de velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y adolescentes, así como por la satisfacción de sus

necesidades en cada una de las etapas de su crecimiento, funda su actuar en cuatro líneas de trabajo:

i) el reconocimiento del niño como sujeto de derecho; ii) el derecho a una protección especial; iii) el derecho a condiciones de vida que permitan su desarrollo integral; y iv) el principio de la unidad de la familia y la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la comunidad en la protección de los derechos del niño. (CONAPOC 2013b: 21)

En este sentido, y no de manera gratuita, como hemos visto al abordar la adolescencia, esta nueva mirada coloca mucho énfasis en la manera de percibir al sujeto y a la importancia de la sociedad en la configuración de esta concepción, brindándole un rol responsable en la protección de sus derechos. Así, a ello y adscribiéndose a la Convención, se suma nuestra legislación nacional con su Constitución Política de Estado de 1993 y con la creación en 1992 de la Ley N° 27337- Código de los niños y adolescentes (CNA). Dicho Código estipula una serie de procedimientos y medidas a tomar en cuenta con respecto a la condición de los niños y adolescentes y se rige, más allá de nuestra normativa legal, por otros convenios internacionales ratificados por nuestro país. En esta línea, consideramos importante partir desde lo más básico, es decir, desde el reconocimiento de los derechos que tienen los niños y adolescentes y que sirve para dar cuenta del trato particular y especial que debe tener esta población:

Artículo IV Título Preliminar.- Capacidad: Además de los derechos inherentes a la persona humana, el niño y el adolescente gozan de los derechos específicos relacionados con su proceso de desarrollo. (CNA 2000)

Asimismo, para contribuir al desarrollo del niño y el adolescente, este Código, plantea formas de abordarlos en todos sus aspectos y magnitudes. De esta manera, contempla que dicha población tienen derecho a la vida; a vivir en un

espacio sano; al buen trato; a contar con una identidad; a la libertad de opinión, de pensamiento; así como a la educación, la misma que comprende el desarrollo de la personalidad, las aptitudes, el pensamiento crítico y creativo; al respeto a la identidad cultural; a la formación en espíritu democrático, entre otros. Asimismo, señala que el niño y adolescente tienen derecho a la cultura, el deporte, a la salud y al trabajo protegido en forma especial. (CNA 2000)

Para dar cumplimiento a todo lo estipulado en el Código, se ubica como responsable al Estado, la familia, las instituciones públicas y privadas y las organizaciones de base. Cabe mencionar que hacemos hincapié en señalar esto pues, como hemos visto, las falencias, incumplimientos, y consecuencias en materias de niños y adolescentes es un tema amplio que nos abarca y compete a todos como sociedad. Dicho Código, en su intento por articular un programa integral y desarrollar acciones enfocadas en el tratamiento del niño y el adolescente estipula en su libro segundo la creación de un Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y el Adolescente, el mismo que es definido como un “conjunto de órganos, entidades y servicios públicos y privados que formulan, coordinan, supervisan, evalúan y ejecutan los programas y acciones desarrollados para la protección y promoción de los derechos de los niños y adolescentes” (CNA 2000)⁴. Es decir, se crea una legislación particular para el tratamiento de los niños y adolescentes y en el que se establecen todos los derechos, deberes y libertades de la goza esta población así como la administración de justicia especializada en casos donde se involucre a los niños y adolescentes, en el que por encima de todo prevalezca el principio de interés superior:

Artículo IX.- Interés superior del niño y del adolescente.- En toda medida concerniente al niño y al adolescente que adopte el Estado a través de los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, del Ministerio Público, los Gobiernos Regionales, Gobiernos Locales y sus demás instituciones, así como en la acción de la sociedad, se considerará el

⁴ Artículo 27° del Código del niño y el adolescente

Principio del Interés Superior del Niño y del Adolescente y el respeto a sus derechos. (CNA 2000)

En suma, hemos querido hacer un recorrido por las maneras en las que se aborda el tratamiento del niño y el adolescente en nuestro país para incidir, sobre todo, en la responsabilidad que tiene el Estado con respecto a esta población, así como en el compromiso que tenemos todos como sociedad. Asimismo, además del énfasis que estas acciones colocan en la cobertura de las necesidades básicas de los niños y adolescentes, queremos hacer un especial acercamiento al derecho de esta población a acceder a la educación y a la cultura, elementos que consideramos importantes para su desarrollo y que se constituyen como bases para la ejecución de la experiencia que estamos estudiando en el centro juvenil. Por último, incidimos también en que, como menciona el Artículo IX, en toda medida que se tome desde el Estado sobre los niños y adolescentes debe primar el interés superior del mismo, lo cual nos permite abordar cómo se realiza el tratamiento para los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley penal.

1.4 Adolescente en Conflicto con la ley penal

Como se ha mencionado, considerando a los adolescentes en conflicto con la ley penal, cualquiera de las estrategias y tratamientos para atender a esta población, deberán estar enmarcadas en una administración de justicia especializada, siguiendo la normativa nacional e internacional y teniendo en cuenta los derechos y necesidades particulares de esta población, así como en una medida diferenciada de los adultos (CNA 2000).

Así, según nuestro CNA⁵, se define al adolescente involucrado en conflicto penal como:

⁵ Al cierre de la presente investigación, para tratar el tema de los adolescentes en conflicto con la ley penal se publicó en Enero del 2017 el Decreto Legislativo N° 1348 denominado Código de Responsabilidad Penal del Adolescente. Derogándose así el Decreto Legislativo 1204 creado en el año 2015. Sin embargo, a efectos de la presente investigación trabajamos con lo estipulado antes de la publicación de dicho Decreto.

Artículo 183.- Definición.- Se considera adolescente infractor a aquel cuya responsabilidad ha sido determinada como autor o partícipe de un hecho punible tipificado como delito o falta en la ley penal.

Es interesante que mencionemos la denominación y forma de referirse a los adolescentes que han cometido una infracción pues, como menciona Lorena Pastor, esta ha cambiado a través de los años de acuerdo a los marcos normativos y contextos. Así hasta los años 60's en el Código Penal, donde los adolescentes eran tratados como los adultos, no aparece una denominación específica que los distinga, sino más bien eran definidos de manera general, como aquellos que cometían una falta. Luego en 1962, después de que nuestro país se suscribiera a una serie de tratados internacionales y tras la aprobación del primer Código de Menores, se empieza a usar el término de "adolescentes que han cometido una infracción". Por último, ya en el año 1993, bajo el CNA y aplicando la Doctrina de Protección Integral, que concibe al niño y al adolescente como sujeto de derechos, cambia la perspectiva y se usa el término "adolescentes infractores a la ley penal" que es la denominación que perdura hasta nuestros tiempos (Pastor 2007). Es decir, se marca desde la terminología que en primer lugar estamos hablando de adolescentes con el fin de poder hacer las distinciones correspondientes y no olvidar que se trata de una población particular. Como hemos mencionado previamente, es importante hacer un énfasis en el uso y terminología abordada cuando se refiere a los adolescentes en conflicto con la ley penal por que se marca desde un inicio el acercamiento que se va a tener hacia ellos. Si bien existe un lenguaje usado de manera legal, existe otro usado en muchos contextos tanto académicos, comunicacionales como sociales en los que se hace énfasis en la falta cometida llamando así a los adolescentes "delincuentes" o "criminales", marcando desde ya una connotación despectiva que puede ser perjudicial en el desarrollo y formación de identidad de estos individuos. Como señala Marianella Carthy, Coordinadora de Convenios del CJDRL, muchas veces, no se trata de un delincuente (entendido como aquel que tiene una carrera delictiva) sino de un adolescente que ha cometido una

infracción a la ley, un error y que dada su etapa de desarrollo puede cambiar su conducta.

Asimismo, según el Código se respetará en todo momento los derechos individuales así como el derecho de defensa de los adolescentes involucrados en una infracción. También se brindarán las debidas garantías del proceso como el “principio de legalidad” en tanto que lo que haya cometido el adolescente esté dentro de lo contemplado en el Código y el “principio de confidencialidad”, respetando el derecho a la imagen y privacidad del adolescente. Así, estas medidas tomadas deberán regirse no solo por la infracción cometida sino abordadas de manera más holística teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias alrededor de la falta y serán aquellas aplicadas a los adolescentes mayores de 14 años que hayan cometido alguna infracción a la Ley. (CNA 2000)

Ahora bien, las instancias encargadas de velar por los asuntos familiares y de los niños y adolescentes serán, según el Código, las Salas de Familia, los Juzgados de Familia y los Juzgados de Paz letrados. Así se dispone de un grupo de trabajo encabezado por el Juez de familia quien es el director del procedimiento y es el encargado de impartir las órdenes, resolver los procesos y disponer las medidas a ejecutar. Como parte del equipo tenemos a los Fiscales de Familia, quienes son los que solicitan la medida y se encargan, en todo momento, de velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y adolescentes a través de acciones legales y de oficio. Se cuenta además con un abogado defensor que es designado por el Ministerio de Justicia y que debe estar presente durante todo el proceso, pues ningún adolescente puede ser procesado sin asesoría legal. De manera complementaria, se cuenta con el trabajo de órganos auxiliares que son constituidos por el equipo multidisciplinario, conformado por médicos, psicólogos y asistentes sociales encargados de hacer seguimiento a la ejecución de las medidas impartidas y realizar informes; y por otro lado, también se cuenta con la policía especializada y la policía de apoyo a la justicia que funcionan como órganos de soporte (CNA 2000).

Dentro de los esfuerzos que hace el Estado por abordar la situación, el PNAIA estipula nueve estrategias que deben tenerse en cuenta para el tratamiento de los adolescentes en conflicto con la ley penal y que buscan destinar un presupuesto específico para aplicar medidas de prevención, atención y reinserción; asimismo, dichas estrategias buscan promover iniciativas regionales que incluyan a los adolescentes en programas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo; realizar campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad para incluir a los adolescentes y reconocerlos; promover medidas alternativas a la privación de la libertad traducidas en implementar medios abiertos que orienten a los adolescentes; tener en cuenta que las acciones y medidas, con respecto a la aplicación de justicia para los adolescentes sean basadas en evidencias; modificar la normativa buscando medidas alternativas al encierro, así como reducir plazos de internamiento; potenciar las capacidades del cuerpo especializado encargado de la atención de los adolescentes; contar con un registro único de los órganos encargados de la administración de justicia; y fortalecer el estudio y la investigación en materia de adolescentes en conflicto con la ley penal. (PNAIA 2012).

En esta línea y con el fin de aportar en las estrategias planteadas en materia de tratamiento del adolescente en conflicto con la ley penal, planteadas por el PNAIA, en el 2013, el Consejo Nacional de Política Criminal – CONAPOC, dictó el “Plan Nacional de Prevención y Tratamiento del Adolescente en conflicto con la Ley Penal – PENAPTA” (2013-2018). Dicho plan tiene como objetivos principales reducir conductas antisociales, lograr una buena administración de justicia, garantizar la resocialización del adolescente, mediante el cumplimiento de sanciones y contribuir a la reparación de la persona agraviada. (CONAPOC 2013b).

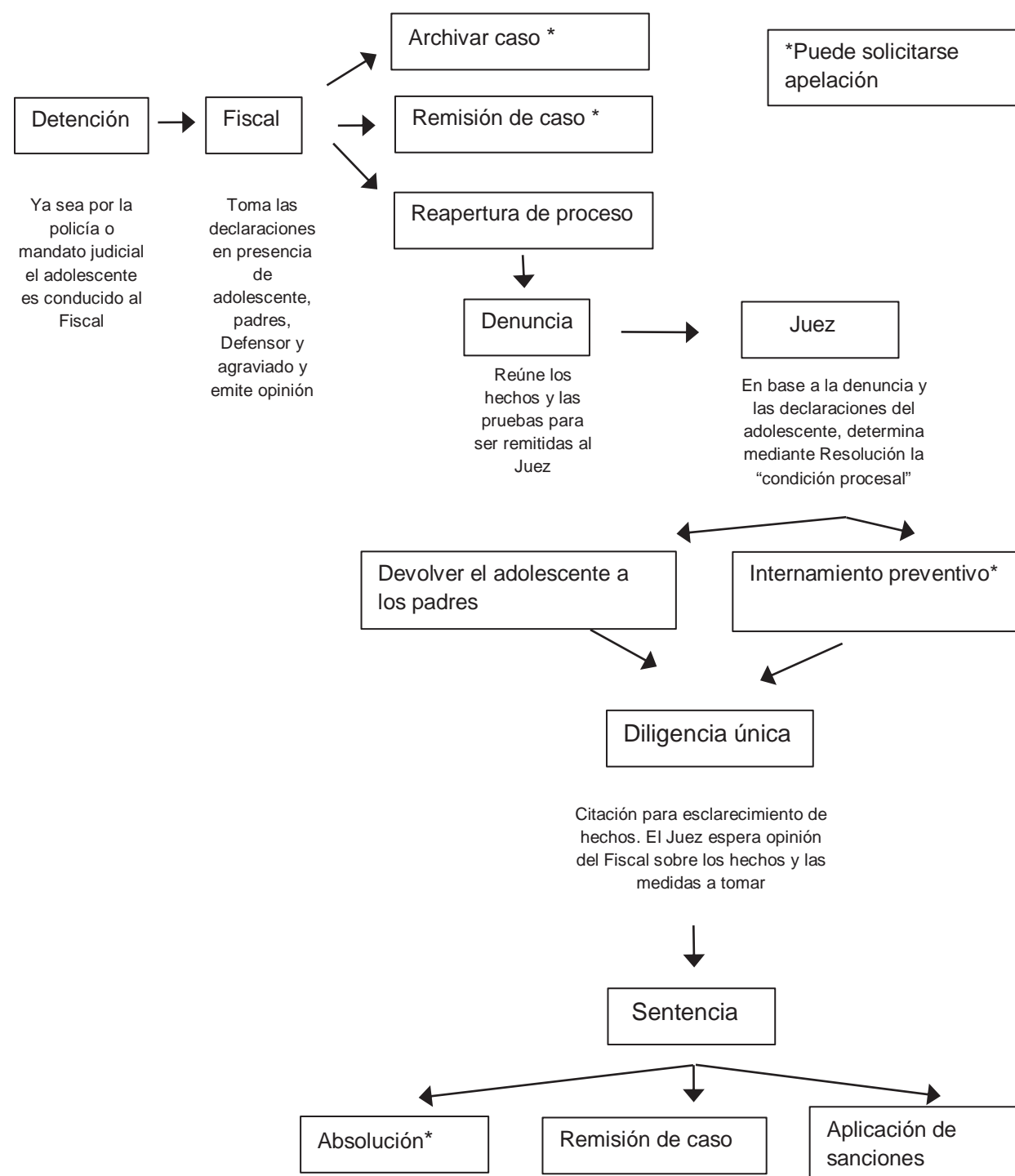
Proceso de administración de justicia

Ahora bien, una vez cometida la infracción, existe todo un proceso institucional que debe seguirse para velar por la correcta administración de la justicia. Este proceso inicia con la debida investigación para luego proceder con el

juzgamiento. Así, inicia el hecho con la detención del adolescente implicado, por mandato judicial o porque se ha captado al adolescente cometiendo la infracción. Luego el adolescente es conducido, ya sea por la policía o por los padres a presentarse ante el fiscal quien tomará las declaraciones correspondientes sobre el hecho. En base a las pruebas presentadas y situación de la infracción, el Fiscal puede reabrir el proceso, disponer remisión o archivar el caso. La remisión será dada en caso no haya gravedad y si existe el compromiso de seguir programas de orientación por parte del adolescente y las familias, así como tendrá en cuenta los antecedentes del adolescente y su familia. Asimismo, el Fiscal puede archivar el caso si considera que la infracción no es considerada de gravedad y si el adolescente obtuvo el perdón del agraviado (CNA 2000).

En caso se continúe con el proceso, el Fiscal hará efectiva la denuncia y determinará el estado procesal en el que se encuentra el adolescente, es decir, si será entregado a los padres o si se hará efectivo el internamiento preventivo. Este internamiento preventivo se realizará si se encuentran suficientes elementos que conducen a concluir que el adolescente ha cometido una infracción a la ley penal, si estos hechos son tipificados en la legislación con penas no menores a 4 años y si existe riesgo de que el adolescente no seguirá las indicaciones asignadas. Dicho internamiento, según el Código, no podrá ser mayor a 4 meses (extendido en casos con una prórroga de 2 meses) y se hará efectiva en el CJDRL, donde un equipo Multidisciplinar evaluará al adolescente y velará por el cumplimiento de sus derechos, así como la debida administración de educación. Cabe señalar que esta medida debería ser usada, como señala la norma, en casos excepcionales y en donde no exista otra alternativa, pues se debe tener cuidado de exponer al adolescente a condiciones de internamiento sin haber sido juzgado como culpable. Siguiendo con el proceso, luego de la debida citación para esclarecer los hechos, el juez ordena que el Fiscal emita opinión técnica y luego determina la sentencia, la misma que tiene en cuenta la existencia del daño, la gravedad del mismo, así como el grado de responsabilidad del adolescente y considera también el informe que el equipo multidisciplinar elabore. Finalmente, en caso no esté suficientemente probada la

participación del adolescente y lo cometido no sea considerado una infracción penal, se ordenará la libertad del adolescente (en caso esté bajo internamiento preventivo) o se procederá a la absolución del mismo. (CNA 2000).



Fuente: Elaboración propia

Una vez que se ha determinado la responsabilidad del adolescente, se abre paso a un nuevo abanico de posibilidades pues se inicia un proceso de aplicación de medidas socioeducativas. Un aspecto importante de estas medidas es la definición que tienen las mismas pues “darles este nombre, las circunscribe dentro de un criterio formativo, superando el punitivo. El término “reeducativo” es superado por el “socio-educativo”, y se resalta tácitamente que su objetivo primordial es la rehabilitación” (Pastor 2007: 61)

Artículo 184.- Medidas. El adolescente infractor mayor de catorce (14) años, será pasible de medidas socio-educativas previstas en el presente código.

El niño o adolescente infractor menor de catorce (14) años, será pasible de medidas de protección previstas en el presente código. (CNA 2000)

Ahora bien, mientras que ese artículo se mantiene, debido a las modificaciones al Código efectuadas en el 2015⁶, se incorporaron una serie de descripciones que amplían las definiciones usadas años anteriores y se cambió la terminología de “medidas socioeducativas” a “sanciones que tienen finalidad primordialmente educativa y socializadora para adolescentes en conflicto con la ley penal, basada en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”⁷. Es decir, a pesar del relativo progreso en los años, se retrocede en la concepción de las medidas, pues estos cambios priorizan el tema de lo punitivo y de la sanción, pasando a un segundo nivel la función educativa y social de las mismas. Asimismo, resaltamos que dichas modificaciones atañen únicamente al tema de las sanciones, es decir, para diversificarlas y endurecer el internamiento de los adolescentes.

⁶ Decreto Legislativo N° 1204, publicado el 23 septiembre 2015

⁷ Artículo 229 CNA

Artículo 231.- Sanciones - El adolescente que cometiere un hecho tipificado como delito o falta, de acuerdo a la legislación penal, solo puede ser sometido a las siguientes sanciones:

a) Socioeducativas:

1. Amonestación;
2. Libertad asistida
3. Prestación de servicios a la comunidad;
4. Reparación directa a la víctima

b) Mandatos y prohibiciones:

1. Fijar un lugar de residencia determinado o cambiar de lugar de residencia actual;
2. No frecuentar determinadas personas;
3. No frecuentar bares, discotecas o determinados centros de diversión, espectáculos u otros lugares señalados por el Juez;
4. No ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa;
5. Matricularse en una institución educativa (pública o privada) o en otra cuyo objeto sea la generación de un oficio o profesión, de acuerdo a las condiciones y requisitos que se establezcan en el Reglamento, en congruencia con lo establecido en la Ley General de Educación;
6. Desempeñar una actividad laboral o formativa laboral; siempre que sea posible su ejecución y se encuentre dentro de los marcos legales;
7. No consumir o ingerir bebidas alcohólicas o drogas;
8. Internar al adolescente en un centro de salud, público o privado, para un tratamiento desadictivo;

c) Privativas de libertad:

1. Internación domiciliaria;
2. Libertad restringida;

3. Internación.

A continuación abordamos brevemente las definiciones brindadas por el CNA con respecto a estas medidas. En esta línea, dentro de las medidas socioeducativas encontramos en primer lugar la amonestación⁸ que es una llamada de atención oral que realiza el Juez al adolescente y a sus familiares, dependiendo del caso, para que regule su comportamiento y sea consciente de lo que ha cometido va en contra de la norma. Luego, encontramos la aplicación de la libertad asistida⁹, que ordena que el adolescente deba seguir programas de orientación y educativos así como ser supervisado por especialistas. Esta medida tiene un plazo mínimo de 6 meses y máximo de 12 meses y están orientadas a aquellas faltas que no comprometen la integridad y vida de las personas.

Otra medida es la prestación de servicios a la comunidad¹⁰ y consiste en realizar tareas para diversas instituciones, de manera gratuita, a favor del desarrollo de una comunidad o grupo social. Como indica el Código, estas tareas serán asignadas según la capacidad del adolescente y sin interferir en su educación, salud o trabajo. Por último, dentro de este apartado, encontramos una medida que aparece como nueva en el sistema de justicia penal juvenil: reparación directa a la víctima¹¹. Esta medida propone la realización de servicios de parte del adolescente a la víctima, acorde al daño realizado o la restitución del bien de similar valor. Dicho servicio deberá darse siempre y cuando no interfiera con la educación, trabajo, ni salud del adolescente. El cumplir con esta medida excluye al adolescente del pago de la reparación civil correspondiente. Al respecto de esta última medida, creemos que puede ser difícil obtener los mejores beneficios para el adolescente cuando se opte por restituir económicamente al agraviado pues aquello puede significar que la carga la asuman los padres de familia y no

⁸ Artículo 231-A CNA

⁹ Artículo 231-B CNA

¹⁰ Artículo 231-C CNA

¹¹ Artículo 231-D CNA

necesariamente el adolescente modifique su conducta o sea consciente de sus actos y consecuencias.

Otro aspecto nuevo en el Código y producto de la modificación señalada, se refiere a lo relacionado al apartado de mandatos y prohibiciones¹². Estas, como se señala en dicho código, hacen referencia a medidas que regulan la conducta de los adolescentes. Sin embargo, no se señala a cargo de quién se encuentra el proceso de seguimiento y si éstas medidas incurren o no en una sobrecarga para la familia, la que hemos visto anteriormente, suele contar con dificultades y aspectos disfuncionales.

Como último apartado referido a las sanciones, encontramos a aquellas que involucran la privación de la libertad en mayor o menor medida, dependiendo de la falta cometida por el adolescente. Así en primer lugar tenemos la medida de internación domiciliaria¹³ que también se presenta como novedosa y consiste en el internamiento del adolescente en su domicilio, o en caso no sea posible su domicilio habitual, el de un familiar o institución privada que demuestre solvencia y posibilidades de apoyo al adolescente, para poder controlar su desplazamiento y actividades. Así el implicado podrá solicitar al Juez un tránsito controlado para poder realizar ciertas actividades específicas como la asistencia a un centro educativo o laboral. El cumplimiento esta medida, según indica el Código, será supervisada por la Gerencia de Centros Juveniles, a través de un trabajador social. (CNA 2000). Ahora bien, como se comentó en el tema de mandatos y prohibiciones, en este caso, se hace aún más complicado llevar a cabo esta medida pues no sabemos si se cuentan con los presupuestos necesarios para ejecutarla y para supervisar que los adolescentes y si sus familias puedan asumir la responsabilidad de acompañarlos y asegurar el correcto desarrollo del proceso.

¹² Artículo 232 CNA

¹³ Artículo 233 CNA

Por su parte, la libertad restringida¹⁴, es una medida que se efectúa en los Servicios de Orientación al Adolescente (SOA) y consiste en que el adolescente asista diariamente a estas instituciones y participe de las actividades programadas a favor de su desarrollo. (CNA 2000).

Por último, encontramos la medida de internación¹⁵, la cual estipula que debe aplicarse, siguiendo las normativas internacionales, de “manera excepcional y como último recurso”. Esta medida, como indica el Código, podrá aplicarse cuando se trate de hechos muy graves que implican la integridad física de otra persona y sea tipificado en el Código penal con una pena mayor a 6 años; cuando el adolescente no respete ni cumpla las sanciones previas; cuando exista reincidencia y cometimiento de otros hechos delictivos; o cuando el adolescente sea considerado del alta peligrosidad. (CNA 2000). Con respecto a la duración de la medida es donde se han encontrado mayores disonancias, pues si bien la modificatoria mantiene como duración máxima de internamiento los 6 años, agrega que en ciertos casos como homicidio, lesiones graves, pandillaje pernicioso, secuestro, violación, tráfico de drogas entre otros, si el adolescente tiene entre 16 y 18 años, la medida será “no menor de seis ni mayor de diez años” y en el caso en que el adolescente tenga entre 14 y 16 años la medida será “no menor de cuatro ni mayor de ocho años”. Este internamiento se llevará a cabo en los Centros Juveniles a nivel nacional. (CNA 2000). Si bien existe la posibilidad de solicitar que se varíe la medida una vez que se cumpla cierto tiempo, lo cierto es que se observa un fuerte carácter punitivo de la misma y a su vez, por un lado, va en contra de lo estipulado en la normativa internacional que establece el internamiento como última medida en caso extremo y por el **menor tiempo**¹⁶; y por otro lado, va en contra de diversos estudios que demuestran que el endurecimiento de las penas no contribuye a disminuir el cometimiento de los delitos.

¹⁴ Artículo 234 CNA

¹⁵ Artículo 235 CNA

¹⁶ El subrayado es nuestro

Sin embargo, no es de sorprender esta situación, pues las reacciones del Estado peruano se han visto caracterizadas durante muchos años por aplicar medidas inmediatas como respuesta a la criminalidad, como el aumento de las penas y la reducción de los beneficios de las personas privadas de libertad. Así desde la creación del Decreto Legislativo N° 635, Código Penal Peruano, en 1991 hasta diciembre del 2012, “se han producido 408 modificaciones al mencionado cuerpo normativo. De ellas, el 73.5% modificaron las penas y conductas descritas, con una única finalidad: agravarlas; el 22% incorporó nuevas conductas; y un 4.5%, fueron con carácter derogatorias” (CONAPOC 2013a: 29)

Cabe preguntarnos si al implementar esa medida en el tratamiento de los adolescentes, el Estado actúa por presión social o mediática y si ha contemplado, como consecuencias de ello, el tema de la sobrepoblación y el hacinamiento, las condiciones de vida de los adolescentes internos, las condiciones laborales de los trabajadores de los centros juveniles, las capacitaciones que se necesitan a los responsables de impartir justicia y acompañar a los adolescentes, los programas propuestos y otros aspectos, pues el someter tantos años al encierro a un adolescente, en lugar de propiciar su desarrollo, dada la importante fase en la que se encuentra, puede dificultar enormemente su real inserción en la sociedad. Como señala el informe de la CIDH “para los adolescentes entrar en contacto con el sistema de justicia juvenil significa estar expuestos a vulneraciones a sus derechos y a sufrir diversas formas de violencia, en lugar de representar una oportunidad para apoyar su vinculación de forma positiva y constructiva con la sociedad” (CIDH 2015: 50).

Consideramos que en lugar de recrudecer las penas, el Estado debería invertir más en el tema de la prevención y la inversión social pues con la “mano dura” no se están solucionando las causas, sino que se está trabajando de manera inmediata e irresponsable, causando a su vez mayor diferencia y exclusión social. Así “la lógica de intervención de la justicia juvenil debería operarse de tal modo que permita hacerles comprender las consecuencias de sus acciones, y facilite su rehabilitación y reintegración social” (CIDH 2015: 49).

En la misma línea, dado que el problema está atravesado por causas estructurales y es más complejo de lo que se piensa, se debe colocar énfasis en el cumplimiento de los derechos de todas las poblaciones, especialmente las más vulnerables, y trabajar también con la sociedad en el tema de las brechas, barreras, estigmatización y falta de oportunidades que en suma, generan este espiral de violencia, inseguridad y atraso.

Consideramos que el aproximarnos a conocer el proceso que acabamos de mencionar nos permite acceder a una situación que muchas veces desconocemos y que constituye el día a día de los adolescentes en conflicto con la ley penal y de todas las personas que trabajan en el sistema de justicia juvenil en nuestro país. Asimismo, creemos que nos hace especialmente conscientes de que una realidad es aquella que está en los documentos y las normativas y otra la que se ejecuta en la práctica, ya que, como hemos mencionado, la principal medida de aplicación de justicia recae en el internamiento, aspecto que se corrobora analizando las cifras con respecto a la población involucrada en los centros juveniles y los programas de medios abiertos. Al respecto, para seguir conociendo las dinámicas envueltas en el tratamiento de los adolescentes en conflicto con la ley penal vamos a analizar el sistema bajo el que operan los responsables de administrar justicia juvenil en nuestro país.

1.4.1 El Sistema de Reinserción Social del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal – SRSALP

Como señalan Hugo Morales y Dora Herrera, desde 1902 con la Correccional de menores hasta 1996, los centros juveniles fueron administrados por diferentes instituciones tanto religiosas como públicas. En este sentido, la administración de la justicia juvenil pasó de manos de la Iglesia Católica a la Policía Nacional y diversos Ministerios (incluido INABIF) hasta llegar, mediante Decreto Legislativo N° 866, a la Secretaría Ejecutiva de la Comisión Ejecutiva del Poder Judicial, en el año 1996. Es así que ese mismo año se crea la Gerencia de Operaciones de Centros Juveniles, órgano de línea de la Gerencia General del Poder Judicial,

encargado de administrar atención integral, velar por el cumplimiento y aplicación del tratamiento, rehabilitación y reinserción social de los adolescentes en conflicto con la ley penal, de acuerdo a las normativas nacionales e internacionales vigentes. (Morales y Herrera 2005).

Como parte de esta estructura y organización se elaboró y aprobó en el año 1997 el “Sistema de Reinserción social del Adolescente Infractor en el Perú” – SRSAI, el mismo que fue modificado en el año 2000 y se convirtió luego en el “Sistema de Reinserción Social del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal” – SRSALP (Poder Judicial 2011). Este sistema viene constituyendo, hasta la actualidad, una de las bases principales sobre la cual se efectúan los diversos planes y estrategias elaboradas con el fin atender a esta población.

En esta línea, cabe señalar el cambio de perspectiva que se asume a partir de 1996 con el traspaso de funciones, pues según consta en los documentos, antes de esa fecha, el adolescente infractor era visto como un “sujeto nocivo para la sociedad o como persona anormal que merece castigo, [y se] generaba una relación autoritaria y punitiva. El personal que tenía contacto directo con el adolescente ofrecía atención masificada, despersonalizada y – fundamentalmente – represiva, dejando totalmente de lado el buen trato, la afectividad, la educación de la fe, los aportes de la pedagogía y el estímulo gratificante” (Poder Judicial 2011:7).

Así este nuevo sistema basa sus líneas de trabajo en lo postulado por la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que establece la Doctrina de Protección integral, la misma que, como hemos mencionado, considera el interés superior del niño así como su condición de sujeto de derechos en cualquier circunstancia, primando el derecho a ser escuchado y a tener en cuenta su opinión. En este sentido, “la modificación de la conducta del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal sólo podrá lograrse si se le brinda la oportunidad de ser reconocido como persona humana, como sujeto de derecho

y protección, con dignidad, sensibilidad, capacidades y potencialidades susceptibles de ser desarrolladas” (Poder Judicial 2011: 3).

Como se puede apreciar, está en la base del tratamiento que se le da al adolescente en conflicto con la ley penal, primar sus derechos, y se señala en toda la normativa que la privación de la libertad será el recurso a usarse en el último caso y siempre el menor tiempo que sea posible, teniendo en cuenta la protección que el adolescente necesita para satisfacer sus necesidades, así como las técnicas e instrumentos educativos acordes a su etapa de desarrollo para lograr su reinserción, primando como se ha mencionado, una metodología de intervención pedagógica preventiva.

Según este documento elaborado, a partir de un trabajo de campo con los adolescentes y los operadores de esa época, por el Poder judicial, el SRSALP basa su actuar en tres fundamentos bases: la razón, para incidir en el cambio de manera consciente, reflexiva y convencida; la fe, para adquirir valores espirituales y morales teniendo de base la religión y la reconciliación; y el afecto, para reconocer y aceptar la condición de persona del adolescente siendo un apoyo emocional y reforzar los vínculos. (Poder Judicial 2011).

Asimismo, el SRSALP funda su actuar en dos enfoques:

1. Enfoque Socio-educativo: Que por un lado prima el reconocimiento de los Derechos Humanos y por el otro lado, realiza un trabajo de educación social que enfatiza el desarrollo de capacidades. Esta educación social es vista como complementaria a la educación formal y permite desarrollar herramientas de vinculación social importantes para la rehabilitación y la reinserción de los adolescentes en la sociedad.
2. Enfoque sistémico: Que designa distintos tratamientos y características a la forma de ejecutar las medidas y sanciones propuestas por el Artículo

231 del CNA. En este sentido, se divide el tratamiento en dos sistemas: cerrado y abierto.

Con respecto a la metodología que encontramos propuesta por el SRSALP esta se caracteriza por ser “de tipo formativo-preventiva-psicosocial en ambas modalidades cerrado y abierto” (Poder Judicial 2011: 17). Así dentro del sistema cerrado se da una aplicación de programas de manera progresiva, secuencial y gradual; mientras que en el medio abierto, se llevan a cabo programas no secuenciales que aplican estrategias propias. En este sentido, ambas modalidades están conformadas por programas con énfasis en la educación:

I) Programas en medio cerrado

- Programa I: Inducción y Diagnóstico
- Programa II: Preparación para el cambio
- Programa III: Desarrollo personal y social
- Programa IV: Autonomía e inserción
- Programa de Intervención intensiva
- Programa para madres adolescentes
- Programa para el adolescente externado

II) Programas en medio abierto

- Programas de asistencia y promoción
- Programa formativo
- Programa de integración social

Si bien cada programa y medio tienen características propias, objetivos específicos, técnicas de trabajo, así como formas de ejecución de las actividades, metas y recursos, todos comparten esta estructura base, cambiando el contenido de estos puntos dependiendo del grado en el que se encuentre el adolescente en conflicto con la ley penal.

En este sentido, con respecto al medio cerrado, el Programa I busca orientar al adolescente ingresante sobre sus derechos, brindar seguridad y realizar una evaluación en diversas áreas, intercalando el trabajo con técnicas de tratamiento tanto individual como colectivas. Asimismo, las áreas de intervención involucran aspectos personales, educativos, socio recreativos y espirituales que van introduciéndolo en el proceso de cambio. (Poder Judicial 2011)

En el Programa II, se busca el reforzamiento de ciertas conductas aprendidas en el primer módulo orientadas a la toma de consciencia sobre los actos, la necesidad de cambio, el compromiso y conductas adecuadas así como la realización de talleres formativos y se busca la participación de la familia a través de actividades como la Escuela de padres. Cabe señalar que en esta etapa se incorpora la instrucción brindada por la UGEL y se complementa la educación con talleres formativos. (Poder Judicial 2011)

El Programa III se caracteriza por la adquisición de más responsabilidades y el fortalecimiento de actitudes positivas que favorezcan el desenvolvimiento del adolescente como sujeto social, como el incentivo de valores y respeto a la autoridad. Asimismo, se aplican las áreas de intervención como en los programas anteriores, orientadas a nivel personal, educativo, socio-recreativo, terapéutico y se adiciona un área vinculada al desarrollo de capacidades para el ámbito laboral. Asimismo, se contempla la participación del adolescente en actividades que involucren a la comunidad. (Poder Judicial 2011).

El Programa IV, al que llegan los adolescentes luego de todo un proceso y como reconocimiento también a su esfuerzo y buena conducta, busca poder insertar al adolescente en el ámbito laboral y afianzar la formación de valores en vías de armar un proyecto de vida que pueda continuar luego de cumplir con la medida aplicada. (Poder Judicial 2011).

Por último, el Programa de Intervención Intensiva (más conocido como PAI) contempla una serie de acciones especiales para adolescentes con problemas

de conducta y reincidencia. En este programa las acciones de intervención se intensifican y se concentran en un trato individualizado poniendo énfasis en la necesidad de cambio, la valoración personal, la realización de actividades deportivas y la formación espiritual. Cabe señalar que en este programa no se contempla la asistencia al colegio y las visitas son de carácter restringido. Ahora bien, a pesar de ser un programa que implica una dificultad por los adolescentes con los que se trabaja, en ningún momento se justifica el uso de medidas violentas, ni agresivas para el tratamiento de los adolescentes, pues como hemos mencionado, debe primar el respeto a los derechos humanos de los involucrados. Un aspecto importante a mencionar es que los adolescentes que son enviados a este programa de intervención, una vez que salen de ahí empiezan el proceso nuevamente, no vuelven, por ejemplo ni al Programa III ni IV, sino que tienen que “comenzar de cero” nuevamente.

Por otro lado, al revisar los documentos, nos llama la atención la existencia, en el medio cerrado, de un programa adicional llamado “Programa para el adolescente externado” que consiste en brindar soporte para aquellos adolescentes que han sido externados pero que no cuentan con las condiciones necesarias, fuera del centro, para su desarrollo. Si bien este programa sería una buena alternativa para evitar la reincidencia de los adolescentes, la realidad es que no se ejecuta de manera idónea ni se les hace el seguimiento respectivo.

Con respecto al sistema abierto, como hemos mencionado, se cuenta con tres programas que no son secuenciales y que están orientados a ofrecer “al adolescente una atención integral (...) que responden a sus características personales, familiares y culturales mediante espacios educativos que propicien el aprendizaje de habilidades, el ejercicio de su creatividad y autonomía” (Poder Judicial 2011: 52). En este sentido, los adolescentes son derivados a los programas respectivos luego de una primera evaluación.

Ahora bien, recae en los “operadores del sistema” aplicar lo establecido por el SRSALP en cada programa y acompañar al adolescente en el cumplimiento y

desarrollo de la medida a través de una labor principalmente educativa y de apoyo. De esta manera, el equipo de operadores está conformado tanto por el director de la institución, coordinadores, como educadores y trabajadores sociales, docentes, etc. y son distribuidos acorde a cada programa.

1.4.2 Características de la población del SRSALP

Si bien al inicio del capítulo hemos visto los factores de riesgo que están involucrados con respecto a los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley penal, aquel acercamiento fue en cierta manera general. Aterrizando dichas particularidades a nuestra realidad, señalamos a continuación las principales características de nuestros adolescentes involucrados en el sistema de justicia juvenil y las estadísticas recogidas por el SRSALP.

La Gerencia de Centros Juveniles, para la ejecución de lo estipulado por el SRSALP, cuenta a nivel nacional, con 9 centros juveniles en medio cerrado y 17 Servicios de Orientación al adolescente (SOA), que es el medio abierto. En el caso de los SOAS, estos han venido incrementándose los últimos años aumentando su número de 6 en el 2014 a 17 en el 2016. Según la Gerencia de Centros Juveniles, en el año 2015, se atendieron a 6611 adolescentes en conflicto con la ley penal, perteneciendo 4521 a medios cerrados y 2090 a medios abiertos significando el 68.38% y el 31.61% del total, respectivamente (Gerencia de Centros Juveniles 2015) como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Fuente: Gerencia de Centros Juveniles

De esta manera, los centros juveniles y SOAs funcionando actualmente son los siguientes:

CJDRL de Lima - Lima	SOA –Rímac
CJDRL Alfonso Ugarte - Arequipa	SOA – Lima Norte
CJDRL Marcavalle – Cusco	SOA – Lima Este
CJDRL Miguel Grau – Piura	SOA- Callao
CJDRL Trujillo- La Libertad	SOA- Huaura
CJDRL Santa Margarita – Lima	SOA – Iquitos
CJDRL José Quiñones Gonzáles – Lambayeque	SOA- Arequipa
CJDRL El Tambo – Huancayo	SOA – Chiclayo
CJDRL Pucallpa – Ucayali	SOA - Trujillo
	SOA – Huancayo
	SOA – Huancavelica
	SOA – Huánuco
	SOA – Sullana
	SOA - Chimbote
	SOA –Tumbes
	SOA- Cañete
	SOA – Ica

Los centros juveniles que concentran la mayor población, en medios cerrados, son el CJDRL, seguido del Centro Juvenil Miguel Grau en Piura y del Centro Juvenil de El Tambo en Huancayo (Defensoría del pueblo 2012). Llama la atención que, como hemos indicado reiteradas veces, a pesar de que las normativas indiquen que el internamiento será considerado solo como medida extrema, se den estas proporciones altamente diferenciadas en las que la población de los medios cerrados es siempre mayor que la de los medios abiertos. Una de las razones asociadas a esta elección de internamiento frente a otras medidas es no solo, como hemos visto, la influencia de los medios en la ciudadanía y la exigencia de penas más duras o el aumento de la violencia en

las faltas cometidas, sino también que “de las entrevistas realizadas a diversos jueces y fiscales, el 70% manifestó que en más de una oportunidad solicitaron o aplicaron internación por falta de soporte familiar” (CONAPOC 2013b: 76). Creemos que con la cita que acabamos de mencionar se evidencia, como hemos visto al abordar el desarrollo del adolescente y los factores de riesgo, la enorme importancia que tiene la familia como soporte, incluso durante el proceso de administración de justicia y así como en las posibilidades de su reinserción.

Por otro lado, la distribución del sexo en la población tanto en medio abierto como cerrado, mantiene una relación de 95.18% siendo varones y 4.82% mujeres, siendo esta constante a lo largo de los años. (Gerencia de Centros Juveniles 2015). Como se menciona en un informe realizado por Secretaria Nacional de la Juventud – SENAJU, “tales cifras pueden guardar relación con la cultura pública en que viven los jóvenes y los patrones de masculinidad que asumen” (SENAJU 2013:140), los cuales muchas veces los “justifica” y condiciona a ciertos comportamientos socialmente aceptados o que necesitan realizar para reafirmar su condición de hombres, afirmando así lo analizado en el apartado teórico que menciona las influencias sociales y del entorno en la construcción de las identidades de los adolescentes.

Con respecto a la edad de los adolescentes, a pesar de analizarse en distintos años, esta se encuentra mayoritariamente ubicada entre los 16 y 18 años, siendo la incidencia más alta los adolescentes con 17 años y representando el 30% de la población total. (Gerencia de Centros Juveniles 2015)

Por otro lado, abordando la situación jurídica de los adolescentes encontramos que del total de la población en medios abiertos, el 0.06% se encuentra en calidad de procesado, mientras que el 99.94% se encuentra sentenciado. En el caso de los medios cerrados, la situación es diferente pues muestra un índice más alto de procesados que se encuentran privados de libertad sin haber recibido sentencia. En este último caso, el porcentaje de procesados asciende a 17.89% del total de población (Gerencia de Centros Juveniles 2015), lo cual nos

resulta preocupante pues como hemos dicho, se está exponiendo a un gran porcentaje de adolescentes que aún no han sido juzgados y declarados culpables, a las condiciones de vida y consecuencias que involucra el internamiento y la privación de la libertad.

Siguiendo con las estadísticas de la Gerencia de Centros Juveniles al 2015, encontramos también cómo se distribuye la duración y aplicación de las sanciones. En esta línea, la duración de la medida más recurrente para medios abiertos es de 7 a 12 meses, y para medios cerrados, de 19 a 24 meses. Cabe señalar que para el medio abierto la duración máxima es de 24 meses, mientras que en el medio cerrado, existen casos de medidas impuestas por 5 años, 6 años e incluso existe población interna con más de 6 años siendo esta última aprox. el 1.46% de la población. (Gerencia de Centros Juveniles 2015).

Con respecto al motivo de ingreso de los adolescentes encontramos como primera razón, tanto en el medio abierto como en el medio cerrado, el robo y el robo agravado, sumando aproximadamente el 41.66% de los casos registrados en el SRSALP. Con respecto a la segunda razón, encontramos diferencias en las infracciones cometidas pues en el medio abierto el segundo motivo se asocia a hurto, mientras que en el medio cerrado, la segunda razón se relaciona a casos de violación sexual. Si seguimos con las estadísticas veremos que la tercera razón para el ingreso de adolescentes al sistema de justicia juvenil, radica en medio abierto, la violación sexual, y en el medio cerrado, casos de homicidio. Otros motivos en menores proporciones se asocian al tráfico ilícito de drogas, lesiones, tenencia ilegal de armas, pandillaje, secuestro, entre otros. (Gerencia de Centros Juveniles 2015)

A partir de lo mencionado, un elemento que nos llama la atención es que la principal razón, considerando a más del 40% de la población en ambos medios, concierne a adolescentes que han cometido robos y robos agravados. En este sentido, podríamos decir que esta situación es en parte un reflejo de nuestra sociedad pues los adolescentes no están ajenos a la necesidad de consumo que

transmite el sistema y cada vez son más presionados a ser dueños de diversos bienes. Como hemos visto al abordar las características de los adolescentes, el tema de encajar o ser parte de un grupo se configura como un elemento importante y en este sentido, puede suceder que muchas veces el adolescente por querer estar a cierto nivel de consumo y mantener cierto reconocimiento o status, se puede involucrar en situaciones que resultan siendo ilegales. Por otro lado, podría evidenciar también una carencia en las necesidades básicas cubiertas que produciría que el adolescente cometa ese tipo de infracciones.

Ahora bien, si analizamos más allá de las edades, el género y el motivo de ingreso de los adolescentes al SRSALP, encontramos conductas y características específicas que nos figuran un panorama más completo de la población adolescente involucrada en conflicto con la ley penal. En este sentido, encontramos que los diversos factores de riesgo que hemos mencionado de manera general, se cumplen también con nuestra población específica. Con respecto al nivel familiar, se destaca que el “45.5% provino de un entorno familiar desestructurado; mientras que el 55.5%, de uno formalmente estructurado (padres casados o convivientes)” (CONAPOC 2013b: 58). Si comparamos las cifras, nos damos cuenta de que no sucede el caso que la mayoría de los adolescentes provienen de una familia desestructurada como podría pensarse, sino que también provienen de entornos tradicionalmente contruidos (papá, mamá y hermanos), pero donde las dinámicas al interior pueden estar cargadas de violencia o maltrato.

Abordando otro aspecto importante de nuestra población y que se relaciona con los factores de riesgo que hemos analizado, es el que se refiere al tema escolar. Así, según cifras de la Gerencia de Centros Juveniles al 2012, el 75.5% de la población del SRSALP no completó la educación básica. Siendo esta situación justificada en primer lugar, por razones económicas; en segundo lugar, por falta de interés en realizar estudios por parte de los adolescentes; y por último, por problemas familiares (CONAPOC 2013b). Como hemos mencionado varias veces, estos problemas no se presentan como sólo exclusivos a los

adolescentes en conflicto con la ley penal, sino que son un reflejo más amplio de nuestra realidad como sociedad. Así, cabe señalar que según un estudio realizado en el 2014, el Perú es el país con el porcentaje de satisfacción más bajo con respecto a las escuelas públicas en toda la región de América (Carrión, Zárate, Zechmeister 2015). Esta información pone en evidencia la enorme problemática por la que atravesamos con respecto al sistema educativo como país, lo cual nos cuestiona dado que si bien nuestro país está manteniendo índices de crecimiento económico sostenido a través de los años, las desigualdades y brechas sociales se siguen manteniendo. En este sentido, son muchos los casos que por condiciones de pobreza, los adolescentes se ven en la necesidad de abandonar la escuela, involucrándose en trabajos informales que les permiten, con dificultades, subsistir. Como indican cifras de la Gerencia de Centros Juveniles, a marzo del 2013 el 80.3% de la población adolescente del SRSALP tenía experiencia laboral, enfocadas principalmente en la prestación de servicios diversos, en la construcción civil y en el área de agricultura. (CONAPOC 2013b).

Por otro lado, y como hemos visto, en respuesta a unas serie de carencias, encontramos, como características de la población del SRSALP, la existencia de pertenencia de los adolescentes a diversas pandillas juveniles que suplen las faltas en otros ámbitos de la vida de los mismos tales como sentimiento de pertenencia, identidad y territorialidad. En esta línea, otro aspecto que se considera importante es la poca participación comunitaria y vecinal que se da en nuestra ciudad para enfrentar el problema de la violencia y delincuencia juvenil. Así cuando se analiza los distritos de procedencia de los que provienen los adolescentes en conflicto con la ley, se ha encontrado una relación entre esos distritos y la poca conformación de comités vecinales. (CONAPOC 2013b). Como menciona el informe de la CIDH:

Las estadísticas que dibujan el mapa de la violencia en el territorio muestran que los niveles más altos de comisión de delitos violentos se encuentran usualmente en las grandes urbes. Las zonas

especialmente afectadas por la inseguridad y la violencia son los barrios periféricos, pobres, con acceso limitado a servicios básicos, y con una escasa presencia del Estado. Son zonas con población en situación de vulnerabilidad que no tienen garantizados sus derechos y que integran grupos sociales tradicionalmente excluidos y discriminados. Los bajos niveles de desarrollo, la falta de oportunidades y la escasa presencia institucional en estas zonas facilitan el surgimiento y la expansión de grupos que se dedican a cometer delitos y de organizaciones criminales (CIDH 2015: 11)

No podemos dejar de lado en este barrido general sobre las características de la población involucrada en el SRSALP las cifras y alcances que los informes nos dan sobre el consumo de drogas y alcohol en los adolescentes pues estas son de índices muy elevados. A marzo del 2013 se encontró que “el 56.2% de la población ha tenido alguna experiencia con drogas y de ellos, se detectó que el 10.3% de la población tenía un consumo problemático (dependencia)” (CONAPOC 2013b: 55), siendo la marihuana el primer tipo de droga consumida, seguida de la cocaína y luego los inhalantes. En esta línea, en varios casos las drogas consumidas se dan como estimulantes en el momento de cometer la infracción. (CONAPOC 2013).

Ahora, si bien hemos comentado las características de los adolescentes que son parte del SRSALP, es necesario también comentar que consideramos que es un elemento muy importante que las condiciones de los centros especializados en dar el tratamiento respectivo cumplan con las necesidades de los adolescentes, velen por sus derechos y no reproduzcan los círculos de violencia en sus diferentes manifestaciones. Así podemos ver que la realidad es muy parecida en varios centros juveniles a nivel nacional, pues si bien algunos han mejorado sus condiciones de internamiento a través de los años, son muchas las carencias que padecen hasta el momento. En esta línea, como se señala en el PNAPTA, la problemática incluye no solo a temas relacionados a infraestructura o

capacidad de albergue, sino que pasa además por falta de recursos a nivel del personal tanto cualitativa como cuantitativamente, pues frente al constante aumento de la población en los centros juveniles, por los diversos motivos que hemos visto, la cantidad de personal encargado termina siendo insuficiente. Este problema se agrava cuando además, dicho personal no cuenta con las debidas capacitaciones necesarias para poder realizar un mejor trabajo orientado a la reeducación de los adolescentes. Asimismo se observa que tanto los jueces como operadores encargados de administrar justicia no cuentan con la debida experiencia en temas relacionados a la administración de justicia en los niños y adolescentes, operando así con desconocimiento de las diferencias y primacía del interés superior de esta población en concreto. En esta misma línea, se observa que, en la mayoría de los casos, los agentes policiales, encargados del apoyo en materia de seguridad, no manifiestan un trato adecuado con los adolescentes involucrados en procesos de justicia juvenil (CONAPOC 2013b).

Al respecto, consideramos que debería seguirse y respetarse de manera más cabal la normativa, y pensar en el desarrollo del niño y el adolescente evaluando mejor los casos, invirtiendo en programas de prevención sostenidos en el tiempo y primando otras opciones y alternativas al internamiento, pues como indican varios estudios, esta última medida repercute a muchos niveles en el adolescente que se encuentra en desarrollo pues “los procesos cognitivos se empobrecen por falta de estímulos y, en muchos casos se retrocede y pierden habilidades previas (...) los vínculos sociales no solo se rompen en muchos niveles, sino que además, en la mayoría de las ocasiones se vuelven perversos” (CONAPOC 2013b: 78).

Una vez que hemos hecho esta aproximación general a las características del SRSALP así como a las características de los adolescentes que los conforman, queremos abordar de manera particular las dinámicas que están envueltas en el centro juvenil más grande, que concentra la mayor cantidad de adolescentes internos de nuestro país y donde se ha llevado acabo la experiencia que estamos estudiando: el CJDRL.

1.4.3 Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima (CJDRL)

El CJDRL es un centro juvenil de varones, parte del medio cerrado y uno de los más grandes e importantes del país que alberga a la mayor cantidad de adolescentes en conflicto con la ley penal que se encuentran cumpliendo medidas de internamiento (tanto a nivel preventivo como a nivel de sanción).

Desde su creación en 1945, este centro juvenil ubicado en el distrito de San Miguel en Lima, ha contado con una administración irregular pues de estar bajo la tutela de la Iglesia, en un inicio, pasa a estar bajo la dirección del Ministerio de Justicia, luego al Ministerio de Salud (en esta época el tratamiento al adolescente tuvo un carácter más bien psiquiátrico), luego al Ministerio de Educación, luego al INABIF, para finalmente, en el año 1997, pertenecer a la jurisdicción del Poder Judicial, a través de la Gerencia de Centros Juveniles. (Pastor 2007).

Como hemos mencionado, al abordar el contenido del SRSALP, este centro juvenil se adscribe a lo propuesto por el sistema y tiene como estructura la misma que se ejecuta en los otros centros juveniles del país. De esta manera, está compuesto por cuatro Programas que se conforman, a su vez, por ambientes que poseen características particulares. Así, en primer lugar, encontramos el ambiente denominado “Bienvenida” correspondiente al Programa I y que se encarga de recibir a los adolescentes apenas llegan al centro para darles las indicaciones y prepararlos para su nueva vida como internos. Luego, en el Programa II, encontramos los ambientes “Domingo Savio”, “San Martín de Porres” y “Jesús Nazareno”. En el Programa III, hallamos los ambientes denominados “Mahatma Gandhi” y “San Francisco” y por último, en el Programa IV, encontramos el ambiente “Don Bosco” que no comparte las dinámicas comunes en los otros patios, tanto a nivel de ubicación (se encuentra en otro espacio construido, alejado de los otros patios), de infraestructura (es más bien como un bloque de habitaciones en una sola planta, con espacios comunes y áreas verdes cerca), de capacidad (alberga a un promedio de 40 adolescentes) y de talleres y actividades (pues los que son parte de este patio tienen menos

restricciones de acceso a los otros ambientes del centro juvenil e incluso algunos pueden salir del centro a estudiar o trabajar). Adicionalmente a estos ambientes y programas encontramos al “Programa de Atención Intensiva” (PAI) que es un ambiente al que llegan adolescentes que tienen conductas peligrosas y agresivas o han cometido alguna infracción dentro del centro juvenil.

Con respecto al número de adolescentes en el CJDRL, a noviembre del 2016 como nos menciona Franklin Trejo, Coordinador que labora en el centro, este ascendía a 927¹⁷ internos. Dicho número se encontraba distribuido en los ambientes y programas del centro juvenil de la siguiente manera:

- Ambiente Bienvenida: 80 internos
- Ambiente San Martín de Porres: 173 internos
- Ambiente Domingo Sabio: 132 internos
- Ambiente Jesús Nazareno: 122 internos
- Ambiente Mahatma Gandhi: 171 internos
- Ambiente San Francisco: 184 internos
- Ambiente Don Bosco: 41 internos
- PAI : 23 internos

Adicionalmente a lo expuesto, el centro juvenil tiene una extensión en el Centro Penitenciario Ancón II para adolescentes que han cumplido la mayoría de edad y tienen conductas consideradas peligrosas. En ese espacio se encuentran distribuidos 57 internos.

Como menciona Trejo, los adolescentes que conforman el total de la población del CJDRL provienen en su mayoría del Cono norte, Cono Sur de Lima y departamentos como Trujillo donde en los últimos años se ha incrementado la ola de violencia y delincuencia¹⁸.

¹⁷ Entrevista a Franklin Trejo- Coordinador del CDJRL. Noviembre-2016

¹⁸ Ídem

Como hemos mencionado al abordar el tratamiento del adolescente en conflicto con la ley penal, se evidencia que las medidas de internamiento siguen prevaleciendo, incluso a pesar de la modificación del Código en el año 2015 y la diversificación de las sanciones, siendo superiores en cantidad a las medidas aplicadas en medios abiertos. En esta línea, es alarmante la situación cuando constatamos la sobrepoblación que existe en este centro pues este en realidad posee capacidad para aproximadamente 370 internos (Defensoría del Pueblo 2012), pero como hemos visto sólo en el mes de noviembre del 2016, se reportaron 927, superando en más del 200% su capacidad.

Ahora bien, hemos querido empezar nombrando las características del CJDRL, a nivel de población para darnos una idea de cuantas personas están involucradas en estas dinámicas que se dan día a día en este centro juvenil y para además hacer hincapié en la dificultad que se torna la sobrepoblación, para poder aplicar de una manera correcta, lo estipulado en el SRSALP, así como el seguimiento y acompañamiento de parte de los operadores a los adolescentes. Creemos que resulta evidente señalar que a mayor número de internos, se necesitarán más refuerzos a nivel de acompañamiento y dedicación por parte de los trabajadores del centro juvenil, quienes de por sí, tienen un trabajo bastante complejo. Consideramos que este es uno de los aspectos que quizás no es tomado en cuenta por las autoridades al momento de tomar sus decisiones y que repercute en el trato hacia el adolescente, tanto en la atención como en la calidad de la misma. Como señala la Defensoría del Pueblo en su Informe N° 157 “esta sobrepoblación afecta principalmente a los niveles de eficacia de los programas de tratamiento (debido a la sobrecarga del personal especializado), las condiciones de habitabilidad para los adolescentes y el propio personal, problemas de seguridad e incluso mayores niveles de violencia, entre otros” (Defensoría del Pueblo 2012: 76).

En esta línea, mencionamos también el número de personas que se encontraban laborando en el centro juvenil a noviembre del 2016. Así tenemos que en el área de Dirección habían 7 personas; en el área de administración, 25 personas; en

el área de seguridad, 22 personas; y conformando el equipo técnico multidisciplinar en todo el centro 26 psicólogos, 21 trabajadores sociales y 100 educadores sociales¹⁹. Ahora bien, como vemos, existe una comunidad al interior del centro juvenil conformada por múltiples personas que conviven diariamente y que también son parte de las dinámicas propias del espacio. Como es lógico, los trabajadores también se someten a las normas y reglas estipuladas en el centro y son ellos quienes acompañan de cerca el proceso de internamiento de los adolescentes, pues cuando hablamos del desarrollo de los mismos, nos referimos también a los aportes y participación de los operadores como miembros activos que mantienen un trato directo con los adolescentes internos y que deben velar por sus derechos. En esta línea, es claro que ha existido un cambio de enfoque en el tratamiento del adolescente a partir de 1997, pero no podemos decir que en la actualidad se viva un ambiente totalmente libre de violencia y abuso pues se dan casos de maltrato por parte del personal que labora en el centro frente a lo cual se vienen tomando las acciones administrativas respectivas (Defensoría del Pueblo 2015).

Ahora bien, es cierto que los adolescentes que se encuentran internos en el centro juvenil pierden el derecho a la libertad, pero es evidente, aunque no esté de más señalarlo, que no pierden todos los otros derechos a los que tienen acceso como personas. En este sentido, como parte de sus medidas y en busca de realizar un trabajo de re-socialización más integral, el centro juvenil dispone de una serie de actividades y talleres que permiten brindar herramientas a los adolescentes y potenciar sus capacidades. Así el centro juvenil cuenta con 13 talleres formativos y 12 talleres laborales los cuales son posibles gracias a diversos convenios. Los talleres formativos son aquellos que están compuestos por talleres como Manualidades, Danza, Música, Educación Física, Cinematografía²⁰, entre otros. Por su parte, entre los talleres laborales se incluyen talleres de Cocina, Joyería, Carpintería, Corte y confección, Peluquería, entre otros. Como veremos en las entrevistas a los adolescentes internos, son

¹⁹ Ídem

²⁰ Como suelen llamar al Proyecto de Formación Audiovisual en el centro y que fue implementado de manera regular desde el año 2014.

los talleres, el aspecto más valorado de su permanencia en el centro y que los mantiene motivados en tanto involucran un componente de aprendizaje y creación que los adolescentes aprecian mucho y que les permiten adquirir nuevas herramientas. Como ellos mismos resaltan, lo que no aprendieron en la calle, lo aprendieron en el centro. En esta línea, consideramos al igual que los adolescentes, que los talleres y proyectos educativos al interior del centro son una base y línea de trabajo importantísima, no solo porque los contenidos de los mismos pueden ser oportunidades de aprendizaje, sino porque la sola existencia de ellos manifiesta una actitud frente a los adolescentes de confianza en sus capacidades.

Ahora bien, todos estos talleres que hemos mencionado cuentan con los recursos básicos, que podrían resumirse en un espacio designado, personal que capacita e insumos y materiales. Sin embargo, en el caso del PFA, nos enfrentamos a una situación un poco diferente pues si bien, se contaba con el equipo técnico mínimo (proyector y equipo de sonido), hacían falta muchos otros elementos como un espacio permanente designado²¹, recursos humanos, equipos como computadora u otros elementos para la proyección.

Otro de los aspectos que queremos abordar al hablar sobre el centro juvenil y que nos da más elementos para configurar un mapa del fenómeno más complejo son las diferentes dinámicas que se dan tanto al interior, como exterior del mismo. El centro juvenil es un sistema institucionalizado donde se dan claramente dos relaciones: tanto al interior entre internos, personal, normas, etc.; como al exterior, en la relación con las visitas, la imagen que se proyecta, etc. Como menciona Pastor, este centro juvenil funciona “a puerta cerrada” pues esta cultura se manifiesta desde su infraestructura, sus altos muros, sus enrejados alrededor del edificio, las pesadas puertas de metal, las restricciones de

²¹ En el 2015, debido a la falta de espacios para las sesiones y como producto de un trabajo participativo y colectivo con los adolescentes, se concibió la implementación de la “Casa del cine”. Sin embargo, por asuntos burocráticos y administrativos este proyecto no pudo concretarse. Por otro lado, debido a los esfuerzos del personal del centro, a partir de finales del 2016, se pudo acondicionar una sala, en el tercer piso del centro juvenil, para realizar las sesiones de cinematografía de manera permanente.

ingresos, así como el poco contacto que los adolescentes tienen con el mundo exterior (Pastor 2007).

El control y la vigilancia son dos elementos que atraviesan estas dos relaciones que hemos mencionado. De manera interna, se manifiestan en tanto los adolescentes tienen una rutina que cumplir que involucra despertarse todos a la misma hora, formar, ir a talleres, almorzar, cenar y dormir. En este sentido, una de las primeras medidas que toma el centro al recibir a un nuevo adolescente es proporcionarle un buzo y un par de sandalias que es el uniforme básico del centro juvenil y que solo varía en los colores que se corresponden con los ambientes a los que se pertenece. Más adelante, como parte de las medidas, se realiza el corte de cabello que termina de uniformizar, en apariencia física, las características de los adolescentes. También se manifiestan estos elementos uniformizados al momento que los adolescentes entran en contacto y comunicación con otras personas pues todas las mujeres son consideradas “madres” y los hombres “padres” y es una consigna referirse a todas las personas en esos términos. En la misma línea, la programación de los talleres está pre establecida con horarios y fechas fijas y no está permitida la libre circulación de los adolescentes al interior del centro. La permanencia y convivencia diaria se da en los respectivos ambientes, los mismos que cuentan con grandes salones, con camarotes, que funcionan como dormitorios, con baños comunes, un comedor, una sala de televisión (que funciona siguiendo ciertos horarios) y una explanada al centro del edificio que funciona como patio para actividades deportivas y de encuentro. Cada vez que un adolescente entra o sale del patio es revisado por los agentes y diariamente, se hace un conteo de la población para determinar que todos están presentes. Asimismo, existen una serie de restricciones que van desde la posesión de “ropa de calle” por parte de los internos, pasando por joyas u objetos de metal, hasta celulares, USBs, etc.

Así los adolescentes internos están constantemente vigilados pues los agentes de seguridad trabajan 24 horas, en horarios rotativos para velar por la seguridad del espacio y se suelen dar requisas regularmente para confiscar todos estos

elementos que están prohibidos, pero que por una razón u otra, como en todos los centros de internamiento, buscan y encuentran la manera de ingresar a los establecimientos. En esta línea, queremos aprovechar este punto abordado para dar cuenta de una situación real, que está presente en muchos centros de privación de la libertad y que no es ajena al centro juvenil que estamos estudiando. A lo largo de la experiencia de trabajo y conversaciones con los adolescentes hemos podido percibir que en el centro juvenil si bien se dan situaciones de cuidado hacia los adolescentes así como oportunidades de desarrollo por parte del personal y agentes, también se evidencian micro-sociedades donde se reflejan los mismos problemas de fuera, es decir corrupción, inseguridad, violencia, marginación y maltrato. Los pequeños actos de corrupción que pueden estar involucrados en espacios como estos, donde se trabaja con adolescentes, tienen que ser abordados con un especial cuidado pues, considerando que son personas en desarrollo, el tema de los refuerzos y la educación, tan señalada en los documentos y normas, tiene que ser trabajada con acciones, no solo con palabras y sobretodo en ese contexto en donde los adultos adquieren un papel de modelo.

Sabemos que la corrupción es uno de nuestros problemas más graves como sociedad y que en esa misma línea, nuestro país es aquel que tiene menos confianza en el sistema judicial de toda América (Carrión, Zárate, Zechmeister 2015) pero se debe luchar, desde todas las esferas posibles, para mantener la coherencia dentro de ese espacio, pues ¿a quién nos queda recurrir si existe desconfianza en las instituciones y en la policía cuando son ellas las que deberían brindarnos soporte y seguridad?

Por otro lado, de manera externa, este control y vigilancia que mencionamos se manifiesta en tanto se establecen protocolos de seguridad que exigen que los controles para los ingresos de las visitas sean bastante estrictos. Estos ingresos solo pueden darse en horarios y duraciones previamente establecidas (jueves y domingos en las tardes) y respetando las normas internas del centro juvenil, es decir, portando documento de identidad y en el caso, de las mujeres, ingresando

con faldas y sandalias. Asimismo, tanto las personas que ingresan así como los objetos o alimentos que llevan consigo pasan por una revisión previa y los encuentros con los adolescentes no se dan de manera privada, sino de manera grupal y abierta en los patios. Así como menciona Pastor “los Centros Juveniles cuentan tanto con la infraestructura como con las normas institucionales (a todo nivel) que separan de manera radical a los adolescentes de la sociedad y viceversa, impidiendo cualquier contacto y/o relación de intercambio entre ellos” (Pastor 2007:106).

Así hemos querido hacer un panorama general de las dinámicas y características involucradas en el CJDRL para resaltar por un lado, las condiciones en las que viven los adolescentes internos, así como la importancia del compromiso de los educadores y operadores del sistema que allí conviven en el desarrollo de los mismos. Por otro lado, hemos querido enfatizar la condición de uniformización y rutina en la que viven los adolescentes pues muchos de estos aspectos derivan en estados de ánimo vinculados al desgano, insatisfacción, aburrimiento y tristeza que pueden transformarse en situaciones de violencia y frustración. Consideramos que es interesante evidenciar que son estos mismos elementos además que se verán abordados de manera crítica y sensible en las producciones audiovisuales elaboradas por los mismos adolescentes que fueron participantes del PFA.

Un elemento que llama nuestra atención es que en muchas ocasiones los adolescentes han reconocido que si bien están privados de su libertad, al menos en el centro juvenil tienen las necesidades básicas cubiertas, es decir, no les falta comida, donde dormir o vestido. Consideramos que este aspecto es realmente grave pues evidencia una vulneración de derechos hacia los adolescentes desde antes de entrar en un centro de privación de libertad. En este sentido, estas problemáticas son una demostración de nuestras incapacidades como sociedad para resolver nuestras propias faltas. Es por esta razón que consideramos que el enfoque del tratamiento con los adolescentes no debe seguir siendo solo jurídico y con acciones desde la represión, sino que es

importante brindar un espacio de libertad, en la medida de las posibilidades, que no anule al sujeto sino que le permita desenvolverse y encontrarse nuevamente con cierta “humanidad” perdida. Como menciona Lorena Pastor, en los centros juveniles “si bien se busca reeducar al menor y dotarlo de las herramientas intelectuales y emocionales necesarias para su reinserción en la sociedad no se puede negar que la dinámica totalizadora que los masifica y unifica para la realización de actividades, tiene un lado que más que reforzar la propia identidad, puede atentar contra ella” (Pastor 2007: 112)

Finalmente, creemos, como se menciona en el informe de la Defensoría del Pueblo, que para hacer posible más y mejores cambios “debe proporcionarse al ente ejecutor los recursos económicos suficientes para mejorar las condiciones de infraestructura, seguridad y albergue, contratar de más personal especializado, implementar la logística que facilite el control y revisión de personas, desarrollar las actividades terapéuticas, educativas, laborales y psicológicas, capacitar al personal, entre otros” (Defensoría del Pueblo 2015: 164). Es decir, es necesario incrementar los recursos y mejorar la situación de los adolescentes internos elevando los presupuestos en el tratamiento de los mismos, así como hacer un trabajo con la familia y la comunidad, pues consideramos que a lo largo de los años se ha enfocado en el tratamiento del adolescente; sin embargo, creemos que aún es muy poco lo que se viene realizando en temas de familia, escuela y sobretodo sociedad. Como menciona Ernesto Rodríguez, al hablar sobre los jóvenes “se espera mucho de ellos, pero a la vez se desconfía significativamente de los posibles y temidos “desbordes” juveniles. La mejor muestra al respecto, seguramente es la discriminación que sufren a todos los niveles, sin que sea percibida como un problema. Dicho en pocas palabras, los jóvenes viven en medio de una gran exclusión social aceptada.” (Rodríguez 2001: 27)

Ahora bien luego de haber abordado, de manera general, el sistema de justicia juvenil en nuestro país, el tratamiento que se les aplica a los adolescentes en conflicto con la ley penal, la ejecución de las medidas de internamiento, así como

las dinámicas internas del CJDRL y cómo estas influyen en las relaciones entre los adolescentes y su entorno, creemos importante analizar los aspectos que están involucrados en el cine y el audiovisual para analizar de qué manera sus propias características y formas de abordarlos han abierto un camino en el trabajo con los adolescentes internos del centro juvenil.

1.5 El cine

El cine, así como la imagen, nació como menciona André Bazin “como necesidad incoercible de exorcizar el tiempo” (Bazin 2000: 24) es decir, como respuesta al paso del tiempo que todo lo arrasa y como forma de “reemplazar el mundo exterior por su doble” a manera de no perderlo. (Bazin 2000: 25). Como menciona el mismo autor:

(...) la fotografía no crea – como el arte- la eternidad, sino que embalsama el tiempo (...). En esta perspectiva, el cine se nos muestra como la realización en el tiempo de la objetividad fotográfica. El film no se limita a conservarnos el objeto detenido en un instante (...) por primera vez, la imagen de las cosas es también la de su duración: algo así como la momificación del cambio. (Bazin 2000: 29)

En esta línea, el cine se presenta como una forma de hacer y preservar la memoria y de esta manera, nos devuelve también ciertas luces sobre el trabajo realizado en el PFA, en tanto pone en evidencia el interés del grupo y los participantes de generar espacios de encuentro que, a través del cine y el audiovisual, busquen permanecer más allá de la experiencia. Asimismo, lo dicho por Bazin nos permite un acercamiento a esta dimensión de lo cinematográfico que involucra una mezcla de “realismo” y otra de simbolismo, en tanto refleja la realidad “como se ve”, y en tanto que es una representación de la misma.

Creemos que el cine se configura entonces como un aparato complejo que si bien puede guardar relación y tener elementos comunes con otras artes, también marca un distanciamiento con ellas que nos encargamos de señalar a partir del reconocimiento de sus propios elementos y características. En este sentido, este arte, que condensa en sí mismo las otras artes, es poseedor de un lenguaje específico que permite acceder a él de maneras también particulares y únicas contribuyendo así al desarrollo de capacidades y habilidades de las personas

involucradas tanto en el análisis de los films como en la realización de los mismos. A continuación, abordamos aquello referido al lenguaje cinematográfico con el fin de evidenciar los elementos que están inmersos en el conocimiento de él y analizar de qué manera el conocimiento de este ha influido en las prácticas audiovisuales desarrolladas en el trabajo con los adolescentes participantes en el PFA.

1.5.1 Lenguaje cinematográfico

Ya lo mencionaba Bazin en su libro *¿Qué es el cine?*, cuando determinó, cual sentencia, “el cine es un lenguaje” (Bazin 2000: 30), ¿pero a raíz de ello nos preguntamos qué implica exactamente hablar del cine como lenguaje? Como menciona Aumont, el hecho de querer encontrar una definición al lenguaje cinematográfico es de por sí una tarea bastante compleja pues a lo largo de los años se ha buscado darle una definición que contenga una idea clara de lo que es y al mismo tiempo, que no lo encasille en ciertas estructuras que lo doten de conceptos rígidos o establecidos (Aumont 2008). En esta línea, al hablar de lenguaje cinematográfico nos enfrentamos también a las diferentes posturas y teorías que han ido apareciendo conforme el cine se ha ido desarrollando.

Si bien es cierto que la preocupación por la definición de lo que es el lenguaje cinematográfico estuvo presente, de manera indirecta, en los primeros cineastas y teóricos como Ricciotto Canudo, Abel Gance y Louis Delluc que buscaron diferenciarlo de otros lenguajes y artes, quien usó el término de manera más concreta, en 1924, fue Bela Balázs y partió de la pregunta “¿Cómo y cuándo la cinematografía se convirtió en un arte particular, empleando métodos esencialmente diferentes de los del teatro y hablando otro lenguaje formal distinto al de aquel?” (Balázs citado por Aumont 2008: 165).

Así, para encontrar una definición del lenguaje cinematográfico, este autor empezó llamando la atención sobre sus diferencias con el teatro y en primer lugar, destacó que en el cine existe una distancia entre la escena y el espectador

que incide en la forma de reacción del mismo. Esta reacción está mediada por la existencia de planos y divisiones que se dan a lo largo de la exposición de las imágenes, es decir, los espacios de tiempo contenidos en las escenas, destacando la particularidad del cine de dirigir la mirada a ciertos detalles (uso de planos y variación de encuadres). Finalmente, hizo énfasis en la existencia del montaje como elemento que enlaza, siguiendo un orden determinado, las capas de lo anteriormente dicho en un espacio determinado de tiempo. (Balázs citado por Aumont 2008).

Consideramos que es interesante mencionar cómo Balázs llegó a esbozar una cierta definición del lenguaje cinematográfico a partir de la comparación con el teatro que podría ser el arte más semejante, pues nos permite entender que, a pesar de las similitudes, se tratan de dos experiencias y lenguajes diferentes y que sus efectos también son de diversas índoles.

Así una manera de sintetizar lo dicho por este autor, sería que el lenguaje del cine es aquel que configura un espacio fílmico, por medio de usos diversos de las imágenes y que considera, de manera importante, el montaje de las mismas, creando nuevas formas de sentido y de representación.

En esta línea, y de manera complementaria, como menciona Aumont, el lenguaje cinematográfico es único y heterogéneo en tanto involucra diversos medios y materiales de expresión: por un lado, el plano visual (conformado por la imagen ya sea en movimiento o por el contenido gráfico que aparece en él como títulos, imágenes o textos) y por otro lado, el plano sonoro (conformado por las voces, la música y los ruidos). Es decir, “estas tres materias [del sonido] intervienen simultáneamente con la imagen; esta simultaneidad las integra en el lenguaje cinematográfico, ya que, cuando intervienen solas, constituyen otro lenguaje” (Aumont 2008: 196). Asimismo, y afirmando lo anterior, Casetti menciona:

[el cine] por un lado presenta signos, fórmulas, procedimientos, etc. bastante distintos entre sí, a menudo extraídos de otras áreas expresivas, y que se entrelazan, se alternan y se funden formando

un flujo bastante complejo (...) Por otro lado no posee la compactidad y sistematicidad que permiten la aparición de reglas recurrentes y compartidas: por ello, más que un lenguaje parece un laboratorio siempre abierto. (Casetti et al. 1996: 66)

A partir de lo dicho anteriormente, podemos resaltar lo que muchos teóricos coinciden en señalar: el lenguaje del cine tiene una forma propia y no puede ser abordado desde el lenguaje verbal, es decir, es necesario hacer distinciones y "definirlo como un nuevo medio de expresión" (Aumont 2008: 160).

Ahora bien al tener en cuenta estos elementos que constituyen este lenguaje (tanto imágenes y sonidos así como sus combinaciones evidenciadas en el montaje) así como su distinción para generar significados, se evidencia la conformación por segmentos o niveles en los que opera el discurso fílmico y que nos proporcionan indicios de la complejidad del fenómeno que estamos estudiando. Así desde esta óptica, entendemos que el cine y su funcionamiento como lenguaje, así como el reconocimiento de sus elementos, solo actúan en tanto el espectador entre en el juego y ponga de sí para darle un reemplazo a la ausencia (el objeto representado), dentro de sus posibilidades y de la cultura de la que es parte, es decir, en tanto opere analógicamente para captar el discurso que se encuentra envuelto en estas combinaciones.

Al respecto, consideramos importante tener en cuenta que "un discurso no es un lenguaje ni un texto, sino una estructura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, términos, categorías y creencias." (Joan Scott citado por Tuñón 1999: 345). Es decir, como menciona Jean Mitry, el lenguaje cinematográfico no solo implica lo relacionado a la representación de la realidad y sus formas, sino que además se constituye y alimenta de la visión del cineasta (Mitry citado por Aumont 2008), elemento que nos permite distinguir que el cine (así sea del tipo documental) no es la realidad, sino que está mediado por el punto de vista del realizador. Hacemos un especial énfasis en este aspecto pues esta relación entre realidad y representación, así como el conocimiento de los

elementos que configuran el lenguaje del cine, y el lugar del punto de vista del realizador en la obra, han sido aspectos desarrollados como parte del trabajo realizado con los adolescentes del PFA y nos ha permitido, de cierta manera, a un acercamiento al porqué de su influencia.

Por otro lado, queremos destacar un elemento señalado por los teóricos del lenguaje cinematográfico y que nos permite entender particularmente este nivel de incidencia del cine y las prácticas audiovisuales en los adolescentes con los que se ha trabajado. Nos referimos al cine y su “universalidad”. En este sentido, este carácter universal, permite que todos puedan acceder a él, y como menciona Aumont “no necesita traducción, se comprende por todos y permite encontrar una especie de estado “natural” del lenguaje, anterior a lo abstracto de las lenguas” (Aumont 2008: 160). En este sentido, teniendo en cuenta lo mencionado previamente cuando hablamos de los factores de riesgo y las características de los adolescentes que son parte del SRSALP, es decir que muchos han abandonado la escuela o tienen dificultades para comunicar sus emociones, creemos que esta característica del cine ha permitido trascender lo escrito y lo verbal alcanzando desde ya un acercamiento diferente a los adolescentes participantes logrando nuevas formas de comunicación.

En síntesis, consideramos que el conocer que el cine tiene un lenguaje específico nos permite analizar que está compuesto por diversos elementos que juntos proveen un sentido y crean discursos operando así bajo una cierta gramática, que como ha señalado Casetti no se rige o no debería regirse bajo preceptos estrictos. Así en el trabajo realizado en el PFA, fue necesario tener en cuenta la existencia de estos elementos en tanto se pudieron identificar los códigos (tanto visuales como sonoros) que están inscritos en el lenguaje cinematográfico y encontrar más riqueza a lo visto, entender más allá de lo mostrado y profundizar en la lógica del film para tener un mayor nivel de análisis de los mismos. En esta línea, queremos, como parte de nuestro estudio, abordar el recorrido envuelto en el análisis de los films a manera de tener en cuenta que este puede ser diverso y contemplar múltiples ángulos de aproximación

permitiendo la manifestación de los diversos discursos de las personas participantes en él.

1.5.2 Análisis del film

Como hemos mencionado, el conocer que existe un lenguaje cinematográfico y que este opera dando significados, nos permite reconocer las bases de un recorrido que definimos como análisis del film. Al hablar de film como texto, hemos de reconocer su vasto contenido expresado a diversos niveles “como objeto del lenguaje, como lugar de representación, como momento de narración y como unidad comunicativa” (Casetti, Di Chio, Losilla 1996: 11). En este sentido, creemos importante abordar esta temática porque se activan otros tipos de códigos y lecturas no presentes en nuestra comunicación diaria y permite un trabajo de simbolización y reconocimiento de metáforas constantes.

Como, menciona Casetti, el análisis de un film implica un ejercicio de deconstrucción, es decir, de descomponer los elementos para luego, desde otra mirada, reconstruirlos desde una nueva perspectiva (Casetti et al. 1996). En esta línea, el análisis de una obra fílmica opera en dos niveles: en primer lugar, reconoce y comprende, lo cual está ligado a la identificación de los elementos; y por otro lado, dota a la identificación de estos elementos, un significado. Así nos dice el autor “el análisis, sobre todo en la fase de la recomposición, saca a la luz, más allá de la estructura y de la dinámica del objeto, también el qué, el cómo y el por qué hemos comprendido” (Casetti et al. 1996: 23). Así a partir de lo mencionado, consideramos que esta actividad tiene un valor didáctico en sí misma en tanto involucra un trabajo intelectual para distinguir la presencia de ciertos elementos y para, desde la propia postura del espectador, hallarles una significación.

Adicionalmente, y este es un elemento que nos convoca de manera más puntual, este análisis del film, al no ser único, pues depende de las acciones interpretativas del sujeto, permite evidenciar que no existe una única manera de

abordar una película y en este sentido, las opciones de lectura estarán sujetas a las posibilidades de quien afronta el texto desde su propia subjetividad. Este aspecto consideramos puesto en diálogo, dota de una riqueza mayor el intercambio de aproximaciones a un mismo texto fílmico, alimentado por la visión del otro y en tanto las propias interpretaciones pueden discutirse, ampliarse, cuestionarse y compartirse. Asimismo, creemos que aquello en lo que se detiene el espectador, habla ya de sí mismo y de su lugar en el mundo y es lo que ha originado una dimensión dialógica y formativa en el trabajo con los adolescentes participantes del PFA.

Ahora bien, como hemos mencionado, Casetti propone alternativas para el análisis cinematográfico teniendo en cuenta cuatro áreas para trabajar: el análisis de los componentes cinematográficos, el análisis de la representación, el análisis de la narración y por último, el análisis de la comunicación. (Casetti et al. 1996). Abordamos brevemente cada una de estas áreas para entender la complejidad y diversidad de lo que estamos estudiando y para tener en cuenta varios ángulos de enfoque que respectan a la lectura de un film.

En este sentido, el análisis de los componentes cinematográficos implica el estudio de los significantes que aparecen en la pantalla, siendo estos visuales o sonoros, es decir imágenes, música, ruidos, palabras y textos. Asimismo involucra el reconocimiento de los signos en tanto estos se presentan como índices (rastros o indicios que evidencian la existencia de un objeto), íconos (da cuenta de un objeto por sus formas o contornos) y símbolos (designados en base a normas). Y por último, pone atención en la forma de análisis vinculada a la identificación de códigos y correspondencias. Estos códigos se refieren a las diversas combinaciones de los elementos que hemos mencionado como significantes y signos, así como a los que están relacionados con las tecnologías que influyen en la calidad del film; produciendo así códigos visuales en donde se involucran aspectos como encuadres, planos, ángulos, la iluminación y los movimientos de cámara; códigos gráficos como títulos, subtítulos, etc.; códigos sonoros y sus usos respectivos como colocación de sonidos diegéticos como

extradieгéticos, voces en in, off, etc.; y por último, códigos sintácticos que involucran las formas de unir o montar las imágenes (Casetti et al. 1996). En esta línea, cada uso y elección que se da de los elementos involucrados en un film tendrán una correlación y significado, que si bien no es fijo o absoluto para todas las obras, pues depende de la producción, contexto, época y cultura de las mismas, en su repetición dentro del film posee intenciones particulares y elabora patrones que transmiten mensajes a ser decodificados.

Ahora bien por su parte, el análisis de la representación implica la constatación de que el cine viene dado por la construcción de un “mundo” dentro de un film y por el tratamiento que se le da a esta creación. Es decir, este análisis implica el estudio de “la puesta en marcha de una reproducción, la predisposición de un relato, y por otro la reproducción y el relato mismos” (Casetti et al. 1996: 121). En este sentido, como mencionamos al inicio al hablar del cine como lenguaje, son dos las operaciones que se dan: una para sustituir de manera fiel la realidad y la otra para mantener dentro de la historia una lógica y construcción de realidad propia. Según el autor este análisis de la representación involucra tres niveles: la puesta en escena (referido a los elementos contenidos en el escenario); la puesta en cuadro (referido a las formas de capturar esos contenidos, es decir, las formas de encuadre de los elementos, ángulos, movimientos de cámara, etc.); y la puesta en serie (que involucra el trabajo de montaje y a las relaciones que se forman entre las imágenes). Al igual que en el caso anterior, la repetición de elementos y recurrencia de combinaciones nos darán luces sobre los significados que el texto fílmico quiere dar a conocer. Adicionalmente, pertenece a este ángulo de análisis el tratamiento que se le da tanto al espacio como al tiempo. Así, el acercamiento que se dé al tratamiento de la realidad configurará ciertos modos de acercarse al film: desde una “analogía absoluta” donde se busca la representación tal cual de la realidad, pasando por “una analogía negada” donde se busca el alejamiento de las formas reales, hasta la “analogía construida” que se postula como lugar intermedio de construcción. (Casetti et al. 1996).

Resulta interesante agregar a este análisis de la representación aquello que menciona Baláz al decir que “el cine no reproduce sino que produce, y gracias a ello, se convierte en un arte independiente y básicamente nuevo” (Baláz citado por Perkins 1976: 16). Es decir en la misma actividad cinematográfica hay una nueva mirada sobre la realidad, que apoya la idea de construir otros mundos, nuevas posibilidades de abordar “lo real” que es la que afecta a los espectadores. Es importante este distanciamiento de la realidad para la creación, pues implica una operación de análisis reflexiva que demanda un nivel importante de abstracción al realizador.

Por otro lado, el análisis de la narración pone énfasis en la historia, los hechos, la construcción y el desarrollo de los personajes. Según Casetti, se trata de analizar cómo operan tres elementos: sucede algo, le sucede a alguien y dicho suceso varía la continuación de la historia. (Casetti et al. 1996). Es decir, de lo anterior se desprende, la clasificación que hace el autor de los elementos de un film en “existentes”, “acontecimientos” y “transformaciones”. En primer lugar, los existentes a los que se refiere Casetti, guardan relación con lo que se presenta dentro de la historia, es decir, los personajes (ya sea compuestos por personas, animales, paisajes, etc.; ya sean planos, contrastados, dinámicos, pasivos, autónomos, etc.) y los ambientes (como aquello que está de fondo, acompañando los sucesos). Por su lado, los acontecimientos son aquellos que le van dando desarrollo a la trama y que va presentando nuevas situaciones para la actuación de los personajes. Por último, las transformaciones se refieren a cambios en los personajes ya sean a nivel de formar de ser o de hacer, así como a procesos que no solo involucran momentos puntuales como los cambios sino una serie de recorridos. (Casetti et al. 1996).

Por último, el análisis de la comunicación implica mirar la acción de comunicar como “convertir algo en común: conseguir que cualquier cosa, en nuestro caso un texto, pase de un individuo a otro; y conseguir que estos dos individuos, en nuestro caso un destinador y un destinatario, compartan la misma cosa” (Casetti et al. 1996: 219). Es decir, opera en este análisis un intercambio entre los

miembros participantes de la comunicación y en el caso del cine sucede un hecho interesante pues se trata de comunicar el film y a su vez, otra operación de comunicación en tanto comunicar en el film.

Ahora bien, al seguir lo planteado por Casetti, de manera general, hemos querido dar cuenta y reconocer todas estas formas de análisis, las cuales parten de la existencia del lenguaje cinematográfico, para señalar las infinitas maneras de leer un texto fílmico y en donde todas las diferentes combinaciones y puntos de estudio son válidos. En esta línea, lo propuesto por el autor funciona como una especie de guía que da ciertas posibilidades de recorrido y que tiene como finalidad poder decodificar los mensajes que se encuentran inmersos, de manera a veces implícita y otras explícitas, en un film. El camino que se tome, finalmente, dependerá de quien asuma la labor de analista de acuerdo a sus propios intereses, posibilidades, recursos y objetivos. A efectos de nuestra investigación este panorama de perspectivas de deconstrucción nos permite por un lado, dar cuenta de todas las posibilidades y riquezas envueltas en un film y en las dimensiones formativas implicadas en la acción misma del análisis y por el otro lado, nos provee de recursos para el respectivo análisis de contenido que haremos más adelante de las obras audiovisuales de los adolescentes participantes del PFA.

Asimismo, consideramos importante este recorrido analítico pues de cierta manera, esta forma de trabajo que da lugar a la validez de las interpretaciones y a la argumentación de las ideas también se pone de manifiesto en la metodología trabajada en el proyecto. Por otro lado, este planteamiento del film como texto susceptible de análisis configura la existencia de intenciones, mundos contruidos, y reafirman la idea de que, como menciona Buckingham, “los medios no nos ofrecen una ventana transparente sobre el mundo. Ofrecen cauces o conductos a través de los cuales pueden comunicarse de manera indirecta representaciones o imágenes del mundo. Los medios intervienen: no nos ponen en contacto directo con el mundo, sino que nos ofrecen versiones selectivas del mismo” (Buckingham 2005: 19). En esta línea, van apareciendo

nuevas formas de aproximación al audiovisual que pueden no ser evidentes en nuestro consumo habitual de los medios y nos da ya ciertos indicios que vamos a abordar más adelante sobre el potencial educativo que los films encierran y el cómo entender todos los elementos que están inmersos en él permiten un acercamiento más crítico a cómo se consumen.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que si bien conocer el lenguaje cinematográfico es importante para acercarnos, con otras herramientas, al film, no se puede decir que este conocimiento implique necesariamente la comprensión total de un texto, sino que brinda pautas, genera insumos y sobre todo, ayuda a hacer un recorrido de otro tipo. Como menciona Baldelli, el error de muchos teóricos es enfrentar tanto la postura que afirma que el cine es un elemento hipnotizador, genera pasividad y en esa línea no aporta formativamente, con aquella que defiende el carácter total y educativo del film. En todo caso, podríamos decir, como señala el autor, que el cine no es todo uno, o todo lo otro, es una mezcla y puede haber distintas dosificaciones y grados de ambos elementos involucrados (Bardelli 1970) evidenciando así la complejidad de los usos y enseñanza del medio audiovisual.

Dado que nuestra investigación analiza también la forma en que el cine incide en los espectadores, más allá de las operaciones internas que estos puedan realizar o no para aprehenderlo y tener una interpretación del mismo, nos interesa abordar también cómo el cine se vincula con la sociedad y de qué manera se dan las relaciones en ese ámbito para extrapolar lo hallado a nuestro estudio.

1.5.3 Cine y sociedad

Como sabemos, el cine es un arte relativamente joven que se ha convertido en un fenómeno generalizado, ya sea por entretenimiento, educación o placer. Podríamos decir incluso, que su acceso no se encuentra limitado a una cierta clase social: es un arte democrático, en tanto todos participan por igual de la

experiencia (aunque no de igual manera, claro está), que no requiere saber leer o escribir, y que puede estar, con las nuevas tecnologías “al alcance de las manos”. Como menciona Miguel Siguán, “para mucha, muchísima gente de nuestro tiempo el cine es el único contacto efectivo con algún tipo de obra artística” (Siguán 1954: 9) y en este sentido, no se puede negar que el cine tiene una influencia “en la vida de nuestros contemporáneos y en la estructura de nuestra sociedad” (Siguán 1954: 8).

De esta manera, se podría decir como señala Víctor Amar, que abordar el carácter social del cine puede ser visto tanto por la importancia que tiene en la construcción del imaginario colectivo, así como su potencia para reconstruir el pasado, reflejar la realidad, proyectar hacia el futuro y por su presencia en nuestra cotidianidad. En este sentido, con respecto al primer punto, el cine se constituye como un vehículo de ideologías, que en muchos de los casos, y a lo largo de la historia, ha sido usado por los aparatos de poder para moldear ciertas conductas y formas de relación con el mundo. (Amar 2009).

Así el cine evidencia su carácter social y cultural incidiendo por un lado, en la visión que los espectadores tienen de la realidad y en cómo la sociedad adopta ciertos valores reproducidos en los films. De esta manera se produce lo que los teóricos denominan “el fenómeno cinematográfico como factor configurador de identidades culturales” (Pardo 1998: 57). Es decir, se produce una doble articulación pues el cine toma de la realidad sus referentes para transformarlos y crear nuevas realidades que a su vez, retornan a la sociedad modelando ciertos patrones o comportamientos de actuar y de consumo, creando así una cultura. Como menciona Alberto Abruzzese “delante de nuestros ojos (en el sentido literal de la palabra) se ha formado una nueva técnica del ver y del mostrar, una técnica espiritual, adaptada en todo a nosotros, de expresión y de comprensión, y, por tanto, una cultura” (Abruzzese 1978: 64). En esta línea, entonces el cine, configura el pensamiento, la aprehensión del mundo, crea sus propios estereotipos, representa otros y los prolonga hasta extrapolarlos a la realidad. Es por esto que se debe tener en cuenta que “las películas no nos ofrecen el

reflejo de las cosas, sino que existe en ellas un elemento de intervención social. En ellas se representan de manera simbólica las obsesiones de una sociedad determinada, y es por eso que tienen una evidente influencia en sus audiencias.” (Tuñón 1999: 344).

En la misma línea, otros teóricos resaltan lo mencionado previamente sobre la influencia social del cine, y adicionan un nuevo ángulo de mirada al respecto que involucra el aspecto social en tanto una película es realizada por un grupo de personas que pertenecen, evidentemente a una sociedad. Como mencionan Bywater, Tim & Thomas Sobchack “resulta evidente que los cineastas forman parte de la sociedad misma y, por tanto, están sujetos a idénticas presiones sociales que cualquier otro ciudadano; pero además, la realización de películas constituye una labor conjunta que implica el trabajo común de una colectividad, sea un gran estudio, una compañía o un equipo de producción (Bywater, Tim & Thomas Sobchack citados por Pardo 1998: 57). Este último punto guarda relación también con el hecho de que este carácter social que mencionamos, se manifiesta en tanto su realización implica la participación de diversos miembros por ser un trabajo, principalmente, colectivo y porque depende también de los recursos económicos y técnicos que el entorno y el contexto pueden procurar.

Por otro lado, a su vez, este carácter social del cine se manifiesta en su contenido, en tanto, toma elementos de la sociedad para su representación; y en su proyección, en tanto el cine se hace pensando en un público (que es extenso y diverso) ya que la misma película será reproducida tal cual (sin ningún cambio) para miles de espectadores en diversos espacios y tiempos.

Así, si bien es cierto que se puede abordar y destacar el carácter social del cine desde múltiples ángulos, también es cierto que la gran mayoría de las veces, se hace un acercamiento al cine de manera negativa en tanto se piensa que puede influir enormemente no solo en fomentar unos patrones de comportamiento específicos sino porque se cree que por sus propias características, puede incitar a las personas a cambiar de conducta o a realizar actos que van en contra de lo

permitido. Sin embargo, como veremos más adelante, al abordar el cine y la educación, consideramos que si bien el cine es una fuente importante de información y educación, sus efectos en la conducta no se pueden traducir de una manera tan explícita o directa como se piensa. En esta línea, como menciona Jarvie, “las teorías que le atribuyen una influencia corruptora son, en su mayoría, imposturas: la gente no hace aquello que no quiere hacer, ni si quiera bajo poder hipnótico, y todo arte imaginativo sólo puede proporcionar ideas a quienes ya las andan buscando. Aquellos que pretenden haber recogido malas ideas del cine, podrían haberlas obtenido lo mismo de otras fuentes”. (Jarvie citado por Pardo 1998: 60). En esta misma línea, los que están en contra del cine y de sus efectos, lo suelen considerar como un elemento “hipnotizador” que fomenta la pasividad, sin tener en cuenta que lo que en realidad sucede es que el cine no genera del todo una actitud pasiva, pues la manera en que nos impacta guarda relación con nuestros modos y maneras de ser y existe un trabajo de elaboración interno para comprender y asimilar lo que vemos. Cada uno de los espectadores al comprender a un personaje por ejemplo, deposita mucho de sí mismo en lo que ve, es decir, se “recrea” en el otro. Como menciona Baldelli:

En el proceso de formación de la esfera personal, el cine se coloca como una experiencia formativa considerable, pero no cambia ni deforma estas instancias fundamentales, sino que más bien les da un pretexto de experiencia que favorece su evidenciarse a través de determinados modos que podemos encontrar luego en las costumbres de la vida real. Cuando esas influencias llegan a realizarse, “los aspectos activados por el cine ya existían como tendencias en el espectador” (Baldelli 1970: 173)

Es decir, “normalmente, la influencia depende no de una película, sino del contacto reiterado con el cine (...) El verdadero peligro del cine para la vida personal no reside en la imitación directa, siempre escasa, sino en la pérdida de contacto con la realidad que su frecuentación habitual puede llegar a producir” (Siguán 1954: 23). En esta línea, frente a quienes consideran que por ejemplo,

una película violenta puede ser perjudicial por sí misma, podríamos sostener, como señala Siguán, que más bien el visionado de una película de este tipo, puede incluso ayudar a sublimar, es decir a satisfacer algunos deseos, y la satisfacción de estos, en la representación, puede hacer menos probable que las personas tiendan a satisfacer estos deseos de otro modo (Siguán 1954). Es decir, se establece una relación entre la imaginación diferente a la acción y se operan relaciones más bien de catarsis a través de obra y el efecto emocional que ella trae consigo.

En esta misma línea, lo que quizás puede ocurrir cuando se analiza el impacto social negativo del cine en relación con los niños y adolescentes, es que se deba no al cine en sí mismo, sino a ciertos contenidos que no pueden ser aún bien decodificados, en las dificultades de las personas para interpretar algunos gestos, hacer comparaciones y entablar algunas asociaciones (Baldelli 1970). Como señala este autor “se le debe conseguir al muchacho un agua limpia, es decir, un cine mejor, técnicamente adecuado a la vida lineal y a la comprensión de un muchacho, quien no es en absoluto una “reducción de un adulto”; que para nadar mejor, cansándose menos, hay que entrenarse (en otras palabras, ver más a menudo y en ocasiones más variadas buenas películas” (Baldelli 1970: 158)

Ahora bien, como hemos mencionado, el cine funciona como un reflejo de las sociedades, y en este sentido, también podemos abordarlo de manera positiva al reconocer esta influencia para entablar contacto con otras realidades y abrir nuestro ángulo de mirada sobre el mundo manifestado en otras formas de ser y hacer. En esta línea, el cine se manifiesta entonces como una ventana que muestra que las cosas pueden ser de otra manera. Como menciona Siguán, “ya no se trata aquí de modales ni de estilo de comportamiento; sino de algo más profundo y esencialmente personal. Por esto, no bastará la imagen para hacer variar la conducta. Pero sí bastará para hacerle caer en cuenta de que la forma en que vive en su familia y resuelve sus problemas no es la única posible, y que las cosas podrían ir de otro modo”. (Siguán 1954: 37). Consideramos que esta última cita es muy importante en tanto creemos constituye una de las bases del

PFA que estamos estudiando, pues este se configuró como un espacio que buscó, a través del cine y el audiovisual, alimentar la mirada de los adolescentes sobre la realidad y permitirles adicionar a las suyas nuevas perspectivas en las que otras formas de ver la vida eran posibles.

Finalmente, consideramos que es aquí donde radica uno de los elementos involucrados en el potencial formativo del cine pues “el cruce de perspectivas ha de favorecer la independencia y la crítica del individuo frente a los cuadros sociales” (Siguán 1954: 43). Es por esta razón también que, en la misma línea del carácter educativo del cine, el conocimiento del lenguaje cinematográfico apunta a tomar una actitud menos pasiva del mismo “en la medida que el espectador busca en la película no el abandono a una fantasía reprimida, sino un placer estético objetivo, en la medida que es capaz de interponer una cierta distancia entre sí mismo y la fábula cinematográfica y de juzgarla según criterios valorativos independientes, su sugestibilidad y su dependencia respecto a la pantalla se hace menor” (Siguán 1954: 50). Así, este último punto tocado, nos permite entonces, una entrada al siguiente apartado en el cuál ahondaremos, más que en el carácter social del cine, en su carácter y poder educativo.

1.5.4 Cine y educación

Como hemos mencionado, a la hora de abordar el cine como un elemento formativo, han surgido, a través de la historia, múltiples puntos de vista que han entrado en un debate constante para reconocer las cualidades pedagógicas o no de un film. En este sentido, podemos identificar a aquellos teóricos como Volpicelli que ve al cine como irracional, que se queda solamente en el plano de la emoción, que no equipara el trabajo mental que involucra la palabra y que se trata de un elemento hipnotizador que convierte a los espectadores en sujetos pasivos. (Volpicelli citado por Baldelli 1970). Por su lado, y en la misma línea, Pellizi, postula que “la condición psicológica del espectador cinematográfico es similar a la de quien está durmiendo y sueña; su participación al espectáculo es mística, igual que la de los pueblos salvajes durante las ceremonias místicas y

los ritos de brujería” (Pellizi citado por Baldelli 1970: 143). Es decir, Pellizi reafirma el carácter “hipnoidal” del cine, que hemos mencionado previamente, y le confiere pasividad al espectador como si fuera un sujeto que se encuentra indefenso ante una gran máquina peligrosa que sería el cine.

Ahora bien, como menciona Baldelli, si tomamos al cine desde esta óptica, difícilmente podremos ahondar en los aspectos educativos del mismo, pues desde el inicio se partiría de una concepción totalitaria que no reconoce el desenvolvimiento y la capacidad analítica y crítica del espectador, sino que anula su agencia. (Baldelli 1970). Frente a esto, lo que nos menciona este autor es que los teóricos suelen sustituir “el efecto con la causa: la superficialidad, el hedonismo, la veleidad que parecen caracterizar a la sociedad contemporánea, considerados como efectos y no como causas (o forma) de la superficialidad, el hedonismo y la veleidad del mundo representado por el cine” (Baldelli 1970: 136). En este sentido, no hacen énfasis en la probabilidad de que una mala película contribuya menos a activar los mecanismos de acción y reflexión que otra de mejor calidad, sino que atribuyen esas características negativas a la totalidad de las películas.

Así una vez aclarado este panorama, creemos que es importante desarrollar cómo aborda Baldelli el aspecto pedagógico del cine. En esta línea, podemos analizar lo que el autor denomina como “integración subjetiva”, es decir, la capacidad del lector, espectador, o receptor, aplicándose a cualquier manifestación de arte o comunicación, de despegar las imágenes de su contexto. (Baldelli 1970). Es decir, la capacidad del espectador de encontrar una experiencia personal en la obra, de lo que se desprende, como hemos visto cuando mencionamos el análisis del film, la diversidad de las lecturas:

en el cine, donde la diversidad de opiniones de una misma película (...) indica que el poder hipnótico que se quisiera atribuir a la pantalla, nunca es en realidad tan perentorio como para colocar al espectador en las condiciones de una placa fotográfica a

impresionar. También en los niños, las emociones y la memoria de la “visión” varían de individuo a individuo y continúan trabajando en la mente del espectador, insertándose en sus experiencias sucesivas. (Baldelli 1970: 141)

Ahora bien, como hemos mencionado, consideramos que si bien existen películas que aportan menos, también existen otras que activan procesos más complejos y que podrán leerse e interpretarse a muchos niveles, demandando más esfuerzo de los espectadores tanto para entender lo propuesto como para decodificar los símbolos. Es decir, como señala Edgar Dale las personas “mientras ven una película aprenden conceptos o valores, y tal vez, al mismo tiempo, aprenden cómo ver una película en forma tal que su orientación general hacia las películas se modifique” (Dale 1966: 11)

Entonces, podemos afirmar que a través de la pantalla, realizamos un ejercicio de reemplazo constante, el cual se da a diferentes niveles, en tanto se da en la propia ejecución de la película (que realiza representaciones) como en los conocimientos que adquirimos a partir de una experiencia cinematográfica y sucede como menciona Dale que “una manera bastante efectiva de ampliar nuestra experiencia vicariante nos la proporcionan los materiales audiovisuales. La mayor parte de estudiantes no pueden viajar a la India pero pueden aprender mucho de ella a través de la película “Agricultores de la India” (Dale 1966: 7). Es decir, los medios audiovisuales amplían el conocimiento del mundo a través de la representación que hacen del mismo, confirmando lo que uno de adolescentes participantes del PFA nos manifestó sobre el cine al decir que este “te culturiza”²².

El cine opera entonces como vehículo de aprendizaje, no solo por el contenido que pueda tener alguna película sino también porque activa el trabajo mental que implica acceder a un nuevo lenguaje, que como hemos visto mezcla otros varios y hacer nuevas asociaciones pues el espectador debe rellenar los vacíos

²² Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016.

tanto de la historia (lo que no se cuenta), como del encuadre (lo que no se muestra) como los del espacio y tiempo (los saltos temporales y espaciales productos del montaje).

En la misma línea, por ejemplo, con el uso apropiado de los materiales audiovisuales se puede traer otras vivencias y realidades del mundo e incluirlas en el salón de clase (Dale 1966). Es decir, todas estas herramientas son útiles como menciona el autor para, a través de ellas realizar una buena explicación de un tema, una que permanezca más allá del aula o de una sesión específica, y para que se generen situaciones de aprendizaje más permanentes que permitan identificarse mejor al sujeto con una comunidad y sociedad de la que es parte. En este sentido, el uso del cine y los medios en tanto colaboran con la enseñanza, permiten disparar otro tipo de aprendizajes, que evidencien una relación diferente con uno mismo y con otros miembros del entorno. Así consideramos que la incursión del cine en el aula, guarda relación con el trabajo vinculado al arte en la educación: es decir, constituyendo espacios donde se dan otro tipo de interacciones y como señala Ráez, donde interesa más el proceso que el producto, operando,

una forma de conocimiento que multiplica los puntos de vista de apreciación del mundo (...) y que promueve ante todo la sensibilidad inteligente, la apertura a otras áreas del conocimiento que no son lógicas sino analógicas (...) El arte identifica (enseña a ser), construye (enseña a hacer), comunica (enseña a convivir), enseña (enseña a aprender), propone cambios (enseña a transformar). El arte es uno de los instrumentos fundamentales de la comunicación integral. (Ráez 2005: 52-53)

En esta línea, y tomando de base la cita anterior, nosotros agregaríamos que el arte y el cine, no solo enseñan sino que forman y generan un aprendizaje de manera conjunta. Así en suma, a manera de síntesis, podemos decir que el cine dispara formas de pensamiento analítico, nuevos acercamientos a otras

realidades, permite hacer un trabajo de reemplazo y significación y contribuye a hacer más permanente el aprendizaje que se desprende de las aulas. Ahora bien, si este ha sido un panorama general del uso del cine en la educación creemos que en cierta manera es visto de manera instrumental y que en nuestro caso, es necesario insistir en la importancia del mismo no solo como medio para lograr algo, sino como elemento en sí mismo de estudio. Por esta razón, a manera de complementar lo dicho anteriormente y sumar nuevos ángulos de mirada, vamos a abordar lo trabajado por la Educación para los Medios (EPM) en tanto esta permite trabajar otros aspectos involucrados en lo desarrollado por el PFA con los adolescentes internos.

Educación para los medios (EPM)

Es un hecho, avalado por diversos estudios y encuestas, que los niños y adolescentes pasan un tiempo considerablemente alto frente a los televisores o computadoras consumiendo un vasto mundo visual. En nuestro país el 99.8% de los niños y adolescentes entre 7 y 16 años, ven televisión y el 92.1% usan internet (CONCORTV 2016). Si como vemos esta no es una situación ajena a nuestro contexto, es importante que se generen mecanismos para hacer un mejor análisis y uso de estos recursos, pues los niños y adolescentes están acostumbrados a usar la imagen en su cotidianidad. Ahora bien, a continuación, abordamos el tema de la educación en medios, primero haciendo un análisis histórico, para luego hacer uno teórico y analizar los distintos paradigmas que se han generado a lo largo de los años y corrientes, y por último, incidir en los aspectos y características que esta involucra, los cuales nos son útiles para aplicar en el análisis de sus efectos con respecto a la experiencia de trabajo con los adolescentes internos del centro juvenil.

Un recorrido histórico sobre la EPM en el mundo y en el Perú

Podemos señalar que los primeros intentos de integrar al cine con la educación y generar una educación para los medios surgieron con la creación y fomento de

espacios formativos relacionados con la exhibición cinematográfica, como los cineclubs, creados a principios de los años 20's por Louis Delluc. Años después, nacieron intereses por parte de instituciones relacionadas a la cinematografía como el British Film Institute quienes, más adelante, en los años 40's se interesaron por extender programas educativos más allá de Inglaterra. (Weber 2005).

En los años 50's y a raíz de un libro publicado por Albert Sicker se abrieron nuevos debates, pues el autor sostenía que “el nivel educativo es decisivo en cuanto a los efectos del cine y que, igual que la educación sexual, la educación para el cine es inseparable de la educación general” (Sicker citado por Weber 2005: 39). Así, para fines de los años 50's, en Inglaterra habían 700 escuelas que impartían contenido vinculado a la educación cinematográfica; en Estados Unidos, se daba una situación similar, pero la educación cinematográfica también era impartida a los docentes para que puedan contar con mayor y mejores herramientas de trabajo; y en Francia se daban cursos de cine para docentes, responsables de cineclubs y dirigentes juveniles (Weber 2005).

Como señala René Weber, es a partir de los años 80's que la educación para los medios, se tornó mucho más importante, aunque adoptada de manera desigual en distintas partes del mundo, tuvo como exponentes más representativos a países como Estados Unidos, Australia y ciertos países europeos (Weber 2005). Así, en Alemania, se creó en 1984, la Asociación Nacional de EPM, institución encargada de incidir en el currículo educativo a través de la elaboración de manuales que fomentaban tanto la producción audiovisual como el análisis crítico de los contenidos. Por su lado, en Bélgica, las iniciativas se dirigieron, sobre todo a la formación de sus docentes. Del mismo modo, en España, las acciones se concentraron en el profesorado y la EPM se incorporó en materias como Lenguaje y Comunicación y otros cursos, tanto a niveles primarios como secundarios. En Francia, el impulso de estas iniciativas fue dada desde los aparatos estatales, a través de la creación de mecanismos políticos que dictaban la incorporación de estas metodologías y contenidos en el sistema escolar.

Situaciones similares se dieron en países como Inglaterra, donde ya existía, como hemos mencionado, un interés en el estudio de la imagen, así como en países de Europa del Este, Suecia, Suiza y Dinamarca y países no europeos como Australia, Canadá y Estados Unidos. (Weber 2005). En suma, podemos ver que se dio un avance paralelo de la EPM en el mundo, donde lo que varió en cada caso y país, fueron las formas en las que se iniciaron estas acciones y en la repercusión que tuvieron a lo largo de los años, así como el nivel de apoyo de las instituciones del Estado.

Ahora bien, haciendo un recuento sobre la EPM en América Latina, como indica Weber, podemos destacar la labor que Argentina realizó al desarrollar, en los años 80's, proyectos de educación a través del Centro de Estudios sobre Medios, Educación y Comunicación. Por su parte, en Brasil, se dieron casos específicos que buscaron insertar la EPM de manera más constante en la educación, centrando los esfuerzos en los docentes, comunidades y organizaciones de base sociales. Asimismo, en Chile, se realizaron acciones desde las universidades y en noviembre del 2004, se promulgó una Ley de Fomento Audiovisual para promover la cultura audiovisual en las aulas. En Cuba, en 1959, se transmitieron programas televisivos sobre el lenguaje cinematográfico, producidos por el gobierno, con el fin de dar a la población herramientas para el análisis crítico. Sin embargo, con respecto a los otros países de América Latina, las propuestas han sido más bien escasas o aisladas. (Weber 2005).

Finalmente, y este es un punto que nos resulta interesante, lo que caracteriza finalmente todas estas experiencias en América Latina son las resistencias y control que los sectores responsables de la educación ponen sobre este tipo de prácticas. En este sentido, hemos querido hacer un recorrido general sobre la experiencia de la educación para los medios a nivel mundial y de América Latina para dar cuenta de cómo esta se ha ido desarrollando desde hace mucho tiempo y de cómo nuestro país no ha elaborado precisamente acciones integrales y sostenidas al respecto a pesar de la importante influencia del cine y el audiovisual en el trabajo con niños y adolescentes.

Educación para los medios en el Perú

En el Perú, el interés por incorporar la educación para los medios tuvo lugar desde hace varios años. Como señala Weber, esta preocupación fue lo que motivó que el cineasta Armando Robles Godoy, promoviera dentro de la Ley de Cinematografía Nacional N° 26370²³, la incorporación de un apartado relacionado a la inclusión del estudio del lenguaje cinematográfico en las aulas:

Entre los diversos analfabetismos que padecemos, tal vez uno de los más extraños es el cinematográfico. A pesar de que el lenguaje audiovisual del cine constituye un medio de expresión y comunicación mucho más extendido e importante en la actualidad que el lenguaje verbal, el analfabetismo correspondiente a éste es mucho menor y menos grave que el analfabetismo cinematográfico que impera en la gran mayoría de la población mundial (...). Pero si bien en el caso del analfabeto verbal, nadie duda, ni él mismo, que no sabe leer un escribir y que por lo tanto, sufre una seria limitación, que solo puede superarse mediante el estudio; en el caso del analfabeto cinematográfico su limitación pasa inadvertida para todos, inclusive para él mismo, y a nadie se le ocurre, motu proprio, que es necesario estudiar para comprender cabalmente una película²⁴ (Armando Robles Godoy citado por Weber 2005: 38)

Teniendo en cuenta que en la educación para los medios, son los mismos medios los que interesan como objeto de estudio y no solo como herramienta pedagógica, las propuestas generadas en nuestro país han sido puntuales y no han llegado a implantarse como un modelo de trabajo sostenido. Sin embargo, llama la atención, como menciona Weber, la intención política que se dio en 1941 de manera fugaz sobre el cine y la educación. En dicho año, y bajo el mandato

²³ Vigente actualmente y disponible en http://dafo.cultura.pe/wp-content/uploads/2012/11/Ley_de_Cinematografia_Peruana_Ley_26370.pdf

²⁴ Artículo publicado en El Dominical del diario El Comercio el 27 de abril de 1997

del presidente Manuel Prado, se emitió un Decreto Supremo que señalaba lo siguiente:

ordena a la Dirección de Educación Artística y Extensión Cultural la organización del Cinema Educativo, que para cumplir con sus fines instalaría una Cineteca Central, (la cual) “editaré películas destinadas principalmente a robustecer el patrimonio mediante la exaltación de valores nacionales, difundirá el conocimiento de la naturaleza, la historia y la industria peruanas y de los aspectos fundamentales de nuestra evolución cultural; y dictará las medidas conducentes al mejor funcionamiento del cine como instrumento de la enseñanza”. Se trata de una curiosidad histórica (...) Una buena intención que tuvo corta vida (Weber 2005: 43)

Por otro lado, como otra experiencia puntual, podemos mencionar el trabajo doctoral de Desiderio Blanco quien, en base a lo trabajado por JL Peters, elaboró una tesis sobre la función del cine en la formación de los adolescentes. En esta línea, como señala Weber, si bien existen trabajos realizados por diversos estudiosos, teóricos y docentes con respecto a esta temática, estos no se han consolidado, ni desarrollado de manera sostenida configurándose así como experiencias aisladas y de duración muy corta, que no forman necesariamente un programa integral de formación cinematográfica. (Weber 2005)

Asimismo, si bien es cierto que la Ley de Cinematografía Nacional incluye en el Capítulo II, de los objetivos, Artículo 2, Inciso d, un deseo de promover la educación cinematográfica en las aulas, esta es una intención que no se implementa de manera cabal en la realidad.

Artículo 2.- d) Promover en el programa de educación secundaria la enseñanza del lenguaje cinematográfico y su apreciación crítica, promoviendo, asimismo, la utilización del cine y el video como medios docentes;

Sin embargo, si bien esta educación para los medios no se implementa en las aulas a manera de programa a nivel nacional, consideramos que la experiencia que estamos estudiando sí se configura como uno de los primeros intentos de parte del Estado, de abordar estas nuevas formas de trabajo y educación en base al cine y el audiovisual.

Hacia una definición de la EPM y su abordaje teórico

Ahora bien, hemos querido empezar a estudiar la EPM abordando su recorrido histórico para darnos una idea de sus intentos de difusión a nivel mundial y de los involucramientos desiguales por parte de los diferentes países y aparatos gubernamentales, así como para dar cuenta de la precariedad, en torno al tema, que existe en nuestro país.

A continuación, abordamos las teorías que aparecen cuando hablamos de esta temática y a lo que se refieren para analizar de qué manera la incursión del cine como objeto de estudio influye en el aula, y en un sentido más amplio, cómo permite entender, de cierta manera, lo trabajado en la experiencia del PFA.

Si partimos de lo más básico y hablamos de “medios”, podríamos recurrir a las definiciones que se encuentran en el diccionario y que permiten señalar que estos se tratan de algo “que está entre dos cosas” o bien una “cosa que puede servir para un determinado fin” o “diligencia o acción para conseguir algo” (RAE 2001). Todas estas aproximaciones dan cuenta de que los medios funcionan como intermediarios y transmisores de mensajes, no, claro está, como accesos directos a ciertas realidades. En este sentido, vivimos rodeados de ellos: televisión, cine, radio, música, y cada vez es más importante y notoria su presencia entre nosotros cambiando, como indica David Buckingham, nuestras interacciones y formas de relacionarnos con los otros e incluso constituyéndose como nuevas fuentes de influencia socializadora que hasta, en algunos casos, pueden reemplazar a las instituciones tradicionales como la familia, la escuela o la iglesia (Buckingham 2005).

A su vez, estos medios, forman, como cuando hemos visto en el apartado del análisis del film como texto, “textos mediáticos” que son los contenidos y las formas transmitidas por estos canales (Buckingham 2005). En este sentido, cuando hacemos referencia a la educación mediática nos estamos refiriendo a la posibilidad y generación de diversas herramientas para poder leer y entender estos textos y desarrollar nuestra capacidad de discernimiento, generando así nuevas competencias que relacionan otros lenguajes simbólicos que involucran, como hemos visto en el análisis del lenguaje cinematográfico, tanto imágenes como sonidos. De esta manera, la base de la EPM, como señala Buckingham, involucra la acción de atravesar un proceso de “alfabetización”, la cual “implica saber leer y escribir los medios. Por lo tanto la educación mediática se propone desarrollar tanto la comprensión crítica como la participación activa (...) la educación mediática tiene, pues, que ver con la enseñanza y el aprendizaje acerca de los medios. No deberíamos confundirla con la enseñanza por medio de o con los medios” (Buckingham 2005: 21).

En este sentido, la educación en medios, se refiere tanto a ver films, como analizarlos y también realizarlos, pues cada acción compromete un involucramiento diferente de los participantes, así como el desarrollo de diferentes habilidades, como vamos a ver en los hallazgos encontrados a partir del PFA.

Ahora bien, para seguir profundizando en esta temática, abordamos las diferentes corrientes teóricas que han estado presentes a lo largo del tiempo cuando se ha estudiado la educación mediática, pues nos permite a su vez, contrastar la mirada que se suele tener sobre los medios con aquella que se asume de manera contemporánea y guarda más relación con la experiencia que estamos analizando.

Como indica Buckingham y debido a la creciente presencia de los medios en la vida cotidiana, tradicionalmente, la educación mediática ha sido abordada desde una óptica proteccionista, en la que su implementación funcionaba como

solución al hecho de que los niños y adolescentes se encontraban expuestos a los medios y estos eran vistos como dañinos. En esta línea, la EPM, en sus inicios, tuvo como objetivo distinguir aquello que era considerado cultura “superior” (Cultura) y armar a los espectadores o estudiantes contra la manipulación de los medios para poder hacerles evidentes y conscientes de la importancia de esta otra Cultura y motivarlos a preferirla. Más adelante, a finales de los años 50’s e inicios de los 60’s, algunos conceptos empezaron a cambiar y se discutieron terminologías asociadas a aquello que se reconocía como “cultura superior” iniciando así un debate para reconocer la importancia de la “cultura popular”. Ya en los años 70’s, con los estudios realizados en torno a la semiótica y psicoanálisis, la EPM empezó a nutrirse de corrientes que buscaban más bien, a través de la educación, analizar los discursos de los medios para descomponer las ideologías de grupos de poder inmersas en ellos y por consecuencia “liberar” a los estudiantes de su poder (Buckingham 2005).

En esta línea, como vemos, esta manera de concebir la EPM, la hacía ser tratada de modo utilitario, es decir, para batallar contra la influencia de los medios en los estudiantes. Sin embargo, creemos que esta forma de ejecutarla nos vuelve a la discusión que trabajamos anteriormente al abordar el cine y la educación, es decir, al considerar al cine como medio “hipnótico” y al espectador como un mero receptáculo, sin poder de decisión o independencia, subestimando a los espectadores y desconfiando de sus capacidades para alejarse y discernir lo que se le quiere transmitir. Así, bajo esta óptica, se perdía de vista la oportunidad para encontrar riquezas en la interacción y exposición que los niños y adolescentes tienen con los medios. Como señala Buckingham, se pensaba que

si no es posible mantener a los niños totalmente apartados de los medios, la educación mediática nos permitirá por lo menos evitar la contaminación. En este escenario, los beneficios y los placeres potenciales de los medios se dejan de lado y se insiste exclusivamente – y, en algunos casos, de forma claramente

exagerada- sobre los daños que, según se supone, provocan esos mismos medios. (Buckingham 2005: 32)

Ahora bien, como respuesta a esta corriente teórica, y debido a los nuevos tiempos e influencia de la tecnología, la concepción y lo que se espera de la EPM ha venido cambiando. Estos cambios no quieren decir tampoco que se han dejado atrás las concepciones proteccionistas, pero, como menciona Buckingham, se podría decir que se viene dando un cambio gradual hacia una concepción más abierta y menos censuradora del tema. En esta línea, como señala este autor, se trata de devolver capacidad de acción al espectador y no de ver a los medios como herramientas o instrumentos de estrategias pedagógicas sino como procesos de aprendizajes en sí mismos:

La idea de que los medios son una todopoderosa “industria de la conciencia”-como si ellos pudiesen imponer por su cuenta falsos valores en sus pasivas audiencias- se ha puesto también en tela de juicio. La investigación contemporánea sugiere que los niños constituyen una audiencia mucho más autónoma y crítica de lo que convencionalmente suele admitirse (Buckingham 2005: 33)

Es decir, por un lado, no todo depende de los medios y por el otro, no se puede generalizar al hablar de lo dañino que pueden ser estos, sino que depende de lo que se transmite en un tipo de contenido u otro. Consideramos que cada vez más los niños y jóvenes tienen la posibilidad de elegir lo que ven y lo que no, es decir, la pasividad que se adjudica a los medios puede ser discutible en cierto punto. No es necesariamente un problema del medio, sino que podríamos decir, que tiene que ver más con el contenido y en este sentido, se vuelve una responsabilidad del espectador consumir aquello que consume. Es por esta razón que la nueva perspectiva de la EPM apunta más bien a desestigmatizar a los medios y a reconocer, como hemos dicho, la capacidad de las personas para adquirir maneras de aprovecharlos y, por su puesto, discernirlos. En esta línea, la EPM, según Buckingham:

no se opone ya automáticamente a las experiencias que los estudiantes tienen de los medios. No parte de la idea de que los medios son necesaria e inevitablemente dañinos (...) por el contrario, adopta una perspectiva más centrada en el estudiante; es decir, en lugar de partir de los imperativos docentes del profesor, tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de los jóvenes acerca de los medios (...) se propone capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa. (Buckingham 2005: 35)

Bajo esa óptica la EPM busca por un lado, fomentar la comprensión de los medios o, en nuestro caso, productos audiovisuales para contextualizarlos en una cultura, y por otro, generar y producir contenido para participar de dicha cultura, diversificando los puntos de vista y sus manifestaciones, generando así un proceso de “ciudadanía democrática”. (Buckingham 2005). En esta línea, las actividades implicadas vienen dadas tanto por el análisis de obras como por la realización de las mismas, las cuales son consideradas acciones como parte de esta “alfabetización” que mencionábamos que es la base de la EPM.

Alfabetización en medios

Así como todos hemos aprendido a leer y a escribir para poder comunicarnos con la palabra escrita, cuando hablamos de imágenes ya sean fijas o en movimiento, necesitamos conocer los códigos que están involucrados en ello. Como hemos visto el cine, que es un medio, tiene un lenguaje propio basado en las imágenes y sonidos. A estas competencias involucradas en el entender, procesar los mensajes simbólicos de las imágenes y sonidos e interpretar los medios se le considera una “alfabetización mediática” (Buckingham 2005). Esta alfabetización, dadas las condiciones del mundo actual, en el que existe un exceso de imágenes y muchas de las comunicaciones se dan de manera gráfica, no solo es importante sino necesaria.

Ahora bien, esta alfabetización como señala Tyner, Cope y Kalantzis, debería hacer referencia más bien a “multialfabetizaciones” pues están involucrados diferentes medios en la comunicación tanto visuales, verbales, sonoros y textuales. En la misma línea, se habla de ese concepto en plural teniendo en cuenta la diversidad cultural que está involucrada en cada una de las apropiaciones e interpretaciones que hacen los espectadores, las mismas que no pueden reducirse a sola y única lectura y que dan cuenta del importante carácter social y comunitario del proceso de alfabetización. (Tyner, Cope y Kalantzis citados por Buckingham 2005). Asimismo, como menciona Luke, dicha alfabetización mediática no se refiere solo a la acción de identificación e interpretación de los planos o movimientos de cámara, o al uso de todos los otros niveles de análisis que hemos propuesto al abordar el lenguaje cinematográfico y el análisis de los films, ya que como bien señala el autor, los significados que puede tener un determinado plano o ángulo es variable y puede no mantenerse fijo a lo largo del film. En esta línea,

la educación mediática pasa a ser algo más que una especie de curso de entrenamiento o prueba de competencia en las habilidades relacionadas con los medios. A falta de otra designación mejor, la alfabetización mediática es una forma de alfabetización crítica. Exige análisis, evaluación y reflexión crítica (...) implica una comprensión más amplia, por una parte, de contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación y, por otra parte, de cómo estos mismos contextos afectan a las experiencias y las prácticas de las personas (Luke citado por Buckingham 2005: 74).

Asimismo, dado el interés por desarrollar esta reflexión crítica sobre los medios, el trabajo propuesto por la EPM, involucra una “una progresión del aprendizaje” y divide el área de intervención en 3 componentes: “el lenguaje de las imágenes en movimiento”, “productores y audiencias” y “mensajes y valores”. En esta línea, se busca que en el componente de “lenguaje de las imágenes en movimiento”,

se puedan analizar los elementos presentes en el lenguaje cinematográfico relacionados al vínculo y tratamiento de la imagen y el sonido, la narración, etc, como hemos visto a diferentes niveles y capas. Por su lado, en el componente de “productores y audiencias”, se busca que los estudiantes puedan extender el aprendizaje a temas como la producción, aspectos económicos y comprensión de reacciones y respuestas por parte de los espectadores y finalmente, con el último componente, “mensajes y movimiento” se busca analizar los efectos en las creencias y valores así como se da el tema de la representación (Film Education Working Group citado por Buckingham 2005:76-78). De esta manera, se busca que la alfabetización mediática puede darse a través de dos grandes acciones: el análisis crítico y la producción creativa.

El Análisis crítico

Si bien hemos venido hablando en todo el texto sobre que, a través del conocimiento del lenguaje cinematográfico y de las variables que están inmersas a nivel de contexto, ideologías, sociedad, se puede hacer un análisis más crítico de un film y de los medios, es necesario que entremos a hablar un poco más en profundidad a qué nos referimos con este término pues una de las bases desarrolladas en los hallazgos sobre el PFA es la de generar un acercamiento crítico al cine y a la realidad. Como señala Clarembaux, esta búsqueda del espíritu crítico, a través del análisis de los medios y el cine, demanda de parte del espectador tomar una distancia para observar y reflexionar sobre ello:

el análisis ha de responder primero al deseo de cada espectador de relativizar sus primeras impresiones, de tener la distancia suficiente para juzgar una obra de creación y no dejarse llevar por las emociones del primer contacto, sean éstas de entusiasmo como de rechazo. Aquí es donde se puede estar en buena posición para comprender y apreciar el valor del tema y sus matices, y el uso pertinente de los elementos del lenguaje (Clarembaux 2010: 27).

Ahora bien, consideramos, como indica Buckingham, que se debe tener un especial cuidado cuando se habla de “análisis crítico” pues muchas veces este “ser crítico” implica otorgarse uno mismo, una condición de poder y de superioridad, menospreciando la que produce la cultura popular, así como a aquellos que la consumen. En la misma línea, se debe tener en consideración que este análisis no debería causar que “los entendidos” usen un lenguaje repleto de pretensiones para excluir a otros que no comparten ni las terminologías, ni los gustos, ni opiniones, es decir, que no se convierta en una manera de segregación. (Buckingham 2005). Es decir, un análisis crítico entonces, no significa ver solo los aspectos negativos que pueden tener los medios, y de esta manera alinearse con un discurso que se opone a ellos y que se aparece como “correcto”, sino considerar los otros puntos de vista como elementos importantes a ser incluidos en el análisis:

la educación mediática no debería concebirse como un ejercicio para fijar la atención en las deficiencias de los medios, ya se trate de deficiencias morales, ideológicas o estéticas. Por el contrario, debería estimular a los alumnos a conocer la complejidad y diversidad de los disfrutes que pueden ofrecerles los medios, así como para reconocer la base social de todos esos juicios de valor y de gusto, incluido el juicio de los mismos alumnos (Buckingham 2005: 176)

Parte de este análisis también es, como hemos mencionado anteriormente, ser conscientes de que no existe una sola manera de abordar la lectura de un texto, y que no se trata de analizar pensando sobre aquello que sería correcto o incorrecto decir o anotar sobre el mismo. En esta línea, sucede que muchas veces los docentes, en su interés por educar en los medios, hacen uso de contenidos que son considerados por ellos como adecuados, dejando sin oportunidad de vincular y tener en cuenta la experiencia en medios o las aproximaciones de los estudiantes. Así muchas veces, un análisis crítico se entiende como aquel que se alinea con las respuestas “correctas”, que guardan

mayor relación con las ideas del profesor, pero no necesariamente con aquello que es producto de la discusión y el diálogo colectivo. Creemos que, como menciona Buckingham, muchas veces las ideas que no son conformes a lo que se establece, se pasan por alto y por temor al rechazo de parte de los niños y adolescentes, ni si quiera se manifiestan y “de esta manera, (se) elimina precisamente la posibilidad de que los estudiantes puedan examinar o explorar genuinamente sus propias posturas, o la complejidad de sus propias lecturas” (Buckingham 2005: 186). Consideramos este punto importante pues como veremos en los hallazgos del PFA, una de las razones por las que las influencias de las prácticas audiovisuales han tenido un efecto positivo en el centro juvenil es precisamente por desarrollar esta forma de trabajo que tiene como consigna explorar en aquello que los adolescentes internos piensan, desean y sienten y valorar estas muestras de expresión ya sea que se den a través de los diálogos, los dibujos, el trabajo colectivo o las obras audiovisuales.

En esta idea de explorar y reconocer que no existe una “lectura correcta” podemos anotar que el análisis crítico involucra también aquello que se denomina “análisis creativo” (Bergala citado por Clarembeaux 2010: 28) es decir, aquella forma de concebir la propia fase del análisis como una actividad creativa que compromete el uso de varios recursos y permite el desarrollo de nuevas capacidades. En esta línea, analizar creativamente implica imaginar, probar, suponer, desarrollar argumentos, pensar la película y más allá de ella. Es tener en cuenta, en un intento por captar lo que el director quiere decir, el contexto de la película, sus modos de producción, y como indica Clarembeaux “se trata de un análisis que exige observación y comprensión, como el análisis clásico. Pero también se trata de un análisis que pide a la imaginación que haga contraproposiciones, que sugiera otras propuestas posibles, que reconstruya el proceso creativo dándole eventualmente otra orientación con otros materiales lingüísticos” (Clarembeaux 2010: 28). Vamos a ver, cuando describamos el PFA, cómo estas variables también se ponen en juego y han sido parte de lo desarrollado todos estos años.

En esta línea, creemos que todas estas ideas contribuyen a ir encontrando elementos que se encuentran inmersos en el desarrollo de las prácticas audiovisuales en contextos de formación y de cierta manera, nos ayudan a entender de qué manera la experiencia del PFA ha influenciado en el centro juvenil. Se trata entonces de no separar el decir y el hacer, sino ir conduciendo el trabajo audiovisual hacia una visión integrada del mismo donde ambos componentes son necesarios tanto para una fase de análisis como para realización. Este hacer o mejor dicho este crear, se puede traducir en pensar en otras formas de hacer a las que existen, pero también en hacer con otros medios, dibujos, afiches, etc. que permiten un acercamiento distinto a la experiencia cinematográfica. Es decir, en esta línea del hacer y aprender, también se debe llevar a la práctica lo reflexionado, y así volcar creativamente en la producción audiovisual todas las elaboraciones que se han disparado a nivel teórico.

La producción creativa

Creemos que la época actual y el desarrollo de la tecnología permite un acercamiento diferente a la imagen y al cine por parte de los adolescentes pues por un lado, el tamaño de los equipos, la practicidad de los mismos y por el otro lado, la habilidad de los propios jóvenes para adaptarse a estas herramientas, les dan una posibilidad de acceder con escasos recursos, más que antes, a la creación del tipo audiovisual. En esta misma línea, la producción creativa, trabajada en el marco de las acciones formativas, desarrollan y potencian en los adolescentes otro tipo de capacidades como la apertura al diálogo, el trabajo consensuado y colectivo, la creatividad, entre otros aspectos que se ponen de manifiesto en la creación comunitaria.

Así, las actividades consideradas en este apartado, e involucradas en las fases de la producción cinematográfica, consideran la búsqueda y creación de la idea, la puesta en marcha en cuanto a su organización, la realización y edición de la obra, así como los aspectos inmersos tanto en su distribución como en su exhibición. Cada una de estas etapas y áreas de trabajo permiten encontrar a

cada participante el lugar en el que se pueda sentir apto para desenvolverse satisfactoriamente, logrando, como hemos mencionado, más allá del aprendizaje audiovisual, un conjunto de habilidades que trascienden el aspecto técnico.

En esta línea, ambas actividades, es decir, el análisis y la producción podemos decir, relacionándolas con el aprendizaje, permiten nuevos lugares de formación alternativos a los espacios y formas tradicionales, sobretodo consignadas en la escuela. Como señala Buckingham “a todas estas nuevas formas de “aprendizaje fuera del aula” se les atribuyen nuevas y significativas posibilidades, especialmente como fuente de motivación para aquellos jóvenes que han perdido su confianza en la escuela tradicional” (Buckingham 2005: 294). En esta misma línea, el motivar que los propios alumnos contribuyan a su formación desde una óptica crítica y creativa, permite también que se cree una cierta autonomía en el aprendizaje y mayor interés en explorar las propias experiencias y saberes como insumos. Creemos que este aspecto tiene un especial interés en nuestro caso pues, como hemos visto en el apartado teórico al analizar los factores de riesgo y la realidad de mucho de los adolescentes participantes del PFA y los que se encuentran en un centro juvenil de Lima, estos presentan situaciones de abandono de escuela y deserción. Así la EPM, a través de estas actividades mencionadas permiten un acercamiento diferente a lo que se entiende por educación y recoge como elementos importantes los propios saberes y experiencias de las personas con las que se trabaja reconociéndoles un valor en la diversidad. En esta línea, creemos como menciona Martha Nussbaum, que la educación vista no de manera utilitaria para el crecimiento económico sino concebida como aquella que induce a pensar, crear, a no repetir, y que considera la diferencia como motor de desarrollo permite a corto y largo plazo la construcción de ciudadanos más conscientes y comprometidos que pueden imaginar de manera comprensiva a un otro. (Nussbaum 2015)

Este tipo de enfoque, en el que se valora la singularidad del sujeto y que se le concibe como persona que puede contribuir al desarrollo de un ambiente más democrático nos da la pauta para hablar de otro fenómeno complejo que está

inmerso en las prácticas audiovisuales que estamos estudiando y que guarda mucha relación con el análisis y la producción creativa: el cine colaborativo. Este, en relación con nuestro objeto de estudio nos permite acceder a las maneras en las que la producción audiovisual permite crear nuevos vínculos y formas de mirar la realidad diferentes a las que se suelen dar y ver, móviles involucrados también en el análisis que hacemos del PFA.

1.5.5 El Cine comunitario

Haciendo un pequeño recorrido histórico, según Gumucio, podríamos encontrar las fuentes y bases de lo que ahora se conoce como cine comunitario en las obras de los realizadores documentales que buscaron mostrar otros ángulos de realidad y que incluso cuestionaron su propia forma de trabajo. Como exponentes de estas nuevas aproximaciones tenemos las obras de directores fundamentales como Robert Flaherty, pasando por Dziga Vertov, Aleksandr Medvedkin hasta Jean Rouch y Chris Marker. (Gumucio 2014).

En esta línea el cine comunitario tuvo sus inicios en el cine de intervención social donde se marcaba una diferencia entre aquellos creadores que estaban interesados en hacer un tipo de cine sobretodo artístico y otros que buscaban “facilitar procesos”, es decir, “que los primeros toman todas las decisiones sobre el producto que sale de sus manos (un artículo, un documental, un programa de radio), mientras que los segundos alientan un proceso de participación que generalmente es más importante que los productos” (Gumucio 2014: 19). En este sentido, se empieza a dirigir la mirada a aspectos relacionados con las comunidades y a querer mostrarlas “investidas de la dignidad, la autoridad moral y el respeto que se merecían y que antes se les había escamoteado” (Gumucio 2014: 20).

Ahora bien, hablar de cine comunitario en América Latina significa hablar de la influencia de los regímenes políticos de los años 60's y 70's y del nacimiento del Nuevo Cine Latinoamericano. En esta línea, esta corriente de cine tuvo influencia

en el cine comunitario “en la medida en que introdujeron formas de organización, de producción y de difusión alternativas, pero sobre todo una mirada desde la identidad y desde las luchas sociales, que se tradujo, en muchos casos, en una estética también diferente, en un lenguaje renovado que no solamente benefició al cine de la región sino que constituyó un aporte a la cinematografía mundial” (Gumucio 2014: 45)

Más en concreto, hablar sobre cine comunitario implica tocar una realidad que enfrenta varias dificultades, tanto por su naturaleza y existencia como por sus formas de producción, difusión y sostenibilidad, lo cual ha derivado en que sea poco difundido y poco estudiado (Gumucio 2014). Adicionalmente a lo previamente mencionado, tendríamos que sumarle también el poco reconocimiento que se hace del cine comunitario al no ser, muchas veces abordado, en las legislaciones audiovisuales de los países e incluso, al no ser tomado en cuenta por la propia industria cinematográfica y los circuitos tradiciones de cine, pues creemos que se consideran estas producciones de cierta manera marginales. Sin embargo, son estas razones las que les dan las bases también para su existencia, es decir, esa creación al borde, en el extrarradio, al otro lado de la producción comercial, en el no reconocimiento de las instituciones tradicionales, le permite al cine comunitario erigirse como una forma de resistencia. En esta línea, el cine comunitario “es un cine que tiene como eje el derecho a la comunicación. Su referente principal no es el cine y la industria cinematográfica, sino la comunicación como reivindicación de los excluidos y silenciados” (Gumucio 2014: 18).

Como hemos mencionado, la situación política compleja de América Latina, así como el advenimiento de las tecnologías, elaboraron un clima propicio para el desarrollo del cine comunitario teniendo este un auge en los años 80s y sobretodo con el trabajo realizado por países como Brasil, Cuba, Bolivia y Argentina que buscaron reflejar los nuevos contenidos y las nuevas miradas:

las nuevas tecnologías pusieron al día la discusión sobre la democratización del audiovisual y su papel en el fortalecimiento de la libertad de expresión y en el ejercicio del derecho a la comunicación y a la información, gestándose de este modo un movimiento continental preocupado por utilizar el medio audiovisual como un instrumento de recuperación histórica, reforzamiento de la identidad, promoción cultural, denuncia, educación y democratización. El audiovisual de intervención social se denominó popular, alternativo, educativo o ciudadano y fue desarrollando relatos propios y modalidades de producción y circulación que buscaban otros espacios y otros canales de difusión (Gumucio 2014: 26)

Así, como señala Gumucio, a partir de los años 80s, se empezaron a diferenciar los trabajos de aquellos que estaban interesados en retratar la realidad social de ciertos países y realidades de otros que involucraron una participación activa de la propia comunidad tanto a nivel de contenidos como en las formas de producción, difusión y exhibición de estos materiales. Esta participación de las comunidades se dio también en la medida que las tecnologías facilitaron nuevos procesos, y en tanto en algunos países, los Estados fomentaron propuestas audiovisuales que buscaban desarrollar políticas de inclusión (Gumucio 2014).

En este sentido, abordar el término colectivo o comunitario para hacer referencia al cine, no tiene solo que ver con que este involucra un trabajo de varias personas, sino más bien en la concepción que se asume a la hora de la producción de ciertos contenidos que buscan una transformación tanto en el individuo como en la sociedad. En esta línea, esta forma de trabajo de construcción en red, a niveles de producción y distribución, viene tomando diversos nombres según sea el lugar o el enfoque que se tome para trabajarlo, así surgen términos como “cine colaborativo”, “cine participativo”, “remix colaborativo”, “videoactivismo”, “cinema do-it-with-others”, “cine social interactivo”, “cine do it together” que implican un acercamiento diferente al cine

(Villaplana 2015). Sin embargo, a pesar de todos estos términos diversos, existe una idea base detrás y que implica que “el cine colaborativo o cine construido en red en primer lugar como forma de producción transcultural atendiendo al film colaborativo como proceso” (Villaplana 2015: 91). Es decir, este tipo de trabajo se enfoca sobre todo en aquellas prácticas que implican el hacer, cómo hacer, el mostrar y en sus efectos de proyección tanto en los sujetos involucrados como en aquellos a quienes fungen como espectadores. Como menciona Gumucio, “esa participación se da desde el momento de la elección del tema y en la toma de decisiones sobre la forma de abordarlo, así como en el establecimiento del equipo humano de producción, en la atribución de tareas y en la definición de los modos de difusión” (Gumucio 2014: 29).

Asimismo, este tipo de trabajo se caracteriza por llevar la “creación de lo visual y el cine hasta grupos sociales diversos donde el trabajo en comunidad, en red, colaborativo se convierta en forma de relación y producción de representación audiovisual” (Villaplana 2015: 92) y en donde además se pueden dar encuentros e intercambios para acceder desde otro ángulo a la propia realidad. Es interesante asimismo la postura que toman los teóricos y autores frente a las diferencias entre los términos “colaborativo” y el “participativo” pues como indica Villaplana, las diferencias radican en que lo colaborativo se asume como un proceso integral en donde se evidencia una colaboración, que no necesariamente significa hacer algo con uno o con otros, sino aportar desde el inicio y durante todo el proceso. En esta línea,

no se trata de la suma de trabajos o fuerzas de diversos agentes, sino de un proceso de coproducción en el que idealmente se incorporan y comparten permanentemente los cuestionamientos o desacuerdos sobre los procesos, metodologías e ideas de trabajo, con la intención de integrar y generar agenciamiento con las diferentes sensibilidades que se suman a los proyectos. Los procesos colaborativos, por tanto, tratan de generar otras formas

de hacer que cambian las lógicas de poder verticales. (Villaplana 2015: 93)

Así, la cita antes mencionada nos da indicios de algo que está detrás también e incluso en la base de los procesos colaborativos, es decir, la connotación política de estas prácticas y el reconocimiento de la diversidad. Consideramos que este aspecto de la diversidad es un elemento bastante complejo pero a la vez rico en la medida que dota el trabajo de un tono procesal y más lento, pero que a su vez incluye las voces y los diferentes puntos de vista de los participantes que alimentan la creación. En esta línea, cabe mencionar que el cine comunitario no se rige por una sola forma de trabajo a nivel de formato, ni por condicionales técnicos como géneros específicos, ni formas de difusión, (Gumucio 2014) sino que se vale de todas las posibilidades y muestra su carácter orgánico y de constante cambio en sí mismo, pues “las fronteras del cine comunitario no están claramente definidas, ni puede estarlo” (Gumucio 2014: 32).

Como hemos mencionado, no existe una sola forma de hacer cine colaborativo y tampoco tendría sentido que la tuviera. En este sentido, como señala Villaplana, se hacen presentes las formas de cine colaborativo cuando por un lado, los creadores se involucran en los temas de sus personajes y se vuelven parte de ellos, de su entorno; o cuando no existe concretamente una división de roles en el equipo y todos pueden decidir; o cuando se trabaja de manera “no autoral”, es decir cuando todos los sujetos que son parte de la creación, a nivel de realizadores como de personajes, deciden el rumbo del trabajo y ocurre una constante negociación. (Villaplana 2015). Lo que resaltamos, en todos los casos, es que existe la opción de que los sujetos tradicionalmente representados por otros, asuman un carácter más activo, incidiendo en cómo desean ser representados. Es decir, el cine se convierte no solo en la representación de una cierta realidad, traducida en el tratamiento que lleva a cabo el realizador desde las prácticas tradicionales de producción, sino que entran a sumarse nuevas perspectivas, sensibilidades y realidades desde el punto de vista de los propios representados. En esta línea, y es uno de los aspectos más tocado por los

mismos adolescentes que han sido parte del proceso de la experiencia que estamos estudiando, este deseo de “mostrar la otra cara” y de presentarse diferente a las representaciones que se dan constantemente de ellos en los medios, ha sido uno de los móviles más importantes de todo este proceso. Asimismo, consideramos que este aspecto abre y evidencia un camino necesario al crear otro tipo de contenidos que permiten a los espectadores acceder a otras verdades que salen de las impuestas por los discursos hegemónicos y es aquí donde reconocemos el carácter político de estas formas de trabajo. Es decir, no es solo una experiencia de aprendizaje que enriquece a los involucrados sino que trasciende las pantallas e incide en la sociedad y permite un acceso a temas, intereses, culturas y necesidades, que a veces no tienen lugar en los espacios cotidianos de información.

Así, los efectos que tienen las prácticas de cine comunitario según Gumucio, podrían abordarse a dos niveles: internos, en tanto implican un cambio de perspectiva entre los participantes involucrados de manera personal; y externos, en tanto impactan en la sociedad en su conjunto (Gumucio 2014). Asimismo, según este autor, podemos identificar una serie de elementos que atraviesan los procesos involucrados en esta forma de trabajo. Uno de ellos, es el de la memoria y la identidad pues la construcción de las mismas obras se establece a partir de la relación entre lo narrado y de quienes narran. En este caso, no es solo una mirada de fuera que se posa sobre un fenómeno, sino es la voz y la imagen de la comunidad reflejada a través de ellos mismos. Esta identidad nace a su vez, como respuesta a las construcciones que se hacen partir de los medios y para hacer frente a aquello, es decir, como hemos mencionado, para evidenciar que existe otra realidad y de manera paralela crear también un archivo cultural nuevo. (Gumucio 2014)

Otro elemento que destaca Gumucio es cómo a través de estas prácticas comunitarias, se desarrollan aspectos como la ciudadanía y participación en la esfera pública pues empiezan a tener voz aquellos que antes no la tenían y pueden expresar sus opiniones, malestares y formas de ver la comunidad a

quienes son parte de ella y hacia afuera, generando muchas veces cambios positivos (Gumucio 2014). Ahora bien, a manera de aterrizar esta temática a nuestro país, y como muestra de iniciativas importantes que vienen realizando un trabajo sostenido en el área, queremos mencionar el trabajo comunitario audiovisual que realizan el Grupo Chaski, Nómadas, La Restinga, Docuperú e iniciativas más nuevas como Somos Minka Audiovisual, Tomate Colectivo, Cine El Centro, Plano Masivo, Portavoz Perú, Asociación Cuyay Wasi, la Videoteca de las culturas del Ministerio de Cultura, entre otras.

Ahora bien, no queremos dejar de señalar, como menciona Gumucio que si bien muchas de las iniciativas que se han venido dando en América Latina, incluido el Perú, tienen la intención de ser experiencias de cine comunitario, es difícil identificar a aquellas iniciativas que provengan íntegramente de las comunidades, sino que más bien lo que sucede, con mucha frecuencia, es que las comunidades son estimuladas por agentes externos para producir con ellas materiales audiovisuales y es en su interior y en el desarrollo del proceso más bien donde se manifiestan estos rasgos del cine comunitario que hemos estudiado.

Como vemos, lo trabajado en el cine comunitario guarda mucha relación con la temática que estamos abordando en nuestro objeto de estudio y en esta línea, consideramos que el contenido del PFA responde en cierta medida a una mezcla de ambos temas que hemos abordado: la EPM y el cine comunitario, tanto a nivel de contenido como de metodologías empleadas. En este sentido, el trabajo de cine comunitario implica que los propios participantes sean conscientes de su voz, de su creación y de su impacto. En el caso de los adolescentes internos del centro juvenil, queremos llamar la atención sobre que a pesar de que las obras no tienen rostros²⁵, estas sí tiene identidad y pueden comunicar y transmitir una serie de emociones configurando, con esta manera de trabajo, nuevas formas de contar, expresar y transmitir.

²⁵ Debido al derecho de protección de identidad de los adolescentes en conflicto con la ley penal

Creemos que el trabajo con el cine, a nivel de análisis y producción creativa, se configura como importante en el centro juvenil no solo como oportunidad que permite encontrar un provecho a la permanencia en el centro por parte de los adolescentes sino también como una medida de prevención en tanto trabaja diversos elementos que hemos analizado a lo largo de todo este trabajo e incide en la configuración que los propios adolescentes tienen de sí mismos. A su vez, creemos que proporciona herramientas críticas a los involucrados, los vincula a formas diferentes de aprendizaje y transmisión de conocimientos, así como de relaciones con los otros.

En esta línea, queremos abordar el trabajo del cine y el audiovisual en contextos ajenos, pero similares a los nuestros para, a través de estas experiencias, reafirmar lo que venimos sosteniendo en el apartado teórico y, a su vez, colocar las bases de lo que se pondrá de manifiesto con los hallazgos encontrados en torno a la experiencia del PFA en el centro juvenil.

1.5.6 Experiencias de cine y audiovisual en contextos de privación de la libertad

Como hemos visto anteriormente, existe en las noticias, que involucran a adolescentes en conflicto con la ley penal, un tratamiento de la misma donde prima la infracción, la condena y que no suele tener en cuenta el contexto, ni muestra una actitud de corresponsabilidad de parte de la sociedad. En esta línea, creemos que el cine y el audiovisual, que se trabaja en contextos comunitarios y en este caso, en situaciones de privación de la libertad permite hacer frente y resistencia a estas formas tradicionales de representación y propone una mirada distinta de acercarse a los adolescentes internos, desde ellos mismos.

Si bien existen antecedentes de trabajo audiovisual realizado en centros penitenciarios, estos se dan sobre todo en contextos europeos²⁶. No obstante,

²⁶ Un ejemplo de esto es el trabajo realizado por la Fundación Unter Wasser fliegen que lleva a cabo proyectos audiovisuales con personas internas en diversas cárceles en Europa. Más información del proyecto en <http://www.unter-wasser-fliegen.de/en/projekt/unsichtbare-raeume-invisible-spaces/>

también se dan casos de iniciativas relacionadas en América Latina, solo que estas experiencias son aún incipientes. En este sentido, consideramos interesante evidenciar lo encontrado, en cuanto a dificultades, limitaciones y hallazgos por parte de algunas experiencias similares de trabajo en nuestra región y reconocer que si bien estas no han sido cuantiosas, sí han sido valiosas para darnos una idea del panorama general y de cómo se abordan estas temáticas en lugares cercanos a nuestro país.

Fundación Máquina de Cine

En Ecuador tenemos la experiencia de la Fundación Máquina de Cine, grupo formado por profesionales de diversas disciplinas que realizó el Proyecto Cine Consentido, trabajo llevado a cabo en diversos centros de internamiento para personas en conflicto con la ley penal, que aplicó la metodología que denominan “Ojos que no ven”, la cual como menciona Juan Pablo Rovayo, director del proyecto, se iba “adaptando de acuerdo a las necesidades, a los requerimientos y a las demandas que tienen la población con la que estamos trabajando (...) es el mismo proceso el que se lleva a cabo y el desenvolvimiento es el que eventualmente tiene sus variaciones²⁷.”

Este proyecto, impulsado por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Justicia del Ecuador, y desarrollado, como hemos mencionado, por la Fundación Máquina de Cine, se ejecutó durante el año 2010 en diversos centros de privación de la libertad en Ecuador, tanto de adultos varones, mujeres y adolescentes. De esta manera, llegó a 6 centros de rehabilitación social en 4 ciudades del Ecuador: el Centro de Adolescentes Infractores Virgilio Guerrero, el Centro de rehabilitación social de mujeres -El Inca; y el Centro de Rehabilitación de varones N 2 en Quito; el Centro de Rehabilitación Social (varones y mujeres) en Loja; el Centro de Rehabilitación Social (varones y mujeres) en Quevedo; y el Centro de Adolescentes infractores en Ambato.

²⁷ Entrevista a Juan Pablo Rovayo, 15 noviembre del 2016.

Con respecto al desarrollo y proceso del proyecto, Rovayo señala que

normalmente nosotros nos quedábamos en las cárceles entre 4 y 5 días de trabajo, 2 [días] destinábamos normalmente para la cuestión teórico práctica y 3 [días] para la filmación y nosotros post producíamos siempre *in situ* un primer corte, primer corte que no era llevado a cabo por la gente privada de libertad, sino que ellos dirigían ese corte, porque obviamente en un tiempo tan corto no podían meterse en el tema de la edición y la post producción, pero ellos dirigían la post producción de lo que se quería. (...) Nosotros, normalmente, teníamos 3 grupos que, paralelamente, filmaban sus historias con la tutoría de un cineasta cada grupo y al mismo tiempo, había otro grupo, del que yo me hacía cargo, que era el grupo profesional, digamos, que es el que documenta todo lo que está ocurriendo con el proceso.²⁸

Parte de la metodología y línea de base fue trabajar con los internos de forma voluntaria, es decir, el suyo no fue un taller obligatorio sino que participaban aquellos que sentían interés. Asimismo la idea con la que trabajaban radicaba en no pretender “crear cineastas, ni mucho menos, sino que lo que tratamos es que, a través del medio audiovisual, [el participante] pueda comunicar lo que quiere comunicar, y que esto sea entendible en cualquier parte del mundo”²⁹. Es decir que una de los aspectos que consideraron más importantes fue “lograr, desde un proceso metodológico que la gente que participa en los talleres pueda encontrar de forma directa lo que quiere decir. Porque existe un conflicto entre la posibilidad de poder decir cosas cuando no tienes una posibilidad de decir cosas”³⁰.

Es a partir, de encontrar esa primera idea o mensaje que se quería transmitir, que se fue dando el resto del proceso, es decir, siguiendo los pasos involucrados

²⁸ idem

²⁹ idem

³⁰ idem

en la realización audiovisual, pero teniendo en cuenta que no se trataba de un proceso regular de creación. En este sentido, se nos comenta, por ejemplo, que no se trabajaba con un guion, por ser demasiado complejo para elaborar y por los tiempos que se tenían en contra, pero sí se realizaban los materiales como *storyboards*, planes de rodaje, etc.

Con respecto a los grupos que se formaban para el trabajo, estos se conformaban de manera libre por iniciativa de los mismos participantes y muchas veces se correspondía con los grupos predeterminados que existían al interior de la vida en el centro. Así, en grupos de 5 o 6 personas, los participantes intercambiaban roles al momento de filmar, también de manera libre y voluntaria, respetando las decisiones. La creación de la idea y las historias se realizaban de manera colectiva, siempre acompañados de un cineasta que funcionaba como facilitador del grupo. Es importante mencionar, como nos comenta Robayo, que a pesar de que no todos los integrantes pasaban por todos los roles, porque se trataba de una cuestión de decisión, sí era necesario que todos conozcan el trabajo de todos aunque sea de manera teórica. Este fue un aspecto importante porque “esto llega a crear un cierto tipo de organización súper interesante, es decir, el grupo en sí que llega desorganizado, por esta exigencia que tiene el cine de ser organizado, creaba un grupo que se organizaba por sí mismo para contar lo que querían contar”³¹

Es interesante encontrar también como el componente disruptivo de la realidad del cine en estos espacios fue un elemento importante a destacar pues “en las cárceles la cosa es bastante particular, más que afuera. En las cárceles de este país [Ecuador] no existe prácticamente ninguna posibilidad de nada. El ocio es simplemente ocio y no hacer absolutamente nada. Entonces esta propuesta llegaba para la gente como una cosa bastante curiosa en la que podían invertir su tiempo”³². Siguiendo el mismo punto de análisis que rompe con la cotidianidad creemos necesario resaltar el componente colaborativo que se dio entre los

³¹ idem

³² idem

participantes y los apoyos que se recibieron para el desarrollo del proyecto pues como señala Rovayo:

(...) aquí también existía y existe la prohibición de ingresar cualquier tipo de aparato tecnológico y de tal a las cárceles, pero claro este era un proyecto solicitado prácticamente por el Ministerio y ellos nos dieron absolutamente todas las facilidades para que eso ocurra, aunque vos sabes que a pesar de que estén prohibidas muchas cosas en las cárceles, todo puede ocurrir, ahí existían celulares, ahí existían todo tipo de cosas, ahí podían hacer sus películas si querían³³

Así, a través de estos cortometrajes, la población interna de los centros de rehabilitación encontró un medio para crear y hacer expresar su voz. En palabras de Rovayo, “Hemos utilizado los medios audiovisuales para que la personas que están privadas de su libertad se hagan visibles a la sociedad y expresen sus inquietudes, sus demandas y sus sueños y cómo creen ellos que pueden aportar positivamente a la sociedad”³⁴. En esta línea, las temáticas más recurrentes de las obras audiovisuales giraron en torno a la auto- recriminación por cometer ciertos errores y “la injusticia de la justicia”. Otras temáticas observadas en sus contenidos³⁵ abordan las carencias por el grupo vulnerable que representan, las preocupaciones por la situación en la que viven, los arrepentimientos, los deseos de mejora y cambios, así como el deseo de mostrar la realidad de los que se encuentran en estos centros y las propias características y dinámicas que se generan en estos espacios.

Como resultado de este trabajo se realizaron 18 cortometrajes en total, los cuales fueron realizados por los internos y socializados al interior de sus centros, así

³³ idem

³⁴ http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101021160/-1/Internos_desnudaron_sus_almas_en_18_cortometrajes.html#.WB5LNS3hDIU: Consulta el 5 noviembre 2016

³⁵ Pueden observarse los trabajos realizados siguiendo el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/user/maquinacine/videos>

como difundidos en otros centros, haciendo énfasis en una conversación audiovisual entre las personas privadas de su libertad. Asimismo, estos trabajos fueron exhibidos en diversos lugares externos a los centros y transmitidos a la población a través del canal público del Ecuador. Así también fueron colocados en una plataforma virtual creada para la difusión de los diversos proyectos del colectivo. En este sentido, queremos señalar un aspecto muy importante abordado por parte este proyecto, y es la importancia que se le da al trabajo de difusión de los trabajos para que las personas que no está internas puedan darse cuenta de lo que sucede en las cárceles y se pueda dar una comunicación a muchos niveles entre diversas comunidades. Así, Rovayo nos comenta que la primera reacción que se ha notado al momento de presentar los trabajos ha sido la sorpresa y luego, la constatación de ver cómo la gente puede tener otra idea sobre los jóvenes internos a partir de lo visionado.

En esa misma línea, es importante resaltar además que el medio audiovisual tiene la posibilidad de ser “perenne”, es decir, permite “mantener una memoria sobre la que tú puedes construir y revisar el pasado y de pronto proyectar el futuro. Es un material que es genial para poder conversar y elaborar”³⁶.

Ahora bien, a pesar de que el proyecto consiguió muchos frutos, el grupo de profesionales no ha replicado la experiencia en nuevas versiones, sino más bien, se han enfocado, hasta la fecha, en socializar los trabajos.

Taller de cine social

Siguiendo con el recuento de las experiencias audiovisuales en contextos de privación de la libertad en Latinoamérica, tenemos el caso de un proyecto realizado en la ciudad de Calama en Chile, denominado “Taller de cine social” que fue realizado del 2014 al 2015 por un equipo de profesionales ligados al medio audiovisual. Si bien este taller no fue dirigido para jóvenes en conflicto con la ley penal, y sí estuvo dirigido a adultos hombres y mujeres, creemos que de

³⁶ Idem

todas maneras nos permite tener un acercamiento a cómo funciona el cine y el audiovisual en estos contextos particulares.

Así el proyecto se dio en la cárcel de hombres y mujeres de Calama en un centro que tiene una distribución mixta de personas privadas de libertad. Dicho proyecto se dividió en dos partes. Por un lado, se trabajó la formación de públicos a través de la exhibición de películas; y por el otro lado, se llevó a cabo un taller de realización audiovisual. Cada grupo contó con un máximo de 15 personas y el proceso se dio en simultáneo por alrededor de 3 meses.

Como nos comenta Iván Huidobro³⁷, miembro del equipo responsable del proyecto, no se daba correlación entre los participantes de un módulo con el otro, es decir, estos funcionaban como espacios separados. Así, en el primer módulo se daban ciclos temáticos de proyecciones acompañados de conversatorios donde se reflexionaba y cuestionaba si los participantes habían vivido alguna experiencia similar a la que se veía en el film, con el objetivo de lograr alguna identificación e iniciar el diálogo. Del mismo modo, por decisión del equipo responsable y de los especialistas que acompañaban el proceso, nunca se mostraron películas que tuvieran como temática central la cárcel pues no se quiso incidir en una realidad que ya era parte de los involucrados.

Por otro lado, en el módulo de realización, se trabajó, como se ha mencionado con máximo 15 personas “pues es la única manera de generar diálogo”³⁸ entre los participantes. De ese taller resultaron 2 cortometrajes: 1 cortometraje realizado por los varones, y otro realizado por las mujeres. Así la construcción de la historia se realizó entre los 15 miembros del grupo durando aproximadamente un mes y medio. Luego de construir la historia, se tomó aproximadamente 1 mes para lo relacionado a la producción de la obra para después grabar la misma en cuatro días. Cabe señalar que de manera similar a la experiencia realizada en el Ecuador, por parte del equipo de “Fundación

³⁷ Entrevista a Iván Huidobro, 25 noviembre 16

³⁸ Idem

Máquina de cine”, los participantes no intervenían directamente sobre la edición y post producción de las obras una vez grabadas, sino que veían el material e iban aportando y decidiendo colectivamente el desarrollo.

La temática involucrada en el cortometraje realizado por los varones giraba en torno a una ficción sobre una persona que recién ingresaba al centro penitenciario y otra que pertenecía a una de las iglesias evangélicas que se habían formado al interior del mismo. De esta manera, como menciona Huidobro, se tuvo interés de mostrar un aspecto no tan abordado, ni conocido, con respecto al centro de internamiento y las dinámicas que en su interior se generan.

Por su parte, la temática desarrollada por el grupo de mujeres giró en torno a las relaciones afectivas que se dan entre las mujeres que son internas de un mismo centro. Es decir, se buscó explorar las relaciones que se dan dentro de las cárceles de mujeres las cuales pueden producirse a pesar de que las personas involucradas no tengan necesariamente una orientación sexual del tipo homosexual. Esta temática fue explorada para también tocar temas que no son abordados de manera recurrente.

Con respecto a las mayores dificultades, Huidobro identificó las dinámicas que se dan entre los mismos internos, pues es un vínculo intenso entre los participantes el que demanda la realización de una obra audiovisual. Asimismo, existieron temas logísticos relacionados a autorizaciones de ingresos de equipos que se debían realizar con la debida anticipación para evitar contratiempos. En la misma línea, otra de las grandes dificultades mencionadas fue la relacionada a los tiempos limitados con los que se contaba para hacer el trabajo así como los diferentes imprevistos que surgieron en el desarrollo del proyecto y que son propios de estos espacios particulares como intentos de motines, requisas, etc. Por último, el tema de la ayuda y colaboración para tener facilidades a la hora de impartir los talleres, fue variable, pues dependió muchas veces de las personas que en ese momento se encontraron como responsables en la institución.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones y dificultades, Huidobro señala que los principales hallazgos giran en torno a descubrir que:

esta herramienta audiovisual, aunque de manera básica, permite la oportunidad de narrar una historia, de poder enseñar algo. Asimismo, se les da una oportunidad [a los participantes] que nunca antes les dieron, pues todos piensan que las cárceles son universidades de crímenes y es importante señalar que si bien no cambia todo, al menos se puede hacer algo. Es decir, el trabajo audiovisual los valoriza, les da la oportunidad de hacer algo distinto.³⁹

Asimismo, como menciona Huidobro, podemos destacar como hallazgo el carácter de “materialidad” del trabajo audiovisual que representa para los participantes “pues este pasa por un tema de tocar y tener los equipos en la mano como la cámara, el sonido, y permite que la persona se valore de manera distinta”⁴⁰. Adicionalmente, el taller permitió crear una conciencia al interior y fuera del centro, pues al interior consiguió demostrar que se pueden realizar este tipo de talleres y actividades y hacia fuera, cambiar la idea que muchas veces tiene la sociedad sobre los que están dentro de una cárcel.

De manera similar al caso ecuatoriano, a pesar de sus logros, el proyecto no se volvió a realizar debido a diversas razones pues por un lado, no se pudo contar con los fondos necesarios para la realización de una nueva versión y por otro lado, por el desgaste que el equipo responsable sufrió a raíz de la intensidad del trabajo que se llevó a cabo.

³⁹ idem

⁴⁰ idem

Documental “El Almafuerite”

Como última muestra de lo realizado audiovisualmente en contextos de privación de la libertad, en Argentina, tenemos la experiencia de lo trabajado en el Instituto de Menores Almafuerite, en La Plata. Este proyecto se abordó de una manera distinta y particular a las experiencias previamente mencionadas pues partió más bien de la necesidad de realizar un largometraje documental hecho por profesionales del cine como Andrés Martínez Cantó, Santiago Nacif y Roberto Persano, que diera cuenta de la realización de un cortometraje realizado por adolescentes internos del centro juvenil.

Dicho proyecto tuvo como objetivo principal generar un puente que les permita a los adolescentes internos entrar en contacto con el mundo exterior y recuperar, a través de la expresión, la libertad perdida.

Así, se tomó como base para la historia del cortometraje (premisa del documental) la experiencia de un grupo de jóvenes que se encontraba editando una revista. El trabajo, según Santiago Nacif, fue planteado entonces como un registro del proceso de creación ya que “(...) justamente nos interesaba ese proceso de generación de un trabajo en conjunto. No queríamos detenernos en historias particulares, aunque después en la película se ve que van tomando protagonismo algunos chicos que participaban más en el taller, pero no con la idea de hacer historias de vida de cada uno de ellos”⁴¹

Asimismo, los directores mantienen una posición clara frente al papel de los medios audiovisuales como herramientas para la inclusión. Al respecto menciona Nacif: “suena un poco utópico pensar que con un documental uno le puede cambiar la vida a cada uno de estos chicos que participaron en la película. Pero creo que, mínimamente, algún cambio, algún *click*, se les produjo durante el taller. Y ya con eso para mí es más que suficiente”⁴².

⁴¹ Entrevista realizada por Diario 12 de Argentina en el 2010. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/5-17897-2010-05-10.html>

⁴² idem

En este sentido, y a partir de las experiencias descritas en este apartado así como de la influencia de las prácticas audiovisuales inmersas en ellas, podemos anotar ciertos temas recurrentes y símiles a la nuestra que giran en torno a la necesidad de brindar alternativas de desarrollo a las personas privadas de libertad, a adaptarse a las reglas de convivencia dentro de los centros, a la limitación de equipos y recursos humanos y a la puesta en práctica del trabajo colectivo, el diálogo y la negociación. Asimismo, nos permiten evidenciar estos espacios de trabajo donde, con sus propias lógicas se han constituido alternativas de libertad a través del arte y que aunque se traten de experiencias desarrolladas en contextos ajenos a los nuestros tienen varias similitudes con nuestra realidad. Sin embargo, a pesar de haber logrado beneficios y logros para las comunidades con las que se ha trabajado, difícilmente se han podido dar las condiciones necesarias que aseguren su sostenibilidad. Ahora bien, consideramos que este es un aspecto importante pues creemos que en nuestro caso, si las instituciones involucradas no siguen apostando por el PFA, a pesar de sus consecuencias positivas, simplemente este dejará de hacerse pues, dada su relativa juventud, aún no están constituidas las bases de un trabajo auto-sostenido en un espacio como el centro juvenil.

Luego de haber abordado por un lado, la información concerniente a los adolescentes en conflicto con la ley penal así como la administración de justicia y las dinámicas envueltas en la ejecución de la misma; y por otro lado, las características propias del cine y el audiovisual así como la relaciones entre ellos tanto con la sociedad y la educación, creemos que es oportuno describir ahora la experiencia que estamos estudiando, es decir el PFA ejecutado con adolescentes internos del CJDRL.

2. Proyecto de Formación audiovisual (PFA)

El PFA tuvo como base de su actuar al cine y el audiovisual no solo como herramientas de formación sino como objetos mismos de estudio. Este nació en el 2013 de manera muy experimental desde la Dirección del Audiovisual, la Fonografía y los Nuevos Medios (DAFO) del Ministerio de Cultura gracias al Convenio de Cooperación Interinstitucional con el Poder Judicial. Asimismo contó con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica del Perú y ha involucrado distintos momentos y etapas tanto desde el 2013, en su versión piloto, pasando por las ediciones del 2014 y 2015 hasta su más reciente versión en el año 2016. A continuación revisamos la historia y proceso de desarrollo del proyecto a lo largo de estos años de ejecución.

2.1 Historia y contexto

En el año 2013, como parte de las actividades de formación cinematográfica, y bajo el convenio de Cooperación Interinstitucional con el Poder Judicial, la DAFO realizó el piloto llamado “Taller introductorio al análisis Cinematográfico” que involucró la proyección de películas, conversatorios y clases de lenguaje cinematográfico con directores de cine y profesionales especialistas en diversos temas como historia del cine, guion, elementos visuales, sonido, edición y análisis cinematográfico. El objetivo principal del taller fue descubrir nuevos panoramas de mirada, motivar el pensamiento crítico, la reflexión y, a través del cine, contribuir a generar herramientas que permitan tener una interacción distinta entre los adolescentes (que se encontraban bajo la administración de justicia tanto en medios abiertos como cerrados) y su entorno. Estas sesiones realizadas una vez a la semana, se daban en la sala de cine del Ministerio de Cultura e involucraban a los adolescentes internos del CJDRL del Programa IV, ambiente Don Bosco (quienes eran los únicos que podían tener autorizaciones para salir del centro a algunas actividades puntuales) y a los adolescentes que cumplían medidas socioeducativas en el SOA - Rímac (Servicio de Orientación al Adolescente).

En el año 2014, dado que la experiencia del taller anterior fue relativamente limitada (solo podían asistir los adolescentes del centro juvenil que contaban con autorización y estos sumaban alrededor de 8 a 10), pero a la vez satisfactoria, a inicios de ese año se cambió la propuesta. En este sentido, luego de una evaluación, realizada con los adolescentes, se decidió llevar el taller a las sedes donde estaban los mismos, manteniendo el objetivo original del proyecto. Dado que se concebía que los efectos de las prácticas audiovisuales eran importantes no solo para los adolescentes del Programa IV, se propuso que esta versión del taller estuviera orientada no sólo a aquellos que pertenecían al ambiente Don Bosco, sino también a adolescentes de otros ambientes del centro juvenil. De esta manera, se configuró un grupo mixto de jóvenes provenientes de distintos ambientes y programas. En la misma línea, con el fin de seguir trabajando con ambos centros, es decir de medio abierto (SOA) como cerrado (CJDRL) se realizaron paralelamente dos versiones del “Taller de análisis cinematográfico”, con los mismos temas y docentes invitados, pero en días diferentes. Bajo esta forma, el taller pudo congregarse a más jóvenes logrando otros resultados como mayor involucramiento de los mismos y mejor interacción con el grupo. Asimismo, el hecho de que invitados distintos vayan a las sedes cada semana generaba entusiasmo en los adolescentes propiciando que se vea desde otro ángulo, y de una manera distinta, el espacio cotidiano.

En la segunda mitad del año y teniendo en cuenta los efectos que el taller teórico tuvo en los adolescentes, así como la petición de los mismos de llevar a la práctica lo aprendido, se realizó, con los mismos jóvenes participantes del primer grupo formado en el CJDRL, el “Taller de realización audiovisual”. Asimismo el taller se realizó, por motivos de logística y presupuesto, solo con adolescentes del CJDRL, sumando un total de 16 jóvenes que realizaron en grupos de 4 integrantes, 4 cortometrajes. Dado que el Ministerio de Cultura no contaba con equipos necesarios para la grabación de las obras, se consiguió el apoyo de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la PUCP. De esta experiencia nacieron 4 cortometrajes titulados “Vida”, “La otra cara”, “Un día con

Maice” y “4 héroes”, tres en clave documental y uno, en ficción. Una vez culminadas, estas obras fueron exhibidas en la sala de cine del Ministerio de Cultura contando con la presencia de los adolescentes participantes, sus familias y autoridades del Ministerio de Cultura y el Poder Judicial. Terminando esta experiencia se sumó al proyecto la Dirección Académica de Responsabilidad Social de la PUCP (DARS) que contribuyó sistematizando la experiencia de los talleres de ese año.

En el año 2015, nuevamente impulsado por el Ministerio de Cultura y el Poder Judicial, se llevó a cabo una nueva versión del taller, denominándose esta vez “Proyecto de Formación audiovisual”. En esta oportunidad la DARS asumió un rol de acompañante y parte del equipo de trabajo durante todo el desarrollo del proyecto. En esta versión del taller se dieron 3 módulos. El primero de ellos denominado “Laboratorio cinematográfico”, se realizó durante 6 semanas. Luego de esta etapa, se realizó el módulo denominado “Taller de lenguaje cinematográfico” que duró también 6 semanas. Una vez terminada la etapa anterior, se llevó a cabo el módulo llamado “Taller de Realización audiovisual”, en donde se puso en práctica lo aprendido en los módulos anteriores con el objetivo de crear una obra audiovisual de manera colectiva. Esta etapa también duró alrededor de 6 semanas y los cortometrajes que surgieron de esta experiencia fueron “Sueño”, “Peces”, “Hijo arrepentido” y “La pena”. Dado que la sala de cine del Ministerio de Cultura se encontraba en remodelación, se consiguió el apoyo de la sala azul del Centro Cultural de la PUCP, para la exhibición de los trabajos. A dicha presentación asistieron los jóvenes participantes de ese año, sus familias y autoridades del Ministerio de Cultura, el Poder Judicial y la PUCP. Luego de esta exhibición se realizaron proyecciones al “aire libre” de los cortos, dentro de cada uno de los ambientes del centro juvenil, que involucraron a toda la población interna, al equipo técnico y psicólogos de cada unidad.

En el año 2016, para no cortar con la continuidad del proyecto en su versión 2015, se dio a inicios del año un cine-foro que duró aproximadamente un mes.

En este cine-foro participaron jóvenes del taller del año anterior que aún permanecían en el centro (varios otros fueron externados) y nuevos jóvenes que habían visto el trabajo de sus compañeros y se habían interesado en el cine y el audiovisual a raíz de esa experiencia. Dado que el Ministerio de Cultura se encontraba concentrando sus esfuerzos en la elaboración de un material metodológico que diera cuenta de la experiencia de estos años con el cine y los adolescentes del centro juvenil, y debido el componente de formación y aprendizaje involucrado, la DARS asumió el rol ejecutor del proyecto. En este sentido, esta nueva versión involucró al Ministerio de Cultura y al Poder Judicial como acompañantes del proceso y aliados en el cumplimiento de los objetivos del Proyecto y buscó, adicionalmente, introducir el componente de responsabilidad universitaria, a nivel docente y estudiantil. Para la ejecución del proyecto se contó con una coordinadora general que veló por el desarrollo de cada una de las sesiones y se mantuvo el mismo modo de trabajo secuencial, es decir, por módulos. Asimismo, con el fin de involucrar a la comunidad universitaria, se sumaron al equipo un estudiante de la especialidad de Comunicación Audiovisual y un egresado de la especialidad de Psicología.

2.2 Objetivos

Los objetivos del proyecto iniciales giraban en torno a ejercitar la mirada crítica teniendo como base el análisis de los componentes cinematográficos de los films. Más adelante, el objetivo general creció y apuntó a generar principalmente, un lugar de encuentro en el que el cine y el audiovisual pueda ser el medio y el fin en sí mismo para generar nuevas relaciones entre los adolescentes y su entorno. Este objetivo desarrolló, por un lado, acciones de visualizar y analizar películas, y por el otro lado, promover la creación de productos audiovisuales de manera colectiva. Finalmente, a través de la exhibición de los trabajos, se buscó incidir en la opinión de los adolescentes hacia sí mismos, así como en la opinión de los espectadores de los cortometrajes considerando también al personal laboral del centro juvenil así como autoridades de las instituciones involucradas y sociedad en general.

Estos objetivos fueron los que se mantuvieron principalmente durante los años 2014 y 2015. En el año 2016, bajo la ejecución del proyecto por parte de la DARS, se adicionaron los siguientes objetivos⁴³:

- Fomentar la política de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) entre los docentes y estudiantes de la universidad, vinculando a la comunidad universitaria al proceso del taller, tanto desde el inicio como en la exhibición de trabajos finales.
- Poner en discusión estereotipos y estigmas asociados al CJDRL y a los jóvenes internos. Asimismo, se podrán abordar temáticas relacionadas a la violencia de género, discapacidad e inclusión e incidir en la construcción de la ciudadanía.
- Motivar la investigación y promover el diseño de acciones similares que se generen desde la misma PUCP, ya sea alimentando los planes de estudio con esta temática o generando nuevas metodologías de trabajo.
- Promover un puente comunicativo y de trabajo entre el Centro juvenil, el Ministerio de Cultura y la PUCP con miras a desarrollar un plan de inserción laboral en el audiovisual, para los participantes del taller, una vez que este sea concluido.

2.3 Instituciones y actores involucrados

Las instituciones vinculadas como se ha mencionado, fueron en un inicio el Poder Judicial a través de la Gerencia de Centros Juveniles y el Ministerio de Cultura, a través de la Dirección General de Industrias Culturales y Artes quien a su vez designó como responsable ejecutor del proyecto a la DAFO. En el año 2014, se incorporó al Proyecto la Pontificia Universidad Católica del Perú a través de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación, para finalmente, en el

⁴³ Extraído del Proyecto y el material de trabajo 2016

2015 sumarse la Dirección Académica de Responsabilidad Social de la misma universidad.

Consideramos importante señalar la colaboración desplegada entre estas instituciones, tanto públicas como privadas, y en esta línea, resaltar que se ha dado una muestra de cooperación interinstitucional que pocas veces tiene símiles pues se apostó por un proyecto complejo y único en su género en nuestro país.

2.4 Equipo

El equipo de trabajo fue variando también a través del tiempo y dada la naturaleza del momento en el que se encontraba el proyecto. En su versión 2013, es decir, en el piloto, el equipo estuvo conformado por miembros de la DAFO quienes convocaron a docentes y cineastas a participar del dictado de clases sobre el lenguaje cinematográfico.

En el 2014, una vez que el taller adquirió el componente práctico, se continuó con la dinámica de invitación a docentes, pero esta vez se incorporó a la etapa de realización a un equipo de asesores, es decir, jefes de práctica de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la PUCP y a un docente que acompañó a todo el grupo en su conjunto.

En el 2015, la dinámica de trabajo cambió y se conformó un equipo permanente de coordinación de logística y contenidos (de parte del Ministerio de Cultura, a través de la DAFO; de la PUCP, a través de la DARS; y del PJ, a través de su Coordinadora responsable de convenios) que acompañó a los adolescentes durante todo el proceso del taller, sumándose también, para el Módulo de realización los asesores para cada grupo y un docente general para completar el equipo.

En el 2016, se mantuvo la misma dinámica de trabajo del año anterior, pero el equipo varió concentrándose el acompañamiento del grupo en la PUCP, a través de una asesora, una coordinadora contratada y dos asistentes (un estudiante de la especialidad de Comunicación Audiovisual y un egresado de la especialidad de Psicología). También este año, en la etapa de realización se sumaron los 4 asesores encargados de facilitar el trabajo en grupos con los jóvenes internos y quienes acompañaron el proceso de creación y realización de los cortometrajes. Consideramos importante también mencionar, de manera general, como parte del equipo de trabajo a todo el personal de seguridad y coordinación del centro juvenil que contribuyeron todos estos años a facilitar el ingreso de los equipos, cámaras, computadoras, y diversos elementos necesarios para el desarrollo de las actividades planeadas para cada sesión. Asimismo, a los educadores, psicólogos y coordinadores que hicieron posible cada una de las actividades proyectadas.

2.5 Participantes

En el piloto del año 2013, si bien el número planeado fue de 25 asistentes, los participantes constantes sumaron alrededor de 11 adolescentes (considerando ambos centros⁴⁴) quienes asistieron, cada semana, acompañados de sus respectivos educadores y psicólogos. Si bien existieron momentos en los que había cantidad mayor de adolescentes, este número no se pudo mantener, pues la asistencia de los adolescentes del centro juvenil estuvo condicionada a los permisos que los jueces emitían y por los externamientos que se producían.⁴⁵ Los cineastas y docentes involucrados que participaron fueron Alberto Durant, Pierre Emile Vandoorne, Mónica Delgado, Héctor Plascencia y Gabriel Quispe.

En los años siguientes, dado que cambió la dinámica de trabajo del proyecto, se inició con un grupo grande de alrededor de 25 participantes y luego, conforme se avanzaba, este grupo se fue reduciendo como hemos comentado, ya sea

⁴⁴ De parte del CJDRL asistían solo aquellos adolescentes que contaban con permiso del Juez y pertenecían al Programa IV-Don Bosco.

⁴⁵ Ficha del proyecto – DAFO- 2013

porque los adolescentes terminaban su medida socioeducativa, porque se interesaban por otros talleres o por que salían a trabajar. Así se llegaba, en casi todos los casos, a la etapa de realización con un promedio de 16 adolescentes. Durante el año 2014, los docentes que participaron de las sesiones teóricas, en ambas sedes, fueron José Balado, Daniel y Diego Vega, Pierre Emile Vandoorne, Arturo Arellano, Héctor Gálvez, Marianela Vega y Diego Vizcarra⁴⁶. Asimismo en la etapa de realización participaron Aldo Cáceda, Pavel Solís, Viola Varotto y Gonzalo Oré, todos ellos en calidad de asesores y jefes de práctica. También se contó con la participación de Marianella Vega como docente general encargada de guiar a todo el grupo.

En el año 2015 se produjo una metodología de trabajo más participativa en la que se contó con un equipo de trabajo constante conformado por Viola Varotto, Joanie Guerrero (ambas contratadas por el Ministerio de Cultura para la conducción del proyecto), Andrea Wakeham (Encargada de acompañar el proyecto de parte de la DARS – PUCP), Diego Berrios (Encargado de seguimiento y apoyo logístico designado por el Ministerio de Cultura) y Marianella Carthy (Coordinadora de convenios del CJDRL – Poder Judicial). Asimismo, participaron de la experiencia, en el módulo de teoría cinematográfica los docentes y realizadores Pierre Emile Vandoorne, Úrsula Vilca, Piero Parra, Arturo Arellano, y Diego Vizcarra. En la etapa de realización se contó nuevamente con la participación de los asesores y jefes de práctica que fueron parte del Proyecto en el 2015 (a excepción de uno de ellos).

En el año 2016 se mantuvo nuevamente un equipo constante de trabajo conformado por Lorena Best, Joanie Guerrero, Samuel Páucar y Miguel Dávila (Coordinadoras, asistente audiovisual y psicólogo respectivamente, de parte de la DARS-PUCP). Asimismo, acompañaron el proceso tanto Marianella Carthy del CJDRL, como Diego Berrios de la DAFO. En la etapa de teoría cinematográfica participaron Robinson Díaz, Willy Illizarbe, Marianella Vega, Héctor Gálvez y Efraín Bedoya. En la etapa de realización se contó nuevamente con la

⁴⁶ Informe final 2014 – DAFO- DGIA-VMPCIC/MC

participación de los asesores y jefes de práctica que fueron parte del Proyecto en el 2015 y 2014 (tanto Aldo Cáceda como Pavel Solís) y se sumaron al equipo Natalia Maysundo y Juan Carlos Martínez.

Creemos que es importante señalar lo necesario que es que se mantenga un equipo de trabajo permanente y consolidado que sea parte de todas las sesiones del proyecto pues es aquel que permite la formación de vínculos entre los participantes. Asimismo, la presencia de invitados puntuales, como han señalado los adolescentes en varias ocasiones, le dan un carácter novedoso a las actividades del centro y al proyecto, pudiendo tener acceso a diversas experiencias, contenidos y metodologías de trabajo.

A lo largo del proyecto, los participantes han sido adolescentes que en su mayoría han permanecido un tiempo largo, es decir, casi todo el proceso del taller que ha podido fluctuar entre 4 y 5 meses⁴⁷ dependiendo del año. Como las sesiones de trabajo eran flexibles, también aparecían participantes curiosos que asistían una vez, pero que sin embargo, no continuaban. Los grupos de adolescentes, desde el año 2014, fueron conformados por adolescentes de distintos ambientes y programas: Programa III: Ambientes Mahatma Gandhi y San Francisco; Programa IV, ambiente Don Bosco.

En este sentido, a un primer nivel, se puede evidenciar que las características abordadas de manera general cuando describimos a la población de los centros juveniles, se cumple pues en casi todos los casos de los adolescentes entrevistados (menos uno), no habían culminado los estudios básicos escolares y se encontraban en el rango promedio de edad de 16 años. Asimismo, todos los entrevistados provenían de zonas urbano-marginales y en su mayoría de la ciudad de Lima.

⁴⁷ En el 2015 el proyecto duró aproximadamente 9 meses debido a imprevistos a nivel de presupuesto, tiempo en el cual no se paralizaron las actividades, sino que los módulos de trabajo se extendieron.

2.6 Módulos de trabajo

Para abordar el trabajo audiovisual como elemento de formación tanto en el aula como en espacios alternativos, se pueden utilizar diferentes métodos, formas y procedimientos. Es decir, se pueden llevar a cabo talleres, programas enteros, sesiones específicas y diferentes combinaciones y metodologías de trabajo. En nuestro caso, la propuesta llevada a cabo por el PFA contó, como ya hemos mencionado, con módulos de trabajo secuenciales y con una forma de trabajo específica y particular de acuerdo a las condiciones del contexto en el que se desarrollaba.

Como se ha indicado previamente, dado que se trataba de un primer proyecto, este fue elaborado en su totalidad desde cero y no se contaba con un modelo de referencia que se haya trabajado anteriormente en nuestro país. Como hemos visto en la historia del proyecto, todo inició con un piloto que al ser puesto a prueba pudo mejorarse e incorporar nuevos elementos. Así cada versión del proyecto, en sus diferentes años ha incorporado nuevas características que han enriquecido cada una de las versiones. Así el proyecto estuvo conformado principalmente por tres módulos de trabajo:

- Laboratorio cinematográfico
- Taller de teoría cinematográfica
- Taller de realización audiovisual

2.6.1 Laboratorio cinematográfico

El laboratorio cinematográfico, incorporado al proyecto desde el año 2015, consistió en un espacio de encuentro dedicado a la experimentación con el lenguaje visual, audiovisual y otros como el dibujo, la poesía, el teatro, etc. Este módulo de trabajo, así como las actividades realizadas en él, tuvo un carácter experimental en el sentido de ir creando las condiciones necesarias para la confianza, creatividad y exploración por parte de los adolescentes involucrados. Sus actividades se basaron en programación de ciclos de cine contruidos

participativamente con los adolescentes, visionado de obras audiovisuales, creación de materiales, etc.

2.6.2. Taller de teoría cinematográfica

Esta etapa, presente desde el piloto del proyecto, buscó desarrollar la mirada analítica de los adolescentes sobre los productos audiovisuales y transmitir información sobre las diferentes etapas de la realización audiovisual con miras a la realización de una obra. Como hemos mencionado previamente, la dinámica de las sesiones radicó en invitar a realizadores, directores de cine, profesionales audiovisuales, autodidactas y/o docentes a abordar un tema del lenguaje cinematográfico y compartirlo con los adolescentes teniendo en cuenta una metodología basada en brindar con claridad la información, el uso de ejemplos que puedan remitir a la experiencia de los participantes y realizar actividades lúdicas relacionadas con la temática con el objetivo de fomentar la participación activa de los involucrados.

2.6.3. Taller de realización audiovisual

Esta etapa, implementada desde la segunda mitad del año 2014, consistió en aplicar lo aprendido en el taller teórico, de manera práctica, llevando a la pantalla, las historias que surgían del trabajo en grupos. En este sentido, abarcó las siguientes etapas de la creación audiovisual:

- a). Elaboración de guion o escaleta
- b). Pre producción
- c). Producción / Rodaje
- d). Edición
- e). Exhibición

Los participantes fueron divididos en grupos de aproximadamente 4 o 5 integrantes y contaron con un asesor que los acompañó durante todo el proceso de elaboración de la obra. En esta línea, los adolescentes asumieron, en compañía de sus asesores, la responsabilidad del cuidado de los equipos, del

respeto por el préstamo de locaciones y horarios y el cuidado de la identidad e imagen de los adolescentes. En este punto, cabe mencionar el tema de la imagen pues desde un inicio, la realización de la obra tenía que contemplar, con respecto al uso de planos y encuadres, el cuidado de la identidad de los menores. De esta manera, los adolescentes encontraron formas creativas de superar esta limitación ya sea cortando el encuadre como en “Vida” y “4 héroes detrás de la final” (2014), usando desenfoques y máscaras como en “Peces” (2015), teniendo poca iluminación como en “La pena” (2015), prefiriendo planos de espaldas como en “Libertad” (2016) y “Sueño” (2015) o agenciándose con otras herramientas creativas como en “Causa” (2016).

a). Elaboración de guion o escaleta

Si bien el trabajo realizado con los adolescentes se basó en los procesos de creación audiovisual, se debe señalar que este no siguió un proceso convencional o típico. En este sentido, si bien es necesario, en la mayoría de las veces, contar con un guion para iniciar el trabajo, en todas las versiones del proyecto se trabajó con una escaleta de guion, más que con un guion dialogado, que brindó las directrices del trabajo y ordenó las escenas de acuerdo a las secuencias planteadas. En algunos casos la creación de esa historia tomó más tiempo en algunos grupos que otros, produciéndose un proceso de trabajo paralelo en el que mientras se realizaba la pre-producción de la obra se seguía afinando la idea y el concepto de la misma.

b). Trabajo de pre –producción

Esta fue una etapa realizada por todos los grupos, en todas las versiones de trabajo pues era el momento de ordenar lo que se tenía en cuanto historia y ver qué de lo escrito podía realmente ejecutarse. En este sentido, en algunos casos, se designó como productor a uno de los adolescentes del grupo quien fue el responsable de hacer seguimiento al permiso de locaciones, conseguir utilería, buscar actores, etc. En la mayoría de los casos este rol fue compartido por todos los miembros de los equipos (tanto adolescentes como asesores y Coordinadora de convenios del CJDRL), recayendo la responsabilidad de conseguir los

espacios en los adolescentes y sus coordinaciones con el personal del centro juvenil, así como el conseguir actores o extras.

c). Rodaje

A lo largo de todos estos años, el rodaje de las historias se realizó siempre en un solo día con todos los grupos grabando al mismo tiempo. Los equipos técnicos profesionales, fueron proporcionados por la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la PUCP y se necesitó que los asesores (jefes de práctica de dicha facultad) recojan los equipos de la universidad y los lleven al centro juvenil. Una vez que se llegaba al centro juvenil, el lugar de concentración era el auditorio y todos los equipos se repartían por grupos. Inmediatamente después, se daban indicaciones generales sobre el cuidado de los mismos, se planteaban los horarios de almuerzo y fin de rodaje y se realizaban aprestamientos particulares guiados por los asesores con cada uno de los grupos de adolescentes. Luego de ello, cada equipo de trabajo partía a sus locaciones determinadas e iniciaban las grabaciones de sus historias.

d). Edición

La etapa de edición siempre se configuró como una etapa complicada debido a la falta de equipos con programas necesarios para editar (laptops y discos duros). Desde un inicio, se solicitó a los asesores el poder brindar sus computadoras y llevarlas al centro juvenil para trabajar sesión a sesión el montaje de las obras. En el espacio se repartían todos los grupos y visionaban en la computadora el material grabado para después, luego de una inducción rápida por parte de los asesores, iniciar el trabajo del montaje y la producción de sentido. Dicha edición era responsabilidad también de los propios adolescentes participantes.

e).Exhibición

Las exhibiciones de las obras fueron implementadas desde el 2014, año en el que se realizó la primera serie de cortometrajes. Esta significó no solo mostrar los cortometrajes, realizados durante el proyecto, en una sala de cine, sino

también que los propios adolescentes obtuvieran un permiso especial y puedan salir a presentarlos y presenciarlos en pantalla grande. Desde el año 2014 las exhibiciones se dieron en la sala de cine “Armando Robles Godoy” del Ministerio de Cultura, a excepción del año 2015, que la exhibición se dio en la Sala Azul del Centro Cultural de la PUCP.

Adicionalmente, a la proyección se invitó al personal del centro juvenil, autoridades de las instituciones involucradas, equipo ejecutor, invitados que participaron en algún momento en el proyecto y a los familiares de los adolescentes.

2.7 Metodología de trabajo del PFA

La metodología utilizada, a lo largo de todo el proyecto, a pesar de los cambios en el equipo de trabajo, se basó en una relación horizontal, participativa y que puso énfasis en la experiencia como un proceso de aprendizaje mutuo en el que se compartían los saberes. En este sentido, la comunicación se concibió en todo momento como un proceso amplio y complejo donde se evidenció no solo la palabra, el texto y el discurso tanto en el diálogo, como en la exposición de ideas, sino también en una serie de actitudes, expresadas en el vestir, el lenguaje no verbal, y las formas de relación entre todos los miembros participantes del proyecto. En este sentido, se buscó desde un inicio que esta idea de comunicación se aplique en el Proyecto y que exista un vínculo de confianza y horizontalidad, acompañando el proceso de los jóvenes más que imponiendo formas de pensar, ver o hacer por parte de los asesores y docentes. Se partió de que el aprendizaje se daba durante todo el proceso, no solo poniendo atención al producto final (en este caso los cortometrajes), sino a todo lo que ocurría hasta llegar al último momento, es decir tener un acercamiento integral a la experiencia.

Si bien este componente participativo se buscó desde el inicio del proyecto, cabe resaltar que no siempre se pudo cumplir a cabalidad, permitiendo contrastar las respuestas de los adolescentes conforme a se aplicaba una u otra metodología.

En este sentido, si bien las sesiones de laboratorio cinematográfico y realización audiovisual comprendían un carácter participativo más elevado, las sesiones de análisis y teoría cinematográfica podían, en algunos casos, tender hacia una lógica un poco más tradicional de dictado de clase como en la escuela. Sin embargo, dicho aspecto fue tomado en cuenta para convertir las sesiones de teoría en encuentros cada vez más lúdicos y que involucraran más acción de parte de los adolescentes internos. Como señala Viola Varotto (miembro del equipo):

El nivel de atención por parte de los jóvenes, por momentos, ha sido muy escaso. En una reunión de equipo sucesiva a las clases, identificamos las causas en la metodología utilizada que no siempre ha sido acorde con la que se había puesto en práctica desde el Laboratorio. El grupo ha conocido dinámicas distintas: desde la relación con el espacio del auditorio (el uso del piso en lugar de las carpetas-sillas) hasta la participación activa en la construcción del contenido de las sesiones (programación ciclo). El retorno a una metodología de enseñanza “tradicional” ha ocasionado, en cierta medida y en ocasiones, una falta de interés.⁴⁸

En suma, hemos hecho un recorrido descriptivo del proyecto por cada una de sus versiones para dar cuenta de sus características, objetivos, participantes, dinámicas y etapas, de modo que podamos articularlas y entender, a un nivel más profundo, los hallazgos encontrados.

⁴⁸ Informe N 03-2015-VV DAFO

3. Metodología de la investigación

Esta investigación se centra en conocer cómo las prácticas audiovisuales han tenido influencia en el CJDRL a diversos niveles. En este sentido, como hemos mencionado, tomamos como base la experiencia realizada con los jóvenes participantes del PFA ejecutado durante los años 2014, 2015 y 2016. Como hemos visto en la descripción del proyecto, este se dividió en módulos de trabajo y en este sentido, nuestra investigación también tiene en cuenta dichos aspectos.

Consideramos que se trata de una investigación compleja pues por un lado, involucra diversos factores que hemos analizado previamente, como la población, el contexto, y las relaciones que se tejen entre los miembros que componen ese universo en particular como es un centro juvenil; y por otro lado, nos habla de una situación poco investigada al no haberse realizado previamente una experiencia igual en nuestro país. En este sentido, lo encontrado se deriva del intenso contacto con los actores y ambientes, constituyéndose así como información de primera mano. Adicionalmente, consideramos que si bien toda investigación tiene en consideración aspectos éticos a la hora de abordarse, en nuestro caso el tema tiene también una enorme importancia al tratarse de menores de edad en conflicto con la ley penal y donde el acercamiento tanto a su realidad como a sus opiniones es de por sí bastante delicado. Por esta razón, al momento de analizar las entrevistas hemos mantenido el uso de letras para identificar a nuestros participantes y evitar cualquier identificación.

Como hemos mencionado, no se han reportado experiencias de prácticas audiovisuales iguales en nuestro país, y en este sentido, nuestra investigación tiene también un carácter exploratorio pues como señalan Hernández y otros:

los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no

investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (Hernández, Fernández, Baptista 2006: 100-101)

Si bien conocemos experiencias previas de actividades artísticas realizadas en el centro juvenil como teatro, fotografía, música y danza e incluso sesiones de video-foros, cabe señalar que hasta antes del 2014 no se habían realizado actividades constantes de visionado de films y mucho menos realización de obras cinematográficas. En este sentido, nuestro estudio tiene características propias correspondientes también a cómo los actores se han vinculado entre sí o cómo han percibido la realización de los talleres y la distinta manera en cómo los han influenciado. A su vez permite conocer el alcance de las prácticas audiovisuales en otros contextos diferentes a los habituales como los medios de comunicación, productoras, empresas de publicidad, cine, etc.

Consideramos que por lo explicado previamente, el marco referencial que abordaremos se enfoca en una aproximación desde la perspectiva de los actores involucrados y las experiencias vividas durante el PFA, pues creemos importante basarnos en el estudio de vivencias donde prima lo subjetivo y en donde es importante la interpretación de cierta realidad. En esa misma línea, la metodología de investigación que resulta más idónea en nuestro caso es la cualitativa, pues nuestro estudio se basa en la manifestación de diversos discursos y percepciones de aquellos que fueron actores principales de la experiencia: adolescentes internos, docentes, y miembros del centro juvenil. Lo que nos resulta interesante es la construcción de una realidad y el entendimiento de un fenómeno desde la experiencia de sus mismos actores, y la manera en que se aborda en su contexto particular, es decir, en el mismo centro juvenil.

Asimismo, queremos señalar que no estamos hablando de muestras representativas pues lo que se busca no es generalizar a gran escala sino incidir

en la experiencia personal de cada uno de los participantes. Como menciona Lozano,

[los métodos cualitativos] rechazan la cuantificación y la generalización de los hallazgos a grupos muy amplios de individuos. Prefiere profundizar en unos cuantos casos y tratar de llegar a los niveles connotativos y latentes de las personas o de los mensajes de los medios (...) no tratan de predecir la conducta, sino entenderla. (Lozano 2007:10)

En este sentido, rescatamos el carácter flexible de este método de investigación pues confiamos en el proceso de recolección de datos y en cómo se van tejiendo entre ellos para poder llegar a diversas conclusiones. Así, podemos considerar la variedad y diversidad de opiniones y percepciones para ir de lo particular a lo general y esbozar ciertas conclusiones que si bien no buscan decir la verdad absoluta sobre algo, si dan cuenta de un fenómeno en particular que se ha desarrollado siguiendo sus propias lógicas y dinámicas. El que trabajemos con una manera de investigar que sea flexible, capaz de ser modificada y alimentada en el proceso mismo de la investigación nos proporciona una relación particular con el objeto de estudio pues en cierta manera, consideramos guarda relación con el espíritu mismo del trabajo realizado en torno al proyecto de formación audiovisual y porque responde a las mismas lógicas del centro.

Para desarrollar nuestro análisis nos hemos apoyado en la recolección de insumos propios del proyecto así como en herramientas de investigación como observación participante, entrevistas a profundidad y análisis de contenido. Con respecto a los insumos propios del proyecto cabe señalar que hemos contado con registros fotográficos y de audios de diversas sesiones de trabajo, así como con los informes elaborados por los participantes miembros de los diferentes equipos de trabajo a lo largo de los años. Cabe señalar que si bien en algunos momentos hacemos diferencias en torno al trabajo por cada versión del proyecto es con la intención de ubicar al lector en un determinado momento del proceso, pues consideramos que a pesar de que han existido cambios al interior de cada

versión se han mantenido ciertas coordenadas base del proyecto tanto a nivel de espacio de trabajo, miembros del equipo ejecutor, de contenido, como metodologías y resultados a lo largo de los años. No buscamos en este sentido, hacer una comparación de la experiencia a través de sus diferentes versiones sino dar cuenta de la influencia de las prácticas audiovisuales en el centro juvenil de manera amplia y general.

Con respecto a las herramientas usadas, la observación participante se ha basado en nuestra propia experiencia de haber dirigido y participado del proyecto directamente desde el inicio y a lo largo de los años, así como en la atención a ciertos aspectos basados en las conductas, relaciones, reacciones, opiniones entre los adolescentes durante el visionado de películas. Asimismo, dicha observación se ha extendido al proceso de creación colectiva, la disposición de los miembros del equipo para construir vínculos, el aporte del trabajo creativo en el desarrollo de capacidades, los comportamientos de los adolescentes en torno al cine, entre otros.

Por otro lado, las entrevistas a profundidad realizadas han obedecido a una lógica no probabilística donde se han seleccionado a los participantes de acuerdo a criterios como su participación en el taller de cine, el año en el que participó de la experiencia y grupo de trabajo al que perteneció. Estas entrevistas, que buscan describir la experiencia de las prácticas audiovisuales y el PFA desde los propios actores involucrados, han sido abiertas, para que se estos puedan explayarse, pero estructuradas en la medida que se correspondían con un cuestionario de preguntas previamente elaborado y que se realizó siguiendo ciertos objetivos. En esta línea, la selección de la muestra ha intentado involucrar a aquellos jóvenes que reaccionaban de diversas maneras durante la realización del proyecto y que fueron parte de todo el proceso (en todas sus fases). Es decir, buscamos entrevistar a aquellos adolescentes que se mostraron muy interesados en la experiencia como aquellos que no mostraban aparentemente mucho interés. En este sentido, hemos buscado recoger distintos testimonios en el tiempo, y con distintas características, para analizar cada

testimonio particular y a partir de lo recogido dar, como hemos mencionado, un panorama general de la experiencia.

A continuación presentamos un cuadro resumen que muestra las principales características de nuestra muestra:

	J	Aa	An	C	E	H	V
Año en que participó del proyecto	2014	2015	2016	2016	2016	2016	2016
Programa	III S.F.	III S.F.	III. M.G	III. M.G	III. S.F	III. S.F	IV. D.B.
Edad actual	20	19	19	18	17	17	18
Edad de ingreso al centro	17	16	15	16	16	16	15
Lugar de procedencia	Chorrillos	Chincha	Callao	Callao	Independencia	Independencia	San Juan de Lurigancho
Grado instrucción al ingreso	Sec. completa	4to sec.	3ro sec.	2do sec.	2do sec.	2 sec.	5to primaria
Grado instrucción actual	Técnico incompleto	Sec. completa	Sec. completa	4to sec.	2do sec.		6to primaria

Si bien como muestra el cuadro, nuestras entrevistas corresponden en mayor medida a aquellos participantes del proyecto en su versión 2016, esto se debe a que el acercamiento a los miembros del proyecto de años anteriores fue un poco complicado debido a que algunos se encontraban ya externados e incluso fuera

de Lima. Solo pudimos concretar el contacto con uno de ellos a través de la vía telefónica y con el otro participante por que aún se encontraba cumpliendo su medida socioeducativa en el centro.

Consideramos a su vez, que estas entrevistas realizadas, así como las declaraciones de los adolescentes involucrados son en sí mismas una muestra de los efectos del trabajo realizado, pues se recogen las perspectivas de los propios actores quienes no solo reflexionan sobre la experiencia sino que proponen formas de elaboración complejas que dan cuenta de sus capacidades y habilidades, no solo para hacer, sino para construir un discurso sobre un análisis de la situación.

Adicionalmente, como hemos mencionado, creemos que es parte importante de la investigación analizar el contenido de las obras producidas durante estos años. Para ello hemos considerado algunos cortometrajes de cada año que puedan ayudar a ilustrar y encontrar elementos comunes. En este sentido, si bien todos los cortometrajes realizados hasta el momento, son diferentes, comparten elementos y temáticas parecidas. Con este análisis buscamos adentrarnos en las características particulares de unos films que consideramos resaltan por su complejidad y porque concentran en sí mismos a los demás realizados durante el mismo año.

Consideramos necesario también señalar que, como parte de nuestro estudio, se ha consultado los insumos referentes al PFA no solo a nivel de audios o fotografías sino también haciendo un repaso por los informes realizados por los asesores y responsables del Proyecto en sus diferentes versiones, información recogida no solo en los archivos del Ministerio de Cultura sino de la PUCP. Esto con el fin de poder incluir la opinión y el punto de vista de los asesores sobre la experiencia.

Por último, no podemos dejar de lado las dificultades de la investigación pues permite contar con un panorama más amplio sobre el fenómeno. Una de las

dificultades radicó, como hemos mencionado, en el poco material bibliográfico hallado sobre nuestra temática específica pues creemos que no solo es porque no se hayan hecho las investigaciones sobre el tema, o se haya escrito al respecto, sino porque no existen experiencias de este tipo y con estas características en nuestro país. Las medidas de seguridad y el control en los centros de privación de la libertad son muchas veces extremas y el tema audiovisual, así como los medios de comunicación solo ingresan a ellos con el fin de hacer reportajes y mostrar el punto de vista de un periodista o de un medio, pero no suele ser visto como una herramienta importante y como proceso de aprendizaje en sí mismo.

Otra de las dificultades ha sido el proceso en sí mismo de la investigación en tanto, como se ha trabajado con una institución como el centro juvenil, ha involucrado una serie de procedimientos, autorizaciones, permisos y demás documentación que a veces ha hecho el proceso sea un poco lento. Por último, no queremos dejar de mencionar que si bien el haber sido parte del equipo de trabajo de la experiencia nos ha permitido acceder a información de primera mano, también nos ha resultado una dificultad en la medida de mirar el objeto de estudio con cierta distancia para poder analizarlo. En este sentido, el ser gestora, directora del proyecto y luego investigadora de la experiencia ha supuesto distinguir de la misma una búsqueda de resultados del proyecto y analizarla desde nuevas perspectivas, cruzando información teórica, experiencias en otros contextos y entendiendo la investigación como una exploración. A propósito de ello nuestro rol en el proyecto fue no solo el de coordinar la logística relativa a la ejecución del mismo, sino concebir los contenidos (a veces de forma más independientemente, otras de manera colectiva dependiendo del equipo y del año de ejecución), seleccionar a los docentes participantes, buscar a los asesores, hacer el contacto con la PUCP para el préstamo de los equipos, y realizar con los adolescentes y el equipo el balance de las actividades.

4. Hallazgos de la investigación en torno a la experiencia

Los hallazgos encontrados a lo largo de la investigación abarcan, principalmente, el análisis de las opiniones y puntos de vista recogidos de los adolescentes internos del centro juvenil involucrados en el proyecto, así como de los informes, notas de observación y las obras audiovisuales resultantes. Asimismo, dan cuenta de las elaboraciones que los adolescentes hacen de ellos mismos, del espacio que habitan, de la experiencia del proyecto y lo que este les ha dejado a muchos niveles. Son hallazgos que en sí mismos, poniendo atención a sus discursos ya dan muestras de una transformación, la cual no implica necesariamente la “rehabilitación” tradicionalmente concebida en espacios de privación de la libertad, sino una manera distinta de ver las cosas, es decir, una apertura en la mirada concebida de manera integral.

Abordamos estos hallazgos subdividiéndolos en partes. En la primera parte brindamos un acercamiento nuevo a la concepción del adolescente en conflicto con la ley penal desde la óptica de los mismos adolescentes. Luego, hacemos una aproximación al espacio, es decir el centro juvenil, y al vínculo que los adolescentes establecen con él para analizar cómo ha afectado sus relaciones, interacciones y el desarrollo del proyecto. Más adelante, trabajamos el proyecto y su desarrollo en sí mismo para analizar cuáles son las opiniones de los adolescentes respecto a él, para después dar paso a cada uno de los aprendizajes involucrados y resultantes del mismo. Adicionalmente, resaltamos la importancia de la metodología en tanto aporte a las interacciones entre los participantes y finalmente, tratamos cómo estas prácticas audiovisuales han trascendido más allá de la experiencia puntual en la que los adolescentes participaron. Por último, hacemos un análisis de contenido de las obras audiovisuales de los adolescentes para dar cuenta de las temáticas abordadas así como de los niveles de reflexión y representación puestos de manifiesto.

Creemos que todos estos hallazgos nos permiten, como hemos mencionado, dar cuenta de una experiencia nueva, rica e interesante que abre posibilidades de

trabajo y formación con los adolescentes en su paso por el centro juvenil y que dan cuenta no solo de la potencialidad y talentos de los adolescentes sino también de la existencia de nuevas maneras relacionarse con ellos y entablar otros vínculos.

En la misma línea, como investigadores y comunicadores audiovisuales estos descubrimientos inherentes a la experiencia del proyecto y al vínculo construido con los adolescentes, con sus propias características y particularidades, nos permite acceder a una realidad desconocida, ajena a la nuestra, pero que sin embargo, ha permitido que se pueda aprender muchos aspectos inimaginables en el camino. Así lo encontrado nos ha permitido evidenciar la potencia del cine y el audiovisual como elemento formativo y repensar nuestra práctica y profesión, así como los temas relacionados a la EPM y lo que se concibe como cine comunitario, dotándolo todo de nuevos matices.

4.1 Adolescentes en conflicto con la ley penal, más allá de las cifras.

Como hemos señalado en el punto 3, Metodología de la investigación, nuestra muestra estuvo conformada por 7 adolescentes quienes provenían de diversos programas y habían sido parte de diferentes versiones del proyecto. Es a partir de las entrevistas a profundidad y de la recurrencia de sus declaraciones que exponemos lo encontrado.

En este sentido, a continuación abordamos las características del adolescente interno en el centro juvenil, desde la perspectiva de los propios adolescentes involucrados y en esta línea, analizamos cómo los participantes ven a los otros adolescentes internos y cómo consideran que la sociedad los ve a ellos. Es interesante realizar este acercamiento pues normalmente se consideran, como hemos visto al hablar de las características de los centros juveniles y su población, aspectos relacionados a cifras, pero difícilmente se tiene en cuenta consideraciones subjetivas, así como la propia opinión de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Consideramos que el indagar sobre estos aspectos

nos permite un acercamiento a la reflexión y elaboración que los propios adolescentes hacen al respecto y les permite también a ellos mirar el fenómeno del que son parte, desde una perspectiva diferente a la habitual.

Así cuando hicimos la consulta de cómo son los adolescentes internos en el centro juvenil para acceder a una opinión distinta a lo desarrollado en el marco teórico, cinco de siete respuestas giraron en torno al reconocimiento de la diversidad al considerar a los adolescentes como personas que provienen de diversos contextos, que tienen tanto características positivas como negativas, que pueden ser “inmaduros” o pueden simplemente hacer sus cosas o “seguir su vida” sin ningún problema. Así los adolescentes entrevistados nos comentaron:

Es que no puedes decir que todos son así, sino catalogar por personalidad todo, algunos son aburridos, otros son más extrovertidos otros más introvertidos, otros que les gusta pensar, otros les gusta “mongolear”, a otros les gusta llamar la atención, de todo tipo hay acá, ¿me entiendes o no?, algunos son cabros, otros que son bisexuales, ¿me entiendes o no? de todo tipo hay acá.⁴⁹

Yo creo que son...cada uno es diferente, el motivo por el que vienen también, nadie los juzga, pienso que cada uno tiene una historia diferente. Pienso que depende de uno mismo, si quieres cambiar, es tu decisión, pienso que debes ponerte tus metas y salir adelante por las personas que confían en ti.⁵⁰

Estas opiniones nos devuelven que si bien estamos hablando de adolescentes que tienen responsabilidad por los actos cometidos, evidentemente no dejan de ser personas y en ese sentido, la diversidad es parte constitutiva de ellos. Si bien las opiniones fueron, en su mayoría aquellas que resaltan la heterogeneidad que además vuelve más complejas las relaciones entre ellos y los otros, no podemos

⁴⁹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

⁵⁰ Entrevista a adolescente J participante 2014, noviembre 2016

dejar de mencionar que dos de los participantes consideraron, de cierta manera, que todos los adolescentes internos son iguales, es decir que todos han cometido alguna infracción y por esa razón “nadie es sano”⁵¹.

Asimismo esta pregunta vino impulsada por la segunda interrogante relacionada más bien a cómo consideran que la sociedad y los medios de comunicación ven a los adolescentes del centro juvenil. Pues si bien hemos visto que a la pregunta anterior le suceden una serie de respuestas que destacan las diferentes características de la población dándoles una condición de sujetos con personalidades diferentes y formas de actuar diversas, la respuesta a la siguiente pregunta tiene, en los siete casos, una respuesta homogénea y de carácter negativo.

Así los adolescentes entrevistados coincidieron que todas las personas que están afuera (del centro juvenil) mantienen un trato discriminatorio por desconocimiento de la realidad y que las percepciones que tienen coinciden, de manera prejuiciosa, dotándolos de ciertas características desaprobatorias y calificándolos a todos por igual, es decir como menciona uno de ellos “nos ven así como, como si este centro fuera un penal, nos ven diferente”⁵². En esta línea se reconocen ciertos discursos como por ejemplo:

(...) influye bastante creo, pero este...pienso que la mayoría los ve mal [a los adolescentes internos], en ocasiones que han venido acá a hacer reportajes así, creo que se han dado cuenta que no es lo que ellos piensan, que acá es muy diferente, muchos piensan que acá nosotros estamos encerrados y que no valemos para nada, pero una vez que están aquí adentro y miran todas las cosas que hacemos se quedan impresionados y ahí es que cambia un poco su pensamiento.⁵³

⁵¹ Entrevista a adolescente V participante 2016, noviembre 2016

⁵² idem

⁵³ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

(...) pero cuando una persona comenta de un lugar que nunca han estado, hacen comentarios que son fuera de sitio ¿no? dicen hay puros “pirañas”, (...) los marginan, los juzgan prácticamente ¿no? y claro y ya cuando ya por ejemplo por cosas de la vida un hijo cae así ya por que cometió un error o lo inculparon ahí se dan cuenta de su error, ¿no? ⁵⁴

(...) yo cuando estaba en la calle decían que acá era de lo peor pe, que era un “colegio” o sea que te enseñaban más todavía a robar y de acá salías y de frente robabas (...).⁵⁵

Como vemos, los adolescentes son conscientes de las construcciones que se elaboran al exterior del centro, quizás, como hemos visto por influencia de las noticias, o por las personas que han sido agraviadas, pero que generan un halo de estigma sobre ellos, repercutiendo y reforzando ciertas conductas en su propio comportamiento. Es interesante hacer una distinción desde ya entre lo que ellos mismos asumen sobre sí y a lo que ponen atención, en contraposición con lo que los otros asumen sobre ellos, pues nos permite señalar un terreno en el que se puede trabajar y que ha permitido el involucramiento de los mismos en el proyecto. Es decir, si ellos asumieran que “no valen nada”, “que son puros pirañas” y “que son lo peor” difícilmente hubiera sido posible desarrollar el trabajo y conseguir los efectos que se lograron.

En relación a lo anterior y frente a esta realidad los adolescentes reconocen que es necesario e importante que las personas sepan “cómo es realmente el centro” para evitar un círculo de segregación una vez que salgan externados y en esta línea, la sociedad les pueda brindar una segunda oportunidad. Vemos entonces, que desde este punto se empieza a marcar una de las necesidades que estará presente durante todo el proyecto, es decir, la importancia de la expresión del punto de vista de los adolescentes y la difusión de las obras realizadas por ellos,

⁵⁴ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

⁵⁵ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016

elementos que aparecen también como bases en la práctica involucrada en el cine colaborativo y que buscan cambiar cierta realidad con la que no se está conforme.

4.2 El centro juvenil como escenario del proceso de trabajo

Luego de esbozar una primera aproximación diferente al adolescente en conflicto con la ley penal y sus características, es necesario también hacer el mismo ejercicio con el centro juvenil, y considerarlo no solo como espacio físico institucional sino también como un escenario que ha tenido influencia en el desarrollo de la experiencia. Es decir, al centrarse nuestro estudio en una experiencia audiovisual realizada en un espacio poco convencional como el centro juvenil, este espacio configurado ha afectado también a los vínculos y relaciones entre los mismos participantes (facilitadores y adolescentes) quienes son conscientes de las diferencias y alcances que tendría el mismo proyecto ejecutado fuera del centro.

Consideramos que en primer lugar, reconocer como escenario del proceso al centro juvenil ha dotado al proyecto de características propias y ha condicionado las formas de trabajo proporcionando limitaciones, pero a su vez riquezas. En segundo lugar, como veremos en el análisis de contenido de los cortometrajes, también se ha constituido como elemento simbólico, pues ha adquirido un lugar en la representación, en el sentido que hemos mencionado en el apartado teórico, al desarrollar el análisis de los films, es decir que si bien el centro (con sus características y dinámicas) ha sido elemento marco del proceso, también se ha configurado como elemento parte de las representaciones que se han realizado en las obras audiovisuales resultantes del proyecto, convirtiéndose a su vez en otro centro juvenil, en la calle, en un salón de clases, en el hogar, en un estadio de fútbol, dependiendo de los diferentes relatos audiovisuales que se han construido a través de los años.

4.2.1 El centro juvenil desde sus propios protagonistas

Ahora bien, como mencionamos si bien los adolescentes son conscientes de que la opinión de afuera se configura en contra del centro juvenil, ellos sí reconocieron el aporte que este espacio tiene en sus vidas, pues les ha permitido tener una rutina, ordenarse, terminar sus estudios y aprender de talleres en los que han conocido temas a los que antes no habían tenido acceso. Asimismo reconocieron el aporte que algunos miembros y operadores del centro han tenido en su desarrollo al ser personas que han velado por su cuidado y protección y que los han animado a seguir mejorando a pesar de los errores.

En este punto es importante señalar lo que uno de los participantes menciona pues reconoce que varios de los adolescente que se encuentran en los centros juveniles están ahí por falta de soporte ya que “casi todas las personas, los internos que hemos estado ahí, hemos llegado por que no ha habido esa persona ¿no? que nos hable de la vida, que nos de consejos”⁵⁶. Es decir, se reconoce, como hemos visto en las características de la población que es parte del SRSALP, que hay carencias en los entornos familiares o sociales y se evidencia la importancia del soporte necesario en su desarrollo en tanto se trata de adolescentes. En esta línea, los participantes coincidieron en que otro aspecto positivo del centro, o quizás de la misma dinámica de internamiento, es la nueva relación que se configura en torno a la familia, pues en algunos casos, esta situación de encierro permite que los vínculos se afiancen y se reconstruyan o se entablen nuevas emociones alrededor de ello. Así manifiestan,

(...) que uno aprenda a querer su libertad y ame a su familia que valore lo que tiene, por más, por lo poco que le lleve su familia, o sea que entienda, ¿no? el esfuerzo que una madre hace, un padre, un hermano, un tío, una abuela hace por llevarle algo aunque a pesar que ha cometido muchos errores”⁵⁷

⁵⁶ Entrevista a adolescente Aa, participante 2015, noviembre 2016

⁵⁷ idem

(...) aquí nosotros nos damos cuenta que ellos [la familia] son lo más importante y en el cortometraje eso es lo que tratamos de poner (...) reflejar el amor que nosotros sentimos hacia ellos.⁵⁸

Sin embargo, como hemos mencionado este nuevo vínculo se produce en algunos casos, dándose también situaciones en las que las familias están totalmente ausentes, no muestran interés por la situación del adolescente y no asisten a las sesiones de visitas. Frente a ello, y dada la situación particular por la que atraviesa el adolescente interno también se generan reacciones negativas frente a ella pues como menciona uno de los participantes “ya estás encerrado un buen tiempo así, a parte que si tu visita no viene agarras rencores y cólera, sí hay gente que es así pe”⁵⁹. Es por esta razón que es muy importante, desde un ángulo familiar, no dejar solo al adolescente y acompañarlo como soporte durante el proceso para que pueda sobrellevar esta etapa.

Ahora bien, siguiendo el análisis de la influencia del centro juvenil, desde la voz de los propios participantes, se reconoce que a pesar de estar internos en el mismo, por lo menos se dan intentos, de parte de la institución, por dar un orden y cubrir las necesidades básicas. Asimismo, los adolescentes entrevistados valoraron la diferencia, una vez más, que habría con los penales:

(...) todos comienzan a ordenar su vida, es como someterte a una rutina, tú en la calle haces lo que tú quieres, pero allá [en el centro] habían normas, o sea rutinas, o sea nos acostumbraron a levantarnos temprano, a lavar nuestros bolos, a no sé, eso era algo bueno, a tender tu cama, algo así, eso te ayudaba un poco⁶⁰

yo aprendí a valorar a mi familia más que todo acá pe, algo que no hacía afuera y en mí en realidad ya pues he sentido ese cambio, ¿me entiendes? más que todo porque me gano la confianza de las

⁵⁸ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

⁵⁹ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

⁶⁰ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

personas, y al sentirme yo en confianza con la otra persona, me hace ser digno de una confianza y eso me hace sentirme dichoso, me ha ayudado a cambiar mi manera de pensar. (...) Otro aspecto positivo creo que acá a nadie le falta la comida, pueden tener sus cosas, todo lo que es ropa y comida, dónde dormir no le va a faltar tampoco, en los penales no hay eso, ahí tienes que vivir como sea, por tus propios medios.⁶¹

(...) salen a trabajar porque eso no te dan en un penal, ningún penal da eso (...) [en el programa IV – Ambiente Don Bosco] te dan permiso, te dan beneficios pa' que salgas todo.⁶²

Lo dicho nos enfrenta a una situación bastante compleja pues, como hemos visto en el apartado teórico, esta población evidencia los altos niveles de carencia a los que los adolescentes se enfrentan en la calle. Es decir, el hecho de reconocer como positivo que al menos en el centro juvenil se tiene comida, ropa y un lugar donde dormir habla de una manera preocupante de la vulneración que se hace de los derechos básicos que todo niño y adolescente debe tener, pero que en muchos casos, no tiene.

Ahora bien, si lo mencionado como aspectos positivos del centro juvenil guardan relación con lo propuesto en el SRSLAP en tanto busca velar por el cumplimiento de los derechos de los adolescentes internos y motiva aspectos socioeducativos en favor de su desarrollo, es necesario que abordemos también aquellos aspectos en los cuales no se tienen en cuenta los preceptos de este documento, ni las normativas internacionales para evidenciar cómo estos aspectos influyen también en el desarrollo del adolescente y en sus formas de vinculación con los otros.

⁶¹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

⁶² Entrevista a adolescente V, participante 2016, noviembre 2016

En esta línea, es inevitable que mencionemos también los aspectos negativos tocados por nuestros participantes. Dichos aspectos se refieren principalmente a la internación como tal manifestada tanto en la rutina, el aburrimiento y las restricciones que implican estar en un centro, a la limitación de visitas a ciertos días y a ciertas personas (no se permite, por ejemplo, el ingreso de parejas), al *bulliying* que pueden realizar unos adolescentes en contra de otros por diversas razones y, otros dos aspectos que causan una mayor preocupación por la injerencia de adultos involucrados y que son la alusión, aunque menor, al maltrato físico, psicológico, así como episodios de corrupción por parte de algunos miembros del centro. Así, los propios adolescentes entrevistados nos comentaron:

(...) que es todo lo mismo, casi todos los días, no hay algo que pueda cambiar a menos que sean aniversarios, mejor dicho hasta los aniversarios siguen el mismo protocolo de todos los años que yo he estado acá pe...no hay algo distinto, y aparte que los mismos talleres, los mismos profesores, ya pues aburre, aburre. Otro aspecto negativo es que no te dejan ver a tu enamorada, a tu visita, me entiendes o ¿no?⁶³

(...) te ponían apodosos o sea eso es algo negativo (...): *bulliying*, sobrenombres, apodosos y problemas por eso, a veces se rompían la cabeza o se metían tijerazos o se buscaban discordia, la chacota (...) hay unos educadores que hacen su trabajo y otros que no (...) se ríen pe, o sea les da igual, ya pa' que robas te dicen o pa' que matas, pa' que violas, te sacan en cara lo que tú has hecho y también que el maltrato que hay (...) el PAI⁶⁴ era un sitio donde te sacaban la misma pe, con palo o vale todo, te hacían llorar⁶⁵

⁶³ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

⁶⁴ Programa de Intervención Intensiva. Una vez que los adolescentes son enviados a este programa ya no regresan a mismo programa al que pertenecían, sino que empiezan su inserción desde el Programa II. Durante este periodo, se cancelan las salidas a talleres y a otras actividades propias del centro juvenil.

⁶⁵ Entrevista a adolescente Aa, externado, participante 2015, noviembre 2016

(...) habían sobornos, por ejemplo yo conocía al educador que vive por mi barrio y como es mi causa el me traía cosas, ¿no? (...)⁶⁶

El mencionar como preocupante estos aspectos negativos en el centro y la participación adulta en ellos radica en que, como hemos visto al desarrollar los factores de riesgo del adolescente en conflicto con la ley penal, muchas veces las relaciones que se dan entre los adolescentes y los adultos son complicadas en tanto estos últimos no representan una figura de autoridad, credibilidad, ni confianza. Con más razón, si los adolescentes están internos en un centro juvenil no necesitan que se reproduzcan los modelos negativos que existen al exterior pues no contribuirán a desarrollar nuevas conductas al interior. Si bien sabemos que se hacen muchos esfuerzos y existe el compromiso de muchos trabajadores para crear un clima coherente y apropiado en el centro juvenil, no podemos dejar de anotar que estos casos, aunque menores, existen y que si no se les hace un seguimiento correspondiente pueden mermar el buen trabajo que realizan los demás operadores del sistema, así como el desarrollo del adolescente.

Por otro lado, se resaltó como otro elemento negativo y a la vez muy importante, la falta de presupuesto para ciertas actividades. En esta línea, un participante señaló la falta de recursos, por ejemplo, para temas deportivos. En el caso del PFA, vemos que esta problemática también se pone de manifiesto.

Como hemos visto, al momento de mencionar las características del centro juvenil, un elemento que resalta es el desarrollo de actividades de manera constante y repetitiva, es decir, la rutina y el marcado cumplimiento de ciertas normas y protocolos como el despertarse todos a la misma hora, el conteo en las mañanas, la formación, la hora del almuerzo, la realización de talleres y el ir a dormir. En este sentido, los propios adolescentes nos comentaron cómo se desarrolla el día a día en el centro juvenil y cómo se diferencia a la rutina que tenían antes de ingresar al mismo, pues en muchos de los casos, estaban acostumbrados a hacer lo que ellos querían, en el momento en el que querían,

⁶⁶ idem

sin controles de por medio. Esto genera quiebres en los adolescentes que tienen que acostumbrarse a una nueva forma de ser y estar que puede entrar muchas veces en conflicto con sus propios intereses. En esta misma línea, los adolescentes internos pasan de tener cierta independencia en la calle a convivir con personas todo el tiempo que son de diferentes lugares de procedencia, culturas y realidades, hecho que no siempre se da de manera apacible, claro está.

Así, dado que los participantes del PFA fueron de diversos ambientes, ellos mismos hicieron distinción entre los programas, a nivel de trato, infraestructura, capacidad y comportamiento de los otros adolescentes internos. Es decir, las actividades se realizan, de manera grupal pero no necesariamente son colectivas (en el sentido que hemos abordado por ejemplo, al tocar el tema del cine colectivo donde se producen ciertas relaciones de apoyo y soporte), sin distinción de lunes a domingo, a excepción de los días jueves y domingo que son días de visita y los sábados que los adolescentes no tienen la obligación de asistir a talleres, ni colegio por que no se imparten y porque se suele usar ese día para otras actividades como lavado de ropa, etc. Como nos comentan los propios adolescentes, todas estas actividades están marcadas por la rutina y la repetición, que además está presente en la consigna de que todos vistan igual, tengan el mismo peinado, usen el mismo calzado, saluden de la misma manera y tengan un comportamiento adecuado a la norma:

(...) te levantan a las 6, 5:30 am, haces tu gimnasia, te vas a bañar o te lavas la cara, de ahí todos se van a la tv o se ponen a pensar (...) de ahí forman pa' tomar el desayuno, de ahí este... desayunan, salen, lavan sus bolos, forman pa' la formación del conteo que siempre se hace, este, o sea siempre cuentan a todos los que estamos ahí ¿no? porque piensan que se pueden escapar es una, como un protocolo ¿no? de seguridad, ya de ahí este... rompemos filas, de ahí otros salen a sus talleres, otros hacen sus manualidades, otros se ponen a ver televisión y otros simplemente

no hacen nada, se sientan y se ponen a pensar, lamentándose de su vida o que por qué han caído ahí (...) de ahí llega la tarde, almorzamos, así sucesivamente, salen a talleres, otros no hacen nada, otros hacen sus manualidades (...) si tú no te quieres aburrir tienes que hacer algo porque si no haces nada los días se pasan lentos⁶⁷

(...) todos los días igualito, de lunes a viernes, salvo que por ahí haya otro tipo de talleres cosa que me guste y me meta, así como me metí de intrépido a cinematografía, (...) los sábados es otra cosa, yo casi duermo todo el día, la gente hace deportes, ver películas, lavar sus ropas (...) los domingos es día de visita pe, así que tienes todo para hacer en la mañana, porque en la tarde es solamente dedicada a la visita nada más, los que no tienen visita ven tele, ven televisión o están afuera “haciendo hora”.⁶⁸

El mencionar los aspectos positivos, como negativos del centro juvenil, así como la rutina y el aburrimiento que se genera en este espacio, nos permite también ir anotando temáticas que serán abordadas de manera recurrente en el desarrollo del proyecto y en las obras que los adolescentes han realizado. Asimismo, estas situaciones influyen también en los estados de ánimos de los adolescentes y la disposición que muestran en el trabajo, así como en las relaciones que se dan entre ellos y los asesores y docentes del proyecto, pues estos últimos deben estar atentos a estos aspectos para poder ser flexibles y permitir un ambiente más libre de trabajo. En esta línea, consideramos que en este espacio de trabajo y en aquellos donde existe esta lógica de internamiento y control, subyace una cierta despersonalización del individuo, y en este sentido, con el PFA se buscó trabajar este aspecto tanto a nivel de metodología como contenido para romper un poco con estas formas de convivencia.

⁶⁷ idem

⁶⁸ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

Así, hemos querido brindar un panorama general de la influencia del centro a nivel de aspectos positivos y negativos que enmarcan de cierta manera el comportamiento y desarrollo de los adolescentes. En este punto queremos también analizar cómo el centro juvenil ha causado influencia en el desarrollo del proyecto, impactando (de manera positiva y negativa) a nivel de aspectos técnicos, de contenido y posibilidades de creación.

4.2.2 El centro juvenil y su influencia en el proyecto

Como hemos mencionado, el centro juvenil funciona de acuerdo a ciertos parámetros y de modo bastante estructurado en el que es necesaria toda una planificación y autorizaciones previas para poder llevar a cabo las actividades. En el caso del PFA, al ser una experiencia de formación completamente nueva en este espacio, se tuvo que ir aprendiendo, en el camino, los mecanismos necesarios para adecuar el proyecto a este lugar e ir modificando y adaptando de manera bilateral, las rutinas, las normas y, en cierta manera, las formas de pensar de quienes están a cargo de una institución y un proyecto como este.

Como es lógico y hemos visto, el espacio del centro juvenil es un espacio complejo en el que conviven e influyen diferentes factores. Este se configura como un espacio muy rico a nivel de experiencias e historias, pero también existen elementos asociados a muchas limitaciones referidas a la autonomía, a la falta de recursos, de espacio, de equipos, de trabajadores, etc. Sin embargo, al hacer este recorrido por los diferentes ambientes que han constituido el espacio de trabajo queremos dar cuenta de la importancia de la flexibilidad del proyecto y del compromiso y agencia de los participantes involucrados.

No uno, sino diferentes espacios del proceso de trabajo

A través del tiempo, los encuentros se realizaban en el auditorio del centro juvenil que, en un inicio, no contaba con todas las demandas técnicas necesarias para las sesiones. En algunas ocasiones también se usaba la capilla del centro para

la realización del trabajo y antes del 2016, eran puntuales las sesiones en el tercer piso del mismo. En este sentido, las sesiones de trabajo se han visto influenciadas por aspectos relacionados al espacio en sí mismo, teniendo que adaptar en todo momento el desarrollo de las mismas a las condiciones que se presentaban. Así hemos podido ser testigos de cancelaciones de sesiones por falta de espacios que ya habían sido asignados o por requisas policiales, en menores oportunidades por conflictos dentro de los ambientes y en una ocasión por amenaza de motín. Asimismo, se han dado cambios entre los participantes por envío de los mismos a otros programas como el PAI y por los externamientos que se producían. Como se menciona en uno de los informes del proyecto del año 2015:

Antes del inicio de esta sesión ocurrió un hecho que aplazó una semana el dictado de la clase. En esta línea, si bien se había coordinado previamente con la persona a dictar la clase de guion y se habían conseguido las películas y ejemplos solicitados, la clase tuvo que ser cancelada el mismo día, estando ya en el centro, debido a una pesquisa policial. Este hecho no cedió ni permitió que se realizara actividad alguna en el centro. Es importante señalar este acontecimiento, dado que generó cambios que tuvieron que ser manejados a último momento, como reprogramar la clase con el docente y hacer unas modificaciones al presupuesto.⁶⁹

Si bien se dieron problemas técnicos debido a que no se pudo proyectar el material necesario requerido, se pudo recurrir a otras herramientas (pizarra, plumones, etc.) para llevar a cabo la sesión. Sin embargo, la clase tuvo problemas de comunicación y atención ligados quizás al desarrollo del tema o la falta de materiales visuales que ilustren lo mencionado.⁷⁰

⁶⁹ informe N 003-2015-JGM - DAFO

⁷⁰ idem

Como vemos, el espacio en tanto escenario de trabajo no fue homogéneo, ni uniforme, tampoco constante, dotando de características particulares al proyecto, haciendo que este se encuentre abierto a modificaciones y no sea rígido. Asimismo, podemos resaltar las características particulares de cada uno de los ambientes que lo constituyeron para anotar ciertas limitaciones y riquezas.

a). Sesiones realizadas en el ambiente del auditorio

Durante todos los años de realización del proyecto las sesiones se realizaron en su mayoría en este espacio asignado por el centro juvenil. En este sentido, el auditorio como espacio amplio funcionaba dando cabida a todos los adolescentes internos. Como se mencionó, en un inicio este ambiente no tenía las condiciones adecuadas para una correcta proyección y en este sentido, se evidenciaba la falta de recursos e infraestructura iniciales del centro juvenil en la realización de este tipo de proyectos. Por un lado, existieron algunos problemas técnicos a la hora del uso de los equipos por falta de materiales como cables, extensiones, adaptadores, etc. y por el otro, en la versión del proyecto en el 2015, aparecieron problemas de exceso de iluminación en el espacio pues las ventanas no contaban con cortinas lo cual dificultaba la proyección de las películas. Frente a estas situaciones, se buscó, en todo momento, solucionar los problemas con los adolescentes y con el personal del centro juvenil. Al respecto recordamos que en el año 2015, los mismos adolescentes del Programa IV, Don Bosco, llegaban a las sesiones con frazadas de sus cuartos o sábanas para poder oscurecer mejor el espacio. En este punto, consideramos que es interesante anotar como en pequeños actos se empieza a manifestar la participación, el trabajo colectivo y la solución de imprevistos de manera creativa por parte de los adolescentes, elementos que se promovieron e incentivaron a lo largo de todo el proceso del proyecto en cada una de sus versiones.

Como mencionamos, las dimensiones amplias del espacio permitieron la realización de trabajos tanto individuales como grupales, así como el desarrollo de actividades que involucraban que los adolescentes se desplacen por todo el

lugar. Si bien la mayoría de las veces se contó con la disponibilidad del auditorio, cabe señalar que en varias ocasiones el equipo y los adolescentes, ya sea por reuniones de autoridades del centro, de la Gerencia de Centros Juveniles o por capacitaciones programadas a la misma hora del taller, tuvieron que coordinar y conseguir otro espacio para poder desarrollar las sesiones. Si bien este problema no se presentó con frecuencia en el 2014, sí lo hizo en el 2015 y en este sentido, durante ese año se realizaron algunas sesiones en el espacio de la Capilla del centro juvenil.

b). Sesiones realizadas en el ambiente de la Capilla

Las sesiones que se realizaron en la Capilla, dado que esta no estaba hecha para encuentros de cine (a pesar de brindar la oscuridad necesaria para las proyecciones) se vieron afectadas por una serie de complicaciones como el eco propio del espacio, la distribución del mobiliario, la presencia y el cuidado a las estatuas religiosas y la falta de elementos para realizar las conexiones pertinentes de los equipos. Sin embargo, consideramos importante resaltarla como oportunidad pues permitió, a pesar de las dificultades señaladas, destacar la motivación del equipo y de los adolescentes por acoplarse a ese espacio diferente y por de alguna manera, ir interviniendo nuevos lugares y convertirlos en “salas de cine” dándole así un nuevo sentido al lugar.

En este sentido, el poder realizar las sesiones en este tipo de espacios inimaginables impregnó al proyecto también de un espíritu inclinado a superar todas las barreras y dificultades a muchos niveles, transmitiendo a su vez, a los adolescentes, una actitud ligada a la superación de obstáculos, perseverancia y solución de problemáticas.

c). Sesiones realizadas en el ambiente ubicado en el tercer piso del centro juvenil

Las sesiones realizadas en el tercer piso del centro juvenil, las cuales fueron en aumento desde el año 2014 al 2016 también dieron muestra de un aspecto importante en la relación con los adolescentes. Esta sala, usada anteriormente para los talleres de DEVIDA⁷¹, se encontraba ubicada en el tercer piso del centro juvenil y tenía la particularidad de tener la altura suficiente para poder tener acceso visual al mar. Así, cada vez que los adolescentes tuvieron acceso a esta sala, durante todos los años de proyecto, se ha producido la misma reacción y el mismo acontecimiento: de manera automática grupos de adolescentes van directo a la ventana y miran, a través de las rejas y de las mallas de seguridad que rodea el centro, el mar. Dichas situaciones se han tomado siempre como importantes, otorgándoles el tiempo que se merecían, un tiempo que el equipo ha considerado valioso pues muchos adolescentes manifestaron en repetidas ocasiones haber visto el mar después de muchos meses. Consideramos que esta imagen (la de mirar el mar a través de los barrotes), recurrente en varios de los cortometrajes realizados por los adolescentes, no solo denotan nostalgia por el exterior o desfogue frente al encierro, sino que también dan muestra de las extremas medidas de seguridad del centro juvenil y la influencia que esta tiene en los adolescentes. Este tipo de escenas y la relación que guardan con el espacio que hemos analizado, nos hace preguntarnos si el centro juvenil y el sistema de justicia juvenil convive en una contradicción constante, pues si bien busca la inserción del adolescente en la sociedad, lucha constantemente por alejarlo de la misma al poner cada vez los muros más altos a nivel real y simbólico. Claro está que no tenemos la respuesta, pero creemos que una salida a esta pregunta tendría que poner atención en la participación no solo de los adolescentes en actividades fuera del centro, sino en abrir el centro, en la medida de las posibilidades, para que la propia comunidad y sociedad intervenga el espacio y contribuya a darle oportunidades a esta población.

⁷¹ Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas

A manera de conclusión con respecto al espacio, queremos anotar que al realizar un recorrido por la influencia del centro juvenil como escenario del proceso de trabajo hemos querido, por un lado reparar en la falta de recursos que condicionaban ciertas sesiones, pero también incidir en la capacidad del cine y del equipo de adaptarse a nuevas situaciones y encontrar soluciones que no solo partieron del equipo ejecutor del proyecto o de los miembros del centro juvenil, sino también de los propios adolescentes. Sin embargo, si bien la falta, en estos casos, funcionó como oportunidad de explorar, de conocer y de probar otras formas de trabajo y descubrir nuevos aspectos de la personalidad de los adolescentes, consideramos que no se debe descuidar la necesidad de que exista un espacio destinado a la actividad específica con horarios, identidad y recursos propios y que dichas exploraciones de otros espacios se den de manera pensada, articulada y dentro del plan de trabajo. Como señala Varotto en uno de sus informes:

El ambiente en el cual se han desarrollado las sesiones, ha carecido de identidad, cuidado y espacios propios para la creación y conservación de los materiales, siendo un espacio temporal cuya naturaleza no está concebida para el proyecto y su desarrollo. Por esta razón ha germinado, dentro del Laboratorio, la idea de la Casa del Cine.⁷²

La falta de recursos, una constante

Adicionalmente, es importante señalar la falta de recursos pues esta ha sido una constante a lo largo de todo el proyecto. Esta radicó no solo, como hemos mencionado, en la carencia de equipos a nivel de aspectos técnicos, sino

⁷² Informe 002-2015-VV. "La casa del cine" fue un proyecto construido participativamente en el 2015, durante el módulo de trabajo denominado "Laboratorio cinematográfico" como parte del PFA. Este proyecto involucró sesiones de trabajo para la elaboración de una propuesta que contemplara la implementación de un espacio dedicado solo al cine, para lo cual se visitaron locaciones del centro con los adolescentes, se discutieron los lugares entre todos y se seleccionó el lugar idóneo de acuerdo a una serie de características como ubicación, iluminación, ruidos alrededor, materiales, etc. Finalmente, si bien no se pudo implementar el espacio como se planificó, debido a temas de carácter administrativo, se logró conseguir en el 2016, gracias a las gestiones de la Sra. Marianella Carthy, la sesión del espacio del tercer piso de forma permanente para las sesiones de trabajo vinculadas al PFA.

también en las dificultades para ingresar ciertos materiales y elementos por temas de seguridad. Como hemos dicho, este proyecto ha sido una experiencia única y nueva en su género, y en esta medida se ha necesitado realizar constantemente trámites, mediante cartas, para solicitar autorizaciones de ingreso de equipos (cámaras, videos, laptops, USB's). Esta falta de recursos se evidenció de manera gradual conforme el proyecto se iba desarrollando pues “sobretudo estas dificultades se incrementan en la etapa de edición en la que cada asesor debe contar con una computadora que permita editar las obras pues el centro no cuenta con las máquinas, ni programas necesarios para ello”⁷³.

En este sentido, todo el proyecto ha significado una adaptación de trabajo continuo para poder seguir trabajando en ese espacio, de la misma manera y poder lograr los resultados que se han conseguido a través de los años. Como se menciona en un informe del año 2015:

A nivel de logística surgieron algunos inconvenientes con el préstamo del proyector por parte del centro, así como problemas de sonido en algún caso. El préstamo del proyector se pudo solucionar en primera instancia, por un lado, gracias al apoyo de Viola Varotto y por el otro, a la Dirección del Audiovisual, la Fonografía y los Nuevos Medios del Ministerio de Cultura. Más adelante, el centro consiguió un segundo proyector que pudo funcionar correctamente.⁷⁴

Señalar este aspecto implica un llamado al compromiso de parte del centro para asegurar la disponibilidad de los recursos y para que el desarrollo del proyecto no dependa de la buena voluntad de los miembros del equipo, pues como señala Lorena Best, coordinadora del PFA en el 2016:

⁷³ Informe final Joanie Guerrero 2016 - DARS

⁷⁴ Informe 003 – 2015 JGM - DAFO

Hasta esta edición, el proyecto se ha sostenido en gran parte por el aporte personal (y de equipos) y el compromiso de todos los educadores involucrados (incluidos los practicantes). Esto demuestra la fuerza del trabajo de un grupo humano, pero sin verdadero soporte institucional, esto se acaba.⁷⁵

Si bien el centro juvenil ha realizado esfuerzos, a través de la Sra. Marianella Carthy, por atender las demandas del proyecto, como asegurar el proyector para las sesiones, o conseguir los espacios necesarios, así como elaborar los documentos requeridos, si este apoyo no se concreta a nivel del centro en su totalidad asumiendo las necesidades que este requiere, creemos que difícilmente puede pensarse en la sostenibilidad y proyección a futuro de este tipo de proyectos.

El respeto por las normas, una consigna

Por último, como sabemos el centro juvenil posee normas y en este sentido, no podemos dejar de mencionar cómo el cumplimiento de ellas ha estado presente en todo el proyecto. En este sentido, estas han sido una constante que han marcado a su vez no solo el desarrollo del mismo, sino también las relaciones y el trato con los adolescentes internos. Así han influido, en primer lugar, porque el mismo equipo ha tenido que adaptarse a ellas, tanto a nivel de tenerlas presentes al momento de seleccionar los materiales con los que se iba a trabajar, pues existían ciertas restricciones con respecto a los géneros de las películas y los contenidos (no violencia, escenas de sexo, ni género terror), así como limitaciones en la transferencia de la información que finalmente alimentaba el desenvolvimiento creativo de las sesiones. Como hemos visto, los centros juveniles mantienen una conexión con el exterior totalmente controlada y donde, por obvias razones, no existe el acceso a internet por parte de los internos. En este sentido, la búsqueda de referencias y materiales como ejemplos para

⁷⁵ Informe final Lorena Best 2016 -DARS

mostrar en las sesiones tenían que ser previamente descargadas, limitando el contenido a únicamente lo planificado para cada encuentro.

Adicionalmente al entrar a la etapa de realización de los cortometrajes este respeto a la norma implicaba también no mostrar los rostros de los adolescentes y tener limitaciones de grabación en ciertos espacios y horarios. Este aspecto, en un inicio, causó gran frustración en los participantes pues ellos querían aparecer en sus obras con sus rostros y ser identificados como actores de las mismas, pero en este sentido, también implicó una oportunidad para conversar y negociar alguna vía alternativa y solucionar este impase de manera creativa.

En esta línea, a nivel de relación con los adolescentes, la existencia de las normas también tuvo repercusión pues había que recordar que se estaba en un espacio donde por ejemplo no podían salir al baño de a dos, no podían pasear por el centro más allá del espacio de trabajo y no se les podían llevar cosas del exterior. Sin embargo, el poder reconocer estas restricciones abrió también una posibilidad de diálogo con los adolescentes para poder discutirlos, pensarlos, encontrarles una lógica y respetarlos.

Así el respeto por estas normas si bien significó adaptaciones por parte de los participantes, también implicó una confianza progresiva en el trabajo y como señala Marianella Carthy:

(...) el apoyo no es una cosa simple, es una cosa que ha costado...ustedes han sabido respetar, al principio les ha costado...es primero dar la posibilidad, abrir y luego viene el otro aspecto, el no fallar...yo cuido mucho de respetar hasta el último la norma, porque eso me abre la puerta.⁷⁶

⁷⁶ Entrevista a Marianella Carthy – Coordinadora de Convenios CJDRL, 2016

Imaginando más allá del centro juvenil

A manera de síntesis no queremos dejar de señalar las propias apreciaciones de los adolescentes con respecto a la influencia del centro juvenil en el proyecto en sí mismo. En este sentido, al hacerles la pregunta de cómo se imaginaban el PFA fuera del centro juvenil, sus respuestas se centraron principalmente en la etapa de realización, resaltando como elemento principal la libertad de poder contar con las locaciones necesarias para la realización del trabajo, así como los elementos técnicos necesarios como cámaras, actores, locaciones, y más tiempo, pues como hemos dicho, las dinámicas del centro solo permitían el trabajo de una cierta hora a otra y el acceso a determinados espacios, previa autorización, limitando así la realización óptima del plan de trabajo. Asimismo uno de los participantes resaltó que en caso el proyecto y la realización del cortometraje se hubieran dado en la calle, se hubiese podido exhibir el rostro de los participantes y podría haber una identificación de los personajes, aspecto que tampoco pudo desarrollarse a cabalidad en el proyecto por el derecho al cuidado de la identidad que los adolescentes en conflicto con la ley penal tienen. Recogemos a continuación algunas apreciaciones:

¿cómo me imagino? de rompe y raja (...) o sea es como contarlo ya pues de otra manera, ¿no? o sea hay gente que camina, o sea está todo a la mano, ¿no? hay más cosas, no hay prohibiciones prácticamente.⁷⁷

Hubiese sido mucho mejor porque si hubiese querido grabar algo (...) hubiese tenido más contexto para la película y aparte más este escenas pe, lugares, paisajes y todo ese tipo de cosas que hubiesen ayudado bastante en la grabación y no solo poder grabar de un plano sino de varios planos, porque acá las grabaciones que yo hice son solo de un plano nomá (...) porque si grababa pal otro lado estaban las rejas de acá y supuestamente tenía que dar a

⁷⁷ Entrevista a adolescente Aa externado (participante del 2015), noviembre 2016

entender que él estaba en la calle frente al mar, la primera escena (...) igual salió de “rompe y raja”⁷⁸

Podrías hacer muchas cosas, las que no puedes hacer acá, ahí si saldría tu cara todo normal, podrías grabar a la hora que quieras tú, acá solo nos dieron un día para grabar todo y ya eso nada más (..) o sea que no tendría como... acá tienes límites pe, hasta donde hacer las cosas así, en cambio afuera no, no creo⁷⁹

Ahora bien, consideramos que si bien el espacio ofreció una serie de limitaciones, cambios y restricciones, también ha brindado riquezas como posibilidades de hacer un uso creativo de los recursos, nuevos espacios de exploración y contar con adolescentes sin distracciones externas (celulares, laptops, internet, etc.). Finalmente, si bien este es un lugar estructurado con regímenes y control, consideramos que dentro de todo, debemos reconocer la apertura y la decisión de parte de la institución de asumir riesgos en algo totalmente nuevo que ha producido a su vez resultados no esperados. Consideramos que ha sido una apuesta por reconocer la capacidad de los adolescentes y confiar sobretodo en ellos. Bajo esta figura, el centro se muestra a sí mismo, no como un lugar donde hay chicos sin futuro, como podrían pensar personas ajenas a esa realidad, sino como un espacio de oportunidades.

4.3 Sobre el proceso de involucramiento inicial de los participantes

Abordar la manera en que los adolescentes se aproximaron al proyecto en sus diferentes versiones, nos da un panorama en primer lugar, de sus intereses previos al proyecto y en segundo lugar, de las expectativas de los mismos con respecto a él. Así estas formas de involucramiento inicial, han sido, como el proyecto mismo, muy diversas. En el 2014, dado que era la primera vez que se realizaba un proyecto de este tipo en el centro juvenil, los adolescentes

⁷⁸ Entrevista a adolescente An (participante 2016), noviembre 2016

⁷⁹ Entrevista a adolescente H (participante 2016), noviembre 2016

participantes fueron convocados, en su totalidad, por miembros de sus equipos técnicos, quienes les comentaron la existencia de este taller de cine y la oportunidad de participar del mismo de manera voluntaria.

En el año 2015, luego de la primera experiencia, la situación fue diferente pues ya el centro tenía conocimiento de la dinámica del proyecto y se había dado oportunidad de mostrar los cortometrajes, realizados en el 2014, tanto a autoridades del centro juvenil como al personal del mismo y a los otros adolescentes internos (a raíz de la iniciativa de algunos adolescentes participantes que proyectaron, en sus respectivos patios, los cortos realizados el año anterior). En esta línea, los educadores pudieron orientar a nuevos participantes en base al trabajo que los adolescentes ya habían realizado y como menciona uno de los participantes:

mi asistente social me dijo este de repente tú puedes ir allá porque de repente [puedes] contar tu vida o sea lo que te ha pasado (...) yo quería contar algo, o sea yo, yo me metí en el taller porque yo quería contar lo que yo hice en el taller o sea lo, mi corto, ya pe por eso, con esa intención me metí, de intentar contar algo que me había pasado, como ese sueño te acuerdas que te conté, ya, eso quería contar, pero no sabía cómo hacerlo ¿no? pero salió bonito de todas maneras.⁸⁰

Como vemos en la cita, a la motivación de los educadores se suman los propios intereses y necesidades de los adolescentes internos quienes buscan, a través del arte, poder expresarse. En este sentido, surgen otros móviles que impulsan a los adolescentes a participar del proyecto: más allá de sólo cumplir con la consigna de asistir a talleres como parte de las medidas socioeducativas del centro, sienten que a través del cine y el audiovisual pueden satisfacer alguna necesidad (expresiva, de entretenimiento, de ruptura con la rutina, etc.)

⁸⁰ Entrevista a adolescente Aa, externado, participante 2015, noviembre 2016.

Ya en el 2016, varios de los adolescentes entrevistados comentaron que se interesaron en participar del proyecto porque habían visto las experiencias previas, tenían conocimiento de cómo trabajaron sus compañeros el año anterior (estos les habían comentado lo que se realizaba y las actividades involucradas) y porque vieron los cortometrajes de sus compañeros, en pantalla gigante en sus patios en una proyección que organizó el Ministerio de Cultura en coordinación con el Poder Judicial y la PUCP en el 2015. En este sentido, resaltamos la importancia de la exhibición de los cortometrajes y la influencia que tuvo en los adolescentes que no fueron parte del proceso, pues vieron en el trabajo de los demás un reflejo, sus propias inquietudes y necesidades, así como la motivación de que si los otros chicos lo pudieron lograr, ellos también, lo cual los animó a interesarse e inscribirse en el taller. Rescatamos a continuación algunas apreciaciones sobre cómo se aproximaron al PFA:

(...) primero porque me dijeron que iban a salir a la calle (...) justo le pregunté a la madre si podía estar y me dijo ya normal y me inscribió y entré al taller. Decían que veían películas, que les enseñaban a grabar y todo eso y ya por eso me inscribí también.⁸¹

Del año pasado, enseñaron una película pe en el patio, en una pantalla grandota y ya pe...de "Peces", "Sueño" y ya vi pe y dije que si ellos podían por qué yo no y justo en esos meses dijeron como ya habían vacantes, comenzaron a apuntar nuevamente pe, como todavía a mí me faltaba tiempo dije madre para que me apunte y me apuntó y comencé a salir y primero veíamos películas.⁸²

Por otro lado, ha sucedido también, en varias ocasiones, que los adolescentes, sin saber de qué se trataba el taller, han sentido curiosidad y han participado de una sesión, encontrándola interesante e inscribiéndose para asistir a los

⁸¹ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016

⁸² Entrevista a adolescente C, participante del 2016, noviembre 2016

encuentros de manera regular, mostrando de esta manera otra vía de llegada al proyecto:

yo entré por una película pe, aunque creo que estaba aburrida, sino por hacer hora con mi compañero de al costado, me quedé de largo. Empezaron a hablar y me pareció interesante, me llamó la atención y decidí quedarme. ⁸³

Como se ha mencionado previamente, estos talleres de cine que se desarrollaban en el centro, no eran obligatorios, permitiendo una libertad de decisión y de involucramiento inicial de los participantes. Sin embargo, en caso el adolescente aceptaba participar de manera permanente se hacía incidencia en que se trataba de un proceso largo en el que además se asumían responsabilidades, compromisos y en donde su presencia constante era importante para el desarrollo del proyecto pues cada sesión se hacía algo diferente y de manera secuencial. Asimismo, el adolescente era consciente que su participación también condicionaba el desenvolvimiento del grupo en su conjunto pues como hemos visto en la descripción del proyecto, cada adolescente era necesario, tanto para las actividades de análisis como para las de realización, siguiendo una dinámica de trabajo colectiva.

Asimismo, luego de mostrar las diversas razones por las que los adolescentes se involucraron en el proyecto consideramos interesante abordar también la perspectiva del personal que laboraba en el centro, pues permite el acceso a elaboraciones que guardan relación con lo dicho por los adolescentes, pero desde otro ángulo de mirada, condensando así el carácter progresivo de este involucramiento. Como señala Marianella Carthy:

al principio era un poco así a la voluntad: me piden 15 chicos, “mira va a ver este taller ¿tú quieres?”, “yo, yo, yo” los chicos dicen “ya, salgo del patio”. Después ellos han ido viendo...si los chicos ven que tú no fallas, empiezan a tener confianza, que tú no llegas tarde,

⁸³ Entrevista a adolescente An, participante del 2016, noviembre 2016

que lo que tu prometes, cumples, entonces ¿qué va generando?, va generando un clima de confianza, de seguridad, de responsabilidad y luego ya viene el encanto, ¿qué es lo que ya empiezan a encontrar? ¿Por qué hemos tenido tantos invitados? Que le llamo yo, esos “palomas”...que no están en la lista, pero siempre que uno dice “cinematografía”, les hacen el avión a los educadores y salen, tú has visto un manchón a veces salían ¿qué los hace salir? Ya no es sólo el hecho de “hacer hora”, si sumamos al “hacer hora” diría “hacer hora” gratamente, y ahí agregaría uno más “hacer hora” gratamente ya poniendo interés y le sigo agregando a lo que antes parecía algo simple “hacer hora” gratamente, con interés, y ahí sentirse importantes, sentir que este espacio me gusta, sé que puedo hablar, sé que puedo opinar y finalmente, ir descubriendo cosas nuevas.⁸⁴

Vemos cómo de manera progresiva en la investigación, el proyecto va manifestando, a su vez, las bases de lo trabajado en el cine comunitario, aunque a su manera, claro está. En este sentido, además del cine como necesidad de medio de expresión para los participantes, el interés de involucramiento surge de la propia comunidad. En esta línea, como menciona Gumucio “el cine y el audiovisual comunitarios abarcan aquellos procesos que nacen y se desarrollan impulsados desde una comunidad organizada, cuya capacidad es suficiente para tomar decisiones sobre los modos de producción y difusión, y que interviene en todas las etapas, desde la constitución del grupo generador, hasta el análisis de los efectos que el trabajo produce en la comunidad, tanto en lo inmediato como en las proyecciones de largo plazo” (Gumucio 2014:32). En este punto tendríamos que hacer una aclaración pues sabemos que el PFA no se adecúa enteramente a una experiencia de cine comunitario, pues este, como hemos visto, responde principalmente a los modos de producción y organización de la comunidad y en el uso de las herramientas audiovisuales para consolidarla como tal. Sin embargo, si bien la idea del proyecto no nace de los adolescentes

⁸⁴ Entrevista a Marianella Carthy, noviembre del 2106

internos, son ellos los que deciden involucrarse y quienes le dan forma y contenido a las obras resultantes, según sus propias inquietudes.

Ahora bien, una vez que hemos analizado la percepción de los adolescentes internos sobre ellos mismos, sobre la influencia del centro juvenil y hemos visto las diferentes formas de involucramiento de los participantes, vamos a abordar cuáles son los aspectos más importantes con respecto al desarrollo y los módulos de trabajo del PFA, así como lo hallado a raíz de la ejecución de las diversas prácticas audiovisuales.

4.4 Sobre el PFA y sus diferentes módulos de trabajo

Como hemos visto, al mencionar la descripción de lo realizado en el PFA, este estuvo compuesto por diferentes etapas y se dio un aprendizaje de manera secuencial y progresiva. Ahora bien, abordamos las opiniones de los adolescentes, asesores y otros insumos, por cada uno de los módulos de trabajo con el fin de analizar, etapa por etapa, los aspectos que se encuentran involucrados en las prácticas audiovisuales y los alcances que estas tuvieron en los participantes. Consideramos importante señalar, como se mencionó en la metodología de investigación, que a pesar de considerar a adolescentes de diferentes versiones del proyecto, sus respuestas guardan similitudes que están relacionadas a modos de trabajo, el contenido y a los efectos formativos de las prácticas audiovisuales en sí mismas.

4.4.1 El Laboratorio Cinematográfico: nuevos ángulos de mirada y la construcción de los primeros vínculos

El Laboratorio Cinematográfico se configuró, como hemos mencionado, como una etapa de exploración y participación por parte de todo el equipo. En este sentido, teniendo como base el juego y la experimentación, se dieron muchos logros y avances en torno al desarrollo de las iniciativas de los adolescentes, se adquirieron herramientas analíticas para elaborar y reconocer discursos y se

trabajaron mecanismos de diálogo como base de las relaciones y de la comunicación al interior del aula. Las principales prácticas audiovisuales que se dieron en este módulo, involucraron la programación colectiva de ciclos de cine, la realización de cine-foros, la elaboración de materiales creativos y la experimentación en torno a la imagen. Abordamos cada una de estas prácticas para analizar de qué manera estas influyeron en el trabajo con los adolescentes y encontramos en este punto ciertas consignas comentadas a la hora de abordar la EPM. Por un lado, se pone en evidencia el interés del estudio de los medios como procesos en sí mismos y no solo como herramientas para conseguir algo y se pone énfasis en las posibilidades críticas que los adolescentes traen consigo en su experiencia como audiencia. Como menciona Buckingham, la EPM,

no se opone ya automáticamente a las experiencias que los estudiantes tienen de los medios. No parte de la idea de que los medios son necesaria e inevitablemente dañinos, o que los jóvenes son simplemente víctimas pasivas de la influencia de los medios. Por el contrario, adopta una perspectiva más centrada en el estudiante; es decir, en lugar de partir de los imperativos docentes del profesor, tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia de los jóvenes acerca de los medios (...) se propone capacitarlos para que decidan por su cuenta con conocimiento de causa. (Buckingham 2005: 35)

Queremos, sin embargo, iniciar haciendo una distinción, pues en la cita mencionada se habla de una capacitación. En el caso del PFA, el compartir los conocimientos sobre el cine y el audiovisual no adquirió la connotación de "capacitación" pues consideramos que esta nos remite a una forma de educación tradicional y vertical, sino que lo que se realizó más bien fue un intercambio de conocimientos. En esta línea, hacemos también hincapié en las nuevas formas de transmisión de información que se escapan de los modelos impartidos en las escuelas y que buscan un involucramiento mayor y agencia de los participantes en aras de conseguir un aprendizaje que perdure.

La programación colectiva de ciclos de cine

Como el fin de involucrar participativamente a los miembros del proyecto, una de las actividades más interesantes realizadas en el año 2015 estuvo ligada a la programación de ciclos de cine de manera conjunta con los adolescentes. Estos se realizaron en base a elección de temáticas propuestas por los participantes y como señala Varotto, las películas se escogieron de manera consensuada teniendo en cuenta ciertos aspectos como “la selección de películas en idioma original castellano, la duración no debe exceder el tiempo de una sesión, debe haber una vinculación fuerte con el tema, deben ser películas apropiadas para todo el grupo, elegir películas no-comerciales, dar un espacio a las películas de animación”.⁸⁵ En esta línea, es importante señalar el intercambio fílmico que se dio en esta actividad al requerir de parte del equipo ejecutor la apertura, a nivel de escucha, sobre las propias sugerencias de los adolescentes con respecto a películas, respetando y valorando, de esta manera su propia cultura cinematográfica. Este aspecto no fue fácil de sobrellevar pues en cierto sentido, se configuró como un reto y una invitación a desprenderse de prejuicios e indagar sobre cómo el lugar del saber puede ser intercambiable y compartido por todos los miembros, tanto docentes como participantes. Asimismo, se pudo observar que los adolescentes valoraron este tipo de intercambios pues no solo eran “sometidos” al gusto o elección de películas por parte de los docentes sino que ellos también pudieron proponer títulos y mostrar un nuevo ángulo sobre el cine a los mismos docentes y demás compañeros. Se evidenció así que el aprendizaje era continuo y se daba de doble vía: ellos aprendían de los docentes y los docentes aprendían de ellos.

En este sentido, también gracias al componente participativo, al involucramiento del personal del centro (no solo a nivel de coordinación de actividades sino como parte del proceso junto con los adolescentes y el equipo) y al diálogo se logró flexibilizar en cierta manera, las restricciones, que mencionamos en un inicio, sobre algunos impedimentos de exhibición con respecto a ciertas películas. Es

⁸⁵ Informe 001 – 2015 VV- DAFO

decir, no se trataba pues de no exhibir, por ejemplo, el género terror solo por serlo, sino de dialogar y entender las razones que estaban detrás de esa limitación, darle la vuelta a la situación, de manera argumentada, y buscar la posibilidad de ver estos films con los adolescentes para encontrarles muchos ángulos de mirada y análisis. En este punto, consideramos necesario recalcar el respeto por las preferencias y la elección de los adolescentes y la importancia de profundizar en el análisis y la argumentación para desmitificar lo que se construye alrededor de algo frente a lo que se tiene reparos.

Si bien en el 2016 se intentó replicar esta práctica específica, que funcionó mostrando nuevos hallazgos en el año 2015, en la realidad, no se pudo continuar pues el trabajo se enfocó en otro tipo de actividades que abordamos más adelante.

La experiencia de los cine-foros

Consideramos que el exhibir las sugerencias de los adolescentes permitió luego hacer un recorrido de análisis como texto, a varios niveles, descomponiendo el film, como señala Casetti, para encontrar junto con ellos nuevos ángulos de mirada sobre una película que ellos ya conocían pero que no habían visto necesariamente de esa manera. Así se dieron oportunidades para discutir estereotipos, de evaluar reacciones, de reconocer los aportes y a su vez, de reflexionar sobre los gustos de las personas y sus elecciones. En este sentido, una vez más, el conocimiento se dio a través del intercambio tanto de diálogos como de experiencias y en tanto surgieron las diferencias (edad, género, entorno, ideas, etc.) que contribuyeron desde sí mismas al aprendizaje. Esto se evidencia por ejemplo cuando Marianella Carthy, señala cómo el conocer otro tipo de películas permite un acercamiento a una dimensión del otro:

yo aprendí a ver por ejemplo en el cine, para mí es un castigo que tú me sientes a ver una película por ejemplo agresiva, pero con

ustedes aprendí que es bueno mirarla, para ver como tú hablas con el otro⁸⁶

Este espíritu de desbaratar lo pre concebido es un sentimiento que impregnó al PFA a lo largo de todo su desarrollo y se hizo presente no solo en el acercamiento a los films, sino también en relación con los mismos adolescentes. Aquello incidió en encontrar la lógica o no a lo establecido y fomentó rutas de argumentación que pudieron consolidar una toma de posición crítica y diferente frente a un hecho.

Así a modo de complementar el visionado de los films se dieron conversaciones muy ricas en torno a lo visto pues se programaron películas de todo tipo: desde aquellas que generaban la total aceptación del grupo como aquellas que generaban ciertas resistencias. Asimismo, con el fin de ejercitar la mirada crítica en los adolescentes respecto a lo visionado, se hacían preguntas en torno a lo que se rescataba del film como por ejemplo “¿les gusta o no les gusta lo que hemos visto? ¿Por qué sí o por qué no?” “¿Qué otro final le pondríamos a la película?”⁸⁷ invitando así a imaginar a los participantes nuevos caminos y formas de contar una historia. Señalamos como ejemplo de esta búsqueda de ir más allá del film, la sesión que se tuvo con el realizador Héctor Gálvez y el visionado de su película “Paraíso”⁸⁸. En esa sesión se invitó al director a visionar la película junto a los adolescentes y luego se abrió el diálogo en el que los participantes le comentaron sus apreciaciones e interrogantes directamente al realizador. Como menciona uno de los miembros del PFA:

ah ya vino el cómo se llama el director de la película este Paraíso, yo me acuerdo ¿no? y nos habló como fue su...que lo hizo de la nada pe, lo hizo sin fondos, sin plata el video (...) y no había fondo para los actores y a mí me pareció interesante como él hizo todo eso sin fondos pe sin plata nada, como lo hizo de la nada la película

⁸⁶ Entrevista a Marianella Carthy, noviembre del 2016

⁸⁷ Observación participante en las sesiones de cine foro 2014, 2015 y 2016

⁸⁸ Observación participante 2015

por que no ha estado fea la película, el final ha estado feo...pero ya pues (...) porque se va pe, no concuerda ¿por qué se va?, aunque sea abajo hubiese dicho “continuará” ya pe⁸⁹

Como mencionamos, la búsqueda de nuevos caminos y formas de pensar fue una constante en esta etapa. Como menciona Varotto en uno de los informes realizados al respecto, no solo se buscaba quedarse en un plano sino seguir indagando en las otras cosas que se podían rescatar de un film, incluso repensando y cuestionando nuestras propias ideas y posturas sobre las cosas:

Joanie: «Debe haber algo que también no nos haya gustado. No podemos quedarnos solo en lo que es bonito»

Viola: « ¿Y por qué deberíamos pensar en lo que no nos gustó?»

Joanie: «Porque siempre hay que ir más allá»⁹⁰

Asimismo, estas nuevas maneras de vinculación y el interés de ir más allá de la superficie, pudo entablar las bases de las relaciones con los adolescentes pues se buscó motivarlos a expresarse, cuestionar, analizar y a argumentar. Incluso estas motivaciones de cuestionar se hicieron presentes en la propia interacción entre los adolescentes y los docentes evidenciando que algunas barreras y verticalidades habían cedido para dar paso a un diálogo más horizontal. En esta línea, no sólo se hicieron preguntas a los adolescentes, sino que ellos mismos también preguntaron a los docentes sobre sus propias apreciaciones:

Ángel: «Siempre nos preguntan a nosotros, y ustedes... ¿qué piensan de la película?»⁹¹

Ahora bien, como muestra del involucramiento de los adolescentes, otro elemento interesante de esta actividad fue que la proyección de películas se extendió más allá del espacio de trabajo pues luego de ver las mismas, los

⁸⁹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

⁹⁰ Informe VV 002-2015 DAFO

⁹¹ idem

adolescentes querían llevarlas a sus respectivos ambientes. Así se generó una forma de trabajo en la que un adolescente era el encargado de llevarse la película a su ambiente, reproducirla y luego, devolverla al equipo en la siguiente sesión. Si bien esta dinámica funcionó a veces sí, a veces no, es interesante la asignación de responsabilidades que se generó, así como la creatividad en la elaboración de los materiales que se usaron para difundir la proyección, operaciones que hacían reinterpretar o captar la película a través de otros lenguajes como escritos y gráficos. Como señala Varotto, este tipo de actividades alimentaba el espíritu de agencia de los adolescentes y configuraba nuevos espacios de proyección para ver y pensar el cine más allá del aula:

Ángel «Al comienzo no querían ver, algunos decían que ya la habían vista. Al final la sala terminó llena»

Christian «Y cuando pusimos el afiche la gente se reía... porque decía METEGOL: ¡EXTRENO HOY!»⁹²

Ahora, si bien en el año 2016, se retomaron las actividades de cineforo, estas se enfocaron en visionar y analizar lo realizado los años anteriores, pues como menciona Best, esto se llevó a cabo “como una manera de hacer memoria y de mostrar cómo el cine es un lenguaje en el que todos podemos crear”⁹³. Desde las primeras sesiones se plasmaron en papel las ideas y opiniones de los participantes mediante dibujos de escenas o sentimientos que consideraban importantes durante el visionado de los cortometrajes o de los largometrajes y se realizaron círculos de discusión post película. Como señala Best, el componente participativo y de diálogo se mantuvo característico e inherente a esta etapa haciendo de la reflexión un elemento de base:

(...) ha habido momentos brillantes de conversación. Como cuando, a partir del visionado de uno de sus cortos, los chicos conversaron sobre las diferencias entre un penal y el centro de

⁹² idem

⁹³ Primer informe Lorena Best 2016 - DARS

menores, lo que significa ser administrados por el INPE o por el PJ. Expresaron sus temores, ansiedades, cosas que les han contado y pudieron contar más sobre su experiencia de estar internos. Cómo viven esta etapa de sus vidas, las cosas buenas y las cosas malas que han encontrado.⁹⁴

En esta línea, el espacio de conversación, teniendo de base a una película, permitió ahondar en otras dimensiones de la vida de los adolescentes y en sus formas de ver el mundo pues estas se manifestaron tanto en lo que pusieron atención (alguna escena, algún personaje, un diálogo, un contexto particular, etc.) como en sus discursos al momento de las discusiones grupales. Asimismo, no podemos dejar de mencionar que se manifestó una dificultad constante en torno al visionado de ciertas películas pues como hemos visto en la descripción de participantes y las características generales de los adolescentes internos, muchos adolescentes no han terminado la escuela, motivo por el cual, por ejemplo, proyectar películas en su idioma original con subtítulos hacía que la lectura se convirtiera en una dificultad. Este tipo de situaciones enfrentaba a su vez al equipo a ciertos aspectos que tenían que ser considerados y tomados en cuenta, adaptando el proyecto al grupo con el que se trabajaba.

La construcción creativa de materiales de trabajo

Como hemos mencionado otra de las actividades realizadas en torno al cine y el audiovisual durante el año 2015, fue la construcción colectiva de diversos materiales de trabajo como cuadernos elaborados por cada uno de los adolescentes, de acuerdo a sus propias características, gustos y estilos, así como la elaboración de afiches de las películas después del visionado de las mismas para la difusión de las proyecciones al interior de los ambientes. En estas acciones de creación tanto colectivas como individuales, pudo evidenciarse un intercambio con los adolescentes muy enriquecedor en donde también se manifestó el nivel de agencia de los mismos, así como la creatividad y destreza,

⁹⁴ idem

y se dio un valor especial al tema de la manifestación de la identidad y el reconocimiento positivo de cada una de las singularidades de los participantes. Surgieron en esta primera aproximación muchas expresiones del tipo “¿cómo lo hago si nunca he hecho un cuaderno?”, “yo no sé hacer esto”, “¿cómo dibujo esta escena?” a las que el equipo ejecutor respondía que ellos tampoco tenían una fórmula concreta y que iban a descubrir juntos cómo hacerlo⁹⁵. Es así que se empezó a formar un vínculo de confianza donde ninguno de los participantes, ni los miembros del equipo ejecutor eran dueños de la verdad absoluta, ni poseían el conocimiento total sobre las cosas. Esta forma de relación además buscó promover en el otro, soluciones y alternativas nuevas adecuadas a sus propias realidades y necesidades.

Como hemos visto al momento de hablar sobre la influencia del centro juvenil como escenario del proceso de trabajo, surgieron varias limitaciones con respecto a la disponibilidad del espacio y en esta línea, mencionamos que se fueron encontrando soluciones en la marcha con respecto al tema. Una de las alternativas de solución surgió en esta etapa del Laboratorio, desde los mismos adolescentes, presentándose así como una muestra de las capacidades de los mismos y del nivel de participación importante con el que se trabajó. Ese año 2015 se construyó de manera paralela al Laboratorio, el proyecto de implementación de un espacio denominado “La casa del cine”. Este espacio iba a funcionar como uno dedicado a los talleres de cine con el cual se podría contar con un lugar permanente de aprendizaje y formación en torno a la imagen en movimiento. Lamentablemente no se pudo llegar a construir este espacio por temas ligados a los aparatos institucionales, pero significó un precedente y la prueba de que es posible imaginar otras soluciones y propuestas a lo establecido (con los adolescentes), así como la constatación de las habilidades de los mismos para proponer alternativas, discutir sobre atributos y posibilidades de un tema y mostrar compromiso y responsabilidad, lo cual se manifestó en cada

⁹⁵ Notas sobre el desarrollo de la primera sesión del PFA, 2015

reunión que se dio alterna a las sesiones de taller de cine, en las que con ayuda de un arquitecto⁹⁶ se elaboró la maqueta a escala de lo que sería ese espacio.

Como mencionamos, si bien no se pudo implementar este proyecto como se había planeado, lo trabajado con los adolescentes así como el interés y el compromiso mostrado por los mismos evidenció en el centro juvenil y los tomadores de decisiones, la necesidad de tener un espacio destinado a las actividades de formación audiovisual, logrando así que en el año 2016, se asigne un lugar permanente (ya construido previamente) para las sesiones de trabajo del PFA.

La experimentación con la imagen

En el año 2016, como parte de las prácticas audiovisuales realizadas en la etapa del Laboratorio, se buscó experimentar con la imagen y las herramientas que esta podía contener en sí misma para lograr un acercamiento con lo que cada uno tenía por expresar, así como explorar en la relación con el otro. Como menciona Best, se buscó desde el inicio romper distancias con respecto a la cámara y a la imagen:

Desde el primer encuentro se propuso usar cámaras para tomar fotos a partir de diferentes consignas. Por un lado, la idea es que se acerquen al dispositivo tecnológico que es la cámara, por otro que creen sus propias imágenes y expresen sus ideas a través de ellas. La idea de las fotos es explorar. Hay gran interés por usar la cámara, algunos ya la usan desde el principio del taller⁹⁷

La idea fue que los adolescentes vayan familiarizándose no solo con el cine a nivel de espectadores sino también a nivel de creadores de imágenes y sentidos. En esta línea, usando otros lenguajes como la poesía, la literatura, la fotografía

⁹⁶ Durante varios sábados del año 2015 se contó con el valioso y voluntario apoyo de Carlos Javier Vega, arquitecto que contribuyó al proyecto en esta etapa.

⁹⁷ Primer informe Lorena Best 2016 - DARS

y la música se dieron ejercicios de creación que involucraron la participación activa de los participantes, tanto a nivel de lectura y adaptación de otros materiales, como en la puesta en escena y en la explicación de sus propuestas a los otros miembros del proyecto. De esta manera, se buscó crear nuevas relaciones con la imagen para ampliar las posibilidades creativas necesarias para las siguientes etapas del proyecto y para la producción de sus propias obras cinematográficas

Un balance sobre la etapa del Laboratorio

Como hemos visto, durante esta etapa de trabajo se realizaron una serie de actividades relacionadas al cine y el audiovisual, las cuales a pesar de la diferencia de los años y del cambio de miembros en el equipo ejecutor, buscaron consolidar un espacio de constante experimentación, búsqueda, participación y aprendizaje que permitieron un conocimiento construido colectivamente a través de nuevas maneras de interacción y relaciones entre los participantes. Podemos reconocer entonces dos niveles de aprendizaje: uno relacionado a lo audiovisual y otro enfocado en los vínculos entre los miembros del PFA. Por un lado, con respecto a lo aprendido en el tema audiovisual, podemos señalar que se adquirieron los primeros conocimientos sobre el mundo del cine y lenguaje audiovisual, se manejó la terminología, se proyectaron diversos materiales fílmicos y se adquirieron algunas herramientas de análisis de los textos fílmicos, así como del tratamiento de las imágenes.

Por otro lado, con respecto a la construcción de los vínculos podemos decir que conformar este espacio de experimentación en torno al cine, logró crear nuevas relaciones entre los miembros del PFA (tanto adolescentes como equipo ejecutor) pues estas se consolidaron a través del reconocimiento de saberes, de la motivación de agencia de los adolescentes (lo cual hizo que se les perciba como sujetos con ideas importantes y que podían asumir decisiones y responsabilidades), de los diálogos, de la expresión de la identidad y de la

manifestación de la creatividad, en suma, como menciona Varotto, de dar cabida a crear relaciones más humanas con el otro:

No todo lo aprendido es evidente ni concreto. Hay que, por lo menos, evidenciar dos aspectos: • uno “relacional” sea entre los jóvenes internos cuyas interacciones han sufrido cambios que significan ahora el conocimiento mutuo, la empatía, la tolerancia, la complicidad; y entre los jóvenes y el equipo ejecutor que significan ahora la confianza, el compromiso y la constancia por parte de ambos frentes. El deseo que alimentamos es aquello de disminuir siempre más la distancia que nos separa. • otro específicamente vinculado al “audiovisual”, con relación al empoderamiento de la terminología, la capacidad crítica y analítica, la discriminación, la formulación de criterios. Todos aspectos propedéuticos al pasaje al Taller de Teoría antes y de Realización después.⁹⁸

Adicionalmente, creemos que esta etapa significó para el propio equipo ejecutor una oportunidad para repensar sus propias prácticas pedagógicas y sus posturas frente a la función del cine en el aula, así como sus propios roles.

En la misma línea, lo hallado, a través de la observación participante, informes y opiniones de los adolescentes, nos permite ver los aspectos positivos, pero también reconocer que estas prácticas no significaron lo mismo para todos los participantes. Así hemos querido hacer una aproximación a los fenómenos que sucedieron en esta etapa, sin descontar claro está, que no siempre todas las actividades funcionaron o crearon un clima de trabajo totalmente comprometido. Nuestros hallazgos sobre esta etapa son más bien indicios de lo que sucedió y de cómo se vivieron estas actividades nuevas en un espacio como el centro juvenil. Finalmente, Como menciona Varotto, a través de este primer módulo, lo que se buscó también fue ir creando las bases para las siguientes etapas del trabajo:

⁹⁸ Informe VV 002-2015 DAFO

El cierre de la etapa primera de este proyecto experimental deja evidencia de que hay espacio para sugerir, aprender y llegar a ciertas conclusiones, tres aspectos necesarios para la transición a una nueva etapa.⁹⁹

4.4.2 El Taller de teoría cinematográfica, el conocimiento del lenguaje audiovisual y la permanencia del vínculo

Esta etapa del proyecto permitió realizar un acercamiento al conocimiento del lenguaje cinematográfico con el fin de brindar mayores herramientas para el análisis, encontrar otras maneras de contar una historia, así como ir descubriendo aspectos de la realización cinematográfica. En este sentido, las prácticas audiovisuales involucradas radicaron en la ejecución de clases sobre el lenguaje cinematográfico, tanto teóricas como prácticas; en la realización de cine-foros; y en el intercambio de experiencias con invitados tanto docentes como cineastas especialistas en un tema en particular del lenguaje cinematográfico. Sobre este último punto, cabe señalar que, dado que las sesiones de trabajo se dieron en las instalaciones del centro juvenil, fueron los invitados quienes se acercaron al mismo y en todas las ocasiones fue la primera experiencia de los mismos con un espacio como este.

A propósito de las características comunitarias, que hemos visto están presentes a lo largo del proyecto, queremos señalar que también en esta etapa se hicieron presentes aspectos relacionados a ellas. Como menciona Gumucio, en el cine colaborativo “los grupos comunitarios, debido a su quehacer colectivo, requieren de una capacitación que se desarrolle en sus propios espacios de convivencia, y que esté diseñada de manera específica para satisfacer sus necesidades sociales, políticas y culturales, así como sus posibilidades de apropiación y sostenibilidad” (Gumucio 2014: 56).

⁹⁹ idem

Las sesiones de lenguaje cinematográfico: teoría y práctica

Como mencionamos al inicio, esta etapa de conocimiento sobre el lenguaje cinematográfico contó con sesiones de teoría y también de práctica, las cuales fueron necesarias para empezar a mirar a los medios y al cine de una manera más integral. Es decir, se buscó, como menciona Buckingham, al hablar de educación mediática y alfabetización, trabajar este análisis no como “un ejercicio para fijar la atención en las deficiencias de los medios, ya se trate de deficiencias morales, ideológicas o estéticas. Por el contrario, debería estimular a los alumnos a conocer la complejidad y diversidad de los disfrutes que pueden ofrecerle los medios, así como para reconocer la base social de todos esos juicios de valor y de gusto incluido el juicio de los mismos alumnos” (Buckingham 2005: 176)

Así, estas sesiones abordaron temáticas relacionadas a la historia del cine, el guion, los elementos visuales, el sonido, la edición, entre otros aspectos. Cada sesión se trabajó con un invitado, quien dio una introducción teórica sobre el tema para luego dar paso a los ejercicios prácticos en torno al mismo. En este sentido, una de las menciones más recurrentes de los adolescentes al preguntarles sobre qué es lo que más recuerdan sobre esta etapa es la que se relaciona con los ejercicios prácticos realizados en torno a los componentes cinematográficos. Así una de las actividades señaladas involucró la sesión de edición donde la docente, Marianella Vega, propuso que los adolescentes, de manera grupal, ordenen una secuencia de escenas desordenadas de un cortometraje, buscando la relación entre las imágenes y su sentido. Al recordar ese hecho, los adolescentes mencionaron que les resultó interesante la actividad lúdica pues implicaba un trabajo creativo, colectivo, que daba cabida a la validez de diferentes formas de trabajar y porque les interesó el cortometraje visionado en aquella sesión¹⁰⁰, el cual abordaba la relación entre hermanos y la ausencia. Como menciona uno de los adolescentes:

¹⁰⁰ Esta sesión de edición se mantuvo en la misma forma y contenido a través de los años por el nivel de impacto que ocasionaba en los adolescentes la proyección del cortometraje “Ela” de Silvana Aguirre.

(...) después también cuando en el otro video que hubo, que falleció su hermanita o su hermano, que le jalaba de las trenzas, ya pues, cuando hicimos las imágenes ahí pegadas a la pared [¿y eso porque lo recuerdas?...]...porque no sé, todos participamos, todos hicimos, todos pegamos, y todos nos confundimos también, nadie hizo igual, nadie lo hizo bien diré ya pues porque ese video también estaba bonito¹⁰¹

En esta misma línea del hacer y del requerirles un grado de participación, creatividad e interacción, los adolescentes también mencionaron las sesiones de sonido en las que luego de los alcances teóricos se dieron ejercicios de creación de ambientes sonoros y musicalizaron pequeños clips de video sin audio con las técnicas del *foley*¹⁰². Así podemos ver a continuación la cita de uno de los adolescentes quien menciona las primeras imágenes que recuerda del taller y que guardan relación con las actividades lúdicas en tanto componente importante en el tema del aprendizaje pues se trascienden los conocimientos de manera teórica y se propone una nueva forma de acercamiento a él:

(...) cuando nos enseñaron el sonido, cuando nos enseñaron cuando hicimos eso de “Ela”, cuando las hojas las pegamos, las copias y el traumatropo pues y después ya el día de grabación (...), porque no sé siempre veíamos películas, en cambio sonido así nunca habían enseñado pues y tampoco nunca había grabado, o sea si había grabado así con mi celular pero nunca así como acá, que hicimos en grupo con sonido y todo eso.¹⁰³

Volvemos a ver entonces cómo se manifiesta que el aprendizaje es atravesado por la inclusión de elementos que invitan a la creación y a la participación de los adolescentes.

¹⁰¹ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016

¹⁰² Técnica que recrea los sonidos que vemos en el cine con instrumentos que no necesariamente se corresponden a la realidad. Es decir, son trabajos realizados en estudios en los que profesionales graban los sonidos, buscando sincronizarlos luego con la imagen.

¹⁰³ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

Proyección de materiales audiovisuales y conversatorios

A manera de complementar las clases del lenguaje cinematográfico, durante esta etapa también se dieron visionados de películas y análisis de las mismas. Si bien este tipo de actividades ya se habían iniciado en la etapa anterior, es decir, el Laboratorio cinematográfico, estos ejercicios de análisis buscaron ser un poco más profundos vinculando así las lecciones aprendidas sobre los aspectos del lenguaje cinematográfico y la aparición y recurrencias de los mismos en los films. Así los participantes coincidieron en la importancia de haber visto distintos tipos de películas y en la forma que se trabajó el análisis de las mismas en tanto que proporcionó nuevas maneras de acercamiento al cine y a lo que los directores quisieron transmitir. En este sentido, como mencionan los adolescentes, esta actividad configuró un espacio de encuentro en torno a nuevas experiencias y nuevas maneras de abordar lo visto, suscitando preguntas que permitieron luego elaborar ciertas interpretaciones:

Por qué el director siempre quiere transmitir algo, desde no se... o sea él puede transmitir lo que siente o lo que piensa en una manera muy artística, ¿no? porque yo creo que como dicen el cine es un arte¹⁰⁴

desde que empecé introducción al análisis cinematográfico primero, no veía más allá de una película, veía imágenes y que me impactaban y nada más y una simple historia, nada más si me gustaba bien si no, no, pero no veía el porqué de cada cosa, por qué es en el día, por qué es en la noche, por qué ponen esto, por qué ponen el otro y todo tiene un porqué, ¿no? y eso es lo bonito del cine¹⁰⁵

¹⁰⁴ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁰⁵ idem

lo que más recuerdo de cinematografía es cuando hacíamos las sinopsis, ¿no?, o sea los resúmenes creo de todo lo que, de cómo hablábamos de un tema o escribíamos algo o veíamos una película y decíamos el por qué crees de todo eso, o sea le encontrábamos la lógica a qué quiere decir, a qué quiere decir ese director, por medio de esa película.¹⁰⁶

Como hemos mencionado, consideramos que estas maneras de aproximarse al cine de parte de los adolescentes, constituyeron una continuación con el trabajo iniciado en la etapa del Laboratorio Cinematográfico y les significó un aprendizaje en el sentido de entender al otro, a sus motivaciones y para conocer otras realidades diferentes a las suyas. Como menciona Siguán el acto de analizar y dialogar sobre una película dice mucho de quien tiene la palabra pues “ponemos mucho de nosotros mismos en la interpretación” (Siguán 1954:20).

Todas estas interpretaciones y posibilidades de análisis se dieron en tanto los conversatorios post-proyección crearon los ambientes propicios para ello. Si bien al inicio fue difícil lograr la participación de los adolescentes, pues cómo es lógico, no todos tenemos las mismas habilidades para hablar en público, se tomaron diferentes alternativas para fomentar estas interacciones como preguntar directamente a alguno de los participantes o lanzar preguntas rápidas de identificación de elementos para romper el silencio. Sin embargo, también se dieron ocasiones donde, teniendo en cuenta los procesos de cada uno de los participantes y los tiempos, se respetó dicho silencio o en otros casos, se dio paso a la creación de materiales relacionados al film, como los dibujos. Así, creemos que los conversatorios que siguieron a las proyecciones de las películas, permitieron a los adolescentes entablar una relación dialógica con los otros participantes y encontrar una riqueza en la diversidad de opiniones, es decir, percibir cómo resuena en el otro, lo que uno también está captando.

¹⁰⁶ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

Por otro lado, los adolescentes destacaron la importancia de los films proyectados en tanto significó un acceso a otro tipo de experiencias y en cómo lo visto les ayudó para aplicarlo en la realización de sus propias obras:

[sentí] aburrimiento por algunas películas, pero así se aprende creo yo a hacer cine, viendo películas de todo tipo, no sólo de un solo género, de un sólo país.¹⁰⁷

También porque vi la película de esos muñequitos...no sé, del lugar donde los trataban como esclavos... ya pe, yo no sabía esa historia, ahora sí la sé (...) te culturiza, te ayuda a saber más, no solamente de tu entorno, sino fuera.¹⁰⁸

Criticar y llegar o sea de las diferentes opiniones y a ver si captaban lo que tu habías visto (...) si tú crees que él [el director] ha cometido un error y los demás también, como es que un sentido común, de todo tú te das cuenta ese error, no puedo volver a cometer o de esa manera no puedo volverlo a hacer o de esa manera no lo haría así (...) si alguien dice algo que no estás de acuerdo podría refutar y de repente se podría llegar a un acuerdo de repente ¿no?, yo tengo mi opinión y él tiene la suya, no puedo hacerlo cambiar de opinión¹⁰⁹

porque después nosotros íbamos a hacer una película y teníamos que fijarnos en todo... porque nosotros íbamos a hacer nuestra película y para que nos salga mejor también a nosotros¹¹⁰

¹⁰⁷ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁰⁸ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁰⁹ idem

¹¹⁰ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

Vemos entonces como este diálogo involucró también a los propios films usándolos como medios para conocer otras realidades y para, a través del análisis, aplicar lo aprendido a las propias obras.

Encuentros con cineastas

En esta línea, otra de las actividades realizadas en esta etapa fue el encuentro con diferentes invitados, tanto docentes como cineastas, quienes compartieron sus conocimientos y experiencias de trabajo con los adolescentes participantes. Como hemos mencionado, ninguno de los invitados había ingresado al centro juvenil antes de esta experiencia. Tomamos como referencia uno de los encuentros que tuvo mayor incidencia en las respuestas de los adolescentes y que fue la presencia de Héctor Gálvez, director de la película “Paraíso”, quien comentó su experiencia de realización de la misma. Según las declaraciones de los adolescentes, este encuentro les impactó por cómo el director les contó que había realizado el largometraje “Paraíso”, es decir, con escasos recursos, muchas limitaciones, consiguiendo todo en la marcha y gracias a la autogestión. En esta línea, los adolescentes mostraron mucho interés porque se sintieron identificados y esa sesión les permitió tener un acercamiento distinto al cine también al verlo como algo no tan lejano o imposible de hacer. Como uno de los adolescentes comenta:

[el director] él nos contó cómo había sido, y nos contó así que no conocía a los actores... era uno así y después había hecho casting con otra chica y al chibolo que lo había conocido en un albergue creo...y lo había sacado al chibolo... a nosotros nos sirve que podemos hacerlo también porque él dijo que lo había hecho con una cámara así, no tan profesional sino así masomenos, promedio medio.¹¹¹

¹¹¹ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

Como vemos, estos encuentros con los invitados permitieron derribar ciertas barreras. Por un lado, permitió un encuentro directo con aquellos que tenían experiencias de trabajo en torno al audiovisual. En este sentido, los adolescentes pudieron acceder a un conocimiento más directo sobre la realización de películas, ocasionando una influencia en la percepción de los adolescentes sobre el cine. Por otro lado, permitió derribar barreras en tanto la misma experiencia significó para los invitados quienes se enfrentaron, por primera vez, a un grupo de trabajo compuesto por adolescentes internos de un centro juvenil. Sobre este último punto podemos citar opiniones de los propios cineastas al respecto:

Esta mañana, en el auditorio del Ministerio de Cultura, hablé a un grupo de chicos de Maranguita sobre el guion cinematográfico. Charla sencilla, introductora. Y luego les pasaron una peli: La vida es bella. Yo me imaginaba que en la sala me iban esperar un grupo de malandros. Nada que ver. Tranquilos, interesados, curiosos. Nueva experiencia.¹¹²

Hoy la clase fue en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima, más conocido como "Maranguita". Me encontré con un grupo de chicos con muchas ganas de aprender, respetuosos y atentos a la clase, que disfrutaban de las historias que veían en la pantalla, tomaban notas y luego comentaban y analizaban. Qué bonita es una clase donde no hay *smartphones*, dormilones o navegantes de *facebook* en laptop. Qué bonita es una clase en que como profesora aprendes mucho y te sorprendes. Y qué bonito se siente cuando alguien te dice con cariño: "Madre, nos vas a pasar una película?"¹¹³

No podemos negar que hemos sido testigos de prejuicios hacia los adolescentes más de una vez, sobre todo por la influencia que hemos señalado con respecto

¹¹² Tomado de la página de Facebook de Chicho Durant, 20 noviembre del 2013. Experiencia desarrollada durante el piloto del PFA.

¹¹³ Tomado de la página de Facebook de Marianella Vega, 20 mayo del 2014

a los contenidos de los medios, pero en todos los casos, como manifiestan las citas, consideramos que los invitados han salido del centro juvenil con una idea completamente diferente con la que llegaron.

Un balance sobre la etapa de Teoría

Como hemos visto, en esta etapa, a través de las actividades audiovisuales como las clases sobre el lenguaje cinematográfico, los cine-foros y la participación de cineastas, se dieron nuevos aprendizajes que sumaron a los ya adquiridos en la etapa anterior. Asimismo, podemos hacer la misma analogía que trabajamos a la hora de hacer un balance sobre el Laboratorio Cinematográfico. Por un lado, se destaca el aprendizaje de cada vez más elementos vinculados al audiovisual, a través del conocimiento de la existencia del lenguaje cinematográfico, así como los ejercicios de análisis de los films y las conversaciones directas con realizadores y cineastas. Por otro lado, con respecto a los vínculos, podemos mencionar que se incrementaron las relaciones de confianza, se dio más apertura al diálogo, se pudo conocer otras realidades, así como lograr una identificación con el otro y por último, se pudo romper prejuicios y estereotipos con respecto al cine y a los adolescentes internos del centro juvenil.

Ahora bien, también consideramos necesaria hacer la aclaración de que estos aprendizajes mencionados se dieron en cada uno de los participantes de diferentes maneras y que en muchas ocasiones, la posición de estar internados en un centro juvenil y solo poder salir para los talleres, condicionaba a los adolescentes a estar más propensos a la dispersión. Como nos preguntó uno de los participantes del PFA en el 2016, “¿usted cómo se sentiría madre, si no pudiese salir?”¹¹⁴, manifestando su deseo de que se les comprenda y se pueda poner atención al momento que están atravesando. Consideramos que estos aspectos reafirmaron que la metodología de trabajo con los adolescentes tuviera que ser flexible y buscar maneras creativas de operar. Finalmente concluimos, a

¹¹⁴ Observación participante 2016

partir de las opiniones de los adolescentes, que muchos prefirieron los momentos de exhibición de las películas, antes que conversar sobre ella, pues como mencionamos, varios de los jóvenes se mostraron callados y tímidos, por temor quizás a decir algo incorrecto, a no ser validado por sus compañeros o a guardar cierta reputación. Frente a estas situaciones, se enfatizó en todo momento que no existían respuestas únicas y correctas, sino que lo que se buscaba era desmenuzar la película para analizar lo que nos quería transmitir.

4.4.3. El Taller de realización audiovisual, un nuevo canal de expresión y la consolidación de los vínculos

Se desprendió de las entrevistas y las evaluaciones posteriores al proyecto¹¹⁵ que una de las etapas más recordadas y valoradas por los adolescentes durante todo el proceso fue la etapa de realización de obras audiovisuales. Esta involucró como hemos visto, no solo desarrollar un pensamiento crítico sobre lo visualizado, aspecto que se abordó previamente en las otras etapas, sino una aplicación creativa de lo aprendido en los módulos anteriores.

De esta manera, las actividades vinculadas al cine y al audiovisual realizadas en esta etapa involucraron la elaboración del guion, la pre-producción de la obra, el rodaje y grabación de la misma, la edición del material grabado y la exhibición de los cortometrajes terminados. Es decir, se realizaron todos los procesos de la cadena de producción cinematográfica, pero adaptando cada momento a la realidad y contexto particular con el que se estaba trabajando. En esta línea, como menciona Gumucio “el ritmo de producción en los procesos comunitarios no se rige por los mismos tiempos que en el cine profesional, menos aún puede compararse con el modelo de la industria cinematográfica. El manejo de tiempo de producción, sobre todo en comunidades rurales, depende directamente de otras tareas comunitarias” (Gumucio 2014: 57). En nuestro caso, el tiempo y la

¹¹⁵ Informe Final Joanie Guerrero – DARS tomando como base la evaluación realizada el 19 de octubre del 2016 por el equipo del Proyecto. Esta se realizó con 9 participantes.

manera de producción tuvieron que adaptarse al grupo, al espacio y a las limitaciones que ya hemos mencionado previamente.

Así se llevó a cabo cada una de estas etapas con aquellos adolescentes que habían sido parte de los módulos anteriores de trabajo¹¹⁶ y la producción se dio, de manera colectiva, en grupos de 4 o 5 adolescentes, los mismos que fueron acompañados por un asesor todo el proceso de creación audiovisual, desde la concepción de la idea hasta la exhibición de las mismas convertidas en cine. En este sentido, la experiencia de la realización de obras comprometió nuevos retos y capacidades, tanto para el equipo ejecutor como para los adolescentes, haciendo que el proceso de trabajo sea mucho más intenso, en comparación con las etapas anteriores. Asimismo, entraron en juego otras variables y aprendizajes como la posibilidad de llegar a acuerdos entre los miembros del grupo, de escuchar y reconocer lo que el otro tenía que aportar en la creación, así como el hecho de que estas actividades les resultaron novedosas e interesantes a los adolescentes porque no habían hecho antes algo parecido¹¹⁷

La elaboración del guion y el inicio del proceso creativo de las obras audiovisuales

La forma de llegar a las historias y la elaboración del guion fue un proceso que se dio de manera particular en cada grupo, es decir, respetando los tiempos, los modos de ser y de realizar de cada uno de los asesores y participantes. El trabajo se inició buscando temas de interés entre los miembros del grupo así como reflexionando sobre las experiencias vividas para encontrar la mejor manera construir una historia y plasmarla en imágenes. De esta manera, como mencionan los adolescentes:

¹¹⁶ En cada una de las versiones del PFA el número que llegó a esta etapa correspondió a aproximadamente 12 adolescentes, motivo por el cual se aceptó la inclusión de algunos adolescentes más en este proceso para completar los equipos de trabajo.

¹¹⁷ Entrevista a adolescente V, participante 2016, noviembre 2016

Hubieron varias ideas, pero una vez que tocamos la familia, creo que todos coincidimos que sí. Después hubieron varias ideas de cómo lo íbamos a hacer hasta que llegamos a un acuerdo y ya creo que lo hicimos (...) porque cada uno tiene su idea, pero llegar a un acuerdo es difícil, pero argumentando todo creo que todos se entienden y se llega a un acuerdo. ¹¹⁸

yo quería este...hacer más que todo era voces en off ¿me entiendes? durante toda la película, pero me faltaban ideas pe, no solamente iba a pensar yo, tenían que pensar todos, los demás no pensaban pe, solamente se dedicaban a hacer otras cosas. ¹¹⁹

cuando nos dijeron que íbamos a hacer una película, fuimos primero hablando así entre todos y en mi grupo había un, como se llama, había uno de mis compañeros que ya se había intentado fugar hace tiempo y ya pe de ahí salió la idea, pero después como que no se...se fue así...era un fuga supuestamente pero después fuimos diciendo que sea solamente como una ilusión, una imaginación algo así...porque el que estaba ahí se fue, nos abandonó...hicimos algo parecido. ¹²⁰

No estábamos todos de acuerdo con el video, pero a la firme, no es que yo me reviente cohetes pero yo fui el de la idea de que hagamos ese video...los demás me “segundearon”...mi paisano me “segundeó”¹²¹

En este sentido, podemos ver, a raíz de las declaraciones de los adolescentes, que el llegar a la idea del cortometraje tomó diferentes caminos pues en algunos casos involucró una aceptación total del grupo, mientras que en otras demandó

¹¹⁸ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹¹⁹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹²⁰ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

¹²¹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

más negociación o diálogo por parte de los miembros. Consideramos que esta apertura de los adolescentes a tener en cuenta otros puntos de vista y valorarlos es en parte consecuencia del trabajo realizado en los módulos anteriores, pues como hemos visto, se hizo un ejercicio constante de análisis y argumentación de ideas. De esta manera, el diálogo se constituyó como una de las bases del trabajo evidenciando su importancia a lo largo de toda la construcción de la obra y resultando esencial para el trabajo en equipo. Como mencionan los adolescentes involucrados:

porque siempre cada cosita teníamos que llegar a un acuerdo y muchas veces pensaba que solo yo tenía la razón y quería que se hagan las cosas como yo quería, pero al escuchar así otras opiniones de mis compañeros, yo también me podía dar cuenta de que también tenían razón y podía combinar ideas y sacar un mejor resultado.¹²²

cinco cabezas piensan mejor que una creo, ¿no? (...) o sea tú no puedes cerrarte con tu idea, ¿no? que puede ser perfecta ¿no? o sea pueden darte más ideas de lo que tú puedes hacer o sea más imaginación, más criterio...así le dan forma a lo que uno quiere hacer¹²³

y ya pues teníamos que pensar cómo hacemos, ¿no? o sea pa' que salga bien, si es que todos queríamos, todos queríamos que salga bien en la pantalla grande ¿sí o no?¹²⁴

De las citas anteriores podemos notar que existió un interés supremo colectivo que estuvo enfocado en la culminación de la obra y en que esta pueda salir lo mejor posible pues iba a ser un material exhibido y visto por otras personas ajenas al proyecto. En este sentido, volveremos a este punto del trabajo colectivo

¹²² Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹²³ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹²⁴ Entrevista a adolescente Aa, externado, participante 2015, noviembre 2016

cuando sigamos avanzando en la construcción de la obra audiovisual y abordemos el momento de la grabación y la repartición de roles de los participantes.

Mientras tanto vamos a seguir analizando los móviles involucrados detrás de las ideas de las obras así como los elementos que fueron trabajados en la representación y puesta en escena en los cortometrajes. De esta manera, los elementos recurrentes en las temáticas estuvieron relacionados al vínculo con la familia y a la necesidad de incidir en la mirada de las personas externas al centro, que como hemos visto anteriormente, repercute en los adolescentes de diversas maneras. Como mencionan los participantes:

aquí nosotros nos damos cuenta que ellos [la familia] son lo más importante y en el cortometraje eso es lo que tratamos de poner (...) reflejar el amor que nosotros sentimos hacia ellos.¹²⁵

por eso la última parte [del cortometraje] iba a ser una voz en off que decía nos volveremos a ver pe, de este lado o del otro, que es algo que le digo a mi mamá también pe, que nos vamos a volver a ver de este lado o del otro, o sea cuando venga o cuando yo esté afuera¹²⁶

(...) dar a conocer así las cosas que pasan acá y cómo se siente uno, cuando llega y lo sentencian, que se quiere ir, que no quiere estar acá, cómo llega, qué es lo que pasa...porque la gente habla afuera, juzga sin saber.¹²⁷

Asimismo, debemos señalar que si bien se construyeron las historias teniendo en cuenta la narrativa, así como el desarrollo de las escenas y secuencias, en ninguno de los grupos, a través de los años, se llegó a concretar la creación de

¹²⁵ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹²⁶ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹²⁷ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

un guion como tal. En lugar de ello, como hemos mencionado, se trabajó siempre con una escaleta la cual sirvió de instrumento de organización para las siguientes etapas del proceso.

Dado que los asesores fueron parte del trabajo colectivo también es interesante abordar el proceso creativo desde sus propias perspectivas. Como señala Varotto, asesora del cortometraje “La otra cara”:

(...) Los chicos, como yo, intuían. Lo mejor que nos pasó fue no saber exactamente lo que estábamos haciendo, solo era claro desde un comienzo que no íbamos a decir lo que "los de arriba" se esperaban que dijéramos. O sea que ese es el mejor lugar para aprender, para recapacitarse, recuperarse, rehabilitarse. Que los educadores sí y los psicólogos también. Que la comida es nutritiva y Dios todopoderoso. Sabía que estábamos con el derecho de mentir -a través de la ficción- o sea, decir la verdad.

Iniciamos por un acontecimiento real: la muerte de un padre. El grupo mutó porque algunos salían del Centro cuando la historia se estaba recién pariendo. Experimentamos con la voz en off, con el dibujo, con una máquina por escribir.¹²⁸

Por su lado, Cáceda, asesor del cortometraje “Peces” comenta,

Al inicio cada integrante del grupo quería hacer cosas distintas, unos hacer un videoclip, otro hacer una ficción y otro algo ligado al testimonio documental. Los temas eran muchos también, hablar de cosas distintas, amor, violencia, su situación en el CJ, anhelos, historias de acción, etc.¹²⁹

¹²⁸ Correo electrónico del 29 de junio de 2017 a Joanie Guerrero.

¹²⁹ Correo electrónico del 02 de julio de 2017 a Joanie Guerrero.

Optamos entonces por un proceso de exploración, tanto de ideas como formas de expresarlas. No sabíamos exactamente dónde iba a desembocar, es decir, al no alinearnos a un formato, quizá el formato iba a ser resultado de la creación (...) Nos alejamos del proceso conocido de la escritura de guión, pre producción, plan de rodaje, etc. Este grupo necesitaba explorar más allá de los modelos de producción.

Por último, Maysundo, asesora del cortometraje “Libertad” explica:

Desarrollamos la idea desde el cotidiano que viven estos muchachos, se hizo una lista de actividades que hacen a lo largo del día, y una lista de palabras que representen la libertad, el mar fue lo primero que se les vino a la mente.

Se pensó en las posibilidades que se tienen para escapar del centro y que podría hacer alguien luego de haber escapado. Se elaboró la historia en base a la experiencia de Yovani al entrar al centro, y definimos los roles que cada uno iba a tomar dentro de ella.

En esta etapa sugerí referencias de películas de acción como Reservoir Dogs y Goodfellas, sin embargo decidí mostrarles parte de la película La Grande Belleza de Paolo Sorrentino, y la forma en que presenta a su personaje principal: con una voz en off que reflexiona en vez de narrar.¹³⁰

En este sentido, vemos a través de los testimonios de los adolescentes y los asesores de los proyectos las diferentes maneras de aproximación y los rumbos que cada trabajo creativo tomó.

¹³⁰ Informe Natalia Maysundo DARS 2016

El trabajo de preproducción de las obras audiovisuales

Luego de trabajar las ideas y las motivaciones que estuvieron en la base de la obra a grabar, se elaboraron los materiales necesarios de pre producción como planes de rodaje, listas de locaciones y utilería y se hicieron las coordinaciones respectivas para obtener las autorizaciones para el uso de los espacios, para conseguir a los actores, etc. Estas acciones de coordinación fueron realizadas por los mismos adolescentes, quienes se dividieron en roles, y con agencia y creatividad sumando el apoyo de sus asesores y del personal del centro juvenil pudieron conseguir, en la medida de lo posible, lo que habían planeado:

[aprendí] o sea a seguir lo que tu planeaste porque, porque si tu planeabas algo y a las finales te lo saltas donde ha quedado todo lo que has hecho (...) a seguir las normas de lo que tu planeabas, no ves que escribíamos todo lo que íbamos a hacer, las escenas, con cuadros así.¹³¹

[el personal del centro] nos dieron [permiso para grabar en varios ambientes pe que no se puede entrar. [¿cómo te sentiste?] bien, aunque si nos hubieran dado más tiempo, mejor.

Cabe señalar que, como sucedió durante todo el proceso, esta etapa fue diferente para todos los grupos y se realizó de acuerdo a cómo iba desarrollándose cada equipo, es decir, según sus tiempos. En este sentido, existieron grupos que tenían todo previamente coordinado antes del rodaje y otros que no le habían dedicado el tiempo suficiente a la planificación, ni habían podido conseguir los elementos que necesitaban, dificultando así su propio trabajo en el momento del rodaje.

¹³¹ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

Dado que el rodaje de las obras se dio en un solo día¹³² y con todos los grupos a la vez, la labor de los asesores de cada equipo fue también incidir en que se pueda realizar todo de manera organizada. De esta manera, la elaboración de estos materiales, como el plan de rodaje, tuvieron que tener en cuenta los horarios de trabajo de cada grupo dependiendo de las locaciones a utilizar pues se tuvo que buscar las maneras de que estos no se crucen y cada quien pueda estar el tiempo necesario para realizar sus tomas respectivas.

La producción de las obras audiovisuales

Una vez coordinadas las locaciones y hecha la elección de los actores (muchas veces estos actores fueron los mismos adolescentes del grupo, otros adolescentes de sus ambientes o personal técnico del centro juvenil como educadores y psicólogos), así como conseguida la utilería, se llegó al día del rodaje y la grabación de las historias. En esta línea, como hemos podido recoger de las entrevistas, el momento del rodaje guarda un especial recuerdo en la memoria de los adolescentes, pues fue, a lo largo de los años, un momento en el que el centro juvenil fue tomado no por adolescentes internos que se encontraban cumpliendo una medida o una sanción, sino por creadores que estaban emprendiendo la realización de una obra cinematográfica en su totalidad. Como menciona uno de los participantes internos:

(...) de eso me acuerdo cuando ya pues nosotros estábamos vestidos con ropa de calle pues y nos sentíamos libres, ¿no? como si estuviéramos en la calle, ¿no?, andábamos con cámaras, y eso hacía sentir bien, ¿no?¹³³

A propósito de lo mencionado por el adolescente participante, y dado que nos encontramos en otra etapa del proceso de realización, abordamos desde este

¹³² Esto sucedió así porque el préstamo de los equipos (cámaras, equipo de sonido, micrófonos, luces, etc.) por parte de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación fue por solo un día, dadas las complicaciones envueltas en el transporte y seguridad de los mismos hacia el centro juvenil.

¹³³ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

punto nuevamente el trabajo colectivo entre los adolescentes, destacamos la existencia de roles al interior del equipo, y el apoyo que recibieron los participantes de parte de los miembros del centro juvenil como otros adolescentes internos, educadores, psicólogos, coordinadores y personal de seguridad.

En este sentido, si bien cada uno de los integrantes del equipo contó con un rol, este no fue fijo sino que se asumió de manera voluntaria y fue intercambiándose con otros miembros del equipo en el transcurso del rodaje. Estos roles fueron los de director, productor, actor, camarógrafo y sonidista, en la mayoría de los casos. Así la distribución de roles permitió que se desarrollara un trabajo colectivo en el que el aporte de cada miembro fue necesario e importante para la construcción de la obra en su totalidad. A continuación recogemos algunas opiniones de los adolescentes involucrados:

(...) que yo no tenía que hacerlo solo pe, que también, cada uno cogía una responsabilidad durante la grabación, ya pe cada uno escogió lo que quería hacer o lo que podía, él se veía en capacidad de hacerlo y ya pe¹³⁴

(...) cada uno tiene un rol, ¿no? que cumplir, si no uno nomás no va a ser sonido, el mismo no va a ser cámara, uno no puede hacer todo, necesitas así de más gente para que lo ayude¹³⁵

Consideramos interesante en estas dos citas las menciones que se hacen al tema del asumir responsabilidades y sobre todo el hecho de que tomar ciertos roles dependían de lo que cada uno podía reconocer como capacidad a explotar. Así cuando se les consultó a los adolescentes, si estuvieron cómodos o se sintieron satisfechos con el rol que cumplieron en esta etapa, todos afirmaron que sintieron que pudieron realizarlo como querían incidiendo así en la

¹³⁴ idem

¹³⁵ Entrevista a participante C, 2016

autovaloración y en el reconocimiento del aporte de cada uno de los involucrados.

La edición de las obras audiovisuales

Con respecto a este momento de la creación audiovisual surgieron diferentes opiniones, tanto de parte de los adolescentes involucrados como del equipo ejecutor. Por un lado, los adolescentes valoraron los conocimientos técnicos adquiridos en el trabajo de edición, pero debido a que se trató de una actividad bastante puntual en la que había que poner atención a la selección de las imágenes y el orden de las mismas, se dieron situaciones de dispersión en el espacio de trabajo.

Por su lado, el equipo ejecutor consideró este momento como uno de los más complicados pues dada la limitación de los equipos (una laptop por grupo proporcionada por el asesor), se hizo difícil mantener la concentración e interés de los adolescentes durante las horas que duraron las sesiones. Si bien se buscó hacer actividades paralelas como creación de afiches de los cortos, escritura de dedicatorias de las obras, selección de música, las limitaciones en tanto espacio de trabajo se hicieron más patentes.

Sin embargo, a pesar de las dificultades, podemos decir que los adolescentes adquirieron aprendizajes que quizás los propios docentes o equipo no tomó en cuenta en su momento. Esto se evidencia a partir de las respuestas, pues más de uno comentó que una de las cosas más aprendió en esta etapa de realización fue a editar, y en este sentido, se pone de manifiesto que el aprendizaje toma en cada uno, sus propios rumbos. Asimismo, lo señalado sirve para darnos cuenta de que a pesar de que los adolescentes internos han mostrado algunas veces una actitud indiferente o distraída, sí se llevan consigo varios alcances y que valoran lo aprendido en el centro juvenil. Como menciona uno de los adolescentes participantes:

(...) editar pe, no sabía editar, ahora ya sé, no tenía ni idea cómo hacían eso del sonido, cómo ponían la música y después bajaban el volumen un poquito, como ponían los nombres, los créditos no sabía, ahora ya sé...mejor, se algunas cosas, por eso te digo, cuando estaba en la calle, un montón de cosas se aprende acá, aprendí un montón de cosas.¹³⁶

Finalmente, consideramos que el trabajo realizado en esta etapa, al igual que en las etapas anteriores, permitió descubrir habilidades en los adolescentes que incluso ellos mismos no eran conscientes de que poseían como por ejemplo, el mostrar destreza en el manejo del software de edición.

La exhibición de las obras audiovisuales

Durante todas las ediciones del PFA, las exhibiciones de las obras audiovisuales se dieron, en primer lugar para la comunidad, afirmando lo que menciona Cecilia Quiroga “algo importante dentro del audiovisual comunitario es realizar la primera proyección para la comunidad, como una especie de devolución a quienes aportaron y participaron” (Quiroga citada por Gumucio 2014: 63). En este sentido, vemos que siguiendo las lógicas del cine comunitario, se buscó siempre proyectar primero para los adolescentes internos, luego para el personal del centro juvenil y finalmente, para las autoridades representantes de las instituciones involucradas. Como hemos señalado previamente, estas primeras exhibiciones se dieron tanto en la sala de cine “Armando Robles Godoy” del Ministerio de Cultura como en la Sala Azul del Centro Cultural de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Queremos señalar que un aspecto importante de estas exhibiciones fue la presencia de los mismos adolescentes participantes quienes, gracias a las autorizaciones brindadas por el CJDRL, pudieron ver sus obras proyectadas en el cine. Asimismo, a esta primera proyección, en todas las versiones del PFA asistieron también los familiares de los adolescentes, dotando así a estos eventos de una gran importancia para los participantes y las mismas

¹³⁶ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

familias que reconocieron el trabajo de los adolescentes y compartieron con ellos momentos de reconocimiento y conversación.

En este sentido, todos los participantes coincidieron en que este fue otro de los momentos que más recordaron de todo el proyecto. Así la exhibición de los trabajos fue de suma importancia pues fue un momento que evidenció el trabajo colectivo e hizo a los adolescentes mirarse a sí mismos para poder transmitir una imagen hacia el exterior, la cual se configuró ajena y distinta a la que suele darse a través de los medios de comunicación. Es decir, si bien existió una motivación inicial de hacer los cortometrajes para expresar lo que uno quería contar o para que las personas de “afuera” puedan ver cómo es el centro por dentro, en el mismo proceso de realización surgió una motivación adicional: mostrar lo mejor de uno a los demás y con ello demostrar que los adolescentes internos del centro juvenil tenían múltiples talentos y capacidades.

Un balance sobre la etapa de realización

Como hemos visto, cada momento de la etapa de realización y sus respectivas prácticas audiovisuales, ha proporcionado una serie de aprendizajes tanto para los adolescentes internos como para los miembros del equipo ejecutor. Como hemos analizado en los módulos anteriores, creemos que en esta parte también el carácter formativo del proyecto se dio a dos niveles.

Por un lado, los adolescentes participantes adquirieron mayores conocimientos del cine y la actividad audiovisual como la elaboración de una historia audiovisual; la organización a nivel de pre-producción de una obra; el manejo de equipos audiovisuales, tanto cámaras como sonido; la planificación y el manejo de los tiempos para cada escena; así como conceptos relacionados al montaje y el manejo de los softwares de edición. Por el otro lado, la ejecución de estas prácticas generaron un mayor vínculo entre los participantes ya que este se consolidó a través del trabajo creativo, comunitario, la distribución de roles, así como la asignación y cumplimiento de responsabilidades. Consideramos, a su vez, que esta adquisición de nuevas herramientas permitió a los adolescentes la

oportunidad para reconocer sus habilidades y para demostrarle a los demás las cosas que son capaces de hacer, repercutiendo así en su auto-valoración.

Como hemos visto en el marco teórico, para el adolescente es importante que se le estimule y se reafirmen ciertas conductas. También es importante, en esa etapa de construcción y aprendizaje, que se puedan rodear de aspectos positivos que alimenten su desarrollo. En este sentido, esta etapa intensa del trabajo con el cine se convirtió en un reto y en una fuente importante de conocimiento e intercambio para todos los involucrados. Como menciona uno de los adolescentes entrevistados:

(...) después cuando pase a realización, fue más emocionante: poder tener un idea, plasmarla y luego grabarla era algo que nunca me lo iba a imaginar que podría hacer y luego ya después ver el producto ya hecho, se siente bonito y te queda como a ti te gusta y es lo que más emociona (...) la palabra que recuerdo cada vez que íbamos a grabar era 3, 2, 1 acción.¹³⁷

Finalmente, creemos que podríamos agregar un nivel más de aprendizaje en esta etapa y es el referido a la adquisición de nuevas formas de trabajo y metodologías de parte de los asesores y miembros del equipo ejecutor del proyecto. Dado que esta etapa de realización, en su versión 2014, como hemos mencionado, fue llevada a cabo por primera vez en un centro de privación de la libertad de nuestro país, no existían coordenadas que orientaran el trabajo, pues si bien, como hemos visto, existieron experiencias en otros lugares del mundo, cada contexto y participantes tienen sus propias particularidades.

4.5 Sobre la metodología de trabajo desarrollada en el PFA

Ahora bien, tomando como insumos las metodologías de trabajo estudiadas tanto en la EPM, como en el cine comunitario, creemos que lo realizado en el

¹³⁷ Entrevista a adolescente J, 2014, noviembre 2016

PFA apunta a desarrollar un acercamiento diferente a las comunicaciones en el sentido de, como menciona Gumucio, considerarla un elemento base de la relación con los otros y concebirla no solo como medio para transmitir información o propaganda, sino como estructura para establecer vínculos con las comunidades teniendo como principal móvil al diálogo. (Gumucio 2001). En esta línea, consideramos que la comunicación audiovisual ha dado cabida a otro tipo de formación de lazos con los adolescentes participantes del proyecto, en tanto ha posibilitado momentos de encuentro, de reflexión, conversación, creación e intercambio.

Así, el eje central de la metodología, usada a lo largo de todo el proyecto, aunque en diversas proporciones y características, dependiendo de la etapa en la que se encontraba, fue el énfasis en la participación activa y protagonista de los adolescentes internos del centro juvenil. En este sentido, se buscó el distanciamiento de la escuela tradicional y sus métodos de trabajo que suelen fomentar una relación vertical y jerárquica y donde, muchas veces, la capacidad de autonomía, agencia y propuesta de los alumnos suele ser reducida. Así, dado que, según como hemos visto, el acercamiento a la escuela por parte de los adolescentes internos del centro juvenil suele darse de manera un poco accidentada, la experiencia investigada demandó otro tipo de entrada, de disposición de elementos, de participación y de interacción, pues fue importante tratar a los adolescentes como sujetos que podían decidir y asumir responsabilidades, que no estaban ahí para que el equipo haga algo con ellos, sino para que el trabajo sea distribuido, equilibrado y recíproco, evidenciando que la participación no solo pasaba por la presencia de ellos en el aula, sino en la medida que ellos brindaban alternativas, soluciones, ideas, ejemplos, opiniones, etc. Como menciona uno de los adolescentes:

(...) la diferencia es grandaza pues, es que para mí fue algo novedoso porque yo he pasado por todos los talleres ya y todos los

talleres me aburren, pero en este siempre había algo nuevo que podía aprender y algo que me interesa¹³⁸

En la misma línea, la transmisión de los conocimientos y el aprendizaje se dio no solo a niveles técnicos sino que se buscó, sobre todo en la etapa de realización audiovisual, promover la agencia de los participantes. De esta manera, se han dado momentos memorables en los que han surgido soluciones a problemas de parte de la propia comunidad, como por ejemplo oscurecer las ventanas con mantas y frazadas que los adolescentes traían de sus propios cuartos¹³⁹ en una época en la que el espacio destinado a la proyección no tenía cortinas y se hacía difícil el visionado o como cuando los propios adolescentes apoyaban con los equipos técnicos cuando estos presentaban alguna falla e incluso cuando se dio cabida a la realización del proyecto de la casa del cine.

Cabe señalar que en el PFA, siempre se buscó que el componente participativo sea alto y de acuerdo a las posibilidades que el espacio permitía. Sin embargo, dado que no había costumbre en este tipo de interacciones, muchas veces se crearon tensiones tanto dentro del equipo que aplicaba la metodología como con los adolescentes, pues si bien en el proyecto se buscaba constantemente la agencia de ellos, muchas veces esta se chocaba con la realidad y las limitaciones de estar en un centro juvenil. En este sentido, puede decirse que existieron niveles de participación que se fueron incrementando conforme se iba avanzando en las etapas del proyecto, llegando ésta a concretarse tanto en el laboratorio cinematográfico como en el módulo de realización audiovisual.

Así se configuró entonces un modo de trabajo en el que los docentes y asesores necesitaban estar atentos a sus propias prácticas de manera reflexiva y con la suficiente apertura para ir modificando sus formas de hacer de acuerdo a los aprendizajes que iban resultando del proceso de interacción con los adolescentes. En esta línea, como menciona Dale, “la enseñanza surge como

¹³⁸ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹³⁹ Observación y fotografía captada en el 2015

un proceso compartido, un proceso bidireccional; en otras palabras: como intercomunicación. Es un proceso de recíproco mediante el cual se hacen, dentro de las clases, ajustes entre el profesor y los estudiantes” (Dale 1966: 5). En este sentido, es necesario también que exista una visión horizontal para que se pueda dar lugar al cuestionamiento y dicho intercambio. Así consideramos que una estructura vertical y autoritaria en donde los saberes no son puestos en discusión, difícilmente podrá permitir el enriquecimiento tanto del docente como del estudiante. En este sentido, “los educadores, se argumenta, ya no pueden verse a sí mismos como “legisladores” que imponen los valores y las normas de la cultura oficial. Lo mejor que pueden esperar es actuar como “intérpretes” que hacen accesibles “múltiples realidades” y diversas formas de percepción y conocimiento” (Usher y Edwards citados por Buckingham 2005: 39). Es necesaria la apertura a las diferentes experiencias que son constitutivas de los participantes y valorarlas como aportes más que dificultades, como oportunidades para explorar y utilizar como insumos, y que contribuyen al aprendizaje de todos. Es decir, se trata de un proceso abierto y continuo de modificación sobre todo en este entorno donde hemos visto que surgen diferentes variables a la hora de hacer el trabajo.

Con respecto a los vínculos entre los miembros del grupo y el equipo, se desprende que los adolescentes guardan un buen recuerdo del trato que se dio en ese espacio de trabajo y lo recuerdan como un vínculo de construcción progresiva, en el que poco a poco se fueron dando las condiciones necesarias para el intercambio. Uno de los participantes entrevistados comentó que veía a los docentes/facilitadores con el interés de querer entenderlos como adolescentes. Desde ese punto se marca ya un acercamiento que ha resultado auténtico a lo largo de los años, pues consideramos que la construcción del vínculo no pasó por tratar de hablar de la misma manera que los adolescentes, por ejemplo, ni por intentar ser uno de ellos, porque eso es algo que no se iba a conseguir, sino de establecer un vínculo lo más horizontal posible que tenga como base no solo el intercambio de ideas sino también la apertura y la escucha para sostener el proceso. Como mencionan los adolescentes participantes:

[lo que recuerdo son] todas las personas que conocí durante ese tiempo, tú, lo que me enseñaron sobre cine¹⁴⁰

recuerdo cuando salíamos del patio, íbamos al auditorio y ahí estaban ustedes sentados tratando de...y los veíamos con sus caras pe diciendo ahora que decimos...cosas así ¿no? o cuando nos conocíamos nosé, nosotros pensábamos que ustedes nos veían así como nosé, como que, ahora vamos a intentar de entenderlos ¿no? porque a veces nosotros hablábamos tonterías y medias, o sea en jergas ¿no? y ustedes no entendían así, poco a poco comenzaron a...cosas así, ¿no?¹⁴¹

lo más importantes pa mí, cuando hacemos hora pe, cuando la rayamos a usted, [usted] también me raya[ba], me da risa también¹⁴²

Por otro lado, es interesante que a pesar de que, según lo estudiado en el marco teórico, las relaciones que los adolescentes pueden desarrollar con los adultos es muchas veces conflictiva, en el caso del proyecto, las interacciones no se dieron de esa manera, sino al contrario, logrando relaciones de apoyo y confraternidad. Como menciona uno de los adolescentes:

desde los profesores que eran bastante dinámicos así y también este... nos hacían sentir bien, nos enseñaban de una manera bonita, porque aparte que era teoría así nos hacían reír, jugar, bastante dinámico, por eso casi que no falté a ninguna clase. Yo pienso que los otros talleres vas y es tu teoría y tu práctica nada más, pero no tienes esa atención que te daban en el taller de

¹⁴⁰ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre, 2016

¹⁴¹ idem

¹⁴² Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

cinematografía, que se preocupaban, se te acercaban o te enseñaban como se hacía esto o lo otro.¹⁴³

En esta línea, otro aspecto fundamental en la relación con los adolescentes fue el cuidado, la transmisión de cariño y el reconocimiento de sus capacidades. Como señala Natalia Maysundo, una de las asesoras del del proyecto:

Siempre los traté con mucho cariño y afecto –los abrazos estaban permitidos - pero sobre todo respeto a lo que ellos eran, a sus ideas, y a la forma en que ven el mundo¹⁴⁴

En otra ocasión, Aldo Cáceda, uno de los asesores del proyecto en todas sus versiones desde el año 2014, remarca:

Se trabaja con y a partir de subjetividades, por tanto cada joven que participa en el proyecto requiere de particular atención¹⁴⁵.

Así el vínculo entre los adolescentes y los asesores fue la confianza. En este sentido, creemos que es esta fue abordada desde varias aristas: confianza para trabajar con el otro, pero también para creerle en la negociación, para ser receptivo frente a lo que te quiere mostrar, para contarle tus experiencias, para aprender juntos, para saber que se puede cuestionar e interpelar. Asimismo, generar confianza, no solo para producir situaciones de empatía, sino para depositar un soporte en el otro, para sentirse apoyados, acompañados, sostenidos. Como señalan los adolescentes participantes sobre los asesores:

Confianza más que todo pe, ¿podemos hacer esto? a ver... pa, ya decía, su visto bueno, su visto malo, pa...y habían cosas en la que ella [la asesora] no estaba de acuerdo, yo tampoco pa y ya así se

¹⁴³ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁴⁴ Informe Natalia Maysundo DARS 2016

¹⁴⁵ Informe Aldo Cáceda DARS 2016

decidía pe, o sea, congeniaba contigo, sí, hubo una buena confianza¹⁴⁶.

[nuestra asesora] era bastante divertida, desde su idioma hasta cómo nos trataba, cómo un poco como nos engreía, porque o sea nosotros entre los compañeros nos hacíamos bromas y ella nos consentía todas nuestras bromas porque otra persona de repente se hubiera molestado porque nosotros parábamos riéndonos, pero ella no, se unía a las bromas, nos hacía sentir que era una amiga más para nosotros y por eso nos gustó bastante trabajar con ella.¹⁴⁷

[el asesor] Era piola...se hizo nuestro causa, así como cuando esperábamos a las demás personas, así cuando él no estaba esperábamos que venga, le hacíamos hora, él nos hacía hora también, nos jugábamos, como nos daba entrada ya pues...no como profesores sino como amigos, los profesores te enseñan pero como te puedo decir, a veces te desapruaban, pero ustedes son diferentes, ustedes nos enseñan pa' lo bueno, nos daban confianza, por ejemplo los profesores no te daban tanta confianza como lo han hecho ustedes con nosotros...eso es importante para aprender de ustedes, yo sé que ustedes han aprendido de nosotros, porque no han sabido varias cosas que nosotros sabemos¹⁴⁸

Ahora bien, si como podemos ver los comentarios de los adolescentes sobre la relación con los asesores es positiva, también es necesario señalar, que dadas las características particulares del espacio y de la población, no siempre se mantuvo un ambiente libre de conflictos, pues sí surgieron, en algunas ocasiones, ciertos momentos de tensión como resistencia a las normas e intentos de transgresiones por parte de los adolescentes que se manifestaban

¹⁴⁶ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁴⁷ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁴⁸ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

en salidas al baño, en pedir las fotos que se tomaban en las sesiones, etc. A continuación reproducimos una de las citas de uno de los adolescentes con respecto a este tema y que se refiere a compartir las imágenes que se tomaban los adolescentes como parte de las actividades del taller y que, como equipo, teníamos prohibido entregar a los adolescentes:

(...) porque la mayoría quiere mandar a su casa pe y que los vean que están acá también otros querían bajarla al *Facebook* [pero no tienen acceso a FB] (...) pero igual, las personas o sea yo también me dices no lo vamos a poder bajar a *Facebook*, pero yo trataría de convencerte pe, ¿me entiendes o no?, ya pues, para eso tomaban foto pe pa' ver si alguien, convencían a alguien y les hacían el favor...y porque les gusta, algunos son fotogénicos, otros por simple manía, otros por monos y otros porque simple en fin quieren adaptarse al grupo .¹⁴⁹

Como vemos en la cita, estas transgresiones se daban a una escala, que consideramos relativamente leve y en la misma línea, da muestra de un comportamiento propio de los adolescentes que está ligado con la apariencia, la imagen y el comportamiento entre los pares. Sin embargo, frente a dichas situaciones el comportamiento del equipo siempre se mantuvo en un trato de respeto y de diálogo. Consideramos importante señalar esto pues, como hemos visto en la influencia del espacio del centro juvenil como escenario del proceso, existió, al interior del proyecto, la apertura y libertad en la medida que se cumpliera con las reglas internas del centro juvenil y este aspecto fue el que se trabajó y dialogó de manera constante con los adolescentes.

Así, existieron elementos base en la metodología que guiaron el trato y las formas de relaciones entre los participantes, pero a su vez, esta se caracterizó por ser heterogénea en su interior, en el sentido de que cada uno de los asesores implementó nuevas y propias formas y caminos para el trabajo con su grupo. En

¹⁴⁹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

esta línea, como señalan los asesores, y en términos de inter-aprendizaje, la experiencia no solo permitió enseñar sobre el cine y el audiovisual sino también aprender de los adolescentes y de la constante interacción:

Atravesar por un proyecto como este es extenuante por muchos motivos, requiere de ti más allá de saber transmitir conocimientos, consume tus emociones, te frustras, y no estás seguro nunca de estar haciendo las cosas bien. En el camino vas averiguando nuevas formas de ser y de enseñar.¹⁵⁰

Enfrentar las dificultades y confrontarnos con conflictos ha sido auténtico tanto como el compromiso que nos devuelve cada martes al CJ.¹⁵¹

En este sentido, fue importante que los asesores fueran conscientes de que estaban en un ambiente en el que no se iba a presionar para que las cosas salieran como ellos deseaban, sino como se daba la creación colectiva. Sobre todo los asesores que han trabajado con los jóvenes por primera vez en el año 2016, comentaron que habían aprendido, en el camino, otro ritmo de trabajo, a negociar, a plantear nuevas formas de acercamiento.

En este sentido, los aprendizajes no se dieron solo a nivel profesional sino que comprometió al equipo a otros niveles pues como señala Varotto, asesora del cortometraje “La otra cara”:

Cuando llegaron los equipos jugamos a ver al Centro como si lo viéramos por primera vez: las ovejas, el riego, las plantas, el mar, los pasillos. Yo también quise usar la cámara con mi honesta utopía de que éramos iguales, mejor dicho, igualmente encarcelados. Ellos entre muros de ladrillos y concreto, yo entre muros de

¹⁵⁰ Idem

¹⁵¹ Informe 001-2015 VV –DAFO

pensamientos y dependencias (...) Me hicieron conocer a Farruko, ampliar mi léxico, aprender la importancia de dedicarle una canción a una amante.¹⁵²

Por su parte, Maysundo, asesora del cortometraje "Libertad" comenta:

Tengo la convicción - la cual he reafirmado durante este proyecto - de que es mejor dejar que los participantes vayan descubriendo el lenguaje audiovisual por sí mismos. Durante todo el proceso creativo les explique muy poco sobre técnica, o sobre edición, así que el resultado es parte de la intuición de los muchachos.

He aprendido que debemos analizar el lenguaje y los paradigmas que ellos tienen para buscar material que los pueda inspirar y cuestionarse. Hay que alimentar sus ideas con trabajos que vengan de diferentes expresiones artísticas. Es importante aprovechar la reflexión que puede exigir el proyecto, yo quise que los chicos piensen en las diferentes formas de libertad, no solo sobre la libertad del cuerpo físico, sino también la libertad de pensamiento, la libertad política, la libertad sexual.

Ser parte de este proyecto me enseñó que es importante que los lazos de amistad se creen, uno no puede llegar a los demás si no está dispuesto a entregar parte de lo que somos. Por eso el proceso es más importante que el resultado. (...) Estoy segura que la vida de todos los que participamos del proyecto tiene un antes y después de Maranguita. Hoy puedo decir que mi corazón es mucho más grande, y mi alma más clara. He visto en los ojos de estos chicos mis propias dudas y miedos, y también mis propias esperanzas y sueños (...)¹⁵³

¹⁵² Correo electrónico del 29 de junio de 2017 a Joanie Guerrero.

¹⁵³ Informe Natalia Maysundo DARS 2016

En la misma línea, como señala Cáceda, asesor del cortometraje “Peces”:

Comprendo que si bien el taller se convierte en un lugar y medio de reflexión y expresión, quizá un oasis dentro de la rutina de varios jóvenes, cada uno vive una situación particular en el día a día, dentro y fuera del centro (...) Cuando estuve facilitando un Cineforo, me encontré con Johan justo el día en que le dijeron que ya podía salir externado, se mostró feliz y agradecido, vi en sus ojos bastante fuerza y esperanza, pero también un poco de nervios. Con Puma ya nos hemos encontrado varias veces, ahora está en el programa Don Bosco, se está dedicando a hacer esculturas. Aún conserva su rudeza por supuesto, pero la deja de lado para saludarnos cada vez que nos ve, además de mostrarnos con orgullo lo que está haciendo.¹⁵⁴

Consideramos que la importancia de la metodología radicó también en ver como personas complejas a los adolescentes y en reconocer su humanidad en actos tan sencillos como no prohibir el observar el mar por la ventana, o escuchar juntos una canción en la radio o valorar una intervención con el simple acto de evidenciar que, como hemos visto en el apartado del análisis y lenguaje cinematográfico, no existe una única manera, ni una sola respuesta verdadera de analizar algo, siendo posible considerar cada una de las respuestas como válidas tanto para quien opina, como para el resto de los participantes. Asimismo, fue importante poner confianza en el futuro, abrir una puerta, pensar en posibilidades de trabajo quizás una vez que los adolescentes salgan debido a los talentos desplegados, mantener la comunicación, motivar el que terminen sus estudios, etc. En esta línea, señala Marianella Carthy:

Ellos sienten de que están siendo reconocidos como valiosos, no es que para ti yo soy valioso, sino que tú me estás viendo y me estás enseñando a mí a verme que soy valioso, yo, cualquiera

¹⁵⁴ Correo electrónico del 02 de julio de 2017 a Joanie Guerrero.

puede decirle tú tienes un montón de habilidades, pero si yo no las veo, es una persona más que me las dice, lo importante es que me ayudes a descubrir que en verdad soy valioso y creo que eso es mérito de ustedes, hacer que descubran ese valor, si ellos descubren que tienen valores hace que opinen con mayor naturalidad, no tengan miedo, ni vergüenza de opinar, pero cuando ellos descubren que pueden hablar con su manera, su sencillez, incluso dejando algo que para ellos es natural, por ejemplo la lisura, la grosería, que sí pueden hablar con otro idioma, sencillo y lógico y dar entender lo que piensa, lo que sienten, los ayuda un montón, para tener una mirada diferente hacia fuera. ¹⁵⁵

Creemos que de esta experiencia se desprende que no existe una sola, ni verdadera manera de trabajar lo audiovisual en espacios como este, cada grupo es una oportunidad y distinta manera de involucramiento, que contiene en su interior una dinámica, historias y relaciones propias. Asimismo, creemos que una de las bases del trabajo es reconocer a cada uno lo que aporta y valorar tanto las opiniones como las ideas, no excluyendo, sino teniendo apertura.

Por otro lado, como hemos visto, en el apartado de la influencia del centro juvenil como escenario del proceso, otro de los aspectos tomados en cuenta en el trabajo con los adolescentes fue el adaptarse a las restricciones, tratando de ser flexibles, comprensivos con su situación, enseñando con el ejemplo, no fallando y sobretodo dejando las reglas claras, considerando la posibilidad de discutirlos claro está, desde un inicio pues como menciona Pastor:

Si antes de llegar a un Centro Juvenil los adolescentes carecían de espacios de expresión y comunicación acerca de sus sentimientos y necesidades, en una institución como ésta, esta carencia se extrema. Los adolescentes se encuentran al margen de la vida social, apartados de ella, en un espacio que bloquea toda

¹⁵⁵ Entrevista a Marianella Carthy, 2016

comunicación entre ellos y su mundo exterior. Tal y como hemos mencionado, los Centros Juveniles cuentan con una normatividad y una dinámica interna y externa que imposibilita la comunicación entre los adolescentes y el mundo exterior, incluyendo a la familia. (Pastor 2007: 118).

Creemos como menciona Dale, que “la meta final de la educación no es la de memorizar datos. Es un cambio en el individuo que vive de manera diferente, porque ha aprendido” (Dale 1966:12) Es por esto, que los aprendizajes trascienden al PFA y se evidencian cuando se les pregunta a los adolescentes cómo ha influido el proyecto en la permanencia de los adolescentes en el centro, es decir, brindando herramientas que van más allá del aprender ciertas técnicas, sino de experiencias que pueden aplicar a lo largo de su vida.

Por último, creemos necesario mencionar que evidentemente no todos aprenden igual, cada uno se toma su propio tiempo, de acuerdo a sus ritmos y capacidades. No solo es llevar contenido sino tener una idea clara del grupo, de sus necesidades, inquietudes e intereses para adaptar el contenido a ello, como menciona Dale, analizar “donde se hallan los estudiantes (...) para asentarlo en otras palabras, sus necesidades específicas marcan el punto de partida hacia la experiencia de la enseñanza” (Dale 1966: 17).

4.6 Sobre las prácticas audiovisuales y su influencia en los adolescentes del centro juvenil

Como hemos visto, cada etapa, con sus respectivas prácticas audiovisuales, tuvieron sus propios aprendizajes e influencias en los adolescentes y el equipo encargado de la ejecución del PFA, a diversos niveles. En este apartado hacemos un recorrido general de todo lo hallado de manera amplia, a manera de balance y con el fin de sintetizar todo lo encontrado previamente.

Cuando se les consultó a los adolescentes sobre sus recuerdos del PFA, las respuestas giraron en torno la importancia del proceso, a los vínculos que se formaron en el equipo, a la sensación de logro al realizar un trabajo hasta el final, a las actividades prácticas realizadas en el módulo de teoría cinematográfica, al trabajo en equipo, la creación, al manejo de equipos audiovisuales y al rodaje del cortometraje, así como a la exhibición de las obras. Consideramos necesario mencionar cómo estos aprendizajes han quedado en la memoria de los adolescentes, a pesar de los diversos años de involucramiento de los mismos, pues dan cuenta de que, como menciona Dale, se recuerdan por que han sido importantes, han respondido a necesidades, se ha visto claramente la utilidad y porque se les ha encontrado una aplicación. En este sentido, demuestran, como hemos visto en el apartado teórico, la importancia de lo audiovisual en la generación de conocimientos que permanecen y que son difíciles de olvidar (Dale 1966).

Así queremos iniciar mencionando la importancia que tuvo la apertura, tanto de los adolescentes, del personal del centro y sobre todo de las autoridades del Centro juvenil y el Poder Judicial frente a este Proyecto. En este sentido, resaltamos este punto pues consideramos importante tomar en cuenta que, a pesar de estar en un espacio sumamente controlado a diversos niveles y sentidos, como hemos visto, se pudo dar cierta amplitud para tomar decisiones y generar un trabajo de carácter colectivo, desde la perspectiva de los propios adolescentes internos.

4.6.1 Las prácticas audiovisuales como un proceso

Si bien los adolescentes entrevistados recordaron con más claridad lo desarrollado en la etapa de realización, todos consideraron como importante el proceso en sí mismo, es decir, las actividades realizadas desde la proyección y análisis de films, pasando por las clases de análisis cinematográfico hasta la propia realización y exhibición de las obras. En este sentido, consideraron lo realizado, en los primeros módulos de trabajo, como base para la creación, y a

las sesiones de análisis, como aquellas que hicieron posible la adquisición de nuevos conocimientos que los prepararon para la realización de sus obras. A continuación recogemos algunas citas de los adolescentes que dan cuenta de lo que acabamos de mencionar:

Sí, yo pienso que la realización no se hubiera hecho si no hubiera habido la introducción, era este...como estudiar antes de dar un examen y este...si no estudias entonces en el examen no vas a sacar buena nota y se vio reflejado en nuestros cortometrajes que fueron como unos exámenes para nosotros de lo cual ya habíamos estudiado¹⁵⁶

(...) la segunda etapa nos enseñaron a manejar los equipos, las cámaras, en la primera tenías que ver los videos qué es lo que habían hecho y todo ese tipo de cosas y sí sirve todo eso, por que cómo vas a agarrar una cámara sino la sabes manejar y cómo vas a dirigir si nunca has visto cómo se dirige, o sea si no has tenido una base¹⁵⁷

(...) sí porque es como una base lo primero ¿no? y al último ya te enseñan, haces todo lo que te han enseñado anteriormente (...) no parecían 5 meses, fue rápido.(...) parece que sólo ha sido hace poco tiempo nomás, pero ha pasado ya bastante¹⁵⁸

(...) después cuando pase a realización, fue más emocionante, poder tener un idea, plasmarla y luego grabarla era algo que nunca me lo iba a imaginar que podría hacer y luego ya después ver el producto ya hecho, se siente bonito y te queda como a ti te gusta y es lo que más emociona¹⁵⁹

¹⁵⁶ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁵⁷ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁵⁸ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016

¹⁵⁹ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

Como vemos, las citas de los adolescentes hacen hincapié en el conocimiento adquirido de manera progresiva. Asimismo consideramos que dan cuenta del trabajo realizado en un periodo de tiempo importante, pues no es un trabajo que se dio de la noche a la mañana, sino que se realizó a lo largo de varios meses. A propósito de estas citas queremos señalar que estos espacios de formación se consolidan en un aprendizaje que va más allá de lo audiovisual. En este sentido, como menciona Quiroga,

(...) se constituye en una acción integral que va más allá de la instrucción meramente técnica, incluyendo módulos de formación social, cultural y política lo que determina al audiovisual como una herramienta que aporta al cambio social (...) el objetivo de la capacitación no es formar cineastas profesionales, sino más bien entregarles [a las comunidades] una herramienta política de reivindicación de derechos en una sociedad injusta. (Quiroga citada por Gumucio 2014:55)

El haber señalado lo anterior, nos adentra en el siguiente hallazgo que queremos mencionar: el aprendizaje que se dio y la diferencia que los adolescentes señalaron con respecto a los otros talleres impartidos en el centro juvenil. Como mencionan los mismos adolescentes:

[sobre otro taller] allá te ensucias, acá no, allá es distinto pe. (...) porque allá solo te enseñan un así algo rápido y ya aprendes y tienes que hacer lo que has aprendido, en cambio acá ha sido largo el tiempo.¹⁶⁰

¿Por qué no entras a otros talleres? me dice [mi papá], porque este taller me ha gustado papá, y pa entrar a otro taller, ta que me voy

¹⁶⁰ idem

a aburrir, no voy a hacer, no voy a aprender nada, prefiero estar en un taller que me guste, pa' aprender¹⁶¹

Ahora bien, siguiendo con los hallazgos encontrados a nivel de toda la experiencia en el centro juvenil, queremos mencionar la aparición constante, entre las preferencias de los adolescentes participantes, de un género cinematográfico en particular: la acción.

4.6.2 Una aproximación a los géneros cinematográficos preferidos de los participantes

Si bien a lo largo de todo el PFA en el centro juvenil, se vieron y proyectaron materiales diversos (documentales, ficciones, dramas, animaciones, comedias, etc.) existieron ciertas recurrencias en la preferencia de los adolescentes por ciertos géneros cinematográficos. En este sentido, tanto en la etapa de laboratorio cinematográfico como en la de teoría, se identificó una predilección, de parte de los adolescentes, por las películas de algunos géneros cinematográficos como acción, terror y comedia¹⁶². Queremos iniciar el análisis con el género de acción pues consideramos que nos permite acceder a ciertas dimensiones de los adolescentes que no hemos abordado previamente. En ese sentido, cuando se les consultó sobre el porqué de la preferencia con respecto a este género, los adolescentes mostraron elaboraciones interesantes que podrían arrojar ciertas luces de ellos mismos a través de sus discursos. Así consideraron que este tipo de películas de acción funcionan como disparadores de identidad y generan en ellos la satisfacción de ciertos deseos. De esta manera, los adolescentes confirmaron lo visto en el apartado teórico, en tanto las películas funcionan entonces como proyecciones de nuestros propios deseos y nos hacen vivir ciertas emociones a las que no podemos acceder necesariamente en la realidad. A continuación recogemos algunas de sus opiniones:

¹⁶¹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

¹⁶² Observación participante 2014, 2015 y 2016

Porque mayormente los chicos que han venido por cierto tipo de cosas más están metidos en lo que es el peligro, la adrenalina y se sienten identificados creo yo con el personaje, por eso que piden...satisfacer algo que tendrán dentro.¹⁶³

Porque como hemos tenido en la calle algo que ver con eso, nos identifica...porque hemos visto de chibolo, por ejemplo...si pregunta por "Rápidos y furiosos" acá toditos la han visto.¹⁶⁴

Porque son lo más no sé, nos gustan más a cada uno, a mí también me gusta la acción (...) porque acción a quien no le gusta ver (...) en acción ven carros, armas y ya pes, seguro quieren ver, bueno la mayoría¹⁶⁵

Como menciona Altman, "los géneros aportan las fórmulas que rigen a la producción; los géneros constituyen las estructuras que definen a cada uno de los textos" (Altman 1999: 34). En esta línea, como menciona Pinel, el género de acción se constituye con ciertas particularidades que dotan de características especiales los films pues se repiten ciertos patrones:

(...) los malvados son poderosos y tenaces, el protagonista se encuentra desesperadamente solo y debe desplegar fuerzas sobrehumanas para vencer (...) la forma otorga prioridad a la acción en su máxima expresión: guion técnico extremadamente fragmentado y planos muy cortos, efectos especiales espectaculares, imágenes contrastadas, colores saturados, montaje a puñetazos música estrepitosa (Pinel 2009:17)

Es decir, se tratan de películas que se consolidan en las construcciones estereotipadas de los personajes y en donde prevalecen elementos falsos tanto

¹⁶³ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁶⁴ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

¹⁶⁵ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016

a nivel de semblantes y personalidades de los protagonistas, como a nivel de efectos especiales usados en las películas. La predilección de los adolescentes por este tipo de cine nos acerca a una forma de ver el mundo a través de lo que resalta más, de la apariencia, de las “poses”, es decir, de la imagen que se proyecta hacia los demás y de su importancia en la construcción del propio imaginario.

En el otro extremo, una de las películas más recordada por casi todos los adolescentes entrevistados es una de animación, en clave comedia, que aborda temas como la amistad, la unión y la superación de adversidades. La comedia, como señala Pinel “es provocar la risa o la sonrisa poniendo el acento sobre el ridículo de los personajes, los defectos de la sociedad, el aspecto caricaturesco de las situaciones” (Pinel 2009:77) y en esta línea, permite abordar ciertos temas, incluso algunos graves, desde otra óptica, una más ligera. Ahora bien, a diferencia del género de acción encontrar una definición más precisa de la comedia en el cine para poder relacionarla con los adolescentes, se convierte en una tarea más compleja por los diversos matices que este género conlleva. Sin embargo, queremos destacar un elemento que nos interesa particularmente y es que este género, al igual que el de acción, se configura como una válvula de escape para liberar también ciertas represiones reflejadas en la satisfacción de la torpeza, caos o desgracia ajena y en la afirmación de los estereotipos. Adicionalmente, no creemos que sea fortuito que estos géneros preferidos sean los que abundan en la cartelera cinematográfica comercial, evidenciando así una relación entre los patrones de consumo y la predilección por ciertos géneros cinematográficos entre los adolescentes.

Por su parte, consideramos que la mención a estos dos aspectos, tanto al género cinematográfico preferido, así como a la película más recordada, nos devuelve una situación ambivalente con respecto a nuestros participantes: por un lado, encontramos la figura de los “hombres valientes” de las películas de acción, apoyada en los estereotipos y por otro, encontramos la vinculación infantil y tierna que establecen con la película de animación. Es interesante esta dualidad

pues consideramos que, en cierta manera muestran, dos caras de una misma moneda, personas que se dividen entre la presión de ser “hombres” y el deseo de no dejar de ser niños, fenómeno que no creemos que sea muy ajeno a los participantes del proyecto.

Por otro lado, si bien el género preferido por los adolescentes es la acción, llama la atención, como veremos en el análisis de contenido de las obras que ninguno de los cortometrajes realizados en todos estos años trabaja dicho género como tal, sino más bien, que en su mayoría abordan el género dramático.

4.6.3 Lo audiovisual: un acercamiento a lo nuevo y lo no tan nuevo

Consideramos que la experiencia del cine y el audiovisual en el trabajo con los adolescentes se configuró como una experiencia ambivalente: tanto como nueva y no. Pues, por un lado, se trabajó con lo que había dado que, a pesar de que los adolescentes, como hemos dicho se han enfrentado por primera vez a los equipos profesionales de grabación, no son ajenos a la experiencia cinematográfica y audiovisual, ya sea viendo videos en internet, descargando películas, yendo al cine, o grabando con su celular. Los adolescentes están y han nacido inmersos en el mundo de las imágenes y en este sentido, pueden aprender con facilidad los contenidos audiovisuales y a su vez, están en la capacidad para proponer e innovar con respecto a este lenguaje. En esta línea, creemos también que se pueden arriesgar y contribuir desde nuevos encuadres y movimientos de cámara así como demostrar destrezas a la hora de la escritura y realización de sus trabajos.

Sin embargo, consideramos que si bien, los adolescentes tuvieron esta experiencia previa con el cine y el audiovisual, lo trabajado en el proyecto resultó una ventana a nuevas aproximaciones acerca de este medio. Como mencionan ellos mismos, este carácter de novedad fue algo que también les llamó mucho la atención:

(...) cuando estaba grabando y dirigía lo que teníamos que grabar y las reuniones que habían. Porque era como algo la primera vez de algo, me entiendes ¿o no? y tú sabes que la primera vez de todo siempre es algo bueno¹⁶⁶

(...) cuando nos fuimos a hacer todo en un día el video, el rodaje, fue locazo, porque fue primera vez, yo di bastantes ideas, primera vez que doy ideas para lo positivo pe, siempre he dado ideas para lo malo...y eso también me ha quedado y va a quedar también pe¹⁶⁷

La que más me gustó fue el del día del rodaje (...) por que fue un movimiento que nunca he hecho, nunca he agarrado una cámara tan grande y he filmado, como le dije enantes, he dado ideas, he compartido momentos piola también con ustedes...con Juan Carlos [asesor] y la carta que me dio ahí la tengo todavía¹⁶⁸

Asimismo, este carácter novedoso, se extrapoló incluso a la relación con el cine como espacio físico, pues como menciona uno de los adolescentes, no solo fueron al cine, al terminar el proyecto, sino que fueron a ver las obras de cada uno de los participantes:

[recuerdo] cuando salimos a la calle, la exposición de los trabajos, porque era la tercera vez que iba a un cine, la segunda vez creo, la segunda vez pe...y a ver algo mío que era mejor, mucho mejor y ver a mi familia todo.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁶⁷ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

¹⁶⁸ idem

¹⁶⁹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

4.6.4 Desarrollo de capacidades y habilidades, a partir del trabajo audiovisual

Como hemos mencionado previamente, cada una de las etapas del proyecto involucró el desarrollo de capacidades y habilidades a muchos niveles, tanto a nivel de análisis, agencia, organización, creatividad, como de trabajo en equipo, etc. Asimismo, podemos decir que este desarrollo fue tanto de las propias capacidades de los adolescentes, como de otras nuevas adquiridas en el proceso. Abordamos el tema de las propias capacidades con el objetivo de valorar y reconocer los aportes de uno de los adolescentes pues algunos tenían talento para dibujar, otros para escribir, otros para hablar en público, otros para hacer “beatbox”, y otros tenían aptitudes para la música. Ahora bien, cada una de estas habilidades o saberes fueron compartidos y funcionaron como contribuciones al trabajo de cada uno de los grupos. En esta línea, creemos importante mencionar que cuando hablamos de los aportes en términos del cine y el audiovisual no podemos dejar de lado esta posibilidad de cada uno de los participantes de desempeñarse con libertad tanto en sus opiniones como en sus actos y saberes.

Ahora bien, consideramos que este desarrollo de capacidades da cuenta de un interés por el aprendizaje, un compromiso y disposición de parte de los adolescentes que contradice las estadísticas y la opinión que la sociedad y los medios de comunicación suelen formarse en torno a esta población específica: ahí donde se piensa que no hay nada valioso, la riqueza y potencialidades de cada uno de los adolescentes emerge y se manifiesta. En este sentido, el énfasis que los mismos adolescentes ponen en el aprendizaje es importante pues como menciona Dale:

cuando usted aprende algo nuevo, no ha agregado algo simplemente a sus conocimientos previos. Ha incorporado algo que afecta y cambia lo que sabía antes. Hay una agitación de lo antiguo y una necesidad de integrar lo nuevo con lo antiguo. La

nueva experiencia debe ser sintetizada, relacionada y fundida con todo lo que poseía antes. Realmente usted “reconstruye” su vida (Dale 1966: 19)

Es decir, se produce un reconocimiento de esto nuevo que ha llegado a ellos y que se ha mezclado con sus experiencias previas para producir una nueva dimensión de sus propias vidas que permanece. Recogemos a continuación algunas opiniones de los adolescentes con respecto al desarrollo de aptitudes a raíz del trabajo audiovisual:

[sobre] la edición, yo antes solo lo tomaba como que así nomás, pero me di cuenta que se buscan bastante los editores y todo eso y que puede ser una habilidad que puedo reforzar bastante y que me puede servir también¹⁷⁰

[aprendí] Sí ...a dirigir un grupo. Ahí está pe. (...) Aprendí a editar también.¹⁷¹

(...)nunca había actuado, era la primera vez. ¹⁷²

o sea es fácil de hacer cine, simplemente es tener empeño, o sea no tan fácil, porque necesitas los recursos económicos y las utilidades, pero igual, si tú quieres hacerlo, tienes las capacidades, puedes hacerlo¹⁷³

Que es fácil hacer cine, que no es nada imposible, nada del otro mundo, que si quería yo también podía hacerlo y lo hice, edité, aprendí más a editar que otra cosa. ¹⁷⁴

¹⁷⁰ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁷¹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

¹⁷² Entrevista a adolescente V, participante 2016, noviembre 2016

¹⁷³ idem

¹⁷⁴ idem

[aprendí] claro a redactar historias, bueno no sé, a trabajar en grupo, y a entender a las otras personas que están contigo ¿no?¹⁷⁵

Como hemos señalado en los apartados previos, este aprendizaje no solo se enfocó a temas técnicos sino, como señalan las últimas citas, también se refiere a aspectos personales y de relación que involucran el trato con uno mismo así como con los otros. Es decir, a otros niveles el proyecto permitió crear y demostrar que algo difícil de pensar cómo hacer una película en un centro juvenil, fue posible. Como mencionan los mismos adolescentes:

Yo pienso que la perseverancia porque desde que comenzamos a pensar en la película, primero yo pensé que era este difícil porque no veía las condiciones aquí, pero sin embargo, se pudo dar y fuimos dándoles hasta el último y se dio y yo pienso que eso me ha ayudado bastante ahora que estoy estudiando también, siento que el perseverar es importante para cada uno de nosotros porque si quieres algo tienes que ir hasta tu meta ya sea que tengas que evadir obstáculos y todo lo que se te ponga enfrente, si quieres algo, tienes que ir. Yo pienso que la perseverancia es lo que más he adquirido en el taller¹⁷⁶

[aprendí] todo pe. Primero a darme cuenta de que puedo hacer, o sea puedo hacer algo que me puedo proponer pe. Segundo de que aprendí a editar. Tercero...muchas cosas pe, no sé, muchas cosas. (...)

que está bien, que me ha gustado mucho porque la gente ha puesto de su parte ¿no? de mi grupo ha puesto de su parte para que puedan actuar, grabar eso.

¹⁷⁵ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

¹⁷⁶ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

Queremos agregar a modo de resumen de este apartado, una cita de Juan Carlos Martínez, uno de los asesores del proyecto en el 2016. Creemos que ella condensa a lo que nos referimos con el desarrollo de las capacidades y los nuevos ángulos de mirada sobre la propia realidad de los adolescentes internos y la relación que guarda esto con el trabajo audiovisual:

Por ello creo que el taller, si bien no les ha hecho cambiar de actitud, si les ha permitido verse a ellos mismos y darse cuenta que tienen capacidades que son útiles como contar historias, el rap, el *beatbox*, la actuación, etc. (...) de alguna manera el taller les ha vuelto creer en sus capacidades, capacidades que no niegan su vida, sino que su vida es la materia prima para crear estos productos audiovisuales¹⁷⁷

Ahora bien, como los mismos adolescentes ya han mencionado, otro de los hallazgos encontrados radica en cómo el trabajo audiovisual les permitió entablar relaciones con el otro. En este sentido, esto nos permite abordar el siguiente punto en nuestra investigación.

4.6.5 El trabajo colectivo en la creación audiovisual

Siguiendo con el análisis de la influencia de las prácticas audiovisuales, consideramos importante señalar la opinión de los adolescentes entrevistados con respecto al trabajo audiovisual, pues todos consideraron que este es un trabajo colectivo y no individual, reconociendo así el apoyo y los aportes del otro así como la riqueza de compartir ideas, y las necesidades de negociación y diálogo, demostrando, como hemos dicho, una nueva manera de vinculación y relación entre ellos. A continuación presentamos algunas citas de los adolescentes participantes sobre el trabajo en equipo en el cine:

¹⁷⁷ Informe Juan Carlos Martínez- DARS 2016

de repente se podría hacer individual pero creo que sería bastante difícil pienso que se necesita más de uno para poder hacer algo que quede algo bonito (...) se notaba un ambiente bastante amical desde que creamos la película se notaba que todos íbamos en un mismo camino, que teníamos una misma meta que era terminar el cortometraje, terminar el taller y se creó un ambiente bonito.¹⁷⁸

colectivo, porque cada uno tiene un rol ¿no? que cumplir, si no uno nomás no va a ser sonido, el mismo no va a ser cámara, uno no puede hacer todo, necesitas así de más gente para que lo ayude¹⁷⁹

porque siempre cada cosita teníamos que llegar a un acuerdo y muchas veces pensaba que solo yo tenía la razón y quería que se hagan las cosas como yo quería, pero al escuchar así otras opiniones de mis compañeros, yo también me podía dar cuenta de que también tenían razón y podía combinar ideas y sacar un mejor resultado. ¹⁸⁰

colectivo, porque nos apoyamos más...nos damos ánimo...por ejemplo en la rutina del taller, nos llamábamos, nunca nos aislábamos, si no estaba "memo", tenía que esperar¹⁸¹

Asimismo, resaltamos el trabajo colaborativo que los adolescentes mencionan más allá de los integrantes de sus grupos, es decir, vinculando a otros miembros del centro con los que convivían diariamente, ya sean otros adolescentes internos o personal que laboraba en el centro quienes apoyaron actuando o facilitando materiales, permisos, etc. Mostramos a continuación, las impresiones de los adolescentes participantes del proyecto sobre el trabajo colaborativo:

¹⁷⁸ idem

¹⁷⁹ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

¹⁸⁰ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁸¹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

[sobre los otros adolescentes internos] todos querían salir en el video, pero yo digo pero si todos quieren salir a las finales no se pueden ver su cara (...) pero así es la realidad, la realidad duele pe les decía yo. Me ayudaban a que, ayudaban en lo que podían, no hacer basura, no haciendo desastres.¹⁸²

sí...nos ayudaron por que las demás personas por ejemplo, en el video necesitamos por ejemplo educadores y los educadores, me acuerdo que ese día no pudieron en mi patio por que no habían, me ayudó los de seguridad...sentí el apoyo porque yo pensaba que me iban a decir que no, pero hubo uno que me dijo que sí, que piola y todo piola"¹⁸³

Sí, bastante me apoyaron, o sea mejor dicho como conozco a variados de acá le pedí su apoyo y me dijeron, no me lo han negado, me dijeron sí, sabes que ya, normal te apoyo, como el supervisor, la madre de la peluquería, o sea el educador del patio, o sea la mayoría que pedí un favor y dijeron ya¹⁸⁴

Asimismo, podríamos decir que esta colaboración llegó más allá de los adolescentes, impactando en el propio personal del centro juvenil, pues como nos mencionó Marianella Carthy, quien además fue una pieza fundamental de todo el proyecto, participando activamente tanto en las coordinaciones como en el desarrollo de las sesiones con los adolescentes, se pudo, a partir de la experiencia, encontrar nuevas maneras de acercamiento entre los miembros del centro juvenil:

[la colaboración] es un proceso lento pero que va en ascenso, eso para mí es una satisfacción (...) también me ha ido enseñando, ordenando, ir creando un nuevo sistema de acercamiento a mis

¹⁸² Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

¹⁸³ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

¹⁸⁴ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

compañeras, y de manera natural mis compañeras han ido respondiendo. Nuevamente, nada es aislado, por un lado seguridad, por otro lado las compañeras, sentir que tú en el trabajo no estás solo, los educadores, pero hablando con ellos, haciéndolos partícipes. En conclusión, he llegado yo con la experiencia esta con ustedes, que todos sin excepción reaccionamos y actuamos igualito que los chicos o sea si me consideran, si me tratan, entonces cada vez voy teniendo mayor apertura (por ejemplo el apoyo de los educadores sacando a los chicos de los patios, agradecerle por alguna atención que hagan)...los ves pues, no es que sean seres invisibles, el hecho de que los mires hacen que ellos tengan otra respuesta y todos como que vamos haciendo un círculo cada vez más grande.¹⁸⁵

Como podemos apreciar a partir de esta última cita, al igual que se mencionó en lo hallado en la etapa del Laboratorio Cinematográfico, nuevamente se produce una doble alimentación y aprendizaje que esta vez trasciende a los propios adolescentes pues se plasma en las nuevas maneras de relacionarse entre los miembros del centro juvenil. Por otro lado, este sentimiento de apoyo y colectividad se vio reflejado asimismo en la etapa de edición donde los propios asesores brindaron sus equipos para el montaje de las escenas pues, como hemos mencionado, el centro juvenil no contaba con ese tipo de requerimientos.

Ahora bien, consideramos que otro aspecto importante tocado por los adolescentes es la importancia que tuvo la exhibición de las obras audiovisuales en presencia de ellos, sus familias y demás personas cercanas y ajenas al centro juvenil. En este sentido, a continuación abordamos los hallazgos ligados a esa experiencia.

¹⁸⁵ Entrevista a Marianella Carthy, 2016

4.6.6 La exhibición de las obras audiovisuales

Consideramos que la culminación y exhibición de las obras audiovisuales instaure dos niveles de análisis con respecto al impacto del proceso de creación audiovisual en los adolescentes. En este sentido, en un primer nivel, destacamos una lectura interna en la que la exhibición de los cortometrajes representó para los mismos adolescentes lo que ellos eran capaces de hacer, instalando así un sentimiento de logro y satisfacción al haber concluido algo que se habían propuesto, a pesar de todas las limitaciones y restricciones. Consideramos que este nivel se relaciona con lo trabajado en el apartado del desarrollo y descubrimiento de capacidades y además se pone de manifiesto en tanto implica un mostrar el trabajo que uno ha hecho al otro. A continuación compartimos las citas de los adolescentes participantes sobre estos alcances:

desde que comenzamos a pensar en la película, primero yo pensé que era este.. difícil porque no veía las condiciones aquí, pero sin embargo, se pudo dar y fuimos dándoles hasta el último y se dio y yo pienso que eso me ha ayudado bastante ahora que estoy estudiando también, siento que el perseverar es importante para cada uno de nosotros porque si quieres algo tienes que ir hasta tu meta ¹⁸⁶

[sentí] satisfacción de haber logrado algo que, culminar algo que empecé pe. (...) a cada rato, como se dice este intriga, no saber si les gusta o no les gusta o que piensan de eso ¿me entiendes o no? eso es lo que sentía pe ahí¹⁸⁷

sentí ya más tranquilidad porque pensé que no iba a salir como nosotros queríamos...porque nos faltó tiempo para editar y a parte que Natalia [asesora] no había venido un buen tiempo, nos había

¹⁸⁶ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁸⁷ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

abandonado también y nos faltaban algunos sonidos, y el sonido lo hicimos a última hora con Pavel [otro asesor]¹⁸⁸

En esta línea, existe además una valoración por parte de los adolescentes de lo que han realizado por que reconocen como suyas las creaciones y valoran que las hayan podido “hacer con sus propias manos”. Es decir, este valor se extiende además a cierto orgullo por lo creado y así vemos como menciona Dale que “una vez que la nueva experiencia se integra con los conocimientos adquiridos, el aprendiz adquiere un sentimiento de satisfacción (...) Su sentido de satisfacción refleja la sensación de realización por haber encarado algo nuevo e importante y por haberlo hecho propio (...) Ha hecho propio este nuevo conocimiento” (Dale 1966: 19). Como mencionan los adolescentes, la exhibición de sus trabajos produjo en ellos una serie de emociones:

sentí alegría por que vi algo que yo mismo, que yo lo hice con ayuda de todos los que, con lo que teníamos ¿no? lo que pensábamos hacer.¹⁸⁹

[me sentí] bien, porque lo hicimos a nuestra manera, lo que nosotros pensamos y nos salió a nuestra manera (...) porque esa fue nuestra manera, esa fue la creación que nosotros pusimos, ¿no? ¹⁹⁰

Las cosas como son, yo pensaba que estaba feo, antes de verlo, porque veía los demás videos y estaban piola, por ejemplo “Libertad”, me ha gustado, como hacen el video y de ahí todo retrocede (...) [me sentí] emocionado, por que vi algo que yo he hecho con mis propias manos...porque nunca había hecho algo

¹⁸⁸ idem

¹⁸⁹ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

¹⁹⁰ Entrevista a adolescente V, participante 2016, noviembre 2016

así, por ejemplo nunca había dicho como hacer tu ponte acá, tu ponte acá [dirigir]¹⁹¹

la gente se sentía alegre, todos los que habían grabado, los que habían participado. (...) por que habían hecho lo que querían hacer, lo que en principio querían hacer, lo terminaron¹⁹².

Como menciona Pavel Solís, asesor de varios grupos desde el año 2014, los adolescentes se demostraron a sí mismos y a los demás que eran capaces de realizar lo que nadie pensó que se podía hacer en un centro juvenil:

creo que la experiencia de realizar algo propio para los alumnos, los motiva a sentirse orgullosos de su trabajo y su creatividad. Así como, la gran expectativa de ver a sus familiares en un espacio ajeno al centro, es como un sueño, en la medida que escapan de los rigores del centro y pueden volver a sentir como ellos juntos a con sus seres queridos, en tiempos previos al encierro.”¹⁹³

Por otro lado, en un segundo nivel, consideramos que la reproducción y exhibición de estos materiales a otros públicos diferentes a los participantes, es decir, tanto a las familias, como personal del centro juvenil, autoridades y la sociedad en su conjunto, constituyen nuevas relaciones y vínculos con los adolescentes internos. De esta manera, como hemos visto en el apartado teórico, dada la importancia de la familia en el desarrollo del adolescente, abordamos, en primer lugar la relación que se generó entre los adolescentes y sus familiares a raíz de la experiencia del proyecto y de la proyección de los trabajos.

¹⁹¹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

¹⁹² Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016

¹⁹³ Informe Pavel Solís DARS 2016

En esta línea, si bien se ha observado en todos los cierres¹⁹⁴ que asistieron muchos familiares de los adolescentes, también se dio el caso de que algunos de estos no asistieron ya sea porque no vivían en Lima, o tenían dificultades para acceder por las distancias o en el menor de los casos, porque los adolescente no les habían comunicado del evento. Mencionamos este punto porque si bien nos estamos enfocando en los casos en los que la familia sí estuvo presente, es necesario recordar que no siempre se dio esta situación para todos los adolescentes. Cuando se les consultó a los participantes sobre si alguno de los miembros de sus familias les comentaron algo sobre lo visto las respuestas fueron variadas, pero todas coincidieron en la valoración positiva, en la sorpresa y en el reconocimiento por el trabajo realizado. Presentamos a continuación las opiniones de los adolescentes al respecto:

(sentí) un poco de orgullo y este... emoción también porque mis papás lo estaban viendo y yo sentía que ellos también estaban orgullosos de mí ¹⁹⁵.

Porque pienso que nadie en su mente podía pensar que acá se podía grabar una película y al ver el cortometraje pensarán que eran imágenes de mentira, pero no, o sea tratamos de que, de nosotros salga bien todo y nos pusimos de acuerdo y coordinamos con nuestra profesora para que haga las imágenes que nosotros no podíamos (...) Sí, me dijeron que les gustó bastante y no lo creían tampoco¹⁹⁶

le di el disco y estaba feliz mi mamá, estaba feliz y comenzamos a hablar y hablando con mis hermanas, se reían... porque en la calle no hacía eso, me dedicaba a hacer otras cosas, nunca se imaginaron que iba a hacer eso. (...) después cuando llamé a mi mamá, estaba mi padrastro en mi casa, ellos han visto y me dijeron

¹⁹⁴ Observación realizada 27 de agosto 2014, 10 de setiembre 2015 y 14 de setiembre 2016

¹⁹⁵ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

¹⁹⁶ idem

que estaba bacán, que estaba piola, que como había hecho...les dije que así normal con una cámara, con equipos de sonido todo eso.¹⁹⁷

mi familia sí fue y me felicitaron que por que estuvo genial eso me dijeron y además me dijeron que es algo bueno que así empieza mi cambio¹⁹⁸

Podemos decir entonces que esta exhibición fue importante pues muchos participantes manifestaron haber sentido “una sensación diferente a otras, algo agradable y diferente”¹⁹⁹, así como reconocer que “fue algo emocionantes ver cómo la gente te aplaude por algo q' has puesto mucho esfuerzo”²⁰⁰. Es decir, a través del cine, como elemento que puede verse y ser comprendido por todos los espectadores, se manifestó la voluntad de los adolescentes de mejorar, así como el resultado del esfuerzo que los había comprometido todos los meses del proyecto. En este sentido, consideramos que los adolescentes pudieron mostrar ángulos de sí mismos que pocas veces han mostrado y que revelaron, en sus obras, las personas que son es decir que sienten, que tienen miedo y que han cometido errores. Creemos que la voluntad de cambio se hace palpable, no es necesario decirlo si quiera, pasa por ver el trabajo que han realizado y los contenidos que han querido expresar.

Por otro lado, como mencionamos, también esta exhibición repercutió en la percepción que tenían las personas cercanas a los adolescentes, fuera de las familias, es decir al personal del centro juvenil, pues tanto los educadores como otros miembros del centro, reconocieron y valoraron el trabajo que los adolescentes realizaron. En este sentido, creemos que este reconocimiento se dio no solo por llevar a cabo la realización de una obra audiovisual en un espacio

¹⁹⁷ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

¹⁹⁸ Evaluación realizada el 19 de octubre del 2016 por el equipo del Proyecto. Esta se realizó con 9 participantes

¹⁹⁹ idem

²⁰⁰ idem

limitado, sino además porque los productos finales poseían calidad, estaban bien hechos y denotaban una sensibilidad particular.

Sí [recibí] buenos comentarios de los educadores, de los tombo: [me dijeron] o bacán lo que has hecho, varios pe²⁰¹

[me dijeron] los educadores que fueron conmigo...que estaba bonito, que mi corto estaba entre el otro y el otro que estaban mejor, algo así, entre dos²⁰²

En este sentido, consideramos importante la presencia de los miembros del centro y las exhibiciones que se dieron también en ese espacio porque permitieron reflejar el trabajo que ellos mismos hacen con los adolescentes diariamente y les brindó asimismo, otras herramientas y puertas de entrada a la relación que pueden entablar con ellos, al verlos como sujetos integrales que tienen deseos, motivaciones, necesidades, etc.

Por último y siguiendo la misma línea de la importancia de la exhibición de las obras, los adolescentes coincidieron en la importancia de la difusión de los trabajos en las personas ajenas al centro para que de esta manera, puedan tener acceso a otra realidad, incluso diferente, como hemos visto, a las que son transmitidas por los medios de comunicación. Como ellos mencionan, esta exhibición fue importante:

Porque estamos en un país bastante con personas que son prejuiciosas que hablan mucho sin saber y un poco que da esa cierta cólera que sean gentes ignorantes ¿no? porque si bien es cierto que hemos cometido errores, todos tenemos derecho a una segunda oportunidad, porque ¿quién no se ha equivocado? Nos gustaría que cambie esa forma de pensar.²⁰³

²⁰¹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

²⁰² Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

²⁰³ idem

creo que sí para que todos cambien sus pensamientos en vista a lo que es el centro y en vista a lo que somos nosotros también, que no solo estamos acá porque en fin, para pasar nuestra medida y nada más, sino que podemos aprender más cosas y tener logros así como estos²⁰⁴

sí, es importante porque claro, porque o sea, mira es importante porque o sea o sea refleja lo que una persona que está ahí puede hacer, ¿no? eso ayuda, deja mucho que decir de todos nosotros, porque si hablan de uno de nosotros hablan de todos, de todo el centro ¿sí o no?²⁰⁵

Asimismo, reconocen en sus propios trabajos la capacidad de incidir en el otro y de esta manera, el potencial que sus obras audiovisuales poseen para funcionar como medida de prevención. Consideramos que este elemento debería tenerse en cuenta en los planes que ejecuten las instituciones involucradas en aras de la prevención, pues se trata de una apreciación realizada directamente por los propios adolescentes y consideramos que la proyección de estos trabajos puede incidir en los otros adolescentes: ya sea en aquellos que están cumpliendo medidas socioeducativas en medios abiertos como los SOA`s o en espacios que presenten características vulnerables y situaciones de riesgo. Como mencionan los adolescentes:

Pa' que vean lo que es estar acá, pa' que sepan, para que se identifiquen las demás personas, porque las cuatro películas han sido acerca del centro...pa' que los chibolos que vean esas películas que sean menores de edad y quieran meterse en lo malo, pa' que sepan, que estar acá²⁰⁶

²⁰⁴ idem

²⁰⁵ Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

²⁰⁶ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

si pe, claro, pa' que las personas vean también y tomen consciencia de que realmente como uno se siente acá (...) o sea sería importante, yo tengo mi hermano menor pe, y no me gustaría que venga acá pe, así que si él llegara a ver el video se daría cuenta lo que uno vive pe...y espero que lo que haya visto le haya servido de algo, pa' darse cuenta de otras cosas²⁰⁷

4.6.7 Lo audiovisual más allá de los muros

Creemos en esta misma línea, que el PFA, en su conjunto más allá de la exhibición de los trabajos permitió, si bien no hacer un cambio total en la relación entre los adolescentes y sus familias, sí instaurar pequeñas situaciones que fueron disparadoras de interacciones y conversaciones que salieron de lo convencional. En este sentido, consideramos que el proyecto, trascendió los muros, físicos y simbólicos, en el sentido de lo que implica comentar la experiencia a los otros y tratar de dar cuenta de todo lo que se estaba llevando a cabo en dicha situación. Como vemos en las citas de los adolescentes se produjeron situaciones de comunicación y diálogo que intentaron transmitir lo que estaba ocurriendo en los adolescentes:

[le comenté del taller] a mi familia. Me dijeron que en la calle eso costaba y este...yo les dije que acá era gratis y me dijeron que lo aproveche. Les conté todo lo que hacíamos, me dijeron que era muy bueno todo eso, les dije que me gustaba y me felicitaban también por estar en el taller y me dijeron que continúe.²⁰⁸

[le conté] a mi mamá, al final... durante el taller no le decía a nadie. No me creía (...) porque si nunca le he comentado sobre eso y [me preguntó] ¿dónde han grabado? [le respondí] adentro, ah ya vamos a ver pe, me preguntó si había actuado y le dije no, no pasa nada,

²⁰⁷ idem

²⁰⁸ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016.

yo no actúo, [me preguntó] ¿qué has hecho tú? he grabado nomás ah ya ya y llegó pe a ver el video y se llevó su copia, todo. (...) [Invité a la proyección] a mi mamá, a mi hermana y a una chiquilla²⁰⁹

[le conté] a mi mamá nomás...cuando venía le contaba que iba a hacer mi película y me dijo que se llama que iba a ser famoso, así me reía con mi mama, pero primero no me creía, decía estás que bromeas y ya...o sea me creía que estaba en un taller, pero no creía que iba a hacer mi película, que iba a estar en el cine, así se reía, pero después dije ya me vas a ver ya, con el tiempo vas a ver, y ya después de un tiempo le dije ya ma' escúchame el miércoles vas a ir a tal sitio, y fue, y vio mi película.²¹⁰

(...) mi hermano me decía ¿una película dentro? Sí ¿pero van a salir afuera a grabar? No acá dentro noma. Ah ya, pero ¿cómo, a donde han entrado, todo eso? No, normal afuera. [le decía] ¿Pero delante de todos? Sí, normal le explicaba ¿no?, como había sido así todo ese día²¹¹

Consideramos que estas opiniones dan cuenta del interés que los adolescentes tuvieron más allá del taller, pues trascendieron, como hemos mencionado, el espacio, llevándose las familias otras impresiones de lo que los adolescentes hacían en el centro juvenil.

Ahora bien, considerando este aspecto de la permanencia de las prácticas audiovisuales más allá del taller, abordamos, a continuación, la influencia de las mismas una vez que el proyecto concluyó y de lo que significó para los adolescentes haberse involucrado en una experiencia como esa.

²⁰⁹ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016.

²¹⁰ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016.

²¹¹ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016.

4.6.8 Lo audiovisual más allá de las aulas

Consideramos que las citas que vamos a mencionar dan muestra de los vínculos que se formaron entre los participantes y de los sentimientos que los adolescentes experimentaron una vez que el proyecto culminó. Como ellos mismos señalan:

[sentí] un poco de tristeza pero a la vez alegría (...) porque culminé el taller, me entregaron mi constancia y esa fue la parte que me dio bastante alegría ¿no? y haber terminado el taller que fue uno de los primeros talleres en los que estuve y tristeza porque el taller era como una familia, o sea distintos grupos pero siempre compartíamos ideas.²¹²

[sentí] que ya pues ahí quedaba, ¿no? que ya no los iba a volver a ver, que prácticamente hubo, como, es como si formaran parte de una amistad, ¿no? ya pues y los hemos extrañado hablar, conversar, reírse. Es como acostumbrarse a ir con tus amigos a comer palomitas a un cine y ver una película, algo así.²¹³
me sentí aburrido ya por que no salgo del patio...a veces nomás²¹⁴

Estaba palteado, porque era el único taller, de toda la semana solo salía los miércoles...terminó y dije ¿ahora qué voy a hacer?, hablé, hablé y salí a apoyar pe²¹⁵

Las dos últimas citas señaladas dan cuenta de que, en esos casos, el proyecto fue una razón para los adolescentes para salir de los patios y cambiar la rutina de la que eran parte todos los días. Asimismo, creemos que la última cita nos da una información adicional pues como se había instaurado la costumbre de salir

²¹² Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016.

²¹³ Entrevista a adolescente Aa, participante 2015, noviembre 2016.

²¹⁴ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016.

²¹⁵ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016.

del patio, el adolescente buscó las maneras de hacer nuevas cosas con su tiempo, involucrándose así en actividades de apoyo en el centro juvenil como asistencia en las oficinas de asuntos legales y archivo. De igual manera, queremos partir de esta última cita para señalar de qué manera, el PFA, contribuyó, más allá del mismo, a la permanencia de los adolescentes en el centro juvenil. A partir de lo que señalan los adolescentes podemos notar que el PFA contribuyó a que la estancia en un centro de internamiento sea, en términos generales, más llevadera y a su vez, a impregnarla de un sentido de utilidad:

(...) Desde que comenzó el taller yo ya como que esperaba un poco los días que tocaba para aprender más, ya no sentía que estaba perdiendo el tiempo acá, sentía que se podía aprovechar y con talleres como esos uno ya no lo ve tan mal la estadía aquí (...) y el que quiere puede salir con mucho conocimiento²¹⁶

(...) en verdad que me ayudó a que los días se me pasen, me ayudó a conocer más de ustedes, me ayudó a no sé a reír un poco, a no estar pensando en lo que yo hice, en lo que yo (...) o sea es como, es como te digo ¿no? ir con tus amigos al cine a ver una película y ponerse a conversar en sus casas así, ¿no?²¹⁷

(...) me distraía y se me pasó el tiempo rápido. Cuando vi el proyecto fue el año pasado y cuando ya estaba nuestro proyecto, ya estaba hecho, ha sido este año, casi terminando el año, en septiembre, claro y hace tanto tiempo, ha pasado rápido y ya me voy a la calle.²¹⁸

(...) pasó el tiempo rápido, salíamos todos los miércoles, después creo que salimos los viernes, ya se pasó el tiempo rápido. (...) para

²¹⁶ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016.

²¹⁷ Entrevista a adolescente Aa, participante 2015, externado, noviembre 2016.

²¹⁸ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016.

aprender lo que no sabía, yo no sabía nada de esto y ahora he aprendido mucho, lo que no aprendiste en la calle, aprendes acá²¹⁹

Asimismo, el PFA también contribuyó, como señalan los adolescentes, a que se cambie un poco la manera en como los adolescentes eran vistos y a potenciar y adquirir como, hemos mencionado previamente, nuevas capacidades para desarrollar en sus vidas cotidianas:

Ha ayudado a que las personas te vean bien acá dentro también, no solo en tu patio, sino fuera de él, las personas cambian tu manera de verte. Por ejemplo, a mí me veían como ya pe, o sea un punto visible en todos lados que no podía salir a un lugar porque pa', no, el muchacho es inestable, y ya pe, demostrar eso también ha sido una parte como que me vean, me traten de ver de una mejor manera y no como un chico inestable que está en problemas a cada rato. Como mucho yo también era visto un chico problema y a partir de eso que pasé, logré hacer eso ya me ven de distinta manera²²⁰

[me ayudó] a expresarme más con las demás personas. Cuando salimos a la calle, me llamaron para hablar, ninguno quería hablar, estaba palteado, ya pero hablé y eso me ayudó para expresarme también el patio, ahora ya me desarrollo...vencer el temor al público, vencer el miedo.²²¹

Por último, y teniendo en cuenta lo señalado anteriormente sobre cómo el PFA contribuyó a la permanencia de los adolescentes internos, queremos anotar dentro de este apartado, las relaciones que se configuraron con los otros adolescentes internos participantes del taller una vez que este concluyó, pues

²¹⁹ Entrevista a adolescente H, participante 2016, noviembre 2016.

²²⁰ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016.

²²¹ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016.

consideramos que a partir de toda la experiencia, se crearon nuevos vínculos y relaciones entre ellos. Al respecto los adolescentes comentaron:

(...) no, la verdad que no, no los conocía [a los otros miembros de su grupo], estábamos en el mismo patio pero no nos hablábamos, ahí comenzamos a hablarnos a saber más del uno, del otro, prácticamente a compartir ese tiempo que no nos dábamos. (...) o sea tu llegas y no conoces a alguien y de ahí le hablas porque tienen que hablar sobre qué van a hacer y comienzan a ya “oe causa de dónde eres” te dicen “ah ya chibolo ese es mi barrio, ya pe y se hacen amigos pe”²²²

solo [conocía] a los de mi patio...a uno nada más, después ya en el taller ya fui conversando con otros de mi patio e incluso con otros de otro patio también.²²³

Sí, desde comenzar a dialogar con ellos acerca del taller y después más allá ya de otros temas ¿no? se entablo se podría decir como una amistad, a raíz del taller ya quedó un compañerismo bonito²²⁴

(...) a mis compañeros sí a algunos los conocía pero a otros recién habían llegado al patio, recién se habían promocionado y ya como que fui agarrando más confianza (...) Algunos nomas...porque ya me llevo mejor con ellos, como trabajan en grupos, hubo un poco más de solidaridad y eso (...)Fue fácil, no hubo conflicto, nadie quiso hacer esto o lo otro, o sea nos pusimos de acuerdo todos para hacer una cosa cada uno y poder desarrollarnos cada uno en lo que quería.²²⁵

²²² Entrevista a adolescente Aa externado, participante 2015, noviembre 2016

²²³ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

²²⁴ idem

²²⁵ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

Ahora, si bien es cierto que estas citas manifiestan nuevas relaciones con el otro, consideramos que según lo hallado estas nuevas relaciones no se llegan a extrapolar a todos los miembros del proyecto, sino que se mantienen sobre todo, de manera particular con los miembros del grupo de trabajo. No podemos negar que en el desarrollo del PFA han existido una serie de interacciones entre los adolescentes y uno de los motivos por los que consideramos este reconocimiento del otro no se extiende a todo el grupo es porque el proyecto estuvo formado por adolescentes de diferentes ambientes y en algunos momentos se percibía que unos competían con otros o guardaban cierto recelo por no ser del mismo patio.

Por último y a manera de cierre de este apartado, queremos mencionar como otro de los hallazgos encontrados la importancia y particularidad del cine y el audiovisual y su lenguaje único.

4.6.9 El cine y el audiovisual como lenguaje único

Como hemos visto en el marco teórico, el cine y el audiovisual, poseen un carácter único que tiene sus propias dinámicas, características, formas de aprehensión y efectos. En este sentido, al indagar sobre estas características particularidades, los adolescentes reconocieron que el cine y el audiovisual pudieron brindarles aportes diferenciados en relación con otros lenguajes y otras artes. Así las características principales reconocidas, por los adolescentes giraron en torno a la representación de la realidad a través de las imágenes en movimiento y su capacidad de reproductibilidad. En este punto, los adolescentes resaltaron que el cine tiene la posibilidad de mostrar las “cosas como son” documentando la vida dentro del encierro y la “otra cara” de la situación:

se muestra a realidad mayormente, o sea, la película que yo hice, o sea el corto está basado más a la realidad pe de todo adolescente que llega ¿me entiendes? permite ver la realidad, no una historia contada (...) tú mismo sacas tus conclusiones a través de lo que

ves (...) porque creo que el cine ven casi todos pe y no porque lo vean más, sino porque o sea lo estás viendo ¿me entiendes o no? mas no imaginándolo pe ¿me entiendes?²²⁶

es más real, lo cuentas con lujo de detalles, por ejemplo, en la lectura solo lees y a través de la imaginación ves como es, pero viéndolo es otra nota...la actuación, por lo que actúan las personas...los videos son más concentrados²²⁷

yo pienso que llama la atención bastante las imágenes porque nosotros lo hicimos tipo documental y eran imágenes reales, entonces, yo pienso que llama la atención bastante porque muchos no saben cómo es acá dentro y entonces tratamos de contar lo que queríamos, plasmándolo en imágenes reales, creo que eso llamó la atención bastante y a muchos les gustó porque lo vieron y se quedaron impresionados y creo que el cortometraje quedo bonito²²⁸

Como hemos mencionado los adolescentes comentaron que quisieron mostrar una realidad a la que no todos tienen acceso, pero también en estas creaciones ellos han manifestado el deseo de todo realizador: contar su propia versión de las cosas y dejar un material sensible capaz de dar cuenta de un momento específico en la vida y en la de su entorno. En este sentido, confirmamos lo sugerido por Buckingham cuando menciona que “los jóvenes dejan de ser consumidores pasivos y se convierten en productores activos, capaces de hacerse eco de sus propias preocupaciones, y de crear alternativas positivas a las representaciones mediáticas dominantes” (Buckingham 2005: 297). Es decir, se abre la posibilidad de crear una memoria colectiva, de crear un documento histórico audiovisual que se inscribe en un momento determinado del tiempo y al

²²⁶ Entrevista a adolescente An, participante 2016, noviembre 2016

²²⁷ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

²²⁸ Entrevista a adolescente J, participante 2014, noviembre 2016

que puede volverse una y otra vez para encontrar nuevas dimensiones que hablan de los realizadores, su contexto y a más escala, de nuestro propio país.

Siguiendo con la posibilidad de crear una memoria colectiva, a partir de los materiales elaborados, consideramos como señala Villaplana, que se instaura una necesidad:

la necesidad de poner en valor las memorias en tránsito que desplazan el inmovilismo de los imaginarios construidos mediáticamente (...) la necesidad de valorar y promover las prácticas ciudadanas emancipatorias que dibujan nuevas representaciones y que configuran un concepto de ciudadanía inclusivo, capaces de devolver voz a quienes están desprovistos de poder ser escuchados (...) La necesidad de narrar identidades como fragmentarias y que, por tanto, sólo pueden ser completadas en la otredad. La necesidad de denunciar cualquiera de las medidas discriminatorias (...) La necesidad de incidir en la diferencia. La necesidad de re-escribir (Villaplana 2015: 101)

En este sentido, ya no interesa tanto que nos digan cómo es el centro juvenil sino que consideramos que las imágenes hablan por sí mismas de las manos de los propios protagonistas. Finalmente, es también gracias a la capacidad de reproductibilidad de las obras audiovisuales, que se da la posibilidad de visionar las mismas una y otra vez en diferentes espacios, llegando así el mismo contenido a otras personas. Señalamos aquí como interesante que uno de los adolescentes mencionó que, una vez externado, copió el cortometraje en su celular para poder mostrárselo a su enamorada y en la misma línea, los demás adolescentes comentaron que sus familias pudieron ver más de una vez las obras y ellos mostrarlas en diferentes espacios:

a mi mamá, a mi familia, toda mi familia ha visto, es más se han reunido, han comprado canchita y todos han visto.²²⁹

Ah cuando fui puse el CD pa' toda la gente de san francisco, pa' que vean porque en la actuación de la peluquería, cuando hacen el robo, ahí salen todos mis paisanos (...) sentía que estaba alegre para que la gente vea como hemos actuado, como hemos hecho la película.²³⁰

4.7 Los cortometrajes realizados por los adolescentes en el centro juvenil

A raíz de la experiencia del PFA, se han realizado hasta la fecha 12 cortometrajes, en el centro juvenil. Estos, como ya hemos mencionado, han sido elaborados por los adolescentes internos y se han producido in situ, luego de todo un proceso de formación. En esta línea, si bien creemos que estos cortos son importantes como muestras en sí mismas del trabajo realizado, también consideramos que son el producto material al que se ha llegado gracias al proceso que hemos descrito a lo largo de la investigación. De esta manera, haciendo un recorrido fílmico por el archivo del proyecto, en el 2014, se realizaron los cortometrajes “Vida”, documental autobiográfico que narra las historias de 4 adolescentes internos así como sus reflexiones y aspiraciones; “4 héroes detrás de la final”, cortometraje de ficción sobre una final de mundial de fútbol y las historias detrás de los jugadores principales; “Un día con Maice”, cortometraje que mezcla la ficción con el documental y muestra la vida de un joven en el centro, desde su ingreso hasta su externamiento; y “La otra cara”, documental sobre la situación que afrontan las familias, especialmente las madres, los días de visita en el centro juvenil.

Por su parte, en el 2015, se realizaron los cortometrajes “Sueño” que narra el sueño y las reflexiones de un adolescente que está próximo a ser externado; “La

²²⁹ Entrevista a adolescente C, participante 2016, noviembre 2016

²³⁰ Entrevista a adolescente E, participante 2016, noviembre 2016

pena”, cortometraje de ficción que narra uno de los mitos de terror que existen en el centro juvenil; “Hijo Arrepentido”, una creación híbrida que trabaja tanto la ficción como el documental y narra la historia de un joven que ha cometido un delito y busca reivindicarse; y por último, “Peces” relato de ficción en clave de videoclip que narra la historia de 4 amigos que son atrapados e internados en el centro.

Finalmente, en el 2016, también se realizaron 4 cortometrajes: “Causa”, ficción que narra la vida y los vínculos entre dos amigos que se encuentran en el centro juvenil; “¿Qué será de mí?” ficción que narra las preocupaciones de uno de los adolescentes internos que sale externado y que tiene que enfrentarse con una nueva vida y la búsqueda de oportunidades; “Viviendo en este mundo” documental contemplativo que muestra el hecho delictivo que deriva en el encierro y muestra la cotidianidad en el centro juvenil; y “Libertad”, ficción que narra la historia de un grupo de internos que tienen el deseo de fugarse del centro juvenil.

A continuación mostramos un resumen de las características de los cortometrajes para luego proceder a la selección de una muestra que resulte idónea para el análisis.

Título	Año	Género	Temas
“La otra cara”	2014	Documental	Familia, arrepentimiento, rutina en el centro juvenil
“Un día con Maice”	2014	Ficción	Rutina en el centro juvenil, externamiento
“4 héroes detrás de la final”	2014	Ficción	Amistad, juego, historias de vida de los adolescentes
“Vida”	2014	Documental	Historias de vida de los

			adolescentes, esperanza, externamiento
“Peces”	2015	Ficción	Rutina en el centro juvenil, amistad, encierro
“Sueño”	2015	Ficción	Temor, nostalgia, soledad, amor
“La pena”	2015	Ficción	Temor, incertidumbre, relación con el futuro
“Hijo arrepentido”	2015	Ficción	Familia, arrepentimiento,
“Causa”	2016	Ficción	Rutina en el centro juvenil, amistad, encierro
“¿Qué será de mí?”	2016	Ficción	Libertad, relación con el futuro, incertidumbre
“Viviendo en este mundo”	2016	Documental	Rutina en el centro juvenil, externamiento
“Libertad”	2016	Ficción	Encierro, amistad, relación con el futuro

Fuente: Elaboración propia

Desde ya esta primera aproximación, realizada para seleccionar nuestra muestra a analizar, nos devuelve una serie de temáticas y géneros abordados por los adolescentes internos que se repiten a pesar de los diferentes años, procesos y miembros de los grupos de trabajo. La designación de los géneros, para esta propuesta de selección, en casi todos los casos ha sido compleja, pues ninguno de los trabajos se ubica totalmente en la ficción o en el documental, ya que casi todas las obras producidas son híbridas: cuando son documentales incluyen

segmentos ficcionados y cuando son ficciones contienen mucho de aspectos documentales. Sin embargo, para el análisis, hemos distribuido las obras en los géneros que consideramos resultan predominantes en cada uno de los casos. Del mismo modo, estamos aplicando esta lógica a la designación de los temas abordados.

En este sentido, siguiendo criterios de año de producción, género y temas abordados hemos seleccionado 3 cortometrajes producidos desde el año 2014, uno por cada año, con la intención de ofrecer un panorama general de las obras realizadas y de las características en común que se han podido encontrar. Los cortometrajes seleccionados son “La otra cara” (2014), “Peces” (2015) y “Libertad” (2016).

Ahora bien como hemos visto, en el apartado teórico, existen múltiples enfoques y formas de abordar el análisis de las obras audiovisuales y de estas como textos, tanto desde perspectivas semióticas, así como sociales o históricas. En este sentido, partiremos en principio de lo más básico, es decir, de lo desarrollado por Francesco Casetti quien nos adentra en la acción misma del análisis como,

una especie de recorrido que a través de una descomposición y una recomposición del film conduce al descubrimiento de sus principios de construcción y de funcionamiento: un recorrido en el que interviene un reconocimiento sistemático de todo cuanto aparece en la pantalla y una comprensión de cómo se comprende; que supone una descripción minuciosa y una interpretación personal de los datos (Casetti et al. 1990: 33)

Es decir, este autor nos habla de la descomposición de los elementos de un texto en sus diferentes partes para luego reconstruirlo desde un nuevo ángulo, con nuevos aportes encontrados en lo que Casetti llama el “recorrido”, el mismo que se alimenta de lo que el analista observa e interpreta del texto. En este sentido, el análisis, según Casetti, también implica el acto de describir e interpretar como

dos actividades básicas a llevar a cabo para una lectura de las obras: trabajar en estos dos niveles significa también hacer el paso desde lo objetivo hacia lo subjetivo.

Así, siguiendo lo propuesto por Casetti y lo desarrollado en nuestro marco teórico, nuestro análisis describe, en un inicio, los elementos encontrados en cada una de las obras para posteriormente, interpretar los datos encontrados por cada uno de los cortometrajes seleccionados. Asimismo, tenemos en cuenta la importancia del contexto de producción, los modos y condiciones las cuales moldean de cierta manera aquello que estamos observando.

De esta manera, consideramos que el análisis de las obras contribuye a evidenciar la influencia de las prácticas audiovisuales en contextos de privación de la libertad, más allá de lo comunicado por los participantes en las entrevistas realizadas, permitiéndonos leer entre líneas aquello que, a través de la palabra no puede ser del todo dicho o transmisible.

Análisis de contenido

4.7.1 “La otra cara”

“La otra cara” es un cortometraje documental de una duración de 15:15 minutos, que fue realizado, en el año 2014, por 4 adolescentes del Programa III, ambiente San Francisco, con la asesoría de Viola Varotto. En él se narra la situación de las madres de familia que visitan a sus hijos internos en el centro juvenil, así como el punto de vista de los mismos frente a esta situación.

El documental inicia con una frase del poeta peruano Jorge Eduardo Eielson que dice “Todo es cierto en el mundo de la ficción, y muy poco en la realidad”. Se abre el plano y una cámara fija, nos muestra una cortina roja que funciona como la puerta del espacio donde se realizan las revisiones a las mujeres, así como unos pedestales que funcionan como separadores y que se encuentran

asegurados al suelo por piedras. Asimismo, se nos muestra una cola de personas rodeadas por una cinta amarilla que indica “peligro” (Figura 1). La cámara se ubica a una altura cercana al suelo, en un ángulo recto directo a las imágenes. Se muestra a una mujer que labora en el centro con una mascarilla sellando los brazos de las mujeres que están de visita. La ubicación de la cámara permite observar a las mujeres de cuerpo entero y darnos cuenta de que tienen puestas faldas diferentes, sandalias y en las manos llevan bolsas de plástico que en su interior contienen diversos elementos. Asimismo, las mujeres portan credenciales o “pases” que cuelgan de sus cuellos. Una vez colocado los sellos en los brazos, las mujeres salen del encuadre y la habitación queda vacía para recibir a un nuevo grupo de personas. La mujer de la mascarilla indica que pueden entrar 4 personas más y las mujeres avanzan hasta ingresar en la habitación, se oyen los sonidos producidos por sus pasos, las sandalias, las bolsas. Se cierra la puerta de tela roja y aparece el título del documental: La Otra Cara.

En la siguiente secuencia, se aprecian escenas de la vida cotidiana en el centro y a través de un paneo lento, la cámara, en un plano general, nos muestra a un joven regando el jardín que debido al encuadre no podemos ni distinguir su rostro. Se escucha el sonido del agua que cae sobre las plantas y en un mismo plano general, pasamos a observar los cactus en otro espacio del centro juvenil. La cámara mantiene el mismo movimiento de paneo lento, no fluido, el cual nos muestra las instalaciones del centro, gente que pasa y se escuchan las voces de los adolescentes conversando, así como de sus pasos y sus sandalias. La siguiente toma, también en plano abierto, nos muestra a ovejas que se encuentran en el centro, las cuales reposan sobre la tierra con cierta tranquilidad. Un sonido de una pelota de básquet encestando nos traslada a la siguiente secuencia y podemos ver, desde un ángulo picado a dos adolescentes jugando en el patio, vestidos de la misma manera y con el mismo corte de cabello. Luego, volvemos al paneo y el plano general para ver que nos encontramos en uno de los ambientes del centro juvenil: el establecimiento tiene dos pisos, una cancha de deportes con cielo abierto y que es el centro del patio, ropas colgadas a los

lados, adolescentes caminando en medio de la cancha, otros sentados en los bordes, se oye una radio de fondo. Interviene un corte y nos encontramos en uno de los dormitorios del centro (Figura 2), la cámara fija, nuevamente haciendo un paneo lento, nos muestra las camas tendidas, ordenadas, todas iguales, salvo por las frazadas que las cubren. De fondo, oímos los sonidos del ambiente que dan cuenta de adolescentes conversando, luego pasamos a un fundido a negro.

En la siguiente secuencia volvemos a la cámara fija ubicada cerca a la altura del piso que enfoca los cuerpos de las personas haciendo cola, se observan bolsas, a las mujeres con medias y sandalias, faldas, algunos hombres con pantalones y zapatillas. En primer plano un hombre coloca una pequeña silla y se sienta. A través de un fundido encadenado pasamos a la siguiente imagen mientras que seguimos en el mismo encuadre. Podemos distinguir en este plano a los diferentes personajes que aparecen en él, por un lado, las mujeres con sus faldas, sandalias y bolsas; a los padres con pantalones, zapatillas y bolsas; y por el otro lado, los zapatos firmes y los uniformes de los agentes de seguridad que permanecen a un lado mientras las personas ingresan al centro juvenil. La ubicación de la cámara permite mostrar los tipos de faldas, algunos tatuajes en las piernas, las bolsas que ingresan, mientras que el sonido registra las conversaciones entre las mujeres y lo que sucede en el ambiente.

La siguiente secuencia inicia con un plano general de las mujeres haciendo cola, desde un ángulo ligeramente picado mientras se oye la voz en off de uno de los adolescentes que comenta cómo revisan a su madre, la incomodidad que le generan, así como la respuesta de este quien le pide a la misma que no vaya a visitarlo tan frecuentemente para evitar esa molestia. El siguiente plano, también en cámara fija, muestra la revisión de los contenidos de las bolsas. La cámara está colocada entre las madres y los agentes de seguridad mostrándonos la acción en su totalidad (Figura 3). Podemos apreciar que sacan de las bolsas, *tapers* con comida, frutas, bolsas de dulces, guías telefónicas, botellas con agua, gaseosas sin marcas, artículos de limpieza como papel higiénico, jabones, detergente, *shampoos*. Luego de la respectiva revisión, las mujeres son

nuevamente selladas en los brazos. De fondo se oye la voz en off de uno de los adolescentes que comenta su situación familiar, la realidad en la calle y cómo le preocupa y le da impotencia que su madre le cuente que su hermano está siguiendo los mismos pasos que él.

El plano se abre nuevamente, mostrándonos la escena de las colas y la cámara se queda fija. Desde la misma angulación de la primera imagen que comentamos al inicio, se muestra el proceso por el cual pasan las madres, la cinta amarilla que indica “peligro” y una mujer corriendo en dirección a la cámara. Luego de ello, la cámara deja de estar fija y recorre, una a una, las mujeres de la cola desde el mismo encuadre en el que se ven las piernas y las faldas (Figura 4). Una voz en off acompaña el recorrido visual: uno de los adolescentes comenta que su madre se queja de las colas y las revisiones y que él se siente culpable de toda esa situación. Luego de esa declaración volvemos al sonido ambiente de la escena donde se escucha conversar a las mujeres.

En este punto, ocurre una intervención ficcionada que rompe con todo el estilo tanto narrativo, como visual y sonoro, mostrado previamente. Hablamos de escena en la que se representa el intento de un padre por ingresar al centro sin pase y su posterior accidente. Se observa desde una cámara fija a un agente de seguridad (representado por uno de los adolescentes) revisando a diversas personas (otros adolescentes internos actuando de padres de familia) manifestando cierta frialdad y hostilidad en su trato. En un determinado momento, cuando un padre quiere ingresar sin pase, se origina un enfrentamiento en el que se produce cierta violencia que hace que el padre caiga al piso, dejando a la esposa (psicóloga del centro) gritando con desesperación e increpando al agente de seguridad que haga algo al respecto. El padre no se mueve y a su alrededor podemos ver a personas alteradas, mientras que uno de los personajes le dice al agente de seguridad, de manera reiterada, “señor, llame a la ambulancia, señor ¿qué hizo?”, a lo que el agente responde “no es mi culpa” (Figura 5). *Fade a negro.*

Se observan imágenes difusas del mar que se enfocan y desenfocan, estas han sido registradas con ruido a nivel sonoro. Vemos también postes de luz, cables, aves volando y la cámara temblorosa captando lo descrito.

El sonido de las rejas y llaves nos devuelven al interior del centro juvenil, donde una cámara fija, a una altura cercana al piso, nos muestra a un agente de seguridad, que luego de retirar los candados respectivos, hace ingresar a las mujeres a los patios para que puedan encontrarse con sus hijos. Desde ese ángulo se puede observar el interior del patio y a los adolescentes caminando.

La imagen se va a negro y aparecen los créditos. Mientras estos créditos aparecen, la cámara fija muestra a los adolescentes realizadores en el fondo: caminan, conversan, se colocan de espaldas a la cámara frente a una pared blanca, hacen gestos que van acorde con la canción que suena de fondo la cual repite “pronto llegará el día de mi suerte”. Más adelante la cámara fija se convierte en cámara en mano y nos muestra a los mismos adolescentes de espaldas, pero inquietos, bailando, actuando, hasta que finalmente, se abrazan y bajan la cabeza. Finalmente, como parte de los créditos aparecen los seudónimos o nombres incompletos de los adolescentes, los agradecimientos a las instituciones, a las personas que hicieron posible el desarrollo del proyecto y la dedicatoria. (Figura 6) que copiamos a continuación:

De MiguelitO:

Dedicado con mucho cariño a mi maravillosa familia que me apoya en todo momento hasta el día de hoy

Para mis padres: Cele y Jesús

Para mis hermanos: Jhonny, Alicia, Rocío, Junior y mi amigo Frank

Du

¡No los defraudaré!

Los quiero mucho

Podemos ver, luego de este proceso de descripción a nivel visual y sonoro del cortometraje, una serie de temáticas y elementos interesantes puestos en evidencia. Por un lado, el corto nos habla del proceso por el que tienen que pasar las madres que van a visitar a sus hijos al centro juvenil, es decir, las revisiones a las que están sujetas (tanto corporales como a los objetos que transportan), los códigos de vestimenta que necesitan adoptar (faldas y sandalias) así como las largas colas que deben atravesar para, finalmente, reunirse con sus hijos en los ambientes. En esta línea, nos llama la atención que las protagonistas del cortometraje sean las madres, siendo que también los padres están presentes los días de visita, pero a través del corto podemos ver cómo se da la relación con ellas y la ausencia notoria de los mismos, pues la recurrencia de los planos de las faldas y la elección de mostrar a las madres, consolidan esa visión de los adolescentes de querer mostrar esa realidad en particular. Asimismo, nos parece sumamente interesante, cuando en la escena ficcionada, aparece el padre pues este ocasiona un quiebre y las imágenes y la representación se llenan de una violencia que contrasta con la quietud y la calma de las imágenes que se habían mostrado hasta ese momento y que guardaban relación con las madres.

Creemos notable resaltar cómo el cortometraje se vale de las imágenes, a través de los planos largos y encuadres, más no de voces o entrevistas a las madres, por ejemplo, para transmitirnos, todo lo que ellas pasan de una manera potente. Asimismo el corto nos permite adentrarnos en lo que los adolescentes piensan y sienten sobre el tema pues mientras vemos las imágenes de las madres, irrumpen las voces y reflexiones de ellos mismos que nos permite conocer los sentimientos que los envuelven con respecto a la situación por la que están pasando y sus elaboraciones a partir de la culpa, la frustración y la impotencia.

En esta línea, consideramos que el uso recurrente de una cierta altura de la cámara nos permite distinguir y reconocer la identidad de cada uno de los personajes gracias al encuadre de los elementos: las madres, los padres y los agentes de seguridad y que, en este sentido, no es necesario mostrar el rostro de las personas para identificar a cada quien en su rol. Podemos decir entonces, como hemos mencionado anteriormente, que los espectadores completan la

información brindada, a través de la pantalla, con elaboraciones que hacen ellos mismos y que generan que el relato guarde un sentido. Asimismo, a propósito de los encuadres que ocultan los rostros o que no permiten identificar al sujeto, queremos comentar que este hecho se produce debido al cumplimiento de la norma pues, como hemos señalado previamente, los adolescentes en conflicto con la ley penal, entre otros derechos, tienen derecho a la identidad y en este sentido, el respeto por la no identificación fue uno de los aspectos más importantes a considerar a la hora de realizar la obra.

Ahora, si bien es cierto que el cortometraje se vale de un hecho específico, es decir el día de visita, como detonante de la historia, en realidad nos brinda un panorama amplio de la vida en el centro juvenil. En esta línea, nos muestra, de manera dosificada, imágenes del patio donde están los adolescentes todos los días, las actividades que realizan, los deportes que hacen, las ropas colgadas a lado de los balcones, los espacios del centro que habitan, etc. como manifestaciones de la rutina y la cotidianidad a las que están expuestos día a día. Asimismo, y a nivel sonoro, resaltamos la aparición de elementos como el sonido de las puertas pesadas, las llaves, las sandalias tanto de las madres como de los adolescentes cuando caminan y las bolsas plásticas que van configurando una atmósfera muy propia del lugar y del momento específico. Creemos que en este sentido, la obra permite el acceso a una realidad que muchas veces, las personas ajenas a ese espacio, desconocemos y que de manera sincera, sin caer en situaciones melodramáticas o exageradas, nos transmite desde la elección del tema, la historia, las imágenes y la forma de edición, “la otra cara” del centro juvenil (con sus características, dinámicas y procesos) contada desde los mismos protagonistas.

Por último, queremos comentar un hecho que se evidencia de manera implícita y se desprende de una de las escenas del cortometraje: el trato de los agentes de seguridad con los familiares de los adolescentes en el fragmento actuado. Consideramos que esta representación de los agentes, al ser fría y en cierta manera hostil, es una muestra del imaginario que elaboran los adolescentes

frente al trato que reciben sus padres. Es decir, que evidencia un trato desconsiderado hacia el otro en donde incluso una persona que ha tenido un accidente no recibe la atención que debería por tratarse de alguien que no se merece un trato igual a los demás. Y en esta línea, creemos que el cortometraje es, en cierta manera, una denuncia de ese trato hacia los adolescentes, de manera general y a sus familias, a través de las largas colas, de las revisiones, de la sospecha por encima de todo, de aquellos elementos que creemos han sido parte constitutiva de la marginación y segregación a los que ellos han sido expuestos desde antes de ingresar al centro juvenil y que incluso se manifiesta en esta frase final de los créditos que señala “no los defraudaré” la cual implica asegurar de antemano, ante la duda, que lo que se quiere es hacer las cosas correctamente, sobrepasando el estigma.

4.7.2 “Peces”

Peces tiene una duración de 7:58 minutos, fue realizado, en el 2015, por 4 adolescentes de los ambientes San Francisco, Gandhi y Don Bosco y fue asesorado por Aldo Cáceda. En él se narra, a manera de videoclip, las vivencias de los adolescentes en el centro juvenil así como los procesos internos por los que pasan una vez que ingresan al mismo.

Así, el cortometraje inicia con una animación de unos peces libres saltando en el agua, mientras suena una música de fondo. Aparece el título del corto “Peces” con una tipografía estilizada, gótica similar a las que usan los *graffitis* y la cultura del *hip hop*. La siguiente toma nos muestra, en un plano muy cerrado y picado, los pies de unas personas que están corriendo. Podemos ver, zapatillas, shorts, polos y obstáculos que los adolescentes van saltando en el camino. Suena de fondo una canción de *hip hop* escrita y cantada por uno de los adolescentes participantes que dice

emoción, frustración, ambición latente con la mirada de la gente

la indiferencia, la exigencia, la presencia, que todo el mundo ya nos
mira
que fácilmente siempre a uno no lo dejan respirar
no cansa ya de correr y fácilmente los problemas disolver
no importa ya las cosas, a veces se destroza,
pero pa' que veas que el mundo no es color de rosa

Luego de escuchar ese fragmento de la canción, la cámara nos muestra, en un primer plano, cómo los personajes son atrapados, esposados, para luego, en un plano general, mostrarnos cómo son colocados frente a una reja por un agente de seguridad. (Figura 7). Corte a negro

La siguiente secuencia inicia con el plano de un adolescente siendo colocado en una celda mientras se escucha, de fondo, una risa macabra, seguida del sonido del candado y las llaves. En este punto vemos a los protagonistas luchando con lo que sienten internamente: se agarran la cabeza (Figura 8), caminan de un lado a otro en una habitación, se acercan a las rejas, mientras que de fondo suenan golpes secos y sonidos de puertas de metal que se cierran. De pronto, el ritmo de la música cambia drásticamente representando el sonido de un fortín con medidas de seguridad extremas mientras que se muestran en primer plano los enrejados alrededor del centro juvenil, las ventanas tapiadas con ladrillos, escaleras oscuras, una ventana rota y una pelea entre muchos adolescentes al interior de un aula, la cual incluye, en el sonido de fondo, una alarma en señal de emergencia.

Luego de esta escena observamos, a través de un paneo horizontal y en primer plano, unos barrotes escasamente iluminados que presentan un pasillo de celdas con candados a cada uno de los lados. Al final del pasillo una puerta abierta se muestra completamente iluminada con luz natural. El siguiente plano muestra un caño goteando mientras la canción de fondo nos dice "la soledad que me ataca, siempre ya los recuerdos aquí ya me sacan, los recuerdos, ya la soledad, la vanidad, esta cosa siempre ya nos atacan como una enfermedad, sin dejarte ya

dormir”. Las imágenes que suceden muestran a un adolescente en su cuarto, de noche, sin poder dormir, inquieto; también se muestra a otro, tomándose la cabeza en medio de varios rosarios que cuelgan de la cama que se encuentra encima de la suya (Figura 9) y luego a uno de ellos encarcelado en un ambiente muy pequeño y sacudiendo las rejas. La siguiente escena nos muestra un vidrio con gotas que caen sobre él mientras se reflejan detrás los rostros difuminados de los adolescentes (Figura 10). Mientras sigue sonando la música, un adolescente, a contraluz, recorre lentamente el espacio poco iluminado en el que se encuentra.

La siguiente secuencia muestra una animación de círculos donde aparecen las imágenes de unos peces en forma de caleidoscopio que se mueven de un lado a otro de la pantalla. La siguiente toma nos muestra, de manera difuminada, a los adolescentes con máscaras blancas quienes uno a uno van cayendo de espaldas hacia la cámara, mostrándose al final todos echados en una piscina sin agua. Una vez terminada esa toma, pasamos a la imagen del mar y de las islas al fondo, pero vemos en primer plano el alambrado que recorre el centro juvenil y que lo separa del exterior. La canción que suena de fondo dice “el tiempo sigue ya pasando, mientras que el mar sigue corriendo, problemas disolviendo, muchas cosas que se siguen ya agotando, mientras que yo sigo ya rimando, soy el cantante, ante un parlante, ante los problemas, ya sigo ya pa’ delante (...)”

Es a partir de ese momento que se hace un quiebre en el cortometraje y vemos a los adolescentes haciendo otro tipo de cosas distintas a las anteriores pues ahora se muestran pintando un mural, haciendo ejercicios y escribiendo (Figura 11). Sin embargo, luego de esa aparente calma, se vuelve al recuerdo y se muestran planos de las cicatrices, marcas y tatuajes que los adolescentes tienen en los cuerpos mientras que la canción dice “que el tiempo puede ya pasar y las cicatrices pueden ya cerrar, cicatrizar y dar muchas cosas de uno, como tiempo ya ninguno, te pueden ya sacar de tu sueño, construyendo con mucho empeño y con mucha velocidad, con mucha habilidad, llegando a su fin, como 4 peces libres buscando la felicidad”. Para cerrar esta secuencia aparecen en primer

plano las sonrisas de los adolescentes (Figura 12) mientras que ellos van caminando para encontrarse todos en el centro del patio y estrechar, también en primer plano, las manos.

El cortometraje termina con los créditos que muestran los dibujos de unos peces con características rudas, dientes afilados, y escamas en formas de puntas, que acompañan los nombres de los realizadores escritos con la misma tipografía estilizada que se mencionó en un inicio (Figura 13) y con la dedicatoria “a nuestras familias”.

Podemos ver a partir de las descripciones que hemos hecho del cortometraje, al igual que en el caso de “La otra cara”, una serie de elementos recurrentes que nos permite indagar en las motivaciones y puntos de vista de los realizadores. En primer lugar, “Peces” nos habla, desde el inicio, de unos personajes que han sido capturados, que han sido “sacados del agua” en el que se movían, es decir, las calles, el peligro, la velocidad, como muestran las primeras escenas, para de manera opuesta mostrarlos luego encerrados, bajo control y sin poder ser exactamente dueños de sus destinos en un ambiente en el que no se hayan y que les resulta ajeno. Asimismo, se muestra este choque y conflicto interno y externo en los adolescentes que se manifiesta durante todo el cortometraje.

Más adelante las escenas de oscuridad, soledad y culpa son recurrentes, acompañando a los personajes a lo largo de su recorrido por el centro y manifestando de manera potente el carácter punitivo de la medida que cada uno tiene que cumplir. En este sentido, consideramos que este cortometraje, a diferencia del anterior, muestra de manera más cruda el tema del encierro, desde el punto de vista de los adolescentes, pues desde el inicio se muestran imágenes de las esposas, las celdas, los barrotes para luego revelar los alambrados que cercan el centro juvenil y las ventanas clausuradas que se ubican en el tercer piso del centro.

Asimismo, creemos que otro elemento que atraviesa todo el cortometraje tanto a nivel sonoro como visual es la violencia. Por un lado, a nivel sonoro, esta se refleja en el sonido de la risa macabra, las pesadas puertas de metal, en la alarma de emergencia y en los golpes antes y durante la pelea colectiva. Por otro lado, a nivel visual, ésta se pone en evidencia a través de la captura de los adolescentes, así como la pelea en que los otros adolescentes internos participan y especialmente en el plano que muestra las cicatrices de cortes y heridas que los adolescentes tienen en el cuerpo. Creemos que esas cicatrices, mostradas de manera física, encierran también aquellas que no pueden verse y que de alguna manera, son manifestadas a través de este cristal con gotas que simulan lágrimas.

En la misma línea, esta violencia que mencionamos se manifiesta de manera interna cuando observamos a los protagonistas luchando consigo mismos, sin poder dormir, angustiados e intranquilos.

Como hemos mencionado en la descripción, en el cortometraje irrumpe de pronto una animación de círculos concéntricos con un sonido hipnotizante de fondo que muestran los dibujos de los peces formando caleidoscopios. Luego de ello, se da pase a la escena de los protagonistas con máscaras y la caída de cada uno de ellos a una piscina sin agua, como si de cierta manera, estuvieran paralizados frente a un contexto que no se esperaban y el momento de crisis y no identidad llega representado con una neblina y desenfoque que simulan en la caída, luego del caos, el tránsito a un estado nuevo. Consideramos que este quiebre en la historia permite acceder a un cambio en la forma de apreciar el mundo y la realidad de parte de los adolescentes pues incluso la canción que acompaña esas escenas habla de disolver los problemas y seguir para adelante. En esta línea, cada uno de los personajes muestra un lado no visto con anterioridad y revelan una sensibilidad, ya sea pintando o escribiendo en soledad, que se suele no asociar, como hemos visto en la descripción de cómo ve la sociedad a los adolescentes en conflicto con la ley penal, con la idea de ellos. Asimismo, consideramos importante señalar, a partir de lo dicho, que en este punto se

manifiesta una ambigüedad presente en todo el cortometraje y que se traduce en esta dualidad por la que pasan los adolescentes internos, es decir, el estado de soledad y compañía; de hacer una serie de rutinas en grupo, pero estar cada uno en su propio mundo, con sus propias historias, miedos y pesares, tal como nos mencionan los propios adolescentes a la hora de auto describirse y describir a los otros en el capítulo de los hallazgos.

Ahora bien, luego de este momento de calma irrumpen las imágenes de cicatrices en el cuerpo de los adolescentes, mientras que la letra de la canción habla de que las heridas pueden cerrar. Creemos que esta aparición refleja una realidad muy concreta pues si bien los adolescentes quieren que las heridas cierren, no pueden borrar la existencia de estas y, a otro nivel, refiriéndonos a una situación también compleja, muchos de los adolescentes vuelven al entorno de que salieron con el peligro de que lo que se consiguió o avanzó durante su permanencia en el centro, se vea mermado en un ambiente de mucha vulnerabilidad, haciendo que esas cicatricen se profundicen mucho más.

Por último, queremos señalar que este cortometraje, a diferencia de los demás realizados en el Proyecto, trabaja de manera simultánea otros lenguajes explorados por los adolescentes participantes. Es decir, a nivel gráfico, a través de las ilustraciones que fueron realizadas por uno de los adolescentes, así como a nivel sonoro, dado que los adolescentes escribieron y cantaron la canción que acompaña la obra. De esta manera, se pone en evidencia también la potencialidad de lo audiovisual para integrar las diferentes habilidades de los participantes y de los insumos creados por ellos.

4.7.3. “Libertad”

Libertad es un cortometraje de 12 minutos con 49 segundos, que fue realizado en el 2016 por 5 adolescentes del ambiente Mahatma Gandhi con la asesoría de Natalia Maysundo. En él se narra la historia de un grupo de adolescentes internos del centro juvenil que planea una fuga.

El cortometraje inicia con el sonido del mar de fondo, mientras los logotipos de las instituciones participantes aparecen. De pronto aparece la frase "saber que un día más es un día menos" y debajo de ella las iniciales del CJDRL.

A continuación, el sonido del mar sigue presente mientras vemos como un paneo vertical nos va mostrando a un adolescente sentado, en la calle, con piedras en las manos, moviéndolas nervioso. Luego, el plano se acerca y vemos la parte trasera de la cabeza del personaje que mira hacia el horizonte. El plano se corta para pasar a la imagen amplia del ocaso y del mar en movimiento que nos brinda información sobre lo que el personaje está observando. Corte nuevamente al personaje y a sus manos, que lo siguen mostrando inquieto jugando con unas piedras pequeñas y lanzándolas al mar. Nuevamente, vemos la imagen del ocaso y el mar para luego, volver al personaje, pero desde un plano que muestra sus zapatillas que se mueven de manera intranquila. Se abre un poco la imagen y podemos ver, en un plano medio, al personaje que camina y sale del encuadre. La imagen se oscurece y suenan las sirenas de policías mientras que aparece en la pantalla la palabra "Libertad"

La secuencia inicia con la llegada de un adolescente al centro juvenil, quien es acompañado por un agente de seguridad mientras se oyen los sonidos de radios, personas, y máquinas de seguridad. La cámara se ubica por detrás del personaje y se puede observar de fondo a varias personas que están a la espera de poder entrar al centro. Luego, ésta enfoca, desde un primer plano, cómo el adolescente está esposado (Figura 14) mientras una voz en off, que acompaña la imagen, lee la sentencia aplicada al adolescente en conflicto con la ley penal. Dicha sentencia da detalles del nombre (falso a efectos del corto) del adolescente, de la infracción cometida y la medida a ejecutarse para su reinserción, así como la reparación que corresponde al agraviado. El siguiente plano muestra cómo el agente de seguridad acompaña al adolescente al baño para que pueda colocarse el uniforme respectivo del centro juvenil, mientras que la voz en off sigue narrando las características de las medidas impuestas al adolescente. Desde un plano medio, a la altura de la cintura, la cámara se ubica detrás del personaje y

en primer plano podemos observar las manos de otro agente de seguridad que cierra una pesada puerta de hierro con candado. El siguiente plano nos muestra una cámara subjetiva del personaje, en un plano general, que recorre de derecha a izquierda y viceversa el espacio que ahora observa: las instalaciones del centro juvenil, la cancha de fútbol, el ambiente Don Bosco de fondo, rejas a la derecha y un camino recto que se aparece delante de él. La voz en off sigue dando indicaciones sobre la medida y acompañando al adolescente en su tránsito por el centro juvenil. El plano cambia y vemos desde una toma frontal los pies y las sandalias del adolescente que avanza hacia la cámara a medida que esta realiza un *travelling*. Más adelante aparece un agente de seguridad del centro que recibe al adolescente con la cabeza gacha y las manos hacia atrás y lo acompaña hasta su entrada al ambiente. La voz en off sigue leyendo la sentencia.

La siguiente secuencia inicia con el plano de la pesada puerta de metal color verde militar que es característica del ambiente Mahatma Gandhi. Esta puerta se abre lentamente y aparece el torso del adolescente que avanza tranquilamente mientras que la voz en off de la lectura de sentencia culmina para dar lugar a los ruidos propios del ambiente: voces de adolescentes, risas, crujir de la puerta al cerrarse, etc. Varios adolescentes se congregan alrededor del personaje y lo saludan, lo revisan y no lo dejan avanzar haciéndole preguntas de diversa índole, la cámara sigue haciendo un movimiento de *travelling* mientras que el personaje avanza (Figura 15). La siguiente escena nos muestra una parte del patio y al adolescente haciendo las labores diarias de limpieza, al fondo se observan dos teléfonos públicos, una puerta con rejas y una banca. Luego de realizar la limpieza respectiva, el adolescente se sienta en la banca y se acercan otros adolescentes vestidos de la misma manera (con buzo), lo saludan y empiezan a conversar. La cámara muestra la escena desde un plano general sin que podamos distinguir lo que los personajes dicen, ni reconocer sus rostros. Luego de unos segundos, los otros adolescentes señalan hacia una dirección y se salen del encuadre junto con el personaje principal.

Desde una cámara subjetiva, observamos las gradas que componen el ambiente y que conectan el primero con el segundo piso. Los movimientos de la cámara acompañan el ritmo de los pasos del personaje transmitiéndonos una sensación de dinamismo. Se cambia de plano y posición de la cámara para mostrarnos al personaje subiendo las escaleras y recorriendo los pasillos del segundo piso del ambiente. Se pueden observar las ropas de otros adolescentes colgadas de las barandas, en el piso, secándose al sol, las ventanas con rejas, una toalla colgada de un arco de fútbol, el piso de losetas cuadradas de dos colores, las puertas abiertas de los cuartos, al adolescente que camina con su sombra proyectada en la pared (Figura 16) y escuchamos el sonido ambiente: las sandalias del personaje y las voces de otros adolescentes en el fondo. El personaje camina través de estos elementos mientras la cámara, con un *travelling*, lo va siguiendo desde su espalda hasta que ingresa en una de las habitaciones.

Una vez que el personaje entra al dormitorio, la cámara lo va siguiendo lentamente también desde sus espaldas y nos va mostrando los camarotes donde duermen los demás internos, todos con las mismas frazadas, muy bien tendidas y ordenadas. Destaca en este recorrido visual, un elemento que distingue una camas de las otras: una almohada grande en forma de corazón (Figura 17). La cámara sigue avanzando y encontramos a los adolescentes de la secuencia anterior reunidos en dos camas conversando. La cámara se queda fija, en un plano medio, mientras escuchamos lo que los adolescentes conversan. Ellos están manifestando su deseo de fugarse. El personaje principal les comentan a los demás que no soporta el aburrimiento, estar encerrado 7 años, que su enamorada está a punto de dar a luz y que quiere ver a su hijo nacer. Uno de los adolescentes le responde que todos lo han pensado en algún momento pero que nadie se ha podido escapar a lo que el personaje contesta que tiene un plan y que todo va a salir bien. Surgen dudas por parte de los otros adolescentes y le cuestionan sobre qué pasaría si los encuentran o cómo va a ser vivir escondido, sabiendo que no se va a “vivir tranquilo”, y qué es lo que piensa hacer una vez que salga. El personaje muestra su deseo de cambiar de casa, de barrio o quizás irse a “vivir a provincia”. Los otros adolescentes dudan,

pero finalmente acceden y preguntan cómo se ejecutaría el plan. En este punto, la cámara empieza a retroceder y se aleja de los personajes ocasionando que no podamos escuchar el plan que quieren ejecutar.

La siguiente secuencia inicia con un plano del alambrado que bordea el centro juvenil y un reflector que dan indicios de vigilancia y control. Le sigue una toma abierta, desde la espalda del personaje principal que lo muestra corriendo, con dos palos en las manos, hacia la puerta de fierro que da acceso a una de las calles cercanas al centro juvenil. Al acercarse a la puerta, el personaje se detiene de pronto y tira los palos que tenía en las manos mientras que los demás personajes llegan corriendo. Uno de ellos tira los palos al darse cuenta de la situación y empieza a empujar al personaje principal como reclamándole que todo haya salido mal, los otros adolescentes intentan golpear con dichos palos, los múltiples candados que cierran la puerta. El personaje principal cae de rodillas frente a la situación mientras que el otro se agarra la cabeza en señal de frustración. En este punto se inserta un plano detalle de los ojos del personaje principal que mira, sin poder creer, lo que está pasando. Corte a negro e inicia el sonido del mar.

Las siguientes tomas son realizadas de la misma manera, es decir desde un mismo ángulo de la cámara, en un primer plano y mostrando el perfil de los adolescentes que miran a través de una ventana con rejas (Figura 18). A modo de montaje paralelo vemos a cada uno de los adolescentes mirando por la ventana y a su vez, la imagen del mar de fondo atravesado por las rejas y los cercos de seguridad en primer plano (Figura 19). Cuando se está mostrando al último adolescente, quien es el personaje principal, empieza a sonar la música de un rap y en cámara rápida las imágenes empiezan a retroceder mostrándonos todo el recorrido del cortometraje pero de manera inversa. La canción elegida, interpretada por la banda Comité Pokoflo, empieza diciendo:

“Somos lo que somos
Somos la esperanza del pueblo

Somos estos locos que pactaron con su suelo
Somos el sabor amargo de la indiferencia
Somos la sangre de Arguedas marcando la diferencia
Somos la ternura de tu wawa
Somos lumpen
Somos guerrilleros con poemas no preocupen
Somos el conducto de tu voz a causa de la indignación
Cuando el patrón al peón solo lo escupe (...)"

Una vez que se recorrieron todas las escenas del corto, se vuelve a la imagen del inicio, es decir, al plano del adolescente sentado en la calle con las manos y pies nerviosos. Luego de unos segundos se para y sale del encuadre. El cortometraje finaliza con la imagen del mar de fondo y con las dedicatorias respectivas:

"A mi madre que la amo demasiado y que por ella daría la vida, gracias por estar conmigo en las buenas y malas. Te amo Rocío. De tu hijo Camilo"

"Para la mujer más hermosa del mundo. Gracias por todo. Te amo Cecilia, De tu hijo Christopher"

"A esa persona que está conmigo pase lo que pase. La tengo presente en mis noches y días. Mi madre Rosabel. A mi familia, A ti que estás presente en mi mente. Love C. De Angelo"

Ahora bien, luego de la descripción por secuencias del cortometraje, vemos ciertos elementos recurrentes que son importantes mencionar y que se traducen en los temas abordados, los usos de los planos, los movimientos de cámara y el trabajo del sonido. En este sentido, el corto explora temáticas relacionadas a la vida en el centro juvenil y se ponen de manifiesto los elementos que hemos trabajado en la aproximación teórica: el proceso de aplicación de justicia a través

de la lectura de sentencia, la rutina, la uniformidad, la seguridad, el control, los deseos de los adolescentes por vivir y por salir del encierro.

En la misma línea, el cortometraje permite un acceso a una realidad que muchas veces no reconocemos y que radica en la existencia de varios casos de adolescentes que son padres de familia y que al estar bajo internamiento se pierden el crecimiento de sus hijos. Si bien consideramos que el cortometraje habla sobre la libertad, pareciera que más que solo la aspiración de salir a la calle, ésta implicaría estar con la familia pues ese es el deseo que mueve al personaje principal a organizar la fuga de él y de sus compañeros. Creemos que este sentimiento hacia la familia se pone de manifiesto también en los créditos que acompañan el final del cortometraje y donde se puede observar que casi todos los participantes le dedican su trabajo a sus madres, es decir la que “está en las buenas y en las malas”. En esta línea, nos llama la atención que tanto en este cortometraje, como en los demás, las menciones a los padres sean mínimas.

Con respecto al personaje principal, creemos que la obra si bien esboza a una persona que azuza a los demás a querer encontrar una salida para irse del centro y los congrega para hacer un plan, también nos muestra a una persona callada, tímida, nerviosa y que siente nostalgia por la vida de afuera, es decir, nos dibuja al personaje con algunas características que se encuentran en el centro juvenil: adolescentes que tratan de mantener un perfil bajo y que no se comunican mucho. Es decir, se construye al personaje a partir de los comportamientos que suceden en la realidad, por esta razón el personaje es verosímil dentro del relato. Por otro lado, consideramos que, a través de los planos cercanos y usos de la cámara subjetiva, el corto nos transmite lo que está viviendo y sintiendo el personaje de una manera muy cercana. Asimismo, los movimientos de cámara buscan capturar esta sensación real de movimiento que acompaña el paso del adolescente por las instancias por las que se mueve o atraviesa. Es decir, no es una cámara fija que solo muestra, sino que nos movemos con el personaje, vemos desde otro ángulo lo que pasa y nos sentimos más cerca a la realidad

en la que vive. En esta línea, consideramos que el uso del lenguaje visual es interesante pues, a diferencia de las otras propuestas, esta utiliza el movimiento de la cámara a través de un *Dolly* que permite un movimiento suave y constante de la misma. Encontramos también, a diferencia de las obras anteriores una preocupación especial por la limpieza de las tomas, siendo estas en todo momento encuadres controlados y precisos.

Otro elemento que nos llama la atención es el uso del tiempo en la narración, pues si bien las obras anteriores manejan una narración lineal que incluso se marca dentro de un proceso con un inicio y un fin (desde la revisión de las madres hasta finalmente, el ingreso de las mismas a los patios en “La otra cara” y desde la persecución y encierro hasta la rutina y adaptación de los adolescentes en “Peces”), en este cortometraje se utiliza un recurso que permite “volver en el tiempo” y en este sentido, se produce un intento simbólico de parte de los adolescentes de querer volver al inicio, es decir, al estado de “libertad”. Asimismo, el uso de la cámara rápida permite retroceder ágilmente en cada uno de los sucesos narrados para regresar al punto de inicio y abrir la posibilidad al personaje a hacer las cosas de otra manera y al espectador de ver toda la historia como un proceso. Creemos que este deseo de acceder a la libertad, manifestado durante todo el cortometraje, se evidencia desde el inicio cuando aparecen los títulos pues la frase “saber que un día más es un día menos” refleja este pensamiento a modo de consuelo que permite concebir cada día que pasa en el centro juvenil es un día menos en la medida socioeducativa aplicada a los adolescentes internos.

Por su lado, consideramos que el trabajo sonoro es también bastante importante porque crea los ambientes acordes y verosímiles y nos brinda información sensible como el sonido de las rejas, las sandalias de los adolescentes, las voces, el mar, etc. que enmarcan la experiencia del espectador y lo introduce en un escenario poco cercano a su realidad.

4.7.4 Consideraciones generales

Luego de describir y analizar cada uno de los cortos seleccionados creemos que es necesario hacer un consolidado con respecto a lo encontrado. En este sentido, hallamos elementos comunes a las tres obras cinematográficas que radican en las temáticas, las propuestas visuales y sonoras, el uso de los elementos y la estética. Sin embargo, si bien se reconocen estos elementos generales en todas las obras, cada una mantiene su propia singularidad manifestada en el estilo, los puntos de vista e historias.

Ahora bien, como hemos visto previamente, en el desarrollo del proyecto, los adolescentes tienen un punto de vista que quieren expresar y de esta manera, transmitir un mensaje a los espectadores. Así el análisis de los cortometrajes también radica en reconocer que estas obras comunican (incluso más de lo que los participantes se propusieron y manifiestan conscientemente), demuestran un grado de elaboración por parte de los adolescentes y manifiestan una toma de posición y decisión en su momento de realización. Asimismo, son una muestra de las formas de representación y reflexión que los adolescentes realizan sobre sus propias situaciones y de las maneras de producción audiovisual que se pueden llevar a cabo en espacios en contexto de privación de la libertad en tanto evidencian que las limitaciones si bien condicionan el trabajo, no lo detienen.

En esta necesidad de manifestar sus propios puntos de vista e historias, consideramos que en las tres obras analizadas se ha buscado contar la “otra cara” de las cosas, es decir mostrar la realidad del centro juvenil, desde los propios protagonistas que lo habitan diariamente. En este sentido, si bien cada una de las obras adopta un lugar de enunciación y se concentra en explorar historias particulares como la visita de las madres, el proceso de adaptación al centro, así como los deseos internos de los adolescentes frente a la situación de privación de la libertad, también en términos generales nos muestran las dinámicas al interior del centro y sus características. Es decir, consideramos que de cierta manera se ponen de manifiesto los aspectos señalados en la

aproximación teórica pues vemos de manera gráfica los procesos de administración de justicia y las medidas, las instalaciones del centro juvenil, la distinción de los adolescentes por patios, la uniformización de las características físicas de los mismos, el espectro de edades que compone el grupo, las rutinas, el control, la vigilancia. Pero adicionalmente, los cortometrajes muestran más información que no suele ser recogida ni evidenciada en ningún documento, es decir, permiten un acceso al mundo interno de los adolescentes y en este sentido, funciona como disparador y mecanismo de expresión importante en tanto permite exteriorizar, a través de las creaciones, una serie de sentimientos.

Es interesante cómo, a través del uso creativo del lenguaje cinematográfico las obras de los adolescentes permiten por un lado proteger la identidad de los mismos (a través de encuadres específicos, primeros planos, tomas desde atrás, desenfoces, uso de máscaras) y a la vez ser potentes, a nivel visual y sonoro, y transmitir una serie de emociones y sentimientos sin mostrar los rostros. En la misma línea, creemos que parte de estos logros se deben a la aparición de metáforas visuales y formas creativas de trabajar con la imagen como el uso del vidrio con las gotas que simulan lágrimas en “Peces” o el uso de la cámara rápida en reversa en “Libertad”, así como la altura de la cámara en “La otra cara” que permite un acercamiento al detalle de las faldas, las sandalias y las bolsas que componen esta imagen de la madre en los días de visita. A nivel visual, consideramos que existen recurrencias también en los usos de planos de las rejas, los barrotes, los candados, las esposas que nos remiten al encierro, así como a nivel sonoro, es frecuente el sonido de las llaves, las pesadas puertas de metal, los candados y el golpe que producen las sandalias contra el piso.

Encontramos también de manera frecuente en las tres obras analizadas temas como la culpa, la soledad, la frustración y el hastío y a pesar de que los cortometrajes abordan estos temas complejos, creemos que lo hacen de una manera sincera y directa sin caer en ningún caso en el morbo o explotación de dichos sentimientos, marcando así una diferencia importante con el abordaje que realizan los medios de comunicación sobre sus situaciones o casos similares. En

este sentido, los cortometrajes producidos abren un panorama de nuevas relaciones en las que el espacio y ellos mismos son concebidos de otra manera, a través de un proceso reflexivo, e inciden en las construcciones e impresiones de los propios espectadores. Consideramos que de cierta manera, se reescribe la memoria colectiva y se configura un nuevo lugar de identidad al que, como mencionan los adolescentes en los hallazgos y gracias a la característica particular de reproductibilidad del cine, se puede volver una y otra vez. Esta versión de la historia como documento fija no solo hechos sino emociones, espacios en el tiempo y sensaciones.

Por último, no queremos dejar de resaltar otro elemento recurrente en las obras: las dedicatorias. En todos los casos los cortometrajes son dedicados a las familias, ya sea con mayor o menor énfasis en los mensajes cariñosos, pero sobretodo, están dedicados a las madres quienes son, como ellos dicen, las que están en las buenas y en las malas y quienes acuden en mayor medida a las visitas. Consideremos que estas dedicatorias son a su vez muestras de agradecimiento que resaltan la importancia que tienen estas mujeres en sus vidas y demuestran un lado sensible de parte de los adolescentes que se refuerza por la distancia y la privación de la libertad por la que atraviesan.

5. Conclusiones

Presentamos a continuación las principales conclusiones a las que hemos llegado luego de analizar la experiencia del PFA con los adolescentes internos en el centro juvenil de Lima. Estas, como hemos mencionado, son producto de la observación participante, las entrevistas a profundidad y el análisis de contenido de las obras audiovisuales resultantes.

De manera general, consideramos que la experiencia investigada ha sido una oportunidad de aprendizaje para todos los participantes y a su vez ha involucrado una alta complejidad, no solo por la particularidad del medio con el que se ha trabajado, sino por los sujetos y el contexto que han sido parte del proceso. En

este sentido, creemos que las conclusiones aquí desarrolladas no son cerradas sino que son un primer acercamiento a la experiencia que fue más amplia y más intensa de lo aquí trabajado y descrito.

Queremos abordar este recorrido primero identificando a los participantes y el contexto donde se ha desarrollado el proyecto para luego abordar la experiencia misma y su influencia en los adolescentes. En esta línea si bien existen múltiples enfoques y maneras de abordar la definición de la adolescencia, ya sea desde ópticas biológicas, psicológicas, sociales o culturales, todas estas aproximaciones coinciden en que se trata de un periodo de cambio, transformación y experimentación, es decir de construcción. En dicha etapa el adolescente se enfrenta a nuevas situaciones, a diferencia de la infancia y busca, en la mayoría de los casos, este corte con los vínculos y lazos sociales que lo unen sobre todo a su entorno familiar para refugiarse más bien en sus pares. Este periodo de desarrollo y construcción se configura entonces como elemento de por sí conflictivo para ellos mismos como personas que buscan constituir una identidad en medio de toda su confusión e influye en su relación con los otros. Como hemos visto, el entorno familiar, social y cultural intervienen de manera importante en tanto estos pueden servir de base para acoger todos estos cambios o de otro lado, ser entidades que presionen a cumplir una serie de consignas establecidas que provoquen mayor tensión y frustración en ellos desencadenando una cierta incompreensión y segregación.

Ahora bien, al trabajar con adolescentes en conflicto con la ley penal, estos traen consigo problemáticas propias que ya no solo los involucran como sujetos problematizados por su propio proceso de construcción vinculado a su desarrollo sino porque son evidencia de un sistema social lleno de carencias de los cuales ellos son parte y a su vez excluidos constantemente. Como hemos visto en el apartado teórico, si bien estadísticamente no existe gran diferencia entre aquellos adolescentes que provienen de familias desestructuras de aquellas que no lo están, creemos que sí existe un factor que más bien se relaciona con un contexto violento y con los modelos que estos entornos proporcionan a los

adolescentes. Asimismo, al tener conflictos no resueltos en los entornos familiares estos se trasladan a la escuela ocasionando que se quiebren los vínculos con los otros y se generen conflictos en los mismos adolescentes pues la escuela suele configurarse como un espacio en el que además de aprender conocimientos, los niños adoptan formas de socialización, siguen normas establecidas y se ubican dentro de un espacio que exige seguir las indicaciones de un adulto (profesor) que representa una figura de autoridad lo cual, en estos casos particulares, suele causar ciertos conflictos. Adicionalmente, las escuelas tradicionales funcionan con estándares de éxito que repercute en la competitividad entre los alumnos siendo muchas veces promotoras de ciertas violencias e incapaces de apoyar a quienes tienen problemas ocasionando más bien situaciones de desplazamiento y segregación.

Siguiendo con nuestro análisis entonces ya no solo estamos hablando de adolescentes, sino de aquellos que están envueltos en situaciones de conflicto y violencia, y agregando más elementos, de aquellos que han cometido una infracción y se encuentran privados de su libertad en un centro juvenil como el CJDRL. Al respecto queremos agregar el papel que el estado, la ciudadanía y los medios de comunicación cumplen en relación con estos adolescentes en conflicto con la ley penal. Si bien no justificamos en ningún caso los actos cometidos por los adolescentes y reconocemos que tienen responsabilidad, también es cierto que, como hemos mencionado, la sociedad influenciada por el encuadre que hacen de la noticia los medios de comunicación, adopta una postura sancionadora que exige el recrudecimiento de penas y la no distinción en la administración de justicia con respecto a los adultos para los adolescentes que han cometido una infracción. En esta línea, a pesar de que el sistema de justicia juvenil considera una serie de posibilidades y diversas sanciones y establece que la privación de la libertad debería ser aplicada en casos extremos, la medida más recurrente a la hora de administrar la justicia es la del internamiento ocasionando en muchos de los centros juveniles situaciones de sobrepoblación, carencia, falta de atención adecuada y más violencia.

En esta línea, un centro juvenil, como hemos visto, posee ciertas características y tiene efectos en los adolescentes a diversos niveles porque les implica ser parte de un sistema institucionalizado con estructuras y dinámicas inherentes y porque les significa estar alejados de su entorno, familias, amigos y nuevas posibilidades de desarrollo. Por un lado, cumplir una medida socioeducativa en un centro juvenil implica, someterse a una serie de normas como vestirse, peinarse, hablar y convivir de la misma manera y condiciona el desenvolvimiento de cada uno de los adolescentes en tanto este se encuentra constantemente controlado y vigilado. En la misma línea, todos realizan las mismas actividades diariamente, desde levantarse a la misma hora, pasando por comer en el mismo espacio y dormir a la misma hora hasta la realización de actividades grupales en donde no hay libertad ni privacidad y donde todo está marcado por la rutina, la cual puede desembocar en estados altos de insatisfacción y desgano. Sin embargo, a pesar de estas características, los propios adolescentes valoran los aspectos positivos del lugar como la existencia de talleres que permiten utilizar productivamente el tiempo de internamiento, así como el apoyo que pueden sentir de algunos operadores del sistema que los acompañan en el proceso y su cotidianidad.

Es en este marco de existencia de talleres denominados formativos donde se ubica el Proyecto de Formación Audiovisual (PFA) que hemos investigado. A propósito de esto queremos hacer un especial énfasis pues la realización de actividades y talleres no son un favor que se les concede a las personas que se encuentran privadas de su libertad sino más bien un derecho, más aún el acceso a la cultura y a la educación en aras de desarrollar en el centro juvenil una política educativa, tal como lo estipulan los documentos.

Este proyecto, de naturaleza secuencial y progresiva, ha involucrado año a año, con cada grupo diferente de adolescentes la ejecución de módulos de trabajo que han comprendido tanto el visionado de obras audiovisuales como la creación de las mismas de parte de los adolescentes. En esta línea, creemos que un proyecto como el investigado, aparece entonces, como una experiencia aislada que si bien no cambia la vida de los participantes pues esta trasciende el espacio

del proyecto (limitado por las condiciones externas al centro juvenil como el vínculo familiar y los contextos particulares y violentos) sí creemos que propone nuevas formas de acercamiento, de relaciones y de ver el mundo.

Ahora bien, teniendo en cuenta todos los aspectos anteriores mencionados nos preguntamos ¿de qué manera entonces podemos decir que las prácticas audiovisuales han influenciado en un contexto particular como el centro juvenil y en las relaciones que se han dado con los adolescentes privados de su libertad? Queremos dividir lo encontrado de acuerdo a su nivel y alcance de influencia para mostrar punto por punto lo hallado en nuestro estudio. De esta manera, articulamos nuestras conclusiones colocándoles como títulos las respuestas a nuestra pregunta de investigación.

Conectando, desde la propia naturaleza del cine y el audiovisual, con los adolescentes internos del centro juvenil

Como hemos analizado, el cine y el audiovisual tienen características que son inherentes y que permiten a los participantes acceder a ciertos elementos que son muy particulares. En este sentido, este se presenta con un lenguaje que no es ajeno, que es “universal”, llamativo y dinámico que conecta de una manera factible con los adolescentes que ya traen consigo una cultura cinematográfica y que sienten interés por conocer cómo es el mundo detrás de la pantalla. Existe una diferencia entre el proceso de involucramiento de los adolescentes a través de los años, pues cuando se realizó la experiencia por primera vez, los adolescentes fueron convocados por sus educadores de manera voluntaria pero sin tener mucha idea de qué se trataba el proyecto. Ya en el 2015 y 2016, luego de ver proyectadas las obras audiovisuales realizadas en los años anteriores, muchos de los adolescentes participantes se acercaron al proyecto por que reconocieron que en él podían satisfacer algunas necesidades y vieron en el trabajo de los demás un reflejo, sus propias inquietudes, así como la motivación de que si los otros chicos lo pudieron lograr, ellos también. A su vez, también se dio el caso de que entraron al proyecto adolescentes que, motivados por la curiosidad y las ganas de ver películas, participaron una vez y se fueron

quedando y participando de todo el proceso. En esta misma línea, creemos que la posibilidad de hacer sus propias obras, al final de todo el proceso, fue un elemento determinante en tanto que ver películas, analizarlas y discutirlos no era necesariamente una novedad (los adolescentes cuentan con una sala de televisión donde a veces suelen proyectar películas) pero realizarlas, dentro de las limitaciones propias del centro juvenil, así como la manipulación de los equipos y la exhibición de las obras en el cine, sí eran características nunca antes exploradas que suscitaron mucho interés e involucramiento por parte de los adolescentes.

Adicionalmente, creemos que el hecho de involucrarse en una experiencia que comprenda la posibilidad de expresar sus propias voces y narrar sus historias con sus propios estilos y particularidades también se configuró como elemento que conectó y llamó la atención de los participantes. En esta línea, las características principales del cine y el audiovisual, reconocidas por parte de los adolescentes participantes, giraron en torno a la representación de la realidad a través de las imágenes en movimiento y su capacidad de reproductibilidad. En este punto, los adolescentes resaltaron que el cine tiene la posibilidad de mostrar las “cosas como son” documentando la vida dentro del encierro y la “otra cara” de la situación que atraviesan. Incluso, resaltaron que todos ven y entienden las películas y están en posibilidades de comprender fácilmente lo que ellos quieren transmitir, a diferencia de otros lenguajes (escrito, por ejemplo) que necesitan más imaginación y condiciones de abstracción particulares.

Transformando las dinámicas al interior del centro juvenil

La incursión de un proyecto como éste con sus propias características marca un hito en la ejecución de actividades en centros juveniles que busca, en lugar de condicionar al sujeto, proporcionarle los mecanismos de comunicación que promuevan nuevos vínculos y la posibilidad de manifestar su propia voz. Consideramos que el hecho de que esta actividad se haya podido sostener durante estos años, más allá del importante compromiso de los miembros del equipo encargado de la ejecución, ha sido también por la apertura de la

institución y personal que labora en ella, que ha tomado en cuenta la importancia y necesidad de construir espacios donde prevalezca el derecho a un trato justo, igualitario, que convoque a los adolescentes a ejercer su derecho a expresión y comunicación, y en otro nivel, que pueda satisfacer necesidades de escucha, respeto y valoración. Así esta apuesta busca reconocer la capacidad de los adolescentes y confiar sobretodo en ellos, pues bajo esta figura, el centro se muestra a sí mismo, no como un lugar donde hay chicos sin futuro, como podrían pensar personas ajenas a esa realidad, sino como un espacio de oportunidades.

De esta manera, creemos que es a través y con lo audiovisual que el mismo espacio del centro juvenil se vuelve otro. Es decir, por un lado, la experiencia del proyecto se inserta en las propias dinámicas del centro juvenil haciendo que afloren tanto sus limitaciones como ventajas. Limitaciones en la medida que el trabajo audiovisual se condiciona a la existencia de un espacio mediado por el control, por la falta de equipos, el no acceso a las tecnologías, pero que a la vez permite un grupo interesado en explorar en estas limitaciones y darles, de manera creativa, un nuevo significado para hacer llegar su voz más allá de los muros. En esta línea, si bien el centro juvenil aparece como escenario de la experiencia investigada y de los cortometrajes realizados también permite un acercamiento emocional diferente de parte de los participantes que los hacen estar más sensibles al tema de la familia, a sus deseos, a la existencia de una nueva oportunidad. Claramente no estamos generalizando y diciendo que todos los adolescentes piensan de esta manera, pero partimos del acercamiento que hemos tenido con los participantes del proyecto. Son en este sentido, sus propias dinámicas de internamiento, programas, carencias, rutinas, las que permiten la existencia del proyecto y la formación de vínculos que se dan al interior, así como el contenido de las obras de los adolescentes. Como ellos mismos mencionan, si no estuvieran en el centro hubiesen podido tener más acceso a locaciones para grabar, menos restricciones, más utilería, más recursos, pero consideramos que el proyecto evidentemente hubiese sido otro así como la influencia que tuvo en los adolescentes.

Por otro lado, creemos que la experiencia brindó la oportunidad de crear redes de cooperación a varios niveles dentro del centro juvenil: i) entre los mismos adolescentes al promover prácticas colaborativas que los involucraban más allá de sus propios ambientes; ii) entre los adolescentes con los operadores del sistema, en tanto los psicólogos, educadores y personal de seguridad contribuyeron al proceso ya sea actuando o brindando autorizaciones para la realización de las obras; y iii) entre los mismos operadores y trabajadores del centro juvenil, en tanto la aparición de este proyecto demandó otro tipo de coordinaciones, uso de recursos, permisibilidad y cierta flexibilidad (ingreso de equipos, amplitud de horarios de trabajo, acceso a locaciones para grabar, permisos para salir al cine a ver las obras terminadas).

Asimismo, consideramos que esta experiencia permitió romper un poco con la rutina de las actividades que suelen ser las mismas en el centro juvenil, dando un aire de novedad no solo para los adolescentes como hemos mencionado, sino también para los otros adolescentes internos que eran testigos de las actividades del proyecto e incluso motivando la curiosidad de los propios miembros y personal que laboraban en el centro juvenil.

Por último, creemos que es importante mencionar que los propios adolescentes han valorado, reflexionando sobre el proyecto, la transformación del tiempo de privación de su libertad, al considerar que este se volvió útil al permitirles el acceso a este tipo de experiencias y aprendizajes a los que no tienen acceso en la calle. En esta línea, en más de una ocasión y tal como lo mencionan los adolescentes, una vez concluido el proyecto, estos han buscado seguir saliendo de sus ambientes y se han motivado a realizar nuevas actividades como por ejemplo apoyar en áreas legales o administrativas del propio centro juvenil, dándole la vuelta a la idea que construyen alrededor del mismo.

Permitiendo el acceso a nuevas realidades y puntos de vista

Consideramos que todas las etapas involucradas en el Proyecto, como los propios adolescentes reconocen al mencionar la importancia del proceso, han

contribuido a entablar lo que llamamos el acceso a nuevas realidades y puntos de vista. Por un lado, desde el “Laboratorio cinematográfico”, el cine, como señala la EPM en su carácter formativo, permitió el acceso a otros lugares, realidades del mundo y a otras culturas, a través de su proyección. Asimismo, en dicho espacio, a través de la programación de ciclos de cine, de cineforos, la construcción creativa de materiales de trabajo, así como la experimentación con la imagen también dio lugar al análisis creativo y el debate, conociendo entonces otros puntos de vista y respetando la posición del otro en tanto no se consideraba que había respuestas correctas o incorrectas o una sola verdad y ampliando el conocimiento sobre diversos filmes de diferentes partes del mundo y modos de producción.

En este sentido, el carácter textual del cine, en tanto discurso sensible de análisis, y la posibilidad amplia y no cerrada de acceder a él instaura también un punto de partida en el acercamiento a su potencial social y educativo en tanto permite que se pongan de manifiesto los diferentes puntos de vista de los espectadores, cada quien interprete desde su lugar con sus posibilidades y acceda al conocimiento de otras realidades no solo en la acción misma de visionar un film sino en el contacto con el otro y sus percepciones. Por su lado, la acción misma de la realización manifiesta un carácter social del cine al ser un trabajo colectivo pero que además se ubica en un contexto, es una representación de un estado y una realidad.

Por su parte, durante la etapa de “Teoría cinematográfica”, el conocimiento del lenguaje cinematográfico permitió acceder a un tipo de información que no se conocía conscientemente y que fue necesaria para adentrar al grupo en un proceso de análisis de las obras y el reconocimiento de sus componentes para poner en práctica lo aprendido en una siguiente etapa. Asimismo, el involucrar a invitados cineastas y docentes a que compartan su forma de trabajo con los adolescentes permitió también, de ambos lados, conocer otro tipo de experiencias, ampliar los espectros de mirada y romper barreras y prejuicios con el cine y con los adolescentes privados de libertad.

En la etapa de realización de obras, a través de la creación de las historias, grabación y edición de las mismas, los adolescentes accedieron a nuevas formas de creación que permitieron ahondar en sus propias experiencias, saberes y motivaciones, mirándose a sí mismos desde otro ángulo y recurriendo a referencias no solo audiovisuales de otras personas para encontrar estímulos e ideas para sus propios trabajos. En la misma línea, en la construcción colectiva de las obras se destacó que el componente de colaboración permitió considerar los aportes y puntos de vista de cada uno de los involucrados para llegar a un objetivo común: la culminación de la obra que responda a sus propios intereses y que se identifique con aquello que querían transmitir.

Por su parte, la exhibición de los cortometrajes realizados permite a la sociedad en general y personas ajenas al centro juvenil acceder a esta otra realidad a la que muchas veces no tenemos entrada, desde la propia óptica de sus protagonistas y permitiendo un acceso diferente al que estamos acostumbrados por la información que transmiten los medios de comunicación.

Promoviendo la formación de nuevos vínculos y maneras de relación

En este contexto en particular, creemos que estas dimensiones del cine y lo audiovisual se magnifican pues permiten un acercamiento distinto a la idea de educación con aquellas personas que han tenido una experiencia difícil con la escuela inscribiendo la experiencia formativa de manera diferente. Asimismo permiten aplicar nuevas metodologías en un espacio donde se suele hacer lo mismo todos los días y abren un canal de expresión y comunicación en un lugar que se encuentra constantemente limitado y restringido. De esta manera, consideramos que la experiencia investigada trabajó en dos niveles. Por un lado brindando información y conocimiento sobre lo audiovisual para con ello crear nuevos discursos, producciones, memoria visual y expresar los puntos de vista de los adolescentes privados de su libertad y por otro lado, entablando nuevos vínculos que se sustentaban en una base de trabajo horizontal, dialógico, y que apostaban por el reconocimiento del adolescente como un sujeto con

posibilidades y habilidades con el fin de lograr un aprendizaje que permanezca y que trascienda el espacio de las sesiones.

En este sentido, muchas de las respuestas de los adolescentes hacen énfasis en el conocimiento adquirido ya sea a partir del reconocimiento del aporte de los demás compañeros de trabajo, así como del personal del centro. Así cuando se les ha cuestionado sobre el carácter colectivo o individual del cine, todos de manera unívoca, respondieron que la actividad audiovisual se trata de una práctica colectiva, reconociendo así el apoyo y la contribución del otro, así como la riqueza de compartir ideas, y las necesidades de negociación y diálogo, demostrando, como hemos dicho, una nueva manera de vinculación y relación entre ellos.

Lo señalado nos permite a su vez dar la entrada al siguiente punto de análisis que ha contribuido a esta formación de vínculos entre los miembros del proyecto.

Proporcionando nuevas metodologías de trabajo

Como parte fundamental de esta experiencia reconocemos también la importancia de una metodología participativa, horizontal y dialógica que el propio trabajo audiovisual permite en tanto, como hemos mencionado, necesita de los aportes y saberes de cada uno de los involucrados para poder llevarse a cabo. En esta línea, la enseñanza y sobre todo el proceso de aprendizaje se dio de manera compartida teniendo de base el intercambio de ideas y la apertura desde una posición no sancionadora o desaprobatoria, sino atenta, que permita una relación donde no se den conflictos de poder con la autoridad, sino más bien una relación de acompañamiento y confianza. Consideramos que el que cada grupo de trabajo haya desarrollado una metodología diferente en su interior es importante en tanto no marca una sola manera de trabajar lo audiovisual en espacios como estos, sino que este se adapta a las necesidades y riqueza de experiencias de cada grupo en particular.

En este sentido, consideramos que la experiencia analizada guarda relación con lo que hemos señalado previamente con respecto a la EPM en tanto involucra el análisis crítico como la producción creativa, como bases de la formación teniendo como objeto de estudio y herramienta al cine y al audiovisual; y por otro lado, a las estrategias y contenidos usados en el cine comunitario al permitir un acercamiento directo a la comunidad logrando que se pueda transmitir un mensaje y mostrar una nueva forma de representación a partir de la creación colectiva y participativa. Sin embargo, hacemos una distinción, pues ambas formas de trabajo identifican un proceso de “capacitación” en el que se transmiten los conocimientos. En este sentido, consideramos que en el caso del PFA, el compartir los conocimientos sobre el cine y el audiovisual no adquirió la connotación de “capacitación” pues consideramos que esta nos remite a una forma de educación tradicional y vertical, sino que de lo que se trató más bien fue de un intercambio de saberes.

Con respecto a la relación que se formó con los docentes y asesores del proyecto, se desprende de las declaraciones que todos los adolescentes participantes guardan un buen recuerdo de ellos, pues no los recuerdan exactamente como profesores o autoridades, sino como personas en las que podían confiar. Según lo recogido, fueron las actitudes de escucha, flexibilidad, reconocimiento de capacidades, promoción de agencia, cuidado, respeto, cumplimiento de promesas y no juzgamiento, así como la posibilidad de discutir y explicar las reglas, enfatizando en que no se iban a transgredir, lo que progresivamente fue creando diversas maneras de trabajo y conexión con los adolescentes.

En esta línea, consideramos que la experiencia estudiada proporciona nuevas metodologías de trabajo para los propios docentes al involucrarse en nuevas experiencias como esta, cuestionando incluso sus propias prácticas y exigiendo nuevas formas de interactuar y de acercamiento dado que estas incluso debían renovarse en cada encuentro y adaptarse a cada grupo en particular. Asimismo, creemos que se marca una diferencia con los métodos de enseñanza de la

escuela tradicional al ser estos, la mayoría de veces, verticales, jerárquicos y con poca oportunidad de crítica y cuestionamiento.

Finalmente, y como parte también de la metodología de trabajo, debemos acotar que el tener claro que no todos aprenden igual y que cada uno se toma su propio tiempo (de acuerdo a sus ritmos y capacidades) fue lo que permitió una relación de trabajo auténtica que valoró, dentro de las situaciones incluso difíciles y a veces conflictivas, la importancia de la diferencia y el reconocimiento de la diversidad como motores para el trabajo y no como obstáculos. En la misma línea, el poder adaptar las sesiones y la metodología a las diferentes circunstancias del centro juvenil, impregnó al proyecto de un espíritu inclinado a superar las barreras, transmitiendo a su vez, a los adolescentes una actitud relacionada a la superación de dificultades y la solución de los problemas.

Inciendo en el reconocimiento de capacidades y habilidades de los participantes

Consideramos que el reconocimiento de las capacidades y habilidades de los participantes se pudo dar a varios niveles. Por un lado, desde la etapa de Laboratorio Cinematográfico, valorando sus aportes y saberes, así como incidiendo en sus capacidades de análisis y argumentación al enfatizar en todo el grupo la importancia de la diversidad de las opiniones y validando los diferentes puntos de vista como hemos mencionado previamente. De la misma manera, las prácticas audiovisuales envueltas en esta etapa, permitieron promover la agencia de los adolescentes otorgándoles injerencia en las decisiones así como en la solución de las problemáticas que podían surgir en los encuentros.

Por otro lado, creemos que la etapa de realización y creación de obras permitió demostrar a cada uno que para el cine es necesaria la experiencia de vida de los creadores, y en este sentido, permite valorar lo que cada uno de los adolescentes participantes tiene para entregar y aportar. En esta línea, dado que el trabajo

colaborativo se dividió en roles, cada quien pudo encontrar un área en la que se pudiera sentir más cómodo, es decir, pudo elegir desempeñarse en cualquiera de las ramas del cine: guion, producción, fotografía, sonido, edición, etc. Dado que esta elección fue voluntaria, cuando se le consultó a cada uno de los adolescentes si sintieron que cumplieron su rol de manera satisfactoria, todos contestaron afirmativamente, demostrando que con el trabajo audiovisual pudieron encontrar un lugar donde desplegar sus destrezas y descubrir otras nuevas. Adicionalmente, el trabajo audiovisual permitió incluir las diversas capacidades de los adolescentes al involucrar las habilidades de algunos para dibujar, cantar, actuar, tocar algún instrumento, escribir, hacer “beatbox” o improvisar.

Ahora bien, la exhibición de los cortometrajes también instaura otro nivel de análisis, pues es a través de ella que se evidencia el trabajo final de los adolescentes involucrados en el PFA. Así cuando se les consultó sobre cómo se sintieron al ver sus obras proyectadas muchos comentaron que satisfechos, orgullosos y felices de poder mostrar algo que ellos habían hecho con sus propias manos. La sensación de logro también fue mencionada, de manera recurrente, por los participantes pues lo exhibido era una muestra de que podían terminar algo que habían empezado, de que podían hacer lo que se proponían y porque revelaron también que era posible, a pesar de que sus familias no les creían, hacer una película dentro del centro juvenil. Asimismo, es a través de la proyección de las obras y la calidad de las mismas que las propias familias, autoridades y espectadores en general, reconocieron estos talentos de los adolescentes que antes no habían sido explorados y les manifestaron comentarios positivos en todos los casos. En este punto, nos parece necesario enfatizar aquello que hemos mencionado en el apartado teórico al hablar de los adolescentes y es el tema del reforzamiento de conductas, pues estos comentarios y valoraciones marcan también un reconocimiento de ellos mismos a través de los otros.

Inciendiando en el cambio en la concepción del adolescente interno

Creemos que a partir de las prácticas audiovisuales (tanto el análisis de los films como la creación colectiva de las obras por parte de los adolescentes del centro juvenil) así como la existencia del proyecto permitió un cambio en la concepción del adolescente a diversos niveles. Por un lado, creemos que este cambio en la concepción pasa primero por los adolescentes al verse a sí mismos con sentimientos de auto-valoración por todos los aspectos ya mencionados involucrados en la experiencia.

Asimismo, destacamos que muchos de los adolescentes les hayan comentado a sus familias que estaban involucrados en el proyecto pues permitió crear nuevos tópicos en las conversaciones e ir, junto con sus familias, descubriendo que era posible realizar una película en el centro juvenil. También da cuenta del interés que los adolescentes tuvieron más allá del taller, pues trascendieron, como hemos mencionado, el espacio, llevándose las familias otras impresiones de lo que los adolescentes hacían en el centro juvenil.

Es decir, en ese espacio donde la mayoría de la gente piensa que no hay nada, las potencialidades de cada uno de los adolescentes emerge y se manifiesta. En este sentido, consideramos que los adolescentes pudieron mostrar ángulos de sí mismos que pocas veces han mostrado. Asimismo, a través de sus obras, revelaron las personas que son, es decir, que sienten, que tienen miedo y que han cometido errores.

Por otro lado, como mencionamos, también esta exhibición repercutió en la percepción que tenían las personas cercanas a los adolescentes, fuera de las familias, es decir al personal del centro juvenil, pues tanto los educadores como otros miembros del centro, reconocieron y valoraron el trabajo que los adolescentes realizaron. En este sentido, creemos que este reconocimiento se dio no solo por llevar a cabo la realización de una obra audiovisual en un espacio limitado, sino además porque los productos finales poseían calidad, estaban bien hechos y denotaban una sensibilidad particular, permitiéndoles conocer a los operadores del sistema nuevas formas de aproximación a los adolescentes que

pueden generar nuevas y formas más honestas de entablar las relaciones con ellos.

Este reconocimiento de autores permite además que se afiance la identidad. Frente al impacto de la exhibición, el adolescente ya no es visto como infractor (despersonalizado), sino como creador, como persona y en este sentido, permite romper con prejuicios de las propias personas ajenas al proyecto y aquellos que se involucraron en todo el proceso.

Finalmente, consideramos que a través del análisis de contenido realizado, los adolescentes han querido “mostrar la otra cara” y lo han hecho, e incluso han mostrado más de lo que se habían podido imaginar: han denunciado precariedad, han bajado simbólicamente los muros que los contienen y se han mostrado ellos mismos, así como sus emociones y capacidades.

Creando una nueva memoria colectiva y nuevos ángulos de aproximación a la temática

Consideramos que estas prácticas audiovisuales alternativas que se han propuesto con los propios adolescentes internos hacen frente al tratamiento de los mensajes comunicacionales en los medios; y asimismo, tienen en cuenta los efectos comunicacionales y sensibilizadores de la exhibición de los materiales incidiendo directamente en la percepción que se tiene sobre los adolescentes en conflicto con la ley penal, creando una nueva versión de las cosas.

En este sentido, creemos que con estas obras se ha creado una nueva versión del centro, de los adolescentes y de lo que se creía establecido. Corresponde ahora difundir lo creado para poder llegar a más personas que puedan de alguna manera ser más conscientes de la existencia de otro tipo de realidades, de que puedan contrastar y diferenciar lo que los medios les venden, tener una mirada más inclusiva y que pueda servir a su vez, a prevenir ciertas conductas de los adolescentes para que no entren en conflicto con la ley penal.

En nuestro caso en particular, dado que nos hemos movido en el terreno de un centro juvenil, han existido situaciones donde si bien no podemos hablar de censura, porque no se han prohibido temas, sí se han dado tratamientos particulares a algunas historias, permitiendo a su vez, encontrar nuevas maneras de contarlas, expresarlas y oportunidades de diálogo. Un ejemplo de esto se evidenció en uno de los cortometrajes elaborados en el 2014 donde se denunció en cierta manera las dificultades que los padres tienen que atravesar para poder visitar a sus hijos en el centro juvenil. Otro caso se dio, en el 2016, donde en uno de los cortometrajes producidos ese año, se denunció un tema de corrupción en el centro. En este sentido, vemos cómo en la posibilidad de contar cada uno lo que quiere contar, se manifiestan aspectos que alguien desde una mirada externa no hubiese podido captar o entender.

Desarrollando herramientas que permanecen en los adolescentes más allá del proyecto

Consideramos que los aprendizajes adquiridos, a través de las prácticas audiovisuales, han permitido no solo el desarrollo de capacidades y herramientas de parte de los adolescentes durante el desarrollo del proyecto, sino que estas han perdurado e influenciado más allá de este. En este sentido, al consultarle a los adolescentes sobre cómo creen que lo aprendido en ese espacio influyó en su permanencia en el centro, los mismos reconocieron varios niveles que desarrollamos a continuación.

Por un lado, los adolescentes reconocieron que la participación en el proyecto les ayudó a que el tiempo “pasara más rápido” en tanto que esperaban con entusiasmo los encuentros semana a semana. Asimismo, algunos adolescentes resaltaron que la experiencia les permitió encontrar las maneras de expresarse mejor, vencer el temor de hablar en público y en algunos casos a ser perseverantes con lo que desean por que han visto que pueden lograr lo que se proponen. Consideramos este último punto de gran importancia pues, como hemos visto en el análisis de los factores de riesgo asociados a los adolescentes

en conflicto con la ley penal, estos suelen abandonar las cosas, tienen poca tolerancia a la frustración y han sido testigos y protagonistas de múltiples tropiezos.

Por otro lado, reconocieron la formación de los lazos con los otros participantes pues en muchos casos, a pesar de pertenecer a los mismos ambientes, los adolescentes no se conocían, ni habían interactuado. Es así que a partir del proyecto se crearon nuevos vínculos de compañerismo y amistad que perduró más allá de él.

Por último, la experiencia les permitió, como señalan los adolescentes en varios casos, interesarse en la posibilidad de desarrollarse en lo audiovisual como oficio una vez que salgan externados.

Ahora bien queremos enfatizar que todas estas aproximaciones y sus efectos se traducen en un acceso al conocimiento que busca permanecer, pues como menciona Dale “la meta final de la educación no es la de memorizar datos. Es un cambio en el individuo que vive de manera diferente, porque ha aprendido” (Dale 1966:12). Es por esto, que los aprendizajes trascienden al taller y se evidencian cuando se hace la consulta de cómo ha influido el proyecto en la permanencia de los adolescentes en el centro, es decir, brindando herramientas que van más allá del aprender ciertas técnicas, sino de experiencias que pueden aplicar a lo largo de su vida. En la misma línea, no queremos dejar de anotar que la experiencia estudiada permitió afirmar también que el aprendizaje no es igual para todos y que toma en cada uno, sus propios rumbos.

Creando un espacio de libertad compartida

Creemos que la experiencia permitió para los adolescentes participantes construir junto con el equipo ejecutor un espacio de libertad compartida. Esto a través de la metodología, la posibilidad de expresión, abriendo nuevos canales

de comunicación, y sobre todo gracias a la reproducción de sus obras fuera del centro.

Asimismo, se buscó que en ese espacio de encuentro se dieran las condiciones de libertad para que cada quien pudiera expresar su opinión, sin ser juzgado, así como para poder adquirir nuevos conocimientos. En esta línea, se buscó promover un ambiente de estimulación, que explorara en lo que ya había, que apelara a desbaratar lo que estaba pre-concebido, a cuestionar, a proponer y, principalmente, a crear para desarrollar en el adolescente nuevas herramientas para su vinculación con ellos mismos y su entorno.

Consideramos, a su vez, que esta experiencia fue una invitación a la liberación de prejuicios de parte de todos los involucrados (adolescentes, docentes, autoridades, sociedad) y que motiva, en este sentido, un espíritu de inclusión que considera al diferente no como inferior o con una visión paternalista, sino como un semejante, con los mismos derechos y posibilidades.

Creando nuevas herramientas de prevención

Consideramos que la generación de espacios de reflexión y análisis promueve la creación de herramientas de diálogo y respeto de la diferencia que puede incidir en el cambio de conductas en los adolescentes no solo en el espacio del proyecto, sino más allá de él dado que se han demostrado nuevas maneras de ver el mundo y relacionarse con el otro.

En este sentido, la participación de los adolescentes en este tipo de actividades les motiva a usar el tiempo de manera provechosa y en algo que les causa interés y curiosidad, que los compromete e involucra.

Estos cortometrajes elaborados por los adolescentes internos del centro juvenil, hacen uso de un lenguaje que ellos manejan, en sus propias jergas y modos y que quizás los adultos no podemos comprender del todo, pero que sí pueden ser

fácilmente aprehendidos por la misma comunidad de adolescentes que está fuera y dentro del centro. En esta línea, consideramos de vital importancia que los centros juveniles de nuestro país puedan aplicar proyectos similares en tanto proporciona otras herramientas para el tratamiento de los adolescentes que incluso pueden apoyarlos una vez que sean externados.

Sin embargo, creemos también que debemos tener cuidado en considerar la experiencia como algo totalmente “exitosa” pues no se trata de eso, los resultados no son cuantitativos, sino cualitativos pues importa el sujeto y cómo este se ha reconfigurado o como se concibe por el o por otros, luego del proceso. En este sentido, no sabemos a cabalidad cuantos adolescentes realmente ha interiorizado los conceptos, las formas de análisis, el trabajo colaborativo, la creatividad, pero en este sentido, es importante señalarlo porque lo otro sería un modelo imposible y quizás falso, pues hemos destacado en todo momento que cada uno de los adolescentes ha tenido un proceso de aprendizaje muy particular y en todo caso, también hemos enfatizado que este proyecto no busca “cambiar vidas” sino mostrar otras formas de relación, e ir contribuyendo a nuevas maneras de afrontar la vida.

Reflexiones finales

A manera de cierre queremos mencionar que no se ha pretendido hacer una guía con lo expuesto sino dar ciertos alcances de cómo las prácticas audiovisuales, sumadas a una metodología de trabajo participativa que valore y promueva la formación de vínculos, puede permitir nuevas relaciones y miradas entre y sobre el mundo en los adolescentes internos del centro juvenil.

Asimismo, consideramos que lo encontrado en esta investigación permite contar con una base teórica, así como práctica y brindar nuevas herramientas de acción al centro juvenil con respecto al uso de las prácticas audiovisuales en las metodologías de trabajo, beneficiando no solo a los adolescentes, sino al centro juvenil, a los docentes involucrados y en consecuencia a la sociedad.

Por último, consideramos que si no se toma seriamente el problema de la violencia, las desigualdades, la falta de educación y de oportunidades, se va a seguir perpetuando el ciclo de inseguridad y de inequidad en el que vivimos. Si bien los adolescentes participantes han adquirido nuevas perspectivas tras su paso por el centro juvenil, también se ha observado que muchas veces al no tener oportunidades fuera, recaen, no porque quieran necesariamente hacerlo, sino porque, de cierta manera, se ven obligados por las circunstancias, por el entorno y la necesidad. A esto se suma que la sociedad está poco sensibilizada y normaliza la violencia hacia estas poblaciones que ya presentan mucha vulneración a sus derechos. En este sentido, los medios de comunicación deben apoyar en esta tarea, empezando a dejar de prestar la mayor atención al delito, a las consecuencias, sino también considerando los contextos, ahondando en las diversas capas y haciendo un llamado a encontrar las mejores maneras de actuar frente a la problemática tanto de parte del Estado como de la sociedad.

6. Recomendaciones

Consideramos importante seguir abriendo espacios como el del PFA en centros juveniles, así como que las instituciones involucradas promuevan este tipo de actividades dado que favorecen nuevas formas de educación y aprendizaje que involucran y crean nuevas metodologías de trabajo que promueven el desarrollo integral de las personas involucradas. Creemos que al proponer lo anterior, se debe tener en cuenta que la experiencia aquí descrita, no puede aplicarse como un patrón a repetir sino que se debe contemplar la diversidad de cada nuevo espacio y grupo con el que se trabaja, adaptando tanto los contenidos como la metodología.

Asimismo, de ser posible, involucrar a los miembros del equipo técnico del centro juvenil en todo el proceso de experiencias similares en tanto pueden vincularse de una manera más comprometida, se puede hacer un trabajo colaborativo a mayor escala y pueden conocer nuevas metodologías de trabajo con los adolescentes.

Vincular a otras áreas del Ministerio de Cultura como el Viceministerio de Interculturalidad que trabaja un proyecto denominado la “Videoteca de las Culturas” que promueve la producción de obras audiovisuales participativas y comunitarias, así como la difusión de las mismas en una plataforma web, con el fin de difundir los cortometrajes producidos por los adolescentes del centro juvenil. Asimismo vincular al Ministerio de Educación en tanto pueda considerar esta experiencia como base para desarrollar propuestas similares en espacios de formación a nivel nacional e instaurar al interior del centro un programa permanente de formación audiovisual.

Los cortometrajes producidos en el marco del proyecto, dado que respetan las normas con respecto a la protección de la identidad de los adolescentes, deben salir del centro y de las instituciones e incluir nuevas plataformas de exhibición con el fin de por un lado, de ser valorados como medida de prevención y por el

otro, para sensibilizar a la sociedad y disminuir las barreras y prejuicios en torno a esta población interna en el centro juvenil.

7. Bibliografía

ABRUZZESE, Alberto

1978 *La imagen fílmica*. Barcelona: Gustavo Gili.

ALTMAN, Robert

1999 *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Paidós.

AMAR, Alejandro

2009 *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Salamanca: Editorial Comunicación social.

AUMONT, Jacques

2008 [1983] *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

BALDELLI, Pío

1970 *Comunicación audiovisual y educación*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

BAYÓN, Fernando

2005 "Juventud y prisión. Los jóvenes de nuestras prisiones. Experiencia y reflexiones desde la educación y el crecimiento personal". *Revista de Estudios de Juventud*. Madrid, número 69, pp. 9-28. Consulta: 12 julio 2016.
<<http://www.injuve.es/sites/default/files/revista69completa.pdf>>

BAZIN, André

2000 *¿Qué es el cine?*. Madrid: Rialp.

BUCKINGHAM, David

2005 *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

CARRIÓN, Julio. F., Patricia ZÁRATE, & Elizabeth ZECHMEISTER

2015 *Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas, 2014: Gobernabilidad democrática a través de 10 años del barómetro de las Américas*. Lima: IEP, Instituto de Estudios Peruanos.

CASSETTI, Francesco, Federico DI CHIO, Carlos LOSILLA

1996 *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CLAREMBEAUX, Michel

2010. "Educación en cine: memoria y patrimonio". *Comunicar*. España, volumen 18, número 35, pp. 25-32. Consulta: 17 octubre 2016.
<<https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>>

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS

2015 *Violencia, niñez y crimen organizado*. Washington: Organización de los Estados Americanos, Secretaría General.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ

2000 *Ley N° 27337. Código de los niños y adolescentes*. 07 de agosto.

CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN

2015 *Estudio sobre consumo radial y televisivo*. Lima.

CONSEJO CONSULTIVO DE RADIO Y TELEVISIÓN

2016 *Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en Niños, Niñas y Adolescentes*. Lima.

CONSEJO NACIONAL DE POLITICA CRIMINAL

2013a *La Delincuencia en el Perú: Propuesta de Intervención Articulada*.
Lima: Ministerio de Justicia. Consulta: 05 enero 2017.
< <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2013/07/Documento-de-Trabajo-No.-01.pdf>>

2013b *Plan Nacional de Prevención y Tratamiento del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal (2013-2018)*. Lima: Ministerio de Justicia.

D'ADAMO, Orlando y Virginia GARCÍA

2007 "Medios de comunicación de masas y percepción social de la inseguridad" *Boletín de Psicología*. Valencia, número 90, pp. 19-32.

DALE, Edgar

1966 *Métodos de enseñanza audiovisual*. México, DF: Reverte.

DASTRES, Cecilia y Eva MUZZOPAPPA

2003 *La comunicación como estrategia para orientar a la ciudadanía frente a la violencia y la criminalidad*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2012 *Informe Defensorial N° 157. Sistema Penal Juvenil*. Lima.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2015 *Decimonoveno Informe Anual de la Defensoría del Pueblo*. Lima.

HERNÁNDEZ Roberto, Carlos FERNÁNDEZ, Pilar BAPTISTA

2006 *Metodología de la investigación*. México, DF: Mc Graw Hill.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

2016 *Estado de la Niñez y Adolescencia*. Lima

GERENCIA DE CENTROS JUVENILES

2015 *Estadísticas de los adolescentes infractores del poder judicial*.
Lima.

GUMUCIO, Alfonso

2001 *Haciendo Olas: Historias de Comunicación Participativa para el
Cambio Social*. New York, N.Y: Rockefeller Foundation.

2014 *El cine comunitario en América Latina y el Caribe*. Bogotá:
Friedrich-Ebert-Stiftung FES.

KAPLAN, Louise J.

1986 *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Buenos Aires: Editorial
Paidós.

LOZANO, José Carlos

2007 *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México:
Pearson Educación.

LUYO, Karen

2014 *Son más que un titular: Representaciones de los adolescentes
infractores en la prensa escrita*. Tesis de licenciatura en Ciencias
y Artes de la Comunicación. Lima: Pontificia Universidad Católica
del Perú, Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación.

MILLER, Jacques-Alain

2015 “En dirección a la adolescencia”. Ponencia en la tercera Jornada
del Institut de l’Enfant “Interpretar al niño”, que tuvo lugar en el

Palais de Congrès de Issy-Les-Moulineaux. Francia. Consulta: 14 enero 2017
<<http://www.psicoanalisisinedito.com/2015/04/jacques-alain-miller-en-direccion-la.html>>

MORALES, Hugo, Dora HERRERA

2005 “Comportamiento antisocial durante la adolescencia: teoría, investigación y programas de prevención”. *Revista de Psicología*. Lima, volumen 23, número 2, pp. 202-247.

NUSSBAUM, Martha

2015 “Educación para el lucro, educación para la libertad”. Discurso para la ceremonia de presentación del doctorado honoris causa de la Universidad de Antioquía en Colombia. Consulta: 26 octubre 2016.
< <https://goo.gl/tQll4m>>

PARDO, Alejandro

1998 “Cine y Sociedad en David Puttnam”. *Comunicación y Sociedad*. Navarra, volumen 11, número 2. Universidad de Navarra. Consulta: 14 enero 2017.
<http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=143>

PASTOR, Lorena

2007 *Nosotras no somos malas: El teatro como recurso comunicacional y estrategia socio- educativa para romper estigmas y generar encuentros. Experiencia en el Centro Juvenil “Santa Margarita*. Tesis de licenciatura en Artes Escénicas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Artes Escénicas.

PERKINS Víctor F.

1976 *El lenguaje del cine*. Madrid. Editorial Fundamentos.

PINEL, Vincent

2009 *Los géneros cinematográficos*. Barcelona: Ediciones Robinbook.

PLAN NACIONAL DE ACCIÓN POR LA INFANCIA

2012 *Plan Nacional de Acción por la Infancia 2012-2021*. Lima:
Ministerio de la Mujer.

PODER JUDICIAL DEL PERÚ – GERENCIA DE CENTROS JUVENILES

2011 *Sistema de Reinserción Social del Adolescente Infractor*. Lima.

RÁEZ, Ernesto

2005 “El arte en la educación: el arte como concepto genérico y globalizante”. *Butaca sanmarquina*. Lima, año 6, número 23, pp.52-54.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

2001 *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.).

RICE, F. Philip

2000 *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice – Hall.

RODRÍGUEZ, Ernesto

2001 “Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo”. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México DF, pp. 27-58.
Consulta: 12 diciembre 2016.
<www.oei.es/historico/etp/jovenes_trabajo.pdf>

SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDES

2013 *Criminalidad y violencia juvenil en el Perú. Exploración en el contexto y orígenes del comportamiento trasgresor entre los jóvenes.* Lima.

SIGUÁN, Miguel

1954 *El cine y el espectador.* Madrid: Ateneo.

TUÑON, Julia

1999 “Espacios sagrados del celuloide. La representación del camerino y del comedor en el cine mexicano de la edad de oro”. Ponencia presentada en el Primer coloquio internacional Espacios Imaginarios. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Consulta: 04 enero 2017
<<http://hdl.handle.net/10391/3485> >

VÁZQUEZ, Carlos

2003 *Delincuencia juvenil: Consideraciones penales y criminológicas.* Madrid: Editorial Colex.

VILLAPLANA, Virginia

20015 “Cine colaborativo. Discursos, prácticas y multiplataforma digitales. Hacia una diversificación de formatos transmedia participativos en el Espacio Digital Europeo”. *Fonseca, Journal of Communication.* Salamanca, número 11. Consulta: 04 enero 2017.
<<http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/13436>>

WEBER, René

2005 “Educación para los medios: avanza por doquier y en el Perú camina para atrás como el cangrejo”. *Butaca sanmarquina.* Lima, año 6, número 23, pp. 38-47.

8. Anexos

“La otra cara”

Figura 1



Figura 2



Figura 3



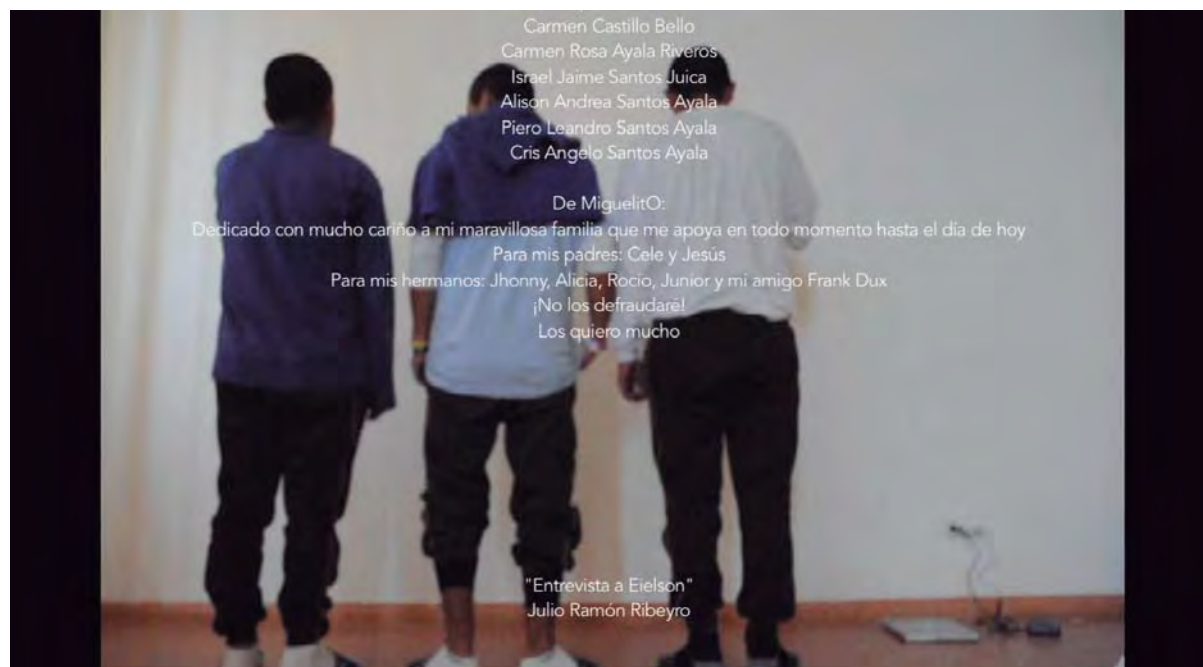
Figura 4



Figura 5



Figura 6



"Peces"
Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11.



Figura 12



Figura 13



"Libertad"

Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18

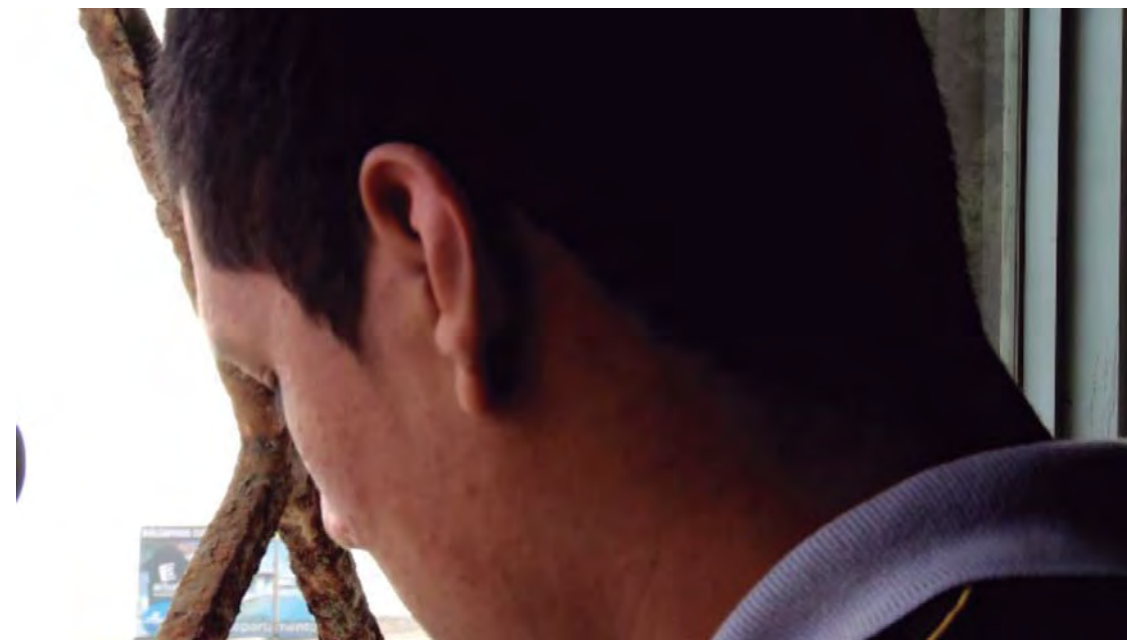


Figura 19



Imágenes extraídas de los cortometrajes respectivos.

Guía de entrevista

Objetivo: Conocer el impacto del cine y el audiovisual, a distintos niveles, en los jóvenes internos que fueron parte de la experiencia del “Taller de cinematografía”.

I. Datos generales

- ¿Cuándo llevó el taller?
- Programa
- Edad actual
- Edad en la que ingresó al CJDRL
- Lugar de procedencia
- Grado de instrucción en el que ingresó al CJDRL
- Grado de instrucción actual
- ¿Con quién vivía?

II. Situación cotidiana antes y durante la permanencia en el CJDRL

1. ¿Cómo era tu entorno y dinámica de vida antes de entrar en el CJDRL?
2. ¿Cuáles son las actividades y dinámicas que realizas diariamente?
3. ¿Cómo consideras que son los chicos del CJDRL?
4. ¿Cómo crees que la sociedad, sus familias y los medios de comunicación ve a los chicos del CJDRL?
5. ¿Cuáles son los aspectos positivos del CJDRL?
6. ¿Cuáles son los aspectos negativos del CJDRL?

III. Relación con el proyecto y el cine

7. ¿Cuál es la primera palabra que se te viene a la mente cuando digo Taller de Cinematografía? ¿Qué es lo que más recuerdas y por qué?
8. ¿Cómo así te inscribiste en el taller?

316

9. ¿Cuál fue la parte del taller que más te gustó y la que menos? ¿Por qué?
10. ¿Cómo crees que hubiese sido llevar el taller fuera del CJDRL?
11. ¿Cuáles fueron las limitaciones que encontraste?
12. ¿Qué recuerdas de la etapa del laboratorio cinematográfico y cuál fue el mayor aprendizaje? ¿Por qué?
13. ¿Qué recuerdas de la etapa del lenguaje cinematográfico y cuál fue el mayor aprendizaje? ¿Por qué?
14. ¿Qué recuerdas de la etapa de la realización audiovisual y cuál fue el mayor aprendizaje? ¿Por qué?
15. ¿Consideras que el trabajo realizado por los módulos previos fue importante para los siguientes módulos de trabajo?
16. ¿Cómo era tu relación con el cine y el audiovisual antes de pasar por el taller?
17. ¿Cuál es tu película y género preferido?
18. ¿Le comentaste a alguien (amigo, educador, familiar, etc.) sobre tu experiencia en el taller? ¿Qué le contaste?
19. ¿Consideras que existía alguna diferencia entre este taller y los otros del centro o el colegio? ¿Por qué?
20. ¿De qué trataba tu cortometraje?
21. ¿Cómo fue el proceso de creación del cortometraje?
22. ¿Consideras que el cortometraje realizado expresa lo que querías transmitir? ¿De qué manera?
23. ¿Cómo consideras que el cine y el audiovisual te permitió contar la historia?
24. ¿Había algún área de trabajo en la que te sentías más cómodo? ¿Cuál fue tu rol, sentiste que pudiste desempeñarlo como querías?
25. ¿Qué fue lo que sentiste cuando viste el corto terminado y proyectado? ¿cuáles son las palabras o imágenes que vienen a tu mente? ¿Recibiste algún comentario?
26. ¿Qué sentiste cuando terminó el Taller?

27. ¿Le has mostrado tu corto a alguien? ¿Qué has sentido? ¿Qué te han dicho?
28. ¿Qué sentiste cuando terminó el Taller?

IV. Relación con los otros

29. ¿Conocías desde antes a los chicos con los que trabajaste en el Taller?
30. En el taller trabajamos con chicos de diferentes programas ¿Qué te pareció esta característica?
31. ¿Consideras que el trabajo audiovisual es un trabajo individual o colectivo? ¿Por qué?
32. ¿Sentiste que tus compañeros, personal del centro, etc. te apoyó en la realización de tu trabajo? ¿Cómo?
33. ¿Cómo fue la relación con los chicos del taller una vez terminado el mismo?
34. ¿Cómo era la relación con tu asesor/otros docentes?

V. Aprendizajes, logros, hallazgos

35. ¿Cuáles son las principales enseñanzas que sentiste te dejó el taller?
36. ¿Consideras que pudiste desarrollar alguna capacidad o habilidad que no sabías que tenías?
37. ¿Consideras importante la difusión de los trabajos terminados?
38. ¿Sientes que el taller ayudó en alguna forma a tu permanencia en el centro? ¿De qué manera?