

MÁS ALLÁ DE LA RECEPCIÓN ACTIVA DE MEDIOS AUDIOVISUALES Y SUS
POTENCIALIDADES EN LA CONFIGURACIÓN DE SUJETOS SOCIALES EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS.

Autor: Diego salgado

Director: José Darío Herrera

MAESTRÍA EN DESARROLLO SOCIAL Y EDUCATIVO
CONVENIO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.
CINDE

BOGOTA NOVIEMBRE DE 2006

TITULO: Más Allá De La Recepción Activa De Medios Audiovisuales Y Sus Potencialidades En La Configuración De Sujetos Sociales En Contextos Educativos Y Comunitarios.

AUTOR: Salgado Martínez Diego.

TIPO DE DOCUMENTO: Tesis de Maestría

PUBLICACIÓN: Bogota, 2006, Paginas 107. Cuadros 1. Ilustraciones 10. Anexos 1 DVD 24 Min.

PALABRAS CLAVES: Cine club. Medios audiovisuales en el aula. Recepción Activa de Medios audiovisuales. Dispositivos. Saber-Poder. Sujeto. Subjetividad.

DESCRIPCIÓN:

Se argumenta en torno a las posibilidades de los espacios de CINE CLUB escolares, como dispositivos de producción de sentido, en la relación que el individuo y el grupo a ellos vinculados, construyen de sí mismos y de la realidad personal y social. Por tanto, la participación en este espacio pedagógico, que rompe con el esquema formal de trabajo de aula, y resignifica el uso de los medios audiovisuales, proporciona a los niños, niñas y jóvenes un horizonte abierto a mundos posibles, que enriquecen su ser en el mundo, dándole un papel preponderante a los lenguajes como el audiovisual, por hacerlos visibles como sujetos sociales, y por evidenciar así su saber-poder, dado que no es designado por otro saber-poder, ni por otro sujeto, ni por otro dispositivo, sino por su propia subjetividad.

Se evidencia una aplicación del concepto de recepción activa de medios audiovisuales, (Cine) en el ámbito del aprovechamiento del lenguaje audiovisual para la construcción de sentidos en la cotidianidad escolar y comunitaria.

FUENTES:

Se citan 23 fuentes bibliográficas. Ver bibliografía citada.

Se citan 13 entrevistados a profundidad.

CONTENIDOS:

En el primer capítulo se presenta la explicación causal y la apertura a los pasados y presentes de los niños niñas y jóvenes en sus contextos mediante un ejercicio descriptivo y expositivo que plantea una situación problémica.

En el segundo capítulo, se sistematiza la práctica cine clubista, enmarcada en la recepción activa de medios audiovisuales, ubicándola en medio de las intersecciones entre educación, comunicación, cultura y desarrollo humano, y argumentándola desde lo dicho por los niños, niñas y jóvenes.

En el tercer capítulo, se recurre a la filosofía, el psicoanálisis, la sociología de la educación y la psicología social, para construir un modelo teórico que ajusta la noción de dispositivo a la práctica cine clubista, permitiendo ver su papel de grupo en la producción de sujetos, subjetividades y discursos.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de dos cortos cinematográficos, Mi niña bonita y Uno más ¡No más!, en parangón con los lados constitutivos del cine club como dispositivo emergente, lo cual permiten cómo se dan las dinámicas de control, reproducción, distribución y administración de discursos y prácticas, en las que se teje un nuevo saber-poder, generalmente contradictorio y cuestionador de sus aportes al desarrollo humano

METODOLOGÍA:

Se utilizan las siguientes técnicas en la recolección y procesamiento de la información previa a la construcción del texto: Observación Participante. Investigación Conceptual. Entrevistas a profundidad. Y Análisis Cualitativo de Datos.

Se utiliza un enfoque hermenéutico, etnológico, semiológico y constructivista, que se integra a una visión compleja y holística de la investigación.

CONCLUSIÓN:

El saber-poder de los sujetos sociales, (sin ningún tipo de distinción, colectiva o individual, de género, sexo, edad, etnia o clase social) reside en su capacidad de crear, articular e imaginar lo no posible, lo indecible, y lo no visible, actualizando y reelaborando sus posiciones en los campos de la cultura, la educación, la comunicación y el desarrollo humano, mediante prácticas como el cine clubismo y la recepción activa de medios, pues le permiten en las interacciones y relaciones sociales, configurar dispositivos de análisis, con los cuales aprende y enseña a ver y decir sobre las condiciones reales y simbólicas, en que su vida significa para sí mismo y su comunidad, dando un papel preponderante a los lenguajes como el audiovisual, por hacer visibles dichos sujetos sociales, y por evidenciar así su saber-poder, como no designado por otro saber-poder, ni por otro sujeto, ni por otro dispositivo, sino por su propia subjetividad.

TABLA DE CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN	
1. INTRODUCCIÓN	5
2. 1. los Niños, niñas y jóvenes y su situación contextual.	8
Ubicación.....	8
Los niños, niñas y jóvenes y el contexto de los medios.	11
En lo social	14
En lo político.....	18
En la escuela.....	21
Los niños, niñas y jóvenes en el contexto cultural.....	24
3. El cine club como alternativa.....	27
Alternativa de Intersección entre Comunicación y Educación	32
Alternativa de Intersección entre Educación, Comunicación y Cultura	36
Alternativa de Intersección entre Educación, Comunicación, Cultura y Desarrollo.....	48
Alternativa frente a los Medios	56
4. Sobre la noción de dispositivo.....	63
Algunos elementos estructurales en la noción de <i>dispositivos emergentes</i>	68
De Líneas y Fisuras	74
El Dispositivo Como Un Cuadrilatero.	79
El cine club Escolar Como Dispositivo	83
5. Análisis de los cortos como productos del dispositivo.....	85
Análisis. Línea.1. Hechos, acontecimientos, acciones, lo real	92
Análisis. Línea 2 Discursos, lenguajes, lo simbólico.	97
Análisis. Línea 3. Motivaciones, vínculos, imaginarios y deseos.....	102
Análisis. Línea 4. Sujeto, el que goza sufre y analiza la condición humana.....	105
Conclusiones.....	109
6. BIBLIOGRAFÍA CITADA	112
7. Bibliografía Utilizada.....	114

INTRODUCCIÓN

La presente tesis, se realizó con base en el trabajo desarrollado durante dos años con dos grupos de niños niñas y jóvenes cine clubistas, de entre los 10 y 17 años, con otros tres grupos conformados también por profesores, con los padres de familia de algunos de ellos, y con la comunidad aledaña a los colegios Estanislao Zuleta y El Bosque, y así mismo fue tenido en cuenta el entorno administrativo, institucional y territorial de la localidad 5 de Usme.

De manera que los niños niñas y jóvenes, mencionados a lo largo de los cuatro capítulos que conforman el cuerpo de esta tesis, pertenecieron y pertenecen a los cine clubes Zulecine y Cineskp, los cuales corresponden a las instituciones educativas anteriormente mencionadas, y fueron conformados como parte del proyecto: “los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos en el contexto de la educación y el conflicto, ejecutado por la Corporación Siembra, y financiado por Save the de Children y ACDI.

En el primer capítulo se integran, por un lado, la explicación causal y la apertura a los pasados y presentes de los niños niñas y jóvenes en sus contextos, donde el proyecto antes mencionado centraba sus dinámicas en la participación, y por otro, los textos y módulos de la maestría donde se abordaban autores y corrientes diversas para aportar su lente, de manera que surgieron miradas, alternativas y respuestas igualmente integrativas.

En consecuencia, la complejidad en sus diversas manifestaciones aparecía una y otra vez, de tal suerte que resultó más apropiado seguir integrando campos y perspectivas, que intentar especificarlos y concretarlos, llegando así a una visión

holística que se apoyaba en la práctica cine clubista como dinámica, y en la recepción activa de medios como soporte conceptual.

En este sentido, las conexiones y hallazgos epistemológicos y metodológicos fluyeron como un sueño, sólo hubo que encontrar los ductos, los caminos, las preguntas, las palabras claves, los conceptos que permitieron articular y darle forma al ejercicio descriptivo y expositivo de plantear una situación problémica.

En el segundo capítulo, se recoge la sistematización de la práctica cine clubista realizada, por un lado afinando las intersecciones entre educación, comunicación, cultura y desarrollo humano, y por otro, analizando en lo dicho por los niños, niñas y jóvenes, mediante entrevistas a profundidad, los aprendizajes y potencialidades de dicha práctica, enmarcada en la recepción activa de medios audiovisuales.

En el tercer capítulo, se recurre a la filosofía, el psicoanálisis, la sociología de la educación y la psicología social, para construir un modelo teórico que ajusta la noción de dispositivo a la práctica cine clubista, permitiendo ver su papel de grupo en la producción de sujetos, subjetividades y discursos.

Igualmente, el interés fue establecer en el seno de la alternativa comunitaria que se configura con el cine club, cómo se dan las dinámicas de control, reproducción, distribución y administración de discursos y prácticas, en las que se teje un nuevo saber-poder, generalmente contradictorio y cuestionador de sus aportes al desarrollo humano.

En este sentido, el aporte de la línea investigación en desarrollo social y comunitario fue contundente, pues la ruta allí trazada, no sólo afianzó el modelo teórico de la noción de dispositivo mediante el aporte de un instrumento y unas

categorías de análisis, sino que además, desarrolló la certeza analítica y crítica para presentar y sostener argumentaciones de segundo orden.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de dos cortos cinematográficos, *Mi niña bonita* y *Uno más ¡No más!*, en parangón con los lados constitutivos del cine club como dispositivo emergente, lo cual resultó afirmando en el análisis cualitativo de los datos, el enfoque hermenéutico, etnológico, semiológico y constructivista, que permite a la investigación aquí presentada, enunciar tesis como la siguiente:

El saber-poder de los sujetos sociales, (sin ningún tipo de distinción, colectiva o individual, de género, sexo, edad, etnia o clase social) reside en su capacidad de crear, articular e imaginar lo no posible, lo indecible, y lo no visible, actualizando y reelaborando sus posiciones en los campos de la cultura, la educación, la comunicación y el desarrollo humano, mediante prácticas como el cine clubismo y la recepción activa de medios, pues le permiten en las interacciones y relaciones sociales, configurar dispositivos de análisis, con los cuales aprende y enseña a ver y decir sobre las condiciones reales y simbólicas, en que su vida significa para sí mismo y su comunidad, dando un papel preponderante a los lenguajes como el audiovisual, por hacer visibles dichos sujetos sociales, y por evidenciar así su saber-poder, como no designado por otro saber-poder, ni por otro sujeto, ni por otro dispositivo, sino por su propia subjetividad.

1. LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES Y SU SITUACIÓN CONTEXTUAL.

Ubicación

La definición del territorio geográfico y social donde se realizó la investigación - intervención que dio origen a esta tesis, pasa por ubicar no sólo los referentes intervinientes a lo largo de los dos años de la fase estudiada, sino además una noción temporal y espacial amplia, es decir como punto de llegada de procesos colectivos e individualizantes con mucha mayor anterioridad.

Procesos que implican renombrar y reconocer los marcos histórico culturales que han definido, sucesos y hechos del orden socio político y socio económico, los cuales han marcado la construcción tangible e intangible de lugares, poblamientos, y barrios como los que agrupa la UPZ 59 Alfonso López, donde residen la mayoría de los niños, niñas y jóvenes.

Lo anterior tiene que ver con el origen y situación de los sujetos que viven en este lugar, no con la intención de determinarlos y definirlos, sino por el contrario, buscando configurar espacios y tiempos de auto reconocimiento, lo cual nos lleva a búsquedas metodológicas y prácticas, que implican integrar en una mirada aspectos de diferente índole y génesis epistémica.

En ese sentido, se observa como el fenómeno de la urbanización en Latino América, aspecto propio de la sociología y la política, es describible a través de coordenadas que marcan los desfases de su desarrollo económico, pues los procesos de colonización, industrialización y tecnificación entre otros, dejan rasgos, en las configuraciones histórico-culturales de las ciudades.

Precisamente de esta forma se ha urbanizado Bogotá, con el agravante de que los rasgos de poblamiento son profundamente dolorosos, pues dan cuenta de la insaciable violencia política y su relación con la expropiación y explotación de tierras, que han garantizado su rentismo en dos direcciones, por un lado, al traer mano de obra barata a la ciudad, y por otro, al aumentar la tenencia de terrenos para usos lícitos e ilícitos y, de terrenos estratégicos en la explotación de recursos naturales y biodiversos.

Lo anterior con base en que la urbanización de las zonas periféricas, de Bogotá y muchas ciudades y sectores en Latinoamérica, según lo explica Garcia Canclini¹, ha sido producto de la desterritorialización y reterritorialización a que obligan los desfases, los cambios y las inequidades del devenir económico, y sus interrelaciones con procesos políticos, que han venido alimentando las tensiones entre lógicas contrapuestas, como lo local - global o lo urbano - rural, entre otras, en medio de las cuales se evidencian los descentramientos y la oblicuidad de los poderes, y la importancia de las dinámicas socio – culturales.

Descentramientos que se confirman por un lado, en el ineficiente papel del estado, lo cual explica como estos sectores periféricos como la UPZ 59 y sus alrededores, poblados desde hace 15 y 20 años en promedio, después de haber sido caracterizados, como asentamientos ilegales, algunos de ellos en tierras vendidas por estafadores y terratenientes, y otros en tierras invadidas, son reconocidos legalmente como barrios, y por otro, en el mantenimiento de la mentalidad rural en la ciudad, según la cual la riqueza se produce en la tenencia y apropiación de tierras, y no en la industria y su subsecuente urbanización.

¹ Garcia Canclini Nestor. Culturas Híbridas. México D.F: Grigalbo, 1989.

Dicho reconocimiento como barrios llegó después de luchas, movilizaciones, y apropiaciones ilegales de agua y energía eléctrica, en medio de las cuales se generaron identidades sociales y comunitarias, que se confirman en el gusto por la música ranchera, el corrido prohibido, la carranguera y la llanera, ya que narran historias de ilegalidad, de resistencia, de abandono, violencia y confrontación, e igualmente en el conocimiento empírico de diseños y resistencias, genera una arquitectura, en la autoconstrucción de las viviendas, y así mismo, en el reconocimiento de la gestión, y cooperación comunitaria, que llevó al establecimiento y normalización de los servicios públicos domiciliarios, y a la construcción y dotación de iglesias, parques y colegios.

Esta zona de la, UPZ 59 y sus alrededores es habitada por gentes de los diferentes orígenes territoriales y culturales con que cuenta el país; chocoanos, llaneros, Tolimenses y etc, pero que comparten el haberse movilizadado por razones ajenas a su voluntad, y el estar buscando engranarse al aparato productivo y comercial de la ciudad, que les propicia entre otros espacios, la informalidad, la ilegalidad y el empirismo.

Así queda presentado a grandes rasgos, el territorio que conforman los barrios de la UPZ 59 y sus alrededores, donde antes que visualizar un mapa geográfico, se empiezan a ver los flujos, movilidades y vulnerabilidades de sus habitantes, y como la ciudad encuentra en estos tráficos del orden-desorden, energía clave para el sistema capitalista, que se alimenta en las desigualdades, contradicciones y exclusiones de los grandes negocios de la urbanización de Bogotá. En este sentido la noción de desarrollo vigente es individualista y

excluyente, centra su accionar en la esfera tecnocrática y la especialización, para garantizar continuidad en el negocio y fluidez del mercado.

Esta noción de territorio permite rastrear la diversidad de modos y formas en que los niños, niñas y jóvenes habitan y apropian su ciudad, estableciendo cómo otros aspectos se relacionan e influyen en sus maneras de ver y asumir sus experiencias. Siendo marginados en el desarrollo y la planeación de la misma a pesar del enfoque participativo de las últimas administraciones, pues la gente al no contar con los medios de procesamiento y reflexión de la información no tiene cómo construir colectivamente políticas a largo plazo, y con ello los niños, niñas y jóvenes son los más afectados, dado que allí en sus propios territorios, se encuentra el potencial de empleo y desarrollo humano futuros.

Finalizando, frente al territorio en que se desarrolló el proyecto, hay que resaltar el desconocimiento de factores mínimos por parte de sus habitantes, como son: la fusión y ubicación de las unidades de planeación zonal, UPZ, la historia de los barrios y sus luchas, y la organización político administrativa de la localidad, es decir que para estos niños, niñas y jóvenes la zona geográfica y urbana en que viven, sirve para ubicarse en un plano de sentidos y significados ajenos, pues la apropiación territorial propia no es compartida, conocida, ni visible.

Los niños, niñas y jóvenes y el contexto de los medios.

En esta zona, algunos niños, niñas y jóvenes cuentan con parabólica, o canal comunitario, mientras otros ven los canales nacionales por vía incidental, tienen

acceso a películas argumentales en formato DVD, bien sea alquilándolas en tiendas de barrio o comprándolas en mercados callejeros, haciéndose posible caracterizar la recepción de medios audiovisuales como pasiva, dado que alrededor de los productos audiovisuales que se consumen, no se da ningún tipo de ejercicio que permita decodificar dichos mensajes, pues el diálogo, el comentario o el rumor que generan, se queda en un nivel automático, es decir que reproducen los contenidos y formas sensibles de los mensajes.

Por otra parte, es de resaltar la falta de televisores en algunos hogares y la sensación de impotencia y carencia que ello conlleva a los niños, niñas y jóvenes, igualmente frente a otro tipo de aparatos, como cámaras, reproductores de DVD, y/o, frente a la falta de equipamiento y adecuación de auditorios y salones comunales y de clase.

Cabe aclarar que el cine la y la televisión eran considerados medios no dialógicos, sin embargo, el desmedro de la comunicación social entendida desde la visión funcionalista, hace urgente no solo la posibilidad de que sean dialógicos, para ello enfocándolos desde una recepción activa, sino además de que asuman la responsabilidad de la gran maquinación social que operan, es decir, que den cuenta de la educación que sin querer imparten.

Aquí aparece un centro de debate en el tema de audiencias, básicamente entre quienes privilegian el estudio de los efectos cognitivos y sociales, y quienes revelan los mismos desde una perspectiva etnográfica, en términos de Lull: "... poner énfasis en el modo que la gente interpreta sus mundos cambiantes, las maneras en que generan sentido, y en que buscan satisfacer sus intereses

personales, sociales y culturales."² Debate que no se reduce a las dimensiones de los estudios, micro ni macro, ni a las implicaciones políticas y culturales, sino que encuentra en ellas, puntos de intersección y divergencia, sobre todo en aspectos referentes a la concentración de la propiedad de los medios, las dinámicas del mercado y la tecnología, y su impacto en la creciente dificultad, para presentar y operar sensibilidades y comprensiones del mundo propias de las audiencias, lo cual enraíza la dominación simbólica, desde donde los gustos y deseos de los niños, niñas y jóvenes, son manipulados y cuantificados.

Este problema de la manipulación del gusto y el deseo de los niñas, niños y jóvenes trasciende las distinciones de clase, raza, nacionalidad o ubicación, pues se trata de las implicaciones y descentramientos que conlleva el consumo, dado que las instituciones sociales encargadas de proveer los referentes educativos fundamentales, a saber; la familia y la escuela, se ven superadas por los medios de comunicación, ahora globales.

Pero los medios no son una institución, ni el problema está en la influencia que ejerzan hacia una marca o producto en especial, sino en que las imágenes y emociones que vehículan, reproducen lógicas y formas de producción de la cultura, es decir, estructuras cognitivas, conductas sociales, formas de aprendizaje, e ideologías desde las cuales, se instituyen el consumo y la agresión al otro, como verdades válidas y únicas.

En lo anterior, reside la esencia de la situación de los niños, niñas y jóvenes frente a los medios, pues en la recepción de los mensajes mediáticos se hacen

² Lull, James. Medios Comunicación y Culturas. Buenos Aires: Amorrortu. 1995. Pg 194.

autómatas al no contar con mecanismos para decodificar los contenidos dinámicos e interactivos, pues los niños, niñas y jóvenes aprenden y reproducen sin ejercer el más mínimo juicio crítico. Como lo señala Ferrés refiriéndose a los contenidos interactivos, en los siguientes términos:

La cultura audiovisual suele ser una cultura de hiperestimulación sensorial. En algunos casos habría que hablar de una sobredosis de estimulación, que puede llevar al receptor a una especie de embriaguez sensorial, de hipnosis. En estos casos la hipertrofia de lo sensitivo prima sobre lo conceptual hasta el punto que anular cualquier posibilidad de distanciamiento reflexivo o crítico. Los neurobiólogos hablan del secuestro emocional para referirse a aquellas situaciones en las que se produce un desbordamiento de la emotividad que impide la activación de los procesos reflexivos.³

En lo social

Las relaciones de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito familiar, es decir, con el padre, madre o hermanos se pueden describir por su ambigüedad en el trato, la lógica del premio-castigo, y la convivencia que distiende las responsabilidades acomodándolas a las conveniencias y posibilidades de los mayores. De allí emergen las representaciones sociales desde las cuales se justifica el grito y la agresión como formas de trasmisión y reproducción de la cultura.

³ Ferrés, Joan. Educar en la Cultura del Espectáculo. Barcelona: Paidós. 2000. Pg. 27.

En el ámbito de sus pares, amigos, conocidos y compañeros se presentan dinámicas de agrupamiento y desagrupamiento alrededor de gustos, tecnologías, proximidades habitacionales, entre otros de muy diversa índole, que se caracterizan por su espontaneidad, y por la poca perdurabilidad a no ser que contengan factores fuertes de diferenciación frente a otros grupos, y por tanto de identidad y afectividad cohesionadora, en cuyo caso dan seguridad, certeza emotiva, y conocimiento o dominio del entorno social y urbano. Ejemplo de ello son los parches de parque.

Los niños, niñas y jóvenes, que participaron en el proyecto presentan el margen de edad en que la reafirmación de su sexualidad constituye un elemento de mucha tensión, pues descubren en el plano individual la plenipotencialidad física, y confirman su imposibilidad de realización en el plano social, pues las relaciones sexuales entre adolescentes son perseguidas, carecen y distorsionan la información sobre el sexo, y se discriminan con arreglo a todo tipo de diferenciaciones en el orden de la apariencia física, por ejemplo: las gordas, las lindas, los ñeros, los gomelos, entre otros.

En general los niños, niñas y jóvenes evidencian múltiples expresiones de maltrato, desafecto y abandono colectivos e individuales. En este sentido la violencia cotidiana, callejera y/o escolar se reconoce como mecanismo de mediación en los conflictos. Lo cual, en parte los lleva a la Integración en parches de esquina que escalan en su accionar hasta el manejo de armas de fuego, y la vinculación a organizaciones que se disputan el poder en la zona, asociados y enfrentados a otros grupos delincuenciales, de limpieza y/o paramilitares.

Igualmente se observa como los niños, niñas y jóvenes viven en una conflictividad general, son asediados por los padres y los mayores quienes quieren imponerles sus culturas, formas de expresión y comportamientos, construyendo una interacción desempoderante, en medio relaciones ambiguas de afecto; (ausencia – presencia) en las relaciones familiares, y de sobreprotección o dependencia.

Otros de los momentos de conflictividad observados son los siguientes:

Conflicto con la institucionalidad educadora; pues los claustros, los textos, el orden, los uniformes y el currículo les produce aversión y pereza, lo cual tensiona las relaciones con los profesores.

Conflicto entre géneros, bien sea en las relaciones de pareja o entre grupos, los roles como nenas y como manes los dividen en búsquedas opuestas.

Conflictos entre parches, combos amigos o familiares, se agarran por una mirada, por chismes o por cualquier cosa, hasta por divertirse; *“porque el que no pruebe, ¡uy!*

Conflicto económico, pues los gustos y deseos de tecnología, de moda, de diversión y de educación son insatisfechos.

Todo este panorama desalentador anteriormente enunciado, es neutralizado o normalizado por el pensamiento de sentido común, en medio de cual las representaciones sociales y las matrices culturales dominantes juegan un papel

constitutivo al propiciar un entramado de normas y valores, que justifican desde estructuras socio-cognitivas las acciones e interacciones entre grupos e individuos.

Lo anterior recurriendo a la teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici⁴ a partir de la cual, se puede mencionar una naturalización de la agresión, el maltrato y la violencia, dado que el plano de interacción donde son justificadas dichas acciones atraviesa el nivel manifiesto consciente de las expresiones verbales, el nivel latente o pre consciente de las orientaciones culturales o ideológicas, y asimismo, el nivel inconsciente, en que constituyen universos de sentido profundos u ocultos, y desde donde resultan naturales, ya que instituyen un saber de sentido común socialmente elaborado y compartido.

De esta manera los jóvenes resultan envueltos en una compleja encrucijada, compuesta de la presión de los factores económicos y las responsabilidades compartidas frente a la manutención del hogar, de la presión del mundo social en el que la condición de posibilidad para la realización de sus deseos no depende de sus padres, ni de los adultos cercanos, sino de su capacidad para evadirse, sin dejar de trabajar y/o estudiar esperando a que las circunstancias cambien, salgan del colegio, se vayan a vivir con alguien, asuman ser padres o madres, o consigan un buen trabajo, es decir, que cualquiera de estas circunstancias es válida para abandonar el momento de espera en que se encuentran.

Mientras tanto, las expresiones de maltrato y conflictividad, se reproducen de manera naturalizada e invisible, convirtiéndolo por vía simbólica, la espera de

⁴ Moscovici, Serge. Psicología Social. Barcelona: Paidós. 1985.

inserción en el aparato productivo de los niños, niñas y jóvenes, en una forma de semiotización del capital, pues constituye un imperativo de fuerza sobre sus cuerpos.⁵

En lo político

En los niños, niñas y jóvenes es evidente la apatía a la participación política, al tema y a la reconstrucción de cualquier rasgo de memoria que lo conlleve. Lo cual explica en parte el desconocimiento del origen histórico y político de la guerra en Colombia, de las prácticas políticas excluyentes y del conflicto estructural global, haciéndolos más vulnerables a la manipulación mediática de la opinión pública, y a las industrias del marketing político que laminan las subjetivaciones con la imagen publicitaria, reduciendo las ideas políticas a carnets de identificación.

Por otra parte, la ausencia de organizaciones locales propias, el poco espacio de interlocución que se les brinda en la familia y la escuela, sumado a la carencia de ofertas de sentido distintas a las tradicionales, donde la política se expresa en votos, o se vota a cambio de algún tipo de favor, confirman la brecha con los niños, niñas y jóvenes.

Así mismo, en lo local existen organizaciones religiosas o cívicas, pretendidamente apolíticas, y diversos tipos de proyectos algunos de corte asistencial, y otros que vinculan y promueven la participación de los niños, niñas y

⁵ Guattari, Félix. Plan Sobre el Planeta. Capitalismo Mundial Integrado y Revoluciones Moleculares. Madrid: Traficantes de sueños. 2004. Capítulo 3. El capital como (integral) de las formaciones de poder.

jóvenes en la esfera pública, desde ámbitos específicos, y muchas veces con arreglo a intereses institucionales particulares, de corte local, distrital o nacional, los cuales se invisibilizan, debido básicamente a la poca circulación de información interlocal, y a la segmentación de sus acciones, lo que las hace ver pequeñas y desarticuladas, pues igualmente existen diversos movimientos y organizaciones sociales, incluso con dinámicas fuertes y constantes, pero impactan solo en sectores específicos de la localidad y/o con grupos segmentados de personas.

Otros fenómenos relevantes son: el abuso de las autoridades, las detenciones arbitrarias, la violación de derechos, el aumento de la Militarización (jornadas cívico militares dirigidas a niños y jóvenes), la convocatoria constante a integrarse a sus filas, la presencia de policía en los espacios comunitarios, y la obligatoriedad de prestar servicio militar en el caso de los hombres.

Todos estas fracturas del orden local, están relacionadas con intencionalidades globales, lo cual es clave para entender el voraz descentramiento del poder, político y económico del capitalismo y su rizomatización a través de territorios existenciales dominados,⁶ y/o segmentados en el caso de las instituciones gubernamentales. Ejemplo de ello, son la insistencia en la formulación de políticas públicas sectorizadas, en el uso e implementación de tecnologías de la información y comunicación, en la participación y descentralización de la gestión y administración del estado, que aunque adquieran matices, variaciones y desordenamientos de origen cultural y psicosocial, registran el impacto de dichas intencionalidades en lo local.

⁶ Guattari, Félix. Las Tres Ecologías. Valencia: Pre-Textos. 1990.

Sin embargo, a pesar de las resistencias, los matices y desordenes locales, parafraseando a Guattari se puede afirmar una dominación política del Capitalismo Mundial Integrado mediante sutiles movimientos caracterizables a grandes rasgos, así: Uno, recomponiendo y renombrando los regímenes democráticos, como garante de su perpetuación y reproducción simbólica, mediante el despliegue de redes de resignificación y mercadeo del discurso, el equipamiento y el control institucional del estado, por ejemplo: la participación ciudadana en los ámbitos locales y distritales, que se ha vendido gestando en los últimos años, ha servido para producir datos de cómo las instituciones son mas participativas y democráticas, a pesar de que las mismas siguen siendo igual de verticales y tecnocráticas en la toma de sus decisiones y adopción de políticas.

Y dos, vertiendo las ramas de semiotización del poder económico desde los espacios microsociales hasta los de la esfera pública mundial, de tal suerte que no escapen a su lógica los reordenamientos del tejido social, entendidos como formas y modos de jerarquización, exclusión y segmentación, que se ven obligados a elaborar los ciudadanos a causa de las desterritorializaciones y reterritorializaciones que genera el capital, en manifestaciones como la desregularización del empleo, las formas de trabajo en casa, la venta ambulante, y en lo que concierne a los niños, niñas y jóvenes, vinculándolos al trabajo en las zonas marginales como la UPZ 59, al consumo en general y a la perpetuación del mismo a través de las estrategias de mercadeo, como se muestra a continuación por el Doctor en Administración de Negocios, James U. McNeal:

Se considera que los niños representan un mercado primario de consumidores que gastan su propio dinero conforme a sus deseos y necesidades; un mercado de influencia que orienta el gasto del dinero

de sus padres en beneficio propio, y un mercado futuro de todos bienes y servicios que, si se cultiva desde ahora, proporcionaron flujo constante en los consumidores cuando éstos alcancen la edad de mercado para una determinada empresa.⁷ Cuando se consideraron los niños como representantes de los distintos mercados --consumidores primarios, de influencia y como futuros consumidores-ellos quieren más potencial de mercado que cualquier otro grupo demográfico.

Debido a que los niños poseen tanto potencial de mercado, ellos se han convertido en el blanco de los productores y comerciantes minoristas de la mayoría de las industrias de bienes de consumo. En consecuencia, las prácticas de marketing orientadas hacia este segmento del mercado se han formalizado y aplicado en gran medida a una variedad de productos y servicios, a pesar de los numerosos y costosos errores que se cometieron. En la actualidad, las organizaciones sin fines de lucro que ofrecen productos sociales como la religión, la educación y la salud, están utilizando cada vez más estas estrategias comerciales orientadas hacia los niños.⁸

En la escuela

⁷ McNeal, J. U. Kids as Customers: A Handbook of Marketing to Children (Los niños como consumidores: un manual de marketing) N.Y. Nueva York: Lexington Books. 1992.

⁸ McNeal, J. U. Children as consumers of commercial and social products. (Los niños como consumidores de productos comerciales y sociales) Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud. 2000

Para aproximarnos a los niños, niñas y jóvenes en la escuela, se recurre a entenderla como una institución constituida por un juego de fuerzas tensionales que desde su aparición, y a pesar que las transformaciones se mantienen dándole forma. La primera de ellas definida entre la función masificante y la función individualizante, la segunda entre el saber pedagógico y los mecanismos organizativos y disciplinares, y la tercera entre las condiciones locales y las condiciones globales en que se materializa. De tal suerte que la sobreposición, o entrecruzamiento de dichas fuerzas, constituyen un campo tensional desde el cual se observan las intenciones que la sociedad le ha encargado a la escuela, tales como la inmersión de la nuevas generaciones en el orden social vigente, el currículo pertinente, el tipo de aprendizaje, la regulación disciplinaria, la integración social y la formación ciudadana, entre otros.

En este orden de ideas los niños, niñas y jóvenes son instrumentalizados, cosificados u objetivizados desde lógicas institucionales sin ser consultados, ni reconocidos como sujetos, si que menos como seres existenciales, organismos, mentes o subjetividades. Pues la idea de que los niños, niñas y jóvenes son inferiores e incapaces, sumado a las condiciones globales desde donde se imponen las políticas educativas, invisibiliza sus potencialidades, sus deseos y sus particularidades culturales y locales. Dicho en términos de Noguera en aplicación al campo tensional:

De acuerdo con esta lógica, la calidad de la educación exige pensar referentes y criterios más acordes con la complejidad y con las particularidades de la dinámica escolar. Es necesario visibilizar las diferencias, la heterogeneidad, la multiplicidad de sentidos que adquieren las prácticas pedagógicas en las distintas escuelas

colombianas: antes que estándares para facilitar la comparación internacional, deberíamos pensar en criterios para responder a la diversidad cultural del país.⁹

Aunque en el párrafo anterior, la discusión está centrada en la calidad, comparte con la instrumentalización de los niños, niñas y jóvenes que así se expone, un eje sustancial; el problema de la participación de los diferentes estamentos, estudiantes, administrativos, padres, madres, y docentes en la dirección, funcionamiento y planificación de las intenciones y encargos históricos y contextuales hechos a la escuela cómo institución para tal fin. Es decir, que la pertinencia del currículo, el tipo de aprendizaje, la regulación disciplinaria, la integración social y la formación ciudadana, entre otros, podrían ser concertados, mediados y definidos, por los niños, niñas y jóvenes así como por las otras bases sociales de la institución, lo cual correspondería a la diversidad cultural del país.

Se dejan ver entonces las tensiones que generan los condicionamientos globales, como efectos del orden hegemónico, que presionan desde la intervención burocrática en términos de estándares internacionales a unas condiciones locales de diversidad cultural desde donde existen posibilidades de transformación de las realidades que viven los niños, niñas y jóvenes; pues frente a la pobreza, el maltrato, el aburrimiento, la dominación y otras afectaciones que se han venido exponiendo, la escuela no ofrece habitualmente alternativas, aunque de manera parcial y sectorizada las políticas públicas y los proyectos pretenden ofrecerla.

⁹ Noguera, Carlos Ernesto. Las Políticas para el Mejoramiento de la Calidad de la educación: ¿Igualdad de Oportunidades o Discriminación?. Texto de la Ponencia Presentada al Foro Nacional sobre Derechos Humanos y Políticas Públicas en Educación. Paipa. Mayo 23 de 2003.

Asociado a ello, la racionalidad instrumental desde donde la escuela funciona y se planifica la hace aparecer estática, asociada a lo formal, el lenguaje escrito, al texto, “perpetuada” y perpetuante de la verdad aliada al poder y las prácticas de dominación que lo sustentan, en cambio en su interior, los lenguajes y vínculos de los niños, niñas y jóvenes son móviles y flexibles, y sus procesos de aprendizaje no se dan solamente allí en la escuela como lo explica Orozco a continuación, citado por Mancini :

Me parece que en lo que estamos viviendo uno de los grandes cambios es que lo educativo ya no depende solamente del sistema educativo de la escuela y de los tradicionales escenarios de aprendizaje. Estamos teniendo la posibilidad de educarnos, y de hecho nos estamos educando y estamos aprendiendo mucho más en otros escenarios, y sobre todo enfrente de diversas pantallas. La pantalla del televisor, la pantalla del videojuego, la pantalla de la computadora. Desde ahí enviamos, transmitimos, recibimos y procesamos información y producimos conocimiento, y estamos en un permanente proceso de aprendizaje. Y es un aprendizaje que cada vez es más relevante que el aprendizaje rígido de la escuela.¹⁰

Los niños, niñas y jóvenes en el contexto cultural

Los procesos de interacción y construcción de sentido de los niños, niñas y jóvenes en su cotidianidad no se hacen visibles, expresados, ni expresables como

¹⁰ Manzini, Pablo. Vivir En La Pantalla. Desordenamientos En Una Sociedad-Audiencia Que Aprende. En Educación y TIC. (Educar: el Portal del Estado Argentino) Septiembre 22 de 2004. (En línea.)(Citado en Junio 22 de 2006)

codificaciones en un lenguaje concreto, es decir, mediante la nominación de alguna forma estética, muy por el contrario, su interacción con los medios, los soportes tecnológicos de comunicación e información, y con los materiales y lenguajes culturales de expresión, quedan caracterizadas como juegos de niños, sin mayor importancia incluso para ellos mismos, dado que carecen de sentido en el mundo adulto, del trabajo y de la proveeduría económica de las familias.

Dichas codificaciones del mundo sensible y de la vida en el seno de sus contextos, constituyen representaciones engranadas a procesos de cognición e intercambio social, en otras palabras, subjetivaciones que configuran horizontes de sentido sin resonancia, pues el juego y la expresión en todas sus manifestaciones sirven para pasar el rato y nada más.

En sentido contrario, la expresión, la sensibilidad, el encanto y la seducción de lo estético y lo expresivo, están dominadas por las formas y los contenidos que circulan en los medios masivos, desconociéndose la socialización, el dialogo, la expresión e interacción de los niños, niñas y jóvenes, como construcción colectiva de identidad local y juvenil.

Así mismo, los procesos de resistencia de la cultura popular se invisibilizan por el consumo masivo, con ello se limitan los universos microsociales de significación donde se gestan las expresiones, como las muestras estudiantiles, los festivales locales y los proyectos artísticos, dada la baja circulación de sus productos, desestimulando la oferta cultural local y potenciando el copamiento con lo no local, es decir dominándolo.

Bien pareciera por todo lo anterior, que se requeriría una propuesta o un accionar programático en cada campo, pero si ello se hiciese, se estaría negando de plano la complejidad como paradigma de visión integrativa de los campos, los saberes y las disciplinas, como lo señala Morin : ... *“los principios del pensamiento complejo, entonces, serán necesariamente los principios de distinción, conjunción e implicación.”* ¹¹

¹¹ Morin, Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa. 1994. Pg 110.

EL CINE CLUB COMO ALTERNATIVA

Como alternativa frente a la situación anteriormente planteada, se considera pertinente la recepción activa de medios y tecnologías de la información y la comunicación, en este sentido se interroga la experiencia realizada con los cine clubes escolares, Zulecine del colegio Estanislao Zuleta y Cineskp del Colegio El Bosque, llevada a cabo durante los años 2004 a 2006.

El objeto que encarna el cine club como práctica de recepción activa del cine, (lenguaje audiovisual) es su capacidad de potenciar el pensamiento crítico, de animar el agrupamiento y la configuración de sujetos colectivos, y la competencia para situarse en intersección de lógicas y campos distintos como son el desarrollo, la cultura, la educación y la comunicación, ejerciendo en medio de ellos la función de bucle, al permitir hacer conexiones de sentido entre los mismos, ofreciendo un núcleo articulador y delimitador que sirvió a manera de hipótesis de trabajo en los siguientes términos:

“Ensayar y potenciar la apropiación de herramientas, medios, lenguajes y vínculos por parte de los niños, niñas y jóvenes, que les permitan construir desde cada uno y cada una, y/o en grupo o comunidad, una practica de recepción activa de medios audiovisuales desde la cual interpreten y modelen su relación con el mundo, la sociedad, y el otro.”

En este sentido, el cine club fue reconocido por la capacidad de activar la reflexión, pues al movilizar y afectar la sensibilidad mediante las imágenes y sonidos, incitaba a explicar y preguntar el origen de tal afectación, lo cual sumado

al ambiente y el efecto emotivo de las películas, en el colectivo, dotaba a los participantes de innumerables motivos para dialogar. Sin embargo, aquello que enmarcó y dinamizó los propósitos de intervención e investigación social fue la noción de proceso, es decir, la continuidad en la actividad o actividades, y la formalidad en las intenciones y propósitos al analizar y ver películas.

Los aspectos anteriormente mencionados permitieron en la implementación de los cine clubes, ver en los efectos y las características de las interpretaciones de las películas los asuntos temáticos abordados, convirtiendo las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje cinematográfico, en auto referencias, pues los temas sociales y culturales contenidos en los relatos audiovisuales, contenían a su vez elementos constitutivos del lenguaje cinematográfico. En otras palabras, en el mismo nivel de la práctica del cine clubismo se articulan actividades inherentes a la recepción y decodificación de mensajes, y las de emisión y codificación, entendiendo en ello la producción de imágenes o la explicación o interpretación de las mismas. Juntando entonces en ese nivel, dinámicas de enseñanza – aprendizaje, lo cual se puede ver en los siguientes dos ejemplos mediante las respuestas a la pregunta ¿Que hacen en el cine club?

“No, pues de todo, colaborarle a los muchachos, tomar fotografías, manejar cámaras, estar pendientes de los bloques de los profesores para presentar las películas. Explicar una película.”

Diana Chitiva. Zulecine

“Pues analizar, ver películas, y un resto de cosas, aprender a manejar la cámara, ver diferentes tipos de ángulos en las películas, no coger el sentido que quieren dar de la película, sino buscar uno, coger otro sentido, y hacerla más pequeña más fácil de contar.”

Benito Rodríguez. Cineskp

Análogamente, el cine club fue entendido como una agrupación de aficionados del cine y el audiovisual, un grupo con gusto compartido que se reunía en torno al interés de dialogar y criticar lo visto, lo cual implicaba un interés de profundización y conocimiento detallado y al mismo tiempo un espacio para la negociación del deseo, la filia por las imágenes, la magia y la emoción que conllevan. *“Fue muy bonito, porque no teníamos el estrés de las clases, de estar con los profesores, y ahí apreciábamos todo el cine.”* Gleidy Gomez. Cineskp

Estas dimensiones del placer y el conocimiento se vivenciaron como un todo, un sistema en función al adentro de los sujetos y al afuera de las imágenes que, a través de cada sesión los interpelaron y los conectaron en la decodificación de lenguaje cinematográfico, generándoles múltiples sentidos a los vínculos e interacciones producidos por la actividad, pero integrándolos en una noción de espacio, de punto de encuentro.

¿Cómo era ese momento en que veían las películas?

-Una parte pues bien, pues nos salíamos del aburrimiento, de estar jugando o no estar en nada, y nosotros nos sentábamos, nos poníamos a hablar, empezamos a decir qué era lo interesante de la película, qué nos gustaba qué no nos gustaba, cómo era el vestuario, el tiempo,

cómo eran los personajes, y si, todo eso lo hacíamos en el momento cuando íbamos a ver una película.

Gleidy Gomez. Cineskp

Igualmente, un espacio para identificación y el reconocimiento de sensibilidades, de estéticas y percepciones, por tanto un espacio de interacción juvenil, de ondas, aparatos tecnológicos, modas, miradas, maneras de hablar, comportarse y vestirse. Conllevando, por todo lo anterior a un espacio educativo, abierto a la participación y decisión de los niños, niñas y jóvenes en todos sus aspectos.

¿Recuerda alguna conclusión a la que haya llegado a partir de las películas?

-En ciudad de Dios, la conclusión a que llegué, es que somos una sociedad que estamos dados a destruirnos nosotros mismos por las guerras, los conflictos, la drogadicción, porque realmente es patético ver la situación de los jóvenes hoy día, porque ya ve unos niños de 8 a 10 años, consumiendo drogas, y que son irrespetuosos que integran pandillas, es algo doloroso, y pues si a eso llegué como conclusión de las películas, el cine más que divertir o eso, tiene también un mensaje que hay que saberlo captar en sí.

Mario Guerrero. Zulecine

De esta manera, el cine club escolar se convirtió en un espacio estratégico, atravesado por la institucionalidad educativa y del proyecto, desde donde se gestionaron y ejecutaron sus planes, legitimándose como organizaciones juveniles en el interior de los colegios. Y así mismo convirtiéndose en punto de conexión a dos polos opuestos; el saber mediático y el saber escolar, logrando entre ellos difuminar e invertir los poderes, pues el contacto del estudiante con el medio

cinematográfico equivalía al contacto con los textos, lo cual lanza las apreciaciones aquí enunciadas al lugar de intersección, entre comunicación y educación.

Alternativa de Intersección entre Comunicación y Educación

Una intencionalidad clave de estos cine clubes se dio a partir de Ferres, quien dice: *“Un educador es un comunicador, y nadie puede comunicar de manera eficaz si no está en sintonía con los receptores, si no es capaz de conectar con ellos”*¹² lo cual fue interpretado al poner en función de los gustos y deseos de los niños, niñas y jóvenes la actividad cine clubista, y no lo contrario. En esa medida se recorrieron contenidos y discursos audiovisuales, pero no tanto como temas, sino como emociones, impresiones y percepciones, sobre el mundo. De manera que el análisis y la decodificación del lenguaje audiovisual, se volvió la actividad clave para interactuar con el medio cinematográfico, los aparatos tecnológicos que lo posibilitan, y las intencionalidades con que se produce y distribuye cada película.

Esta intencionalidad constituye en buena parte el conjunto de elementos compartidos en comunicación y en educación, si atendemos a que aquellos cumplen la función social, de trasmisión, reproducción, y transformación de la cultura. Dichos elementos son: el conocimiento, el saber, las prácticas, las relaciones, las técnicas, los modelos, la interacción, entre otros, pero a continuación se dilucida el asunto analizando solamente el saber, los modelos y la interacción.

Como ejemplo aquí opera la analogía entre los modelos educativos y comunicativos dado que se asemejan en dos cosas; una, en la forma de asumir los medios, las tecnologías y/o los recursos educativos, y otra, en la búsqueda de

¹² Ferres, Joan. Educar en la cultura del Espectáculo: Paidós.Barcelona.2000

sus fines, permitiendo diferenciarlos bajo tres características fundamentales: modelo trasmisionista, modelo de retroalimentación o (conductista) y modelo dialógico, los cuales se corresponden respectivamente en la educación con un énfasis en los contenidos, para el primero, en los resultados para el segundo, y en el proceso para el tercero, como lo explica Mario Kaplum¹³ mediante el siguiente cuadro:

LOS TRES MODELOS EDUCATIVOS

INDICADORES	Énfasis en los contenidos	Énfasis en los resultados	Énfasis en el proceso
CONCEPCIÓN	Bancaria	Manipuladora	Liberadora transformadora
PEDAGOGÍA	Exógena	exógena	endógena
LUGAR DEL EDUCANDO	Objeto	objeto	sujeto
EJE	Profesor - Texto	programador	Sujeto-grupo
RELACIÓN	Autoritaria - Paternalista	Autoritaria paternalista	Autogestionaria
OBJETIVO VALUADO	Enseñar/aprender (repetir)	Entrenar/ hacer	Pensar-transformar
FUNCIÓN EDUCATIVA	Transmisión de conocimientos	Técnicas-conductas Ingeniería comportamiento del	Reflexión-acción
TIPO DE COMUNICACIÓN	Transmisión de información	Información/persuasión	Comunicación (diálogo)
MOTIVACIÓN	Individual: premios/castigos	Individual: estímulo/recompensa	social
FUNCIÓN DEL DOCENTE	Enseñante	instructor	Facilitador - animador
GRUPO DE PARTICIPACIÓN	Mínima	Pseudos-participación	máxima
FORMACIÓN DE LA CRÍTICIDAD	Bloqueada	evitada	Altamente estimulada
CREATIVIDAD	Bloqueada	bloqueada	Altamente estimulada
PAPEL DEL ERROR	Fallo	Fallo	Camino. Búsqueda
MANEJO DEL CONFLICTO	Reprimido	eludido	asumido
RECURSOS DE APOYO	Refuerzo transmisión	Tecnología educativa	generadores
VALOR	Obediencia	Lucro utilitarismo	Solidaridad. Cooperación
FUNCIÓN POLÍTICA	Acatamiento	Acatamiento/adaptación	liberación

Cabe agregar, que la investigación sobre los descentramientos y desordenamientos de lo comunicativo y lo educativo en la sociedad contemporánea latinoamericana, han dado origen a herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales como se puede ver, pues para ubicarnos

¹³ Kaplum, Mario. El Educador Popular. Humanitas: Buenos Aires. 1987.Pg. 58

plenamente en la intersección fue necesario acudir a la teoría de la acción dialógica, de Pablo Freire, dado que mediante ella, el modelo dialógico de educación y comunicación encuentra en la praxis social el punto de fricción e implosión del sentido.

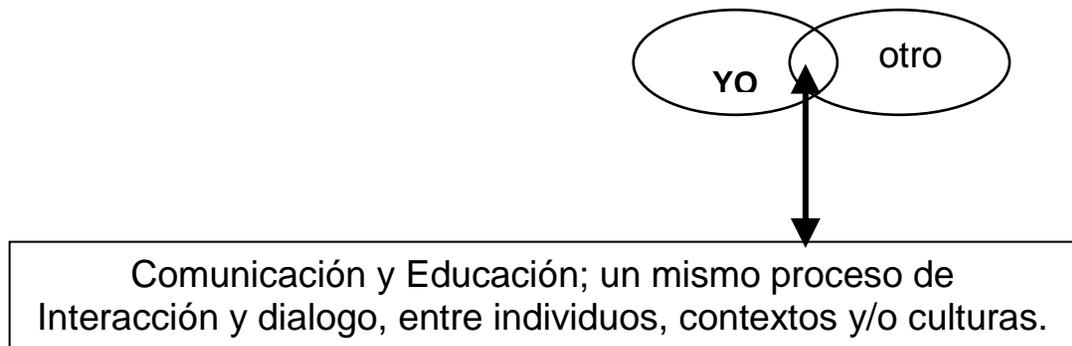
La teoría de la acción dialógica se afirma haciendo distinción de la acción antidialógica, por cuanto esta última implica un sujeto que informando, conquistando, analizando, persuadiendo, o enseñando a otro, lo transforma en cosa, lo cosifica, lo dirige, lo determina o lo programa con arreglo a fines sociales; busca la conquista del otro, en cambio la acción dialógica busca la colaboración del otro, en la transformación del mundo, lo cual implica que juntos han de comprenderlo primero. En términos de Freire corresponde a lo siguiente:

El yo antidialógico, dominador, transforma el **tu** dominado, conquistado, en un mero “esto.”

El **yo** dialógico, por el contrario, sabe que es exactamente el **tu** lo que lo constituye. Sabe también que, constituido por un tu --un no yo-- ese **tu** que lo constituye, se constituye a su vez como **yo**, al tener en su **yo** un **tu**. De esta manera, el yo y el tu pasan hacer en la dialéctica de estas relaciones constitutivas, dos **tu** que se hacen dos **yo**.

No hay, por tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominador. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la **pronunciación** del mundo, para su transformación.¹⁴

En consonancia al pensamiento de Mario Kaplum y Pablo Freire, la intersección deviene, en el lugar de otra; la que sucede entre el yo y el otro, es decir, donde se constituye el plano de la negociación y producción de sentido: en la interdicción, en la íntersubjetividad, aquella donde se sostiene por vía del lenguaje y los lenguajes, la vida cotidiana y la interacción social.



Una misma interacción, donde transitaron y se promovieron las imágenes, ideas, informaciones, percepciones, y sensibilidades, que contenían las películas, pero

¹⁴ Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. America Latina. Bogota. 1985. Las negrillas son del original.

dando a todos o todas la oportunidad de ser emisores, receptores e interlocutores del mundo, la realidad, los medios y las tecnologías.

Por estas razones, el ejercicio del cine club se enmarcaba en la denominada lecto - escritura audiovisual, mediante la cual, a partir de las reflexiones hechas en el visionado de películas, y de imágenes interiores de emociones o sensaciones reales y experimentadas por los niños, niñas y jóvenes, se construyeron nuevas historias y narraciones, las cuales se convirtieron en dos guiones de cortos argumentales realizados por, y con ellos en video: ¡Uno más! ¡No más! y Mi niña bonita. De 12 minutos de duración cada uno.

Obsérvese a partir de lo dicho por la estudiante Yuli Cierra de Zulecine, el reconociendo de las condiciones contextuales, y la organización en función de unos fines juveniles:

¿Qué proyectos tienen en el cine club?

- Pues un proyecto, es dar a conocer los cortos, a los profesores, y los otros cursos, digamos para que se concienticen de los problemas de los jóvenes en la localidad, y también presentarlo en comunidad, o sea la que no tiene que ver con el colegio, que conozcan, también a los padres.

Alternativa de Intersección entre Educación, Comunicación y Cultura

Esta intersección parte de la anterior, compartiendo los elementos e incorporando nuevos. Continuando lo referente a la interacción al caracterizar la practica del

cine clubismo, por su conexión con dos categorías tradicionalmente estudiadas en los estudios de comunicación y cultura; los usos y apropiaciones, y los gustos y gratificaciones que, según en cada modelo, de una generación a otra, transmite, reproduce, o transforma; las técnicas, los aparatos, los medios, los lenguajes, los imaginarios, las nociones, los conceptos y en fin, todo cuanto sea necesario para continuar la vida humana.

Así las cosas, la acción dialógica, se transforma en acción cultural dialógica pues su irradiación de sentido es permanente, no implica cortes en los tiempos y espacios específicos, sino que los trasciende, lo cual se hace evidente por las diferencias de las implicaciones de la acción en contextos educativos y comunicativos. Ejemplo de ello, es por un lado que los cine clubes escolares, mientras estén activos, producirán análisis en tiempo presente, y por otro, el sentido de los cortos es tangible solo viéndolos.

Por la razón anteriormente expuesta la interacción aquí citada, se nombra en tiempo presente, aunque las observaciones, la sistematización y el análisis corresponden al pasado del proyecto que originó el proceso de interpretación y comprensión de los cine clubes escolares, Zulecine y Cineskp, incluso en los mismos participantes. Véase lo dicho Gleidy Gomez de Cineskp:

¿Sientes que el cine club te ha servido para analizar otras cosas?

- Si me ha servido como para analizar la problemática, y los problemas de la comunidad, también a lo familiar, y también a lo personal.

La interacción, es decir la acción, conecta dos polos de atracción, uno, donde están los usos y tecnicidad de los medios y los aparatos utilizados en las

proyecciones y la producción, y otra, donde están los gustos, el placer y las gratificaciones que se dan al comprender, interpretar y apropiar el lenguaje cinematográfico. Sin embargo, son también polos opuestos, cuando no es la emoción la que los une, sino la cognición, pues en ese caso aparece en medio de ellos la noción, llevando a diferenciar, nominar o clasificar la imagen real o virtual, dándole forma, valor figurativo y contenido, es decir, configurando un objeto.

En el asunto anteriormente abordado, se enfrentan las discusiones entre quienes no consideran que la imagen desarrolle la cognición, por carecer de conceptos, a los cuales solo se accede por vía de la palabra, entonces la palabra es el motor del pensamiento y no lo contrario. (Perspectiva psicoanalítica). Quienes ven en la imagen el pensamiento en sí como proceso específico, al punto de desarrollar inteligencia aplicada, es decir, desarrollo cognitivo específico: pensamiento puro, independiente de la palabra. (Perspectiva cognitivista). Quienes no independizan la imagen de la palabra, pero si las diferencian, con arreglo a procesos comunicativos, educativos y culturales, acordes a las condiciones de los contextos, y los objetos configurados; en cuyo caso el desarrollo cognitivo es psicológico y social. (Perspectiva constructivista). Y finalmente, quienes ven en las imágenes y las palabras, las representaciones que los hombres pueden darse de sí mismos, sus contextos y sus culturas, y donde lo cognitivo es implícito al proceso de configuración de dichas representaciones. (Perspectiva etnográfica)

Esta discusión acerca del objeto y su representación, atraviesa perspectivas y metodologías, como las mencionadas en el párrafo anterior, y en el seno de ellas igualmente aporta innumerables matices a la fragmentación de las disciplinas, sin embargo, la acción cultural dialógica por implicar la escucha y el diálogo a todo nivel, integra a los sujetos en la comprensión e interpretación de la cultura, en el

análisis simbólico y por lo tanto cognoscente, independientemente de que la cultura sea subjetiva u objetiva, como lo menciona Geertz:

Una vez que la conducta humana es vista como acción- simbólica, acción que, lo mismo que la fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música, significa algo- pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas juntas mezcladas.¹⁵

En conclusión, la acción cultural dialógica es una interacción cognoscente, ello implica la distensión y el ablandamiento de las estructuras y accesos a los objetos culturales por la vía del dialogo y la reflexión, incluso de aquellas más fuertemente definidas y delimitadas; posibilitando la fusión, mezcla o acercamiento al resignificar los horizontes de sentido y/o producir nuevos.

Lo anterior es deducible, a partir de la forma en que el cine club se inserta en el acontecer significativo de los niños, niñas y jóvenes, posibilitando allí la producción de nuevos sentidos, a partir del mismo acontecer, del mismo discurrir en una realidad donde ya se sabe que pasa, o que puede pasar, donde el final de las historias, ya se conoce, ya se sabe, por que se ha visto en el contexto, como lo muestra a continuación, Leidy Vargas de Cineskp:

¿Qué recuerdas de los talleres previos que se hicieron, para sacar las historias?

¹⁵ Geertz, Clifford. La Interpretación de las Culturas. Barcelona:2003. Gedisa Pg 24

- Recuerdo, que la mayoría de las personas lo querían hacer, no como una concientización de las cosas que tenemos en el barrio, si no que querían una películas así: que patadas, que efectos, así como Matrix, y pues, no se daban cuenta que se trataba de mostrar las cosas de acá, de la localidad, bueno después de que ellos se dieron cuenta lo que queríamos hacer, les gustó mucho la idea, de hacer algo relacionado con el aborto, como enseñar a las personas, y entonces ahí fue cuando dijimos que hacer la historia de una pelada que queda embarazada, porque no tienen de pronto como quien les digan, qué no hacer, si entiende, viven bajo muchas presiones, por ejemplo la mayoría de mis amigas, que estudiaron conmigo la mayoría ya están embarazadas, dos hijos, que marido, que las cáscan o se abren, no terminan bien, si, sería tratar de mostrar la realidad.

La cita anterior, desde la teoría de la acción comunicativa, evidencia la búsqueda de unos fines sociales como objeto de la acción, sin embargo, la diferencia aparece cuando el producto de dichos acercamientos no es el acuerdo, sino el reconocimiento del otro, en tanto constante de diferenciación, y en consecuencia, el otro diferente es lugar de la producción de sentido, pues motiva la acción.

Ahora bien, esta dimensión de la intersubjetividad, donde se moviliza la acción, es igualmente, la dimensión de la interdisciplinariedad, y la interculturalidad, en entre otros ordenes, pues se constituyen como escenarios de intersección, y por tanto de movilidad, plasticidad, y maleabilidad, efecto claro del acercamiento, intercambio y discusión de los objetos culturales, repercutiendo en la educación, la comunicación y la cultura, como un campo de estudio, transformación e intervención social integrado, evidente en Latinoamérica a partir de los estudios en

comunicación, que encontraron en la hibridación y mezcla cultural rasgos de resistencia e identidad, lo cual sumado al desvanecimiento de la guerra fría, y a la cada vez mas rápida aparición, comercialización y popularización de las tecnologías de la comunicación e información, contribuyó a la configuración de:

Un nuevo régimen de educabilidad articulado con la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura, que va configurando un ecosistema comunicativo en el cual se modifican los campos de experiencia al ritmo de la configuración de nuevas sensibilidades, de modos diferentes de percibir y de sentir, de relacionarse con el tiempo y el espacio y de reconocerse y producir lazos sociales. ¹⁶

De estas y otras modificaciones se alimenta a su vez, una nueva socialidad, cuyos vínculos no provienen de un territorio unificado, racional, ni duradero, sino de repertorios estéticos, de gustos, de emotividades y tecnicidades, de exclusiones e inclusiones, inmediatas, momentáneas, o de corta duración, con las cuales se mezclan, hibridan y transforman la rigidez de las tradiciones, los procesos y las identidades de larga duración, como la nacionalidad, con referentes locales de agrupamiento y diferenciación mediante símbolos y códigos desterritorializados, que se insertan en los contextos modificando los lenguajes, las prácticas, y las interpretaciones de los sujetos y sus mundos.

Ejemplo de ello, es el tatuaje en las piernas, que se hicieron cinco jóvenes estudiantes del Estanislao Zuleta, antes de ingresar al cine club, con el logo-

¹⁶ Huergo Jorge A. Itinerarios transversales. En :Comunicación y Educación. Coordenadas Abordajes y travesías. Signo del Hombre Editores. Universidad Central. Bogota. 2000. P.g.28.

símbolo de la Warner Brothers. Igualmente ejemplificantes, son por un lado, las tribus urbanas, sus músicas, grafismos y formas de vestir y por otro, las comunidades, parejas y formas virtuales de agrupamiento y relación sexual, política y económica que posibilita la red y la circulación de productos audiovisuales como películas y juegos.

En este camino de modificaciones e intersecciones, en lenguaje audiovisual y las variadas tecnologías y productos, como vehículo de imágenes, ideas e informaciones, articula el movimiento de los sistemas y formas de cognición social e individual, que han posibilitado las denominaciones, de sociedad del conocimiento,(Druker, Mansel)¹⁷ la información, (Castells, Machlup,)¹⁸ la imagen,(Debray, Barthes, Sonesson)¹⁹ como maneras de condensar las profundas transformaciones de los últimos veinte años en: la digitalización, sistematización y procesamiento del mayor número de aspectos y procesos de la vida humana, mediante la apropiación, utilización, desarrollo, y mediación de las tecnologías y los medios de la comunicación e información en la producción de conocimiento.

Condensación que refleja cómo los lenguajes: gráfico, audiovisual, corporal, radial y computacional, entre otros, han permeado las estructuras, las instituciones y los objetos culturales, descentrando los espacios y tiempos, de la diversión, el aprendizaje, el trabajo, lo íntimo, lo público, a tal punto, que frente a dicho desordenamiento cultural, se ofrece la digitalización y la red mundial como alternativa, pero el trasfondo de ello no son los equipos ni tecnologías, como lo explica Barbero a continuación:

¹⁷ Wikipedia. Sociedad del conocimiento. En línea. (Citada Septiembre 28 de 2006)

¹⁸ Castells Manuel. La era de información: Economía, Sociedad y Cultura. Volumen 1: La sociedad red. México D.F. Siglo Veintiuno.1996.

¹⁹ Debray Régis. Vida y Muerte de las Imágenes. Buenos Aires. Paidós.1994.

... lo que está en juego es mucho más de fondo: la mediación estructural de las tecnologías digitales en la producción de conocimiento. Y su otra cara: la incorporación de la imagen -sacándola del mito platónico que identifica imagen con engaño, o con trampa y magia, y donde ha estado confinada hasta hace bien poco-, al proceso cognitivo posibilitando, merced a su digitalización, reunir las dos mitades de cerebro que, en occidente, hemos tenido radicalmente separadas: la intuición, la sensorialidad del sonido y de imagen, de la abstracción y el argumento. El hipertexto es una primera forma, elemental, de ese encuentro entre los dos hemisferios cerebrales, que viene a desordenar aquella separación fundante entre razón e imaginación.²⁰

Por lo anteriormente expuesto, se considera que la interacción en el Cine Club potenció la expresión de los niños, niñas y jóvenes al reconocerles sus capacidades analíticas, permitiéndoles extrapolarlas a la cotidianidad y el entorno familiar y comunitario. Observese lo dicho por Mario Guerrero, de Zulecine:

¿Usted cree que partir del cine club se dan respuestas a las problemáticas de los jóvenes?

- Viendo desde el punto de lo que trabajé en el cine club y esto pues si, puesto que el ciclo que trabajabamos, fue jóvenes sin conflictos no son jóvenes, y pues si, a partir de ahí nos vamos a entender, lo que son los

²⁰ Barbero, Jesús Martín. Ensanchado territorios en comunicación / educación. En :Comunicación y Educación. Cordenadas Abordajes y travesias. Itinerarios transversales. Bogota. Siglo del Hombre Editores. DIUC.2000. Pg. 105.

jóvenes, las embarradas de la sociedad con nosotros, porque es así, una embarrada que la sociedad tiene con nosotros, porque de la incomprensión de los mismos adultos de las personas mayores hacia nosotros, nos lleva estas consecuencias.

¿Por qué habría que seguir haciendo cine club?

- Creo que primero que todo por la integración de una comunidad, y por llevar un mensaje que se que a todos nos puede repercutir, pero sé que así sea a una persona, de esa persona vamos a tener un avance, y pues es importante porque muchas veces hay zonas de nuestro barrio que pues están marginadas, y pues el cine club, le da un espacio, les da un ambiente para comprender muchas cosas...

En este punto de la intersección, el develamiento de la cultura se hizo evidente mediante la lecto-escritura audiovisual como metodología de la recepción activa, y del modelo de interacción cultural dialógica acogiendo el método de análisis de filmes y series televisivas propuesto por Joan Ferres, el cual distingue cuatro niveles de lectura: situacional, narrativa, formal o cinematográfica, y valorativa o crítica.²¹ Pero en el ejercicio del proyecto fue necesario reducirlo a tres, dado que se buscaba que fuera apropiado fácilmente por neófitos en materia del lenguaje audiovisual, y personas de todas las edades. Aunque es muy sencillo, tres pantallas en una misma hoja, logra encauzar el pensamiento, hacia tres niveles de lectura.

²¹ Ferres Joan. Televisión y Educación. Barcelona. Paidós. 1999.

GUÍA DE GUÍAS. FORMATO BÁSICO DE ANÁLISIS AUDIOVISUAL.

El diagrama muestra un formato de análisis audiovisual estructurado como un filmstrip. El filmstrip tiene 16 cuadros por lado. El contenido se organiza en tres niveles principales:

- Narrativo:** Ocupa los cuadros 1 a 5.
- Cinematográfico:** Ocupa los cuadros 6 a 10.
- Crítico:** Ocupa los cuadros 11 a 15.

Los cuadros 16 de cada lado están reservados para anotaciones adicionales.

Lo situacional que no aparece en el gráfico, hace referencia a las condiciones históricas de la producción, a la industria y la financiación, se trabajaba en el direccionamiento de los ciclos, que se reformulaban de acuerdo al gusto e interés de los participantes, en el siguiente nivel, narrativo, entendido en términos de las historias, el argumento, las acciones; lo que más funcionó fue contar la historia reduciéndola hasta llegar a hacer sinopsis o resúmenes, lo más sintéticos posibles, la dificultad que conlleva fue enfrentada, al construir una frase de inicio, unas o una de nudo y una final o desenlace, también se pedía establecer relaciones entre una imagen de inicio y una del final, e igualmente retener la imagen más impactante de la película y comentarla, es decir narrarla, en este nivel se trabaja el pensamiento narrativo, el cual se estructura en imágenes y como tal, no implica la linealidad, ni lógica del lenguaje escrito, oral o formal.

En el nivel de lectura cinematográfica, hay que atender la codificación del lenguaje audiovisual en sí, que corresponde concretamente a lo que opera el cine al darle un tratamiento a las imágenes, un color, una textura, un montaje, una música y un estilo acorde a la narración y el efecto buscado en el público. Es decir que lo narrativo, sus elementos emotivos, sensibles y perceptivos son transferidos o traspasados al lenguaje cinematográfico, y ello se expresa en términos técnicos por un lado, y descriptivos por otro, pues al describir las sensaciones, emociones y percepciones que produce la película como experiencia de los elementos técnicos del cine en función de la narración, se está decodificando.

De esta activación del empujar y el lenguaje²² sobre la película, se pasa al nivel crítico, al preguntar si gusta o no, para luego encontrar el tema, temas o problemáticas que se ponen en escena o se narran en la película, permitiéndose la crítica a todo, incluyendo los niveles anteriores, y estableciendo relaciones de oposición, cercanía o similitud con el cotidiano de los niños, niñas y jóvenes, pues surgieron las visiones encontradas de mundo, las supersticiones, las ideologías, y las vivencias propias frente a esos temas o problemáticas; de manera que se visualizaron las particularidades del entorno o contexto local, es decir, los acerbos culturales, las representaciones, los géneros musicales y las culturas juveniles locales.

Se pasó de leer en el lenguaje audiovisual que articulan las películas, a leer los contextos en que se habita como imágenes del mundo y los temas que se relacionan como coordenadas de un universo de explicaciones. Luego, se pasó a construir nuevas historias y narraciones, a partir de imágenes propias, interiores, de emociones o sensaciones reales y experimentadas por los niños, niñas y

²² Maturana, Humberto. La realidad: ¿Objetiva o Construida? Guadalajara: Anthropos.1995.

jóvenes, dichas historias se trabajaron hasta convertirlas en argumentos de guiones y ante proyectos audiovisuales, a través de ejercicios de improvisación teatral, dibujo y narración oral, es decir, que del juego de analizar, opinar o expresarse sobre una película, se pasó al juego de producir ideas, imágenes, formas, maneras, expresiones, reflexiones y elaboraciones mentales.

Con ese bagaje de emociones e historias, se construyeron colectivamente los guiones de los dos cortos, lo cual implicó explicar y practicar a profundidad los elementos técnicos y creativos de la realización, de los equipos humanos y técnicos, de los diseños de producción, iluminación, grabación y edición entre otras cosas, que fueron apoyadas con salidas, materiales, y visitas a salas y rodajes.

Se demuestra entonces, como la lectoescritura audiovisual, abordada desde el cine, facilita la comprensión de lo que se narra, y lo que se teje a través de los procesos de creación y producción de las historias, pues el cine, o mejor el buen cine, trata fundamentalmente de la vida, de la fuerza, la vitalidad y la miseria humana, es decir, pone en cuestión o en evidencia el sentido de lo humano, y lo humano se visibiliza en un contexto social, un tiempo y espacios definidos, bajo unas condiciones y coordenadas culturales, específicas y particulares.

Esta intencionalidad de ver y pensar, por medio del cine resultó fundamental en el ejercicio comunicativo del cine club escolar, pues impulsó el trabajo colectivo, la actividad grupal, y la individualidad, hacia la subjetividad de aquel aquí y ahora que se vivió, y hacia lo objetividad de las condiciones y posibilidades del territorio en que habitan como niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, la alternativa cultural se constituye mediante la creación, realización y circulación de productos culturales locales, originales y divertidos.

¿Cómo fue la realización del corto? - Pues la realización de este corto fue por medio de nuestras experiencias de nuestra propia vida, se hicieron unos formatos, se reunieron, se hizo una sola historia, y desde aquí empezó a verse todo lo que es la cotidianidad de la vida de los jóvenes en este sector.

¿Qué ha hecho con el corto en DVD?

- Pues ahorita lo tengo en la casa haciendo nada, porque el DVD que yo tenía se dañó, el pensado mío es presentarlo aquí a la comunidad, al barrio, pero no he podido hablar con el presidente de la junta, la idea mía es presentarlo, dar a reconocer el proyecto a ver quién quiere vincularse.

¿Entonces usted haría un cine club?

- Prácticamente, a nivel barrio sería muy bacano, porque se viven experiencias que nunca se habían vivido.

Javier Tamayo. Cineskp

Alternativa de Intersección entre Educación, Comunicación, Cultura y Desarrollo.

Se evidencia entonces, que la intersección se hace posible gracias al contexto educativo, la intención comunicativa, y la visibilización de elementos culturales, en el seno de los cuales el cine club al potenciar el agrupamiento, la organización y la

participación de los niños, niñas y jóvenes, mediante el sentido y significado del análisis y producción cinematográfica, ejerce un bucle, una conexión directa, un vínculo entre lados supuestamente distintos de la comprensión e interpretación de los dilemas humanos.

En este orden de ideas, se está ante una integración epistemológica, que opera al entender el bucle como una constante generación de significaciones, tales que la última de ellas actúa sobre la primera, aunque una y otra estén situadas en campos y disciplinas distintas, estableciendo una conexión de sentido, donde se enriquece la comprensión del fenómeno hacia una multidimensionalidad, es decir, ya no simplemente hacia una u otra esquina de las disciplinas, sino hacia el conjunto de ellas, lo cual permite pararse en lo biológico, por ejemplo, y extrapolar dicho análisis hacia la ética, la política, la economía, o viceversa, así lo explica Moran, en el bucle individuo – sociedad – especie:

Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin: son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos las que permiten la perpetuidad de la cultura y la auto-organización de la sociedad. Sin embargo, podemos considerar que la plenitud y la libre expresión de los individuos-sujetos constituyen nuestro propósito ético y político sin dejar de pensar también que ellos constituyen la finalidad misma de la triada *individuo ↔ sociedad ↔ especie*. La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: **todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.**²³

En el párrafo anterior, Moran, al mostrar como las categorías - individuo – sociedad – especie - pueden ser medios y fines, habilita la analogía con la interacción cultural dialógica, como medio y fin que conecta e introduce el desarrollo humano en dos direcciones correlativas, una donde las autonomías individuales se relacionan con la formación o producción de sujetos, personas o ciudadanos, y otra, donde las participaciones comunitarias y el sentido de pertenencia, sitúan la experiencia humana, en este caso los cine clubes escolares, en coordenadas de tiempo y espacio.

²³ Morin, Edgar, Los siete saberes necesarios de la educación del futuro.

Dichas coordenadas, más allá de ser definitivas y particulares, son definibles y enunciables, pues la observación y descripción aquí presentada, no recorta el pasado en el presente, ni cierra las posibilidades interpretativas a los horizontes epistemológicos y prácticos de los cine clubes, pues ellos en sí mismos, insertos en dinámicas comunitarias, educativas y ciudadanas, e igualmente realizando productos tangibles fundamentalmente como experiencia; en tiempo presente, tienen implícita una noción de desarrollo, reflejable en las autonomías y las participaciones como dos espejos, del actuar, pensar, ver y analizar en colectivo e individualmente. Es decir, que esta noción de desarrollo humano escapa a la determinación y objetividad del análisis de los efectos, la historia y la sistematización de la experiencia de los cine clubes, pues fueron los niños, niñas y jóvenes quienes iban definiendo los futuros posibles del colectivo y viviendo individualmente los tiempos presentes.

Viendo el desarrollo humano en los espejos de las autonomías individuales, y de las participaciones comunitarias tenemos un enfoque endógeno cuando aparecen los aprendizajes, los intereses, las transformaciones y motivaciones de los sujetos que, en el seno de la interacción de los cine clubes, tejen el sentido de su práctica analítica y productiva con la cual, en un enfoque exógeno, se articulan desde la cotidianidad a procesos de mejoramiento de sus condiciones de estudio, de diversión, de participaciones en las instituciones, en fin, de sus condiciones como niños, niñas y jóvenes, convirtiéndose con ello desde la subjetividad, en gestores y dinamizadores de procesos de desarrollo.

Dichos procesos se referían al desarrollo del cine club, como comunidad de intereses, de aprendizaje o de filia por el cine, resolviendo problemas inherentes al grupo, a los espacios, tiempos o equipos, y ocupándose del posicionamiento,

capacidad y visibilidad del cine club como grupo de niños, niñas y jóvenes, frente al colegio, a la comunidad, a las JAC, y frente a los parches y pandillas de los alrededores. Sin embargo, la visibilización de temas y problemáticas y su relación con los contextos, tanto en las películas como en la realidad inmediata, así como algunas actividades específicas, agenciaron el reconocimiento al ámbito administrativo y político local, la historia de los barrios, y la memoria de las comunidades y sus dirigentes, y los relacionaron con los planes y políticas locales y distritales de desarrollo.

¿Cuál es la intención del cine club, frente a la zona en que se encuentra, la localidad?

- La intención de que nos tuvieran en cuenta a los jóvenes, que la comunidad se diera cuenta qué es lo que hace la misma comunidad, porque hay mucha gente que no sabe qué es lo que pasa, porque nunca sabemos dónde estamos, quiénes somos, ni nada de localidad en que se está, cómo nació, que es UPZ, de donde surge la misma comunidad, y es que la mayoría no sabíamos dónde estábamos, hasta que hicimos la salida, con la Junta de Acción Comunal, que nos explicaron donde había nacido, quienes eran los primeros que llegaron al barrio, quien era el dueño de casi todo el barrio, hace cuántos surgió el barrio, y cuando llegaron, las upezetas. 59, o 49, cómo iba a ser en unos años, lo que hicieron fue mostrarnos, entonces ahí fue cuando nos dimos cuenta que los jóvenes no estamos incluyéndonos en ningún lado, pues nos están dejando a un lado, así, como las decisiones las toman los mayores y ya...

¿ Qué se hizo en este sentido ?

- ¡Ah! sí, lo que recuerdo, es que un día estábamos, Carlos, Andrés, Edgar, Magalli, y yo, y usted, y estamos haciendo un proyecto para pasárselo a la alcaldesa, vimos un problema grande, fue que los jóvenes no nos tenían en cuenta en nada, pues todo lo hacían la gente dura, los políticos y todo eso, y cuando uno participaba en algo, entonces los padres no nos dejaban, que no que sálgase para no tener problemas, y así es como al pasar el tiempo, y así es como nuestros padres no se daban cuenta que los jóvenes tenemos otra manera de ver el mundo, pero los mayores siempre nos están imponiendo su manera de verlo, y de ver la comunidad, entonces nos han tenido como tapados los ojos, porque no, usted no puede investigar eso, pues así es como yo quiero que usted sepa como es el mundo, entonces era un problema muy grave, que los papás no se dieran cuenta, que uno podía cambiar cosas.

Nataly Arenas. Zulecine

En este punto, es importante aclarar que no se debe a la intervención social por medio de los cine clubes, ni a la observación que la presente investigación explicita, la manera en que los sujetos sociales, diluyen y afirman las distinciones de tipo, colectivo o individual, de genero, sexo, edad, etnia o estrato socioeconómico, por medio de las cuales se relacionan con su propio desarrollo, en tanto variables, determinables con arreglo a lo que se quiera determinar. Lo cual quiere decir, que la constitución de sujetos sociales, escapa a cualquier intento determinista, incluso a aquel basado en los discursos del desarrollo humano, territorial u económico. Pues en dicha constitución, confluyen realidades materiales y simbólicas, que no vienen únicamente del pasado cronológico y

secuencial, sino también de disparidades y entramados, emotivos, estéticos, morales, entre otros, que operan en coordenadas espacio temporales plásticas, poliformes, discontinuas y dispersas, las cuales confluyen en el presente de la vida cotidiana y particular del sujeto.

Sin embargo, lo que intentamos señalar es el uso constitutivo de la historicidad en que el tiempo y el espacio son concebidos no sólo como parámetros de fijación de realidades, sino sobre todo como construcciones sociales que se van estructurando por virtud del propio movimiento de los sujetos.

Lo anterior puede aclarar por qué afirmamos que el criterio de constitución traduce metodológicamente la exigencia de historicidad, ya que enfoca el análisis al modo como ese movimiento esta dado por la articulación de diferentes planos espaciales y ejes temporales que conforman el presente de los sujetos sociales.²⁴

Cabe aclarar que no se trata de oponer historia a historicidad, como una diferencia en el recorte de observación que contextualiza o no, el pasado en el presente, sino de entender la historicidad del presente como el tiempo y lugar de comprensión y apropiación del mundo mediante la práctica por parte de los sujetos. Lo cual no desconoce el eje, pasado- presente- futuro, sino que lo potencia, al permitirle al sujeto social, la condensación del pasado en la experiencia transitoria del presente y en la intención futura y por eso, resulta ligado

²⁴ Zemelman, Hugo. Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Barcelona: Antropos.1997. Pg 53

implícitamente a procesos de desarrollo, que generalmente se vuelven explícitas, como efecto de los condicionamientos locales y contextuales.

Aparece entonces una noción del desarrollo humano, ligada a la experiencia, la memoria, la intencionalidad y el deseo, no sólo en cuanto son medios para el desarrollo, sino sobre todo, en que el desarrollo es el despliegue de ellos, es decir, que la actualización de las metas en el sujeto social contempla la articulación entre su pasado y su futuro. Dicha articulación entre sujeto social y el desarrollo humano contextualizado, es decir desarrollo local; hace alusión a un proceso de memoria, experiencias e intencionalidad que inscriben en su propio relato las relaciones y conexiones de sentido a este desarrollo, como una red de acciones comunicativas, o como un plexo de producción de sentido e interacción cultural dialógica.

PLEXOS, REDES O CAMPOS SEMÁNTICOS.



De esta manera el desarrollo humano, recupera el sentido histórico de los sujetos sociales, dado que el desarrollo local no se entiende solo como noción de desarrollo económico y humano, sino como recuperación de los sentidos, significados y objetos de la cultura vinculados a la historicidad de los sujetos sociales, y visibles en el reflejo de sus autonomías individuales y sus participaciones comunitarias. Es decir que la practica cine clubista, entendida como interacción cultural dialógica, genera un fenómeno que liga la producción de subjetividades a procesos complejos de desarrollo local, y en consecuencia afirma y potencia las capacidades políticas, económicas y éticas de los individuos en tanto son objetivadas como fenómenos de comprensión del mundo. Integrando de esta manera la objetividad de los hechos y las acciones, con la subjetividad de la experiencia, la memoria, la intenciones y el deseo, y reflejando los sujetos y comunidades en un enfoque endógeno – exógeno del desarrollo, e implícitamente o mejor, auto referentemente, en el eje de historicidad, pasado - presente - futuro.

Alternativa frente a los Medios

Véase como ha sido apropiado el cine club por un joven que lleva en él 4 meses al momento de la entrevista, Julio de 2006, y no participo en la realización del corto:

¿Cómo ha sido eso de ver películas y analizarlas?

- No pues ha sido bacano, y un poquito difícil, porque hay cosas que uno no entiende, hay películas que no son concretas que no se entienden bien.

¿Se utiliza algún método?

- Pues nosotros utilizamos un método de tres partes, digamos lo cinematográfico, lo narrativo, y pues la opinión.

¿Hay alguna película en la que ustedes hayan descubierto algo a partir del análisis?

- No pues digamos cada película es una cosa diferente, entonces el análisis es diferente, y digamos como que en cada una aprendemos algo.

¿Sean del género que sean? Si, digamos sean del género de terror, cómica, o lo que sea

Andres Rodríguez. Zulecine

Y véase el ejercicio de creación y su utilidad reflexiva.

¿Has aprendido algo partir de las actividades del cine club sobre los jóvenes del sector?

- Con el argumental, refleja cosas así como es la vida de acá, refleja, mucha pandilla, que hay muchachas muy jóvenes que quedan embarazadas, que eso es común ejemplo para todas las muchachas que son muy ingenuas.

¿Pero en el argumental, que no se tomó una posición?

- Pues no, pero si uno lo ve bien, lo puede tomar como un ejemplo, aunque no eso ejemplo muy claro, pero si sirve para pensar en eso.

Patricia Lesmes. Cineskp

El corto fue entregado a cada uno de los niños, niñas y jóvenes que participó en la realización, generando además de reflexividad a partir de verlo, una actitud crítica frente al medio, pero no solo frente al cine, sino hacia la televisión.

¿Qué has hecho con el corto, lo has presentado con familiares con amigos?

- Si, a mis familiares, y ellos dicen que muy bonito que muy bacano, que eso es algo que se ve actualmente, y pues eso es algo que ayuda a reflexionar y a pensar.

¿Sientes que el cine club, te ha cambiado en algo?

- No, yo siempre he sido la misma persona.

¿Por ejemplo, frente a la televisión, tú la vez igual?

¡ Ah! eso sí, pues ya no es igual, porque uno ya sabe qué tan difíciles, pues ya conoce unas reglas que hay detrás de eso, si, que es difícil aprenderse los libretos, repetir las tomas, todo eso. Y pues es muy diferente hacerlo y sentirlo digamos una novela, a verlo simplemente.

Eliana Gomez. Cineskp

Además de la actitud crítica frente a los medios audiovisuales está la modulación del gusto estético, véase a continuación como en este niño de 11 años de edad, cambio su emocionalidad frente a la pantalla incorporando la actividad del pensar.

¿Usted siente que cambió algo a partir de estar en el cine club?

- Si, si porque es que a mi no más me gustaban las películas de miedo, que sólo las películas de miedo, no veía así más cine, pero a partir del cine club empezaron a interesarme más películas, que dé aventuras, que dé encontrar niñas, y que mucha gente que mata, que los drogadictos, que los millonarios, en los mostraban a los pobres, que así, me encantó eso, y ya me parecen más interesantes las otras películas.

¿Y eso le ha cambiado su manera de ver televisión?

- Si, si porque yo antes nomás estaba acostumbrado, que si no sale una película de miedo pues que no miro nada.

¿Y usted critica las películas?

- Pues no las critico, pero ya hay unas que no me gustan, así las películas de mucha violencia, que matan niños, y ya casi no me gustan las películas de miedo, ni de armas, entonces me gustan más, así las películas que veíamos en el cine club.

Fabio Moreno Lesmes. Cineskp

Véase igualmente como los que jóvenes que no tuvieron tanta interacción con los equipos y el lenguaje cinematográfico, incorporaron un actitud crítica frente al medio pues el caso de los grados decimos durante el año 2005 en el Colegio Estanislao Zuleta, pues ellos solo vieron y analizaron una película cada mes, 9 en total:

¿Qué fue lo que mas impactó?

- Lo que más me impacto fue cómo las explicaciones que daba Diego, porque nos hacía entender con los talleres, las problemáticas que hay

en el barrio, en Bogotá, se hacían reflexiones, y se pensaba en lo que pasa, pero pues eso, es muy difícil, porque digamos aquí en el barrio, nunca va haber tranquilidad completa.

¿Recuerdas alguna película que te haya mostrado algo sobre la violencia política en Colombia?

- Recuerdo la película donde hablaba del Partido Liberal y el Conservador, de la muerte de Galán, no, de Gaitán, y todo eso, y pues la guerra no solamente es con los paramilitares y la guerrilla, sino que la guerra la hacemos todos, pues ya vemos como la política afecta mucho.

¿ha cambiado tu manera de ver televisión a partir de esa experiencia de cine en el grado décimo?

- Sí ha cambiado porque ahora me interesó más por cómo se ve la televisión, no simplemente por divertirme, sino de ver cómo eso nos afecta, ver cómo influye en nuestro diario vivir.

Paula Culma. 1102. IED. Estanislao Zuleta

Se evidencia entonces la alternativa integral a la situación problemática expuesta en el capítulo uno, sin embargo, es importante señalar que los cine clubes escolares, como propuesta de recepción activa de medios audiovisuales; al proveer de sentido las realidades, al permitir el diálogo y la visualización de imaginarios que cuestionan el orden social establecido, al potenciar la planeación del desarrollo desde las expectativas propias de los niños, niñas y jóvenes, al promover el hecho educativo desde la interacción con la tecnología y en diálogo con el afuera de la escuela, y al hacer posible la producción y circulación de elaboraciones culturales locales, configuraron un saber-poder colectivo e individual.

Ahora bien, ¿Si dicho saber-poder se puede definir emergente, a qué fuerzas se enfrenta? ¿En qué coordenadas de sentido se configura; medios alternativos, comunicación para el desarrollo, cultura local, cultura juvenil, desarrollo comunitario? ¿Que papel juegan los sujetos en medio de estos y otros dispositivos intervinientes como lo educativo? En consecuencia, resulta de vital importancia definir la noción de dispositivos de saber – poder, tema que será abordado en el siguiente capítulo.

SOBRE LA NOCIÓN DE DISPOSITIVO

El abordaje de la noción de dispositivo inicia al indagar los ángulos de diversas disciplinas, entre otras, el psicoanálisis, la filosofía, la sociología de la educación o la psicología. Atendiendo a que la utilización del término cobra sentido cuando dichas disciplinas indagan sobre la configuración de: sus objetos de estudio, el contexto en que emerge, las relaciones de poder, así como las condiciones de posibilidad y el horizonte de sentido a que hace referencia.

Desde la filosofía en Foucault y Deleuze²⁵, la noción de dispositivo evidencia cómo el sujeto no es a priori del lenguaje sino el efecto del mismo, en tanto que la subjetividad, no es otra cosa que el registro psíquico del corte que introduce el lenguaje sobre el cuerpo.

El sujeto viene a ser entonces, el resultado de relaciones de poder, entre elementos aparentemente homogéneos como son el objeto, el sujeto mismo y el lenguaje, pero, a través de líneas simultáneas de diferente naturaleza dichos elementos configuran redes heterogéneas de lenguaje configurando las distancias, las formas y las características de la relación sujeto - objeto, y de esta forma marcando los límites entre lo visible y lo invisible, entre lo decible y lo indecible, y así mismo administrando dichos límites en variables de saber- poder subjetividad.

De esta manera, el sujeto se constituye en el momento mismo en que los dispositivos ponen en relación una heterogeneidad de elementos, a través de los cuales nuevos registros de decibilidad y visibilidad conllevan un reordenamiento

²⁵ Deleuze, Guilles. Foucault. Barcelona: Paidós. 1987

de las variables saber-poder-subjetivación, aunque de fondo la relación sujeto - objeto se mantenga como constante, haciendo parecer homogéneos dichos elementos.

Este juego de relaciones sujeto - objeto constituye la matriz de la producción de discurso, y a su vez el dispositivo que permite hacer ver y decir cosas a los sujetos, en dos sentidos fundamentalmente: uno, como horizontes posibles para el discurso y la mirada, y otro, como lo indecible y lo invisible que buscan inscribirse en lo decible y lo visto, para desordenar el discurso y la percepción, abriendo nuevos horizontes.

En este sentido, los dispositivos funcionan como máquinas, que hacen ver y decir cosas, y al mismo tiempo, llevan en sí la posibilidad de visibilizar y decir la invisibilidad y el no-decir mismos, aprovechando en ello la fuerza que conllevan bien sea para lo uno o para lo otro. Por lo tanto, se configuran como espacio de visibilidad y decibilidad de lo que en principio permanece como invisible e indecible, frente a otros espacios y tiempos, es decir, frente a otros dispositivos. Por esta razón, no se puede hablar en abstracto de los dispositivos, como si fueran una especie de universales: un dispositivo sólo se configura en relación con otro dispositivo frente al cual se erige, dejando ver y decir en la relación histórica y contextual que existe entre los dos, los nuevos regímenes de visibilidad y decibilidad que lo constituyen como dispositivo.

Lo anterior quiere decir, que los dispositivos no son simplemente una categoría analítica no histórica, sino todo lo contrario, pues el despliegue histórico en medio del cual se erigen como dispositivos, implica la puesta en juego de lo real como eje de las variables saber-poder subjetivación. Ello implica asumir, la noción de

dispositivo no como una categoría para intentar captar lo real, sino como una forma de mirada, como una perspectiva sobre lo real que sospecha de las condiciones mismas en que se presenta lo real. En este sentido, la mirada hacia lo real, no refiere a lo real que hay que teorizar y categorizar, sino como lo real ya teorizado y categorizado. De manera tal, que la noción de dispositivo permite deconstruir lo que ha hecho posible que lo real se vea y se diga en una configuración histórica determinada.

En conclusión se puede afirmar, que la teoría de los dispositivos desdeña de los universales porque no explican nada y en cambio implican que ellos mismos sean explicados en lo particular, pues el sujeto y el objeto son procesos singulares de totalización, efectos de un régimen de decibilidad y visibilidad en que los dispositivos se erigen, particularmente contra y sobre sí mismos o, contra y sobre otros dispositivos.

Lo anterior quiere decir, que un dispositivo emerge sólo a partir de un dispositivo que lo haga visible como tal, que lo introduzca en el discurso como dispositivo. Pero introducir el dispositivo en el discurso implica visibilizar y decir esa introducción, revelando al discurso mismo como dispositivo, como borde, como trazos de lo decible y lo visible que al mismo tiempo son las líneas que van configurando los límites a partir de los cuales lo invisible y lo indecible pueden entrar en el orden del discurso.

Entonces, el origen de los dispositivos es la ruptura del orden del discurso consigo mismo, una fisura que tiene la capacidad de generar nuevas líneas de subjetivación, las cuales en tanto son prácticas discursivas configuran al sujeto. Es decir que los sujetos se configuran como tales en medio de los dispositivos, los

cuales en tanto máquinas de saber-poder que al mismo tiempo, implantan espacios de contra-saber y contra-poder posibilitan la emergencia de nuevos dispositivos, y a su vez de nuevos sujetos.

Pero los sujetos no son conscientes de las relaciones con los dispositivos, en términos de un individuo que tiene capacidad de decisión o discernimiento frente a un objeto, por el contrario, los dispositivos ilusionan soterradamente al sujeto, llenando de sentido la relación sujeto - objeto, en la que su ver y decir no tiene por destinatario a otro sujeto sino a sí mismo, por eso un dispositivo solo puede establecer una mediación y hacerse visible para el sujeto, en un ámbito de relación donde se confronta con el mismo dispositivo. Por ejemplo en el caso del psicoanálisis, la cura no la produce el paciente mismo, ni en el analista, sino el dispositivo. Por obra del dispositivo analítico, el principio de la cura se transfiere del sujeto al dispositivo mismo, porque hay:

1. "Un dispositivo, un ceremonial un conjunto de accesorios, con el diván, el sillón, el "analista" –que se hace el muerto-, los horarios, los reglamentos, las sesiones; en una palabra, un conjunto que define a una situación en la que lo imaginario (lo inconciente) se verá cercado, asediado e incitado a hablar (decirlo todo), y puesto al borde de un paso al acto constantemente aplazado"
2. "*La transferencia*, que mueve las cosas en la cura. Lo inconciente no se transforma por una toma de conciencia, por un saber, por la

descomposición analítica en elementos. Lo que actúa es la transferencia”²⁶

Se evidencia aquí, cómo el sujeto solo puede comprender el dispositivo desde lo que él mismo hace posible ver y decir. Pero los dispositivos no son homogéneos ni sistemáticos, pues al emerger como un decir sobre lo no dicho y lo no visto, son atravesados por la memoria de aquello sobre lo cual operan, dejando como registro de las líneas de subjetivación, al sujeto-efecto del dispositivo, de modo que el sujeto resulta diciendo y viendo lo que el dispositivo hace ver y hace decir, en un corte de tiempo y espacio específico. Sin embargo, la subjetividad que conlleva lo que se dice y se ve, viene de más allá del sujeto, pues aunque no existe de manera previa al dispositivo que lo configura, viene de fuera como un discurso que lo atraviesa en el instante mismo de la subjetivación, haciéndole imposible por tanto su actualización.

De esta manera los procesos de subjetivación se constituyen a partir de quiebres o rupturas que los dispositivos albergan en sí mismos, generando otros dispositivos que recogen esos quiebres o no-lugares proyectándolos como lugares, y por tanto, ligándolos entre sí, en una historicidad, pasado - presente - futuro. Los dispositivos crean entonces memoria, trayectorias hacia el pasado y hacia el futuro a partir de presentes sin dimensión en los cuales el dispositivo no logra cerrarse sobre sí mismo y se convierte en lo otro de sí mismo: en otro dispositivo.

²⁶ Lapassade Georges. *El analizador y el Analista*. Editorial Gedisa. 1979.pág. 25. Citado por Buritica Viviana. Protocolo línea de Investigación en Desarrollo Social y Comunitario. CINDE – UPN. 14. Sin publicar

Algunos elementos estructurales en la noción de *dispositivos emergentes*

Un dispositivo implica movimiento por cuanto el deseo de ver y decir lo no decible y lo visible, lo hace transitar. Pero no en el sentido de un sujeto que quiera ver a través de él, y por ellos se mueva, sino en el sentido de que el deseo de ver y de decir es propio, consustancial al dispositivo, y este deseo se vuelve sobre el dispositivo mismo generando movimiento. De aquí el lugar que se abre a la noción de dispositivo en el psicoanálisis, la psicología social y la sociología de la educación, da forma al deseo de lo visible y de lo decible, conllevando a que esa apetencia busque ser incorporada en el orden del discurso, generando nuevos conceptos; en el psicoanálisis apelando a un discurso sobre lo inconsciente, en la psicología social, sobre lo psicológico como fenómeno social, y sobre lo pedagógico como forma de control y reproducción social, en la sociológica de la educación .

En el psicoanálisis, el movimiento gira precisamente en torno a esa apetencia propia que le da forma de dispositivo analítico, el cual se estructura sobre la regla básica de decirlo todo. De este modo, el psicoanálisis disloca la relación entre el sujeto y el discurso, proponiendo al sujeto la posibilidad de transgredir la lengua, de transgredir, a través del analista y en el orden del discurso, al otro que es objeto de su deseo. Pero transgredir al otro significa transgredir el discurso mismo a partir del cual ese otro se presenta. Por ello, el psicoanálisis permite al paciente experimentar el reverso de su discurso, lo inconsciente volcado sobre un objeto, sobre un otro que convoca de manera especial ese reverso.

En el campo de la psicología social, si bien distante del psicoanálisis porque no coincide tanto con la invención de un dispositivo, el movimiento más bien se estructura desde la revisión que han venido haciendo las ciencias sociales de sus propios supuestos, pues aunque el problema del dispositivo no se teoriza como tal, si parece estar operando como una perspectiva que informa los modos de construir su objeto de estudio. Esto es, que en la psicología social, la apetencia del ver y del decir ha conllevado el surgimiento de la categoría de representación social, que desliga de inmediato a la psicología de cualquier primacía de la conciencia.

Entonces aquí el movimiento se multiplica, pues las representaciones sociales implican formas de discurso, prácticas discursivas en las cuales se decantan y agencian formas de saber-poder que mueven, estructuran la experiencia social. Las representaciones sociales entonces, son a la vez, mecanismos de control y mecanismos de liberación, es decir, que es en el orden de las representaciones sociales donde se decide el tipo de prácticas colectivas que van a configurar las referencias recíprocas de los sujetos a una realidad compartida. Las representaciones sociales, que por naturaleza son ambiguas, poliformes y diversas son, al mismo tiempo, el elemento en el cual se concretan las prácticas de dominación en la cultura y a partir del cual esas mismas prácticas pueden entrar en una dinámica de transformación, es decir de movimiento.

Siguiendo a Moscovici²⁷, las representaciones sociales cumplen tres funciones. Una función cognitiva, que permite incorporar lo extraño a lo conocido. Una función de orientación de las comunicaciones y los comportamientos. Y una función de interacción social, que hace posible la validación del conocimiento

²⁷ Moscovici, Serge. Psicología social. Barcelona: Paidós. 1985.

socialmente producido y compartido. Estas tres funciones operan, en primer lugar, objetivando, esto es, produciendo la experiencia social en el orden de la representación, y segundo, posibilitando su anclaje, esto es, naturalizando la representación. Las representaciones sociales distribuyen socialmente el poder y lo reproducen, encarnan las prácticas de poder y, en este sentido, constituyen el reverso de esa especie de inocencia y de transparencia que hace posible el sentido común. Precisamente, teorizar las representaciones sociales desde esta vía va a implicar la necesidad de hacerlas evidentes, esto es, de configurar dispositivos que hagan visible esa transparencia del habla cotidiana, para que allí donde sólo se ve un diálogo entre las conciencias emerja una mirada que ve en ese habla cotidiana; relaciones de fuerzas y trazos del poder.

En el campo de la sociología de la educación, la noción de dispositivo pedagógico va a romper con la idea de una pedagogía agenciada desde la conciencia del profesor, como un acto intencional configurado sólo a partir de la práctica de enseñanza de los maestros. Para Bernstein²⁸, el dispositivo pedagógico es un regulador simbólico de las conciencias, es un dispositivo que distribuye las relaciones de poder traduciéndolas en discurso y que traduce el discurso en relaciones de poder. Como tal, el dispositivo pedagógico regula las posibilidades de relación entre códigos elaborados con pretensiones de universalidad y códigos restringidos, más circunscritos a las particularidades de los contextos.

La tensión entre los códigos elaborados y los códigos restringidos es un movimiento consustancial al dispositivo. Pues o bien los códigos elaborados buscan imponerse sobre los códigos restringidos, o bien, el dispositivo admite la circulación de los códigos restringidos de modo que éstos regulen las formas de

²⁸ Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata. 2001

comunicación y distribuyan socialmente las prácticas discursivas que pueden tener lugar a partir de ellos. El dispositivo pedagógico, en ambos casos, crea y distribuye control simbólico, al poner en relación dos elementos discontinuos como los códigos elaborados y los códigos restringidos. En este sentido, el dispositivo pedagógico es un dispositivo de control, que genera nuevas posibilidades de transformación al lograr introducir en su misma lógica aquello que en un primer momento ha quedado por fuera de ella.

Cabe preguntarse ¿qué son los dispositivos emergentes y cómo emergen? En un primer ángulo, los dispositivos emergentes se encuentran ya inscritos en los dispositivos dominantes por la relación que establecen y posibilitan entre dos elementos discontinuos: el inconsciente y el discurso, las representaciones sociales y el habla cotidiana, los códigos restringidos y los códigos elaborados. Los dispositivos emergentes subvierten la relación que precisamente deja por fuera la heterogeneidad del primer término, para hacer converger los elementos a partir de una relación en la cual el segundo término cobra primacía y, por tanto, mantiene pero reconfigura la relación.

En un segundo ángulo, los dispositivos emergentes se definen como tales en coordenadas del poder. Es decir, que actúan como formas de contrapoder, que a la vez distribuyen y posicionan las formas de poder y de discurso que emergen de la resistencia que ofrecen al poder. Los dispositivos emergentes configuran miradas sobre el poder, ponen en cuestión el poder y estructuran formas de comunicación y de conciencia que estructuran nuevas posiciones de poder en torno a esa mirada.

En tercer ángulo, los dispositivos emergentes reconfiguran los campos discursivos y de poder al abrir un espacio para lo que se encuentra interdicto en los dispositivos dominantes. Por esto el psicoanálisis se configura como un espacio para un habla sin interlocutor, sin un yo y un tú como condición de posibilidad, sino de un habla arraigada en el Ello. Por esto también la psicología social introduce, frente a la aparente neutralidad y transparencia del sentido común, el concepto de representación social como una vuelta sobre esa neutralidad y transparencia para entenderla como una forma tácita de práctica social y por tanto, de práctica política. Y por esto la sociología de la educación introduce el problema de la reproducción, en el sentido de una educación como una práctica de dominación, frente a la mirada que desde la modernidad la ha considerado como una práctica altruista, definida por ideales de equidad y convivencia.

En este sentido, y en un cuarto ángulo, los dispositivos emergentes se configuran desde una mirada que intenta hacer visible los dispositivos dominantes como dispositivos de poder, como producto de las relaciones de poder que confirman el deseo de decir y de hacer ver lo dado, en tanto ello es configurado y determinado por el poder mismo. Una mirada, que no busca reconocer la esencia de lo dado, sino una mirada de sospecha, que intuye que lo dado se presenta así para distraer la mirada.

En el quinto ángulo, los dispositivos se estructuran como discurso, o más exactamente, el discurso es la forma de todo dispositivo. Esto quiere decir que un dispositivo no puede decirse a sí mismo, ni puede hacerse visible a sí mismo, por la misma razón que un discurso no puede referirse a sí mismo sin cambiar su propia forma, sin distribuir la cadena de significados en un nivel distinto en el cual la referencia empieza a dislocarse.

En el sexto, los dispositivos emergentes no necesariamente conllevan formas de liberación de la conciencia de los sujetos frente a los dispositivos dominantes, sino que conllevan nuevas formas de distribución del poder, que implican la reconstitución de las prácticas de poder y de dominación en un ámbito discursivo dado. Los dispositivos emergentes no liberan al sujeto, no en el sentido de que finalmente éste pueda alcanzar su propia esencia, sino que se posicionan a sí mismos frente a los dispositivos dominantes configurando lo que éstos no logran y produciendo a partir de ello nuevas subjetividades. En este sentido, la conciencia de los sujetos es un efecto de la relación del dispositivo emergente con el dispositivo dominante y no simplemente una relación entre una conciencia y un dispositivo dispuesto para ella.

No podría decirse entonces que los dispositivos sean determinados por los sujetos, que los sujetos construyan dispositivos. Los dispositivos emergentes no emergen por la acción intencional de un sujeto o unos sujetos que busquen configurarlo como tal. Los dispositivos emergentes responden a la temporalidad del discurso que provoca su visibilización y el decir que los hace posibles. Visibilización y decir que a su vez reconstituyen, por introducir lo invisible y lo indecible en el horizonte de lo enunciable y percible, el sujeto de su propia enunciación.

Los dispositivos son históricos, esto es, son constitutivos de una época en la necesidad que pueda tener de articular su propia diferencia, de trazarse su propio decurso temporal. Los dispositivos son históricos no tanto porque produzcan un discurso sobre el pasado o sobre el futuro, sino porque recogen la ausencia de

pasado y de futuro y la temporalizan, porque abren un espacio, un presente para la diferencia.

Se puede afirmar que los cine clubes, son dispositivos emergentes frente a los dispositivos hegemónicos de distribución y exhibición del cine, pero los cine clubes escolares, por contener la interacción cultural dialógica como base metodológica que integra en la práctica intencionalidades educativas, comunicativas y culturales, obliga a discernir y presentar la forma en que la teoría de los dispositivos concretiza un sistema de análisis coherente y útil, en la investigación, avivamiento o intervención social.

Dicha presentación pasa por recoger los desarrollos metodológicos y epistemológicos de la línea de investigación en desarrollo social y comunitario. CINDE – UPN 14, ajustándolos a los lineamientos y características de la presente tesis. En dos sentidos, uno, modelando y comprendiendo como los cine clubes escolares, son dispositivos que permiten ver y decir, sobre y con, el lenguaje audiovisual, y otro, definiendo las categorías de análisis, del presente trabajo.

De Líneas y Fisuras

Ahora bien, los dispositivos son una categoría para analizar formas de producción de subjetividad, para develarlas, por tanto su enunciación tiende a ser connotativa, cualitativa o descriptiva, mientras el desarrollo local, que es el lugar donde se inserta la práctica cine clubista, tradicionalmente tiende a entenderse de un orden denotativo, cuantitativo y prescriptivo, anclado en la realidad, en lo

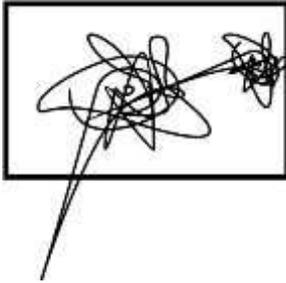
tangible, configurándose así, de manera implícita la integración de lógicas discursivas contrapuestas.



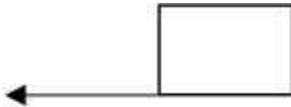
Sin embargo, desde la perspectiva de desarrollo humano presentada a lo largo del presente trabajo, se supera el problema dado que puede vincular los procesos subjetivos de interacción, con el medio, los recursos, la planeación de los mismos, y el bienestar, a esferas concretas de relación y correspondencia con las cosas, los ambientes y la naturaleza. De manera que cada flecha en la punta de la línea, marca no un horizonte, ni un sentido contrapuesto, sino el mismo, es decir que una misma línea de dos cabezas en sentidos contrapuestos, no indican contraposición del sentido o finalidad hacia la que se dirigen, indica por el contrario, que se dirigen al mismo lugar pasando por planos distintos de la realidad, uno de anclaje en la (subjetividad) y otro de anclaje en la (objetividad) situados en ordenes distintos y contrapuestos, pero igualables desde una lectura correlacional, develadora, e integrativa, como la que aquí se enuncia.



Así se evidencia un elemento sustancial en la configuración de los dispositivos, llámense emergentes o no, se trata de las líneas de fuerza, en tanto líneas de poder, las cuales se mueven permitiendo ver y decir lo que está en disposición de ello. Pero, las trayectorias son diversas, se atraen, repelen, confluyen y divergen, sometándose a desviaciones, quebraduras, y fisuras sin dibujar un contorno definitivo pues siempre se están moviendo, sin embargo, el dispositivo al ofrecer un marco, un encuadre, permite desenmarañarlas y evidenciar como y por qué en su recorrido producen subjetividad.



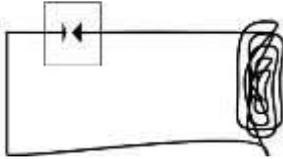
Cabe aclarar, que los dispositivos son maneras de mirar, instrumentos para analizar lo simbólico, es decir encuadres, donde es posible evidenciar qué líneas lo constituyen, de qué lenguajes se conforma, con qué cualidades.



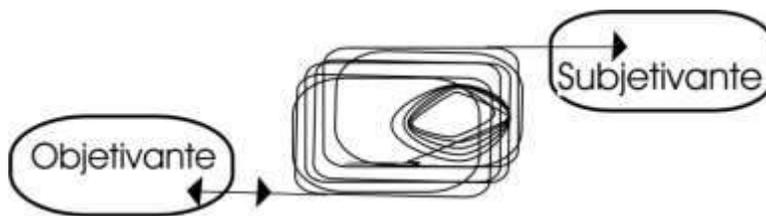
De lo anteriormente expuesto, se infieren sistemas, ordenes y lógicas de controlar, programar e interpretar el sentido y en consecuencia la producción de subjetividad, es decir horizontes de sentido, pero allí no se cierra una mirada para demarcar un encuadre, sino, por el contrario se ve el horizonte interminable, un infinito de sentido donde se evidencian líneas de decibilidad y visibilidad, que atraviesan los dispositivos y la subjetividad al producirla, en otras palabras, son líneas de fuerza organizadas por un régimen de luz y decibilidad, en tanto constantes de producción de sentido, de producción de verdad.

Dicho régimen vendría siendo el discurso, formas de enunciación como la ciencia, la política, la ley, etc, que al ser analizados, se materializan en ideologías, tecnologías, teologías, entre otros horizontes de sentido totalizantes, es decir, líneas que ofrecen o prometen cerrarse sobre sí mismas, para constituir totalidades, de ahí su tendencia o dogmatizarse, no sólo refiriendo a las cosmovisiones, pues simplemente con un saber-poder, en una constante de sentido (decibilidad y visibilidad) se encuentra el efecto de verdad. Una línea de

saber-poder que busca cerrarse sobre sí misma en tanto verdad para los sujetos ahí inmersos.

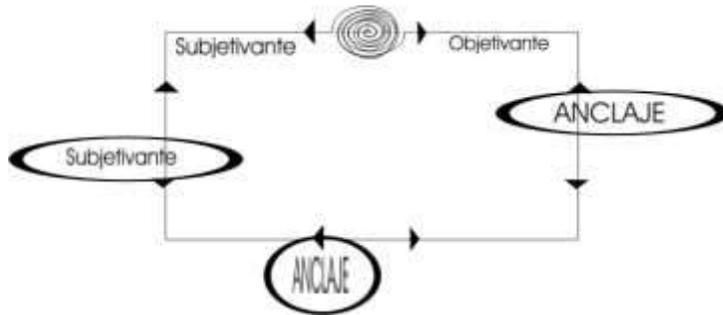


Las líneas son lenguaje y lenguajes, es decir que el vehículo del saber-poder es el lenguaje, y por ello también contienen fisuras, tensiones, entrecruzamientos, translapamientos, pues contiene figuras y formas propias del lenguaje, por tal razón, los dispositivos emergen de las fisuras cuando hay algo que no se puede comunicar, que no se puede ni se sabe decir, algo que escapa al lenguaje, entonces se produce, la novedad, el problema, lo emergente o lo creativo.

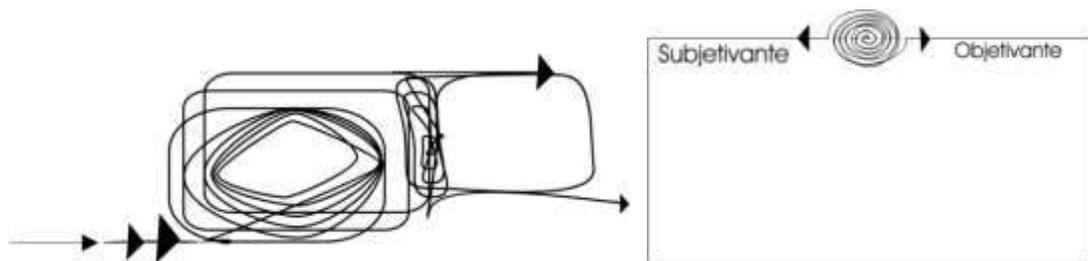


Pero la línea que describe y dibuja el dispositivo atraviesa los planos de anclaje objetivante y subjetivante de la realidad acompañada simultáneamente de múltiples líneas, incluyendo por supuesto, a las hegemónicas que por sus fisuras dieron origen a las alternativas. El anclaje aquí debe comprenderse en el marco de las Representaciones Sociales, RS, las cuales constituyen un proceso sociocognitivo de dos fases, la objetivación y el anclaje, el primero estudia la significación del objeto representado y su articulación con la practica cotidiana en el interior de los grupos sociales, simplificando los contenidos de la RS en imágenes sencillas de un marco de referencia, y con el cual comprendemos a los otros y a los nuevos eventos mediante un esquema (imagen), el anclaje complementa dicho proceso, al darle un valor, jerarquía, prototipación,

clasificación o nominación a la RS incorporándola como un nuevo elemento del saber practico, socialmente compartido.

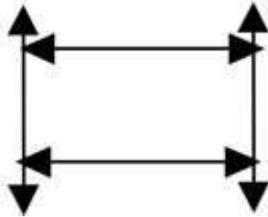


Cabe recordar que de la fisura en la línea de fuerza generada de manera consciente o inconsciente, y de manera programada o no, surge una nueva línea, la cual dibuja un marco de acción y análisis, un cuadrilátero, un encuadre para ejercer un análisis, el cual se denomina dispositivo.



Las fisuras generan escapes, de los cuales emergen nuevos dispositivos, ellos enmarcan para evidenciar en su interior la madeja de relaciones entre líneas fuerza, y sucesivamente de las líneas de fuerza surgirán, nuevas fisuras y así se configura el movimiento constante, entre lo decible y lo no decible, y entre lo visible y lo invisible.

El Dispositivo Como Un Cuadrilatero.



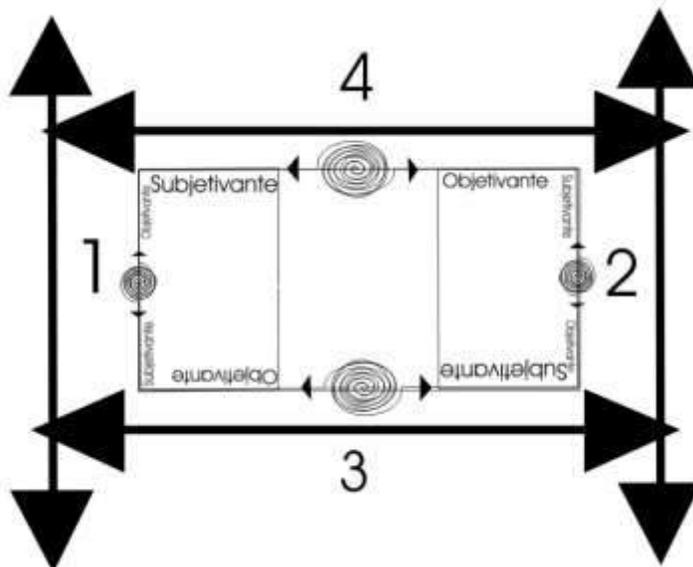
En las Palabras y las Cosas, Michael Foucault, se refiere al cuadrilátero del lenguaje, como el lugar en que se puede evidenciar como la biología, la economía y la gramática, al acoger los tres modelos de la episteme moderna, la función y norma en el campo de la vida, o lo vivo, el conflicto y la regla en la producción, y el sistema y la significación en el habla; configuran una idea de hombre como dominio positivo del saber, aunque no pueda ser objeto de ciencia, dada su relación con la finitud en el tiempo y el espacio y con lo no consciente.

Pero la utilidad del cuadrilátero no es dada por la finitud del hombre como concepto, sino por abrirle el escenario en el campo de las ciencias humanas, a un juego entre el sujeto y objeto, en que el objeto siempre escapa y surge la necesidad de la historia. Del corte en el tiempo y en el espacio, de la detención y ubicación del objeto para estudiarlo, cosa que resulta imposible y más que imposible infinita, pero a la vez tampoco es ésta la utilidad del cuadrilátero, que aquí interesa, por cuanto en ese movimiento sujeto-objeto en que la episteme moderna despliega una noción de hombre finito, el cuadrilátero resulta siendo la posibilidad de ver y comprender, y sufrir dicha finitud, es decir, el cuadrilátero permite ejercer un modelo de análisis a la producción de subjetividad en un momento y configuración histórica definida, en palabras de Foucault:

“Ser finito será sencillamente estar preso por las leyes de una perspectiva que permite a la vez una cierta aprehensión – del tipo de la

percepción o de la comprensión- e impide que esta sea alguna vez intelección universal y definitiva. Todo conocimiento se enraíza en una vida, una sociedad, un lenguaje que tiene una historia; y en esta historia misma encuentra el elemento que le permite comunicarse con las otras formas de vida, los otros tipos de sociedad, las otras significaciones; ...”²⁹

De manera que el tipo de percepción y comprensión, entre guiones en el texto citado anteriormente, resulta siendo efecto de los dispositivos de saber-poder en que la subjetividad se produce, ocupándose por vía de las representaciones, del trabajo, de la vida y del lenguaje en que esta inserto el sujeto. Por ello, cada uno de los saberes de la episteme moderna, constituyen un lado del dispositivo.



²⁹ Foucault, Michael. Las palabras y las Cosas. Ed Siglo XXI, México.1978.Pg. 361

Línea 1 Hechos, acontecimientos, acciones, lo real. Vida.

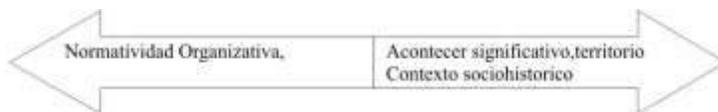
Línea 2 Discursos, lenguajes, lo simbólico. Trabajo.

Línea 3 Motivaciones, vínculos, imaginarios, deseos. Lenguaje.

Línea 4 El sujeto, el que goza, sufre e investiga la condición humana.

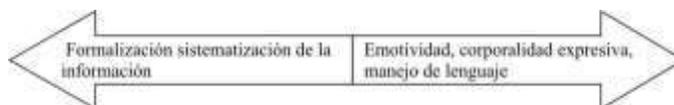
Cada línea se dirige desde o hacia, el plano de lo objetivo a lo subjetivo, o viceversa; téngase en cuenta que en cada plano se constituye un anclaje pues comporta todo tipo de proceso sociocognitivo en función del desarrollo humano, contextualizado como desarrollo local, y en intersección de lógicas, educomunicativas y culturales.

1



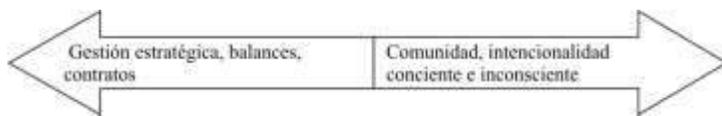
Entonces, el lado uno de la línea en el anclaje objetivante viene a ser esa normatividad organizativa que regula, sistematiza y determina la práctica en los cine clubes escolares; La misma línea en el otro anclaje, es la forma en que dicha práctica significa, y se conecta por medio de las interacciones y reflexiones con el contexto histórico, cultural y territorial.

2



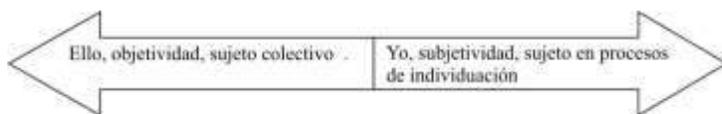
La segunda en el anclaje subjetivante, dibuja la emotividad, y corporalidad expresiva de los que participan en los cine clubes escolares. La misma en el otro anclaje, implica la formalización del manejo, producción y sistematización de la información, así como las formalizaciones en el manejo de los espacios y los tiempos.

3



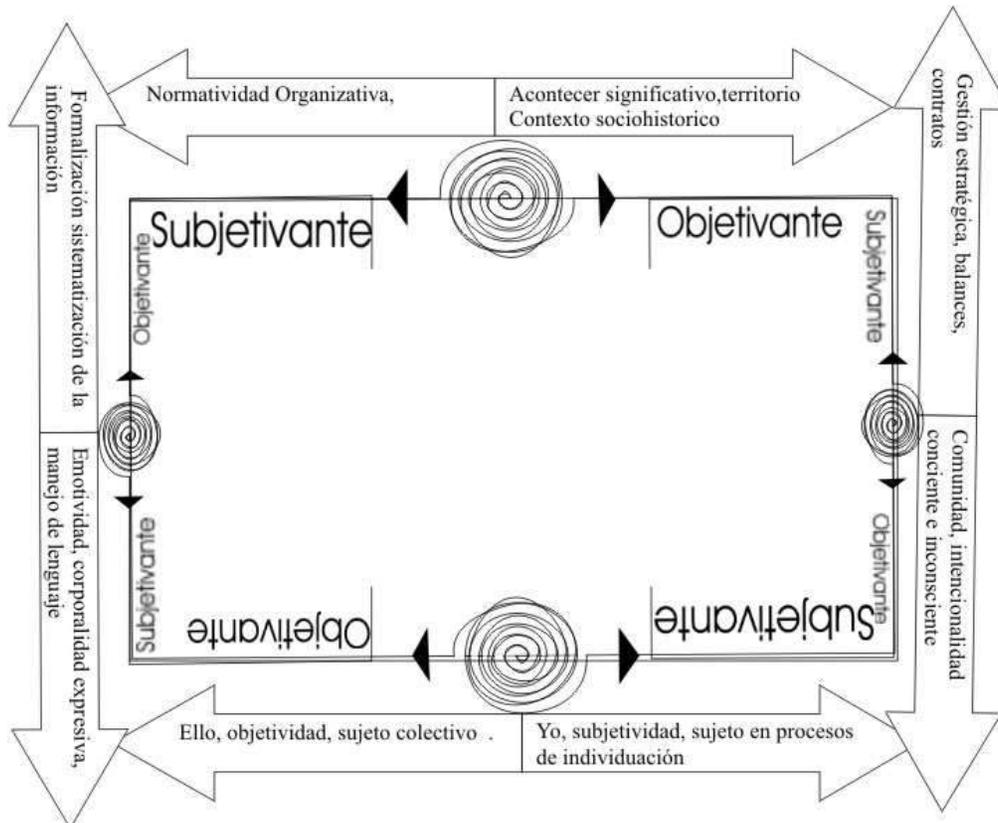
La tercera en el anclaje objetivante es el marco para la acción, la gestión estratégica, y los planes, los equipos, en fin, al mismo tiempo en el otro anclaje, están los amigos, el gusto, la comunidad de intereses, la intencionalidad consciente o inconsciente, y la justificación valorativa de la experiencia.

4



En la cuarta tenemos, el yo como línea de anclaje subjetivante y el ello como línea de anclaje objetivante, pero en términos del dispositivo es la mirada del que investiga, el que narra lo que paso, el que mira y dice lo que ve, y por tanto produce análisis cinematográficos, y productos audiovisuales, como los cortos, adviértase que estamos ante un sujeto colectivo.

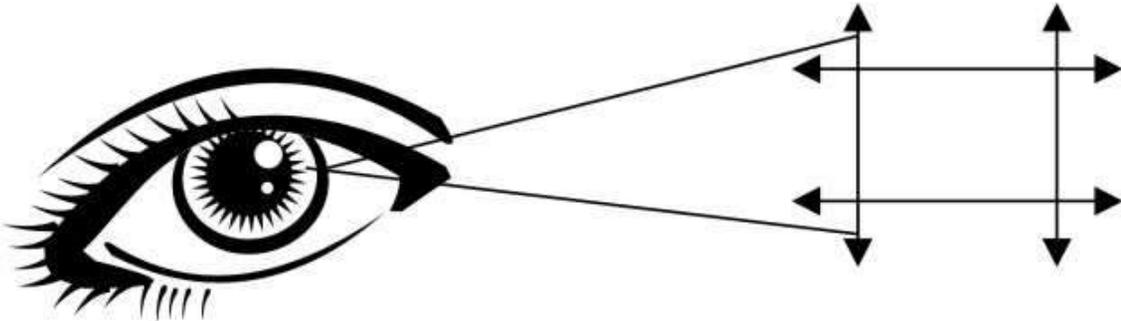
El cine club Escolar Como Dispositivo



Ubicados en el gráfico anterior es necesario preguntarse que compete al anclaje objetivante y subjetivante, en los cuatro lados del cuadrilátero, desde una visión integral del desarrollo humano que enfrenta lo no decible y lo no racional como parte de la misma, para lo cual hay que concentrar la mirada en la línea del sujeto, pues es en el seno de ella, y entre lo individual y lo colectivo que se da lo inconsciente, la subjetividad y al mismo tiempo el análisis, y los productos del dispositivo.

Lo anterior quiere decir que los productos y las subjetividades que produce el dispositivo son del orden de la cuarta línea, donde se encuadra el sujeto colectivo

e individual que configuran desde la mirada del otro, ese otro en disposición de mirar; en este caso el investigador que configura un dispositivo mediante el abordaje metodológico y epistemológico aquí presentado, pero así mismo, los cine clubes escolares son concebidos como dispositivos, que analizan y encuadran realidades, por eso es imprescindible, ver los cortos, antes de continuar la lectura del capítulo cuarto, donde se efectúa un análisis a los cine clubes como dispositivos emergentes, y a sus productos, como creaciones colectivas de un sujeto social.



ANÁLISIS DE LOS CORTOS COMO PRODUCTOS DEL DISPOSITIVO.

Para presentar este análisis resulta pertinente ejercer el mismo tipo de análisis que se hace en los cine clubes, con la intención de presentar los cortos desde afuera del dispositivo en la formalidad del lenguaje audiovisual.

- Mi niña bonita. Argumental. 12 min, Formato: mini DV. Dirección: Ewin Cortes. Creación Colectiva. Cineskp. 2005.

Lo narrativo

Paola, una joven de unos 15 años de edad queda embarazada de su novio, el cual no le agrada al hermano de ella, al punto de *“pegarle su puntazo”* como retaliación. El novio por su parte no quiere saber de ella, ni del embarazo, ante esto, Paola decide abortar pero se arrepiente y escapa de la casa, llevándose un dinero del hermano.

Lo cinematográfico

El montaje es formal; articula en un ritmo coherente con la acción, planos generales con planos cerrados o primeros planos, revelando detalles y evidenciando generalidades. De manera que las escenas sumergen al espectador en la problemática de la protagonista, hasta el desencadenamiento en que ella da

la espalda y sale, como si también saliera de la pantalla o de la historia, aumentando la sensación de suspenso que acompaña el final.

La cámara, el manejo del color y la fotografía siguen juiciosamente la acción pero aprovechando al máximo la profundidad de campo, el contraluz y los espejos para enriquecer visualmente las escenas.

La música y el sonido refuerzan el sentido de la acción y las atmósferas sin ningún protagonismo, hasta el final donde el congelado y virado de la imagen es reforzado con la canción, la cual con estilo propio ilustra la historia sin contenerla.

Lo crítico.

Se reconoce la mano de un realizador con experiencia en la economía y la pertinencia de los recursos técnicos, lo cual contradice en parte la creación colectiva. Incluso en el manejo del tema, pues ese final muestra la intención de responder a la lógica cinematográfica, y no a la lógica temática, moralizante o institucional, en la que caen los productos colectivos.

En efecto, el director ha hecho 4 cortos en cine y trabaja en realización de comerciales, el editor, el músico, la productora y maquilladora, tienen amplia experiencia lo cual fue definitivo, pero téngase en cuenta que todos ellos dictaron talleres previa y posteriormente a la grabación, sobre la totalidad de los aspectos técnicos involucrados, e igualmente con estos jóvenes se venía siguiendo un proceso de recepción activa de medios audiovisuales mediante el cine club escolar.

Los aspectos sociales que toca el corto son bastante significativos, y son analizables desde múltiples sentidos y metodologías, por ejemplo, se podría dilucidar sobre los comportamientos de los personajes aproximando tipologías, prototipos y patologías, o se podrían analizar las condiciones de los jóvenes, relacionadas con la ausencia de sus padres, con la falta de información sobre sexualidad, en fin, las posibilidades quedan finalmente abiertas. Sin embargo, si se tiene en cuenta la exposición del capítulo primero del presente tesis, se puede ver como el lenguaje audiovisual condensa la información allí presentada, dejando ver la pertinencia y utilidad de un ejercicio de intervención social como el que está de fondo en la presente investigación, y en ese sentido los cortos mismos.

- Uno más. ¡ No más!. Argumental. 12 min, Formato: mini DV. Dirección: Diego Salgado . Creación Colectiva. Zulecine 2005.

Lo narrativo

Un grupo de jóvenes hace un robo y es identificado por la limpieza social de la zona, en consecuencia matan a Sharpey, en el cual se centra la historia, mostrándonos su cuerpo, su historia y su amor no confesado por la novia de su mejor amigo, Hello Kity.

Lo cinematográfico.

El montaje contiene efectos tipo video musical, lo cual se ve en que la historia es contada en parte por la música y cantada en primera persona en ritmo de rap, el cual se acopla a este tipo de historias en que se cuentan los avatares de un personaje legendario dándole un tono épico al discurrir de las escenas, ello es reforzado mediante el montaje paralelo, en el que se sigue por un lado la historia de Sharpey, el protagonista y por otro al sicario, el antagonista, no dejándose ver claramente al espectador, ilustrando en ello su carácter oculto, y recordando que se está cantando una historia de lucha; protagonista- antagonista que no se muestra, y por ende distanciando al espectador de los acontecimientos ahí narrados.

Entonces, la lucha se siente en la caracterización de las escenas, pues por un lado las escenas del sicario son cortas y contundentes, recurren al efecto, la elaboración detenida y la música, como la cámara subjetiva donde se ven los disparos, o el plano donde se observan en los lentes del sicario cuando Hello Kitty se quita el pasa montañas descubriendo su rostro. Y por otro, las escenas del grupo son largas, dialogadas y realistas, hasta el final, donde el grupo asume un rol narrativo, distanciándose por completo de la historia para gritar: ¡No más! dejando ver enseguida junto con los créditos apartes de la realización, recordando nuevamente que están contando una historia.

La música, la ambientación y el maquillaje realzan las emociones al punto de ser constitutivas de la historia, como ejemplo hágase el siguiente ejercicio imaginativo: suprimase el plano del muerto en el caño, el asesinato desde la moto, la canción rap y el reguetón de la discoteca, y se tendrá un corto insípido. Es decir que esos elementos constituyen la esencia cinematográfica del corto, la riqueza está en su articulación mediante el montaje, la música y la postproducción.

Lo crítico

Igual que en *Mi Niña Bonita*, se nota la mano de un director y aun más, de un autor, pues las escenas son conducidas con un énfasis temático, al estilo documental, dado que no es la acción la que guía al espectador, sino la exposición de unas situaciones en que los personajes se debaten, y ello hace referencia a un autor que conduce la narración. Con lo cual se pone nuevamente en duda el carácter colectivo del corto.

Lo dicho para el corto *Mi niña bonita* es también válido aquí pues el equipo técnico es el mismo a diferencia del director, quien trabajó continuamente con los dos cine clubes escolares en la apropiación del lenguaje audiovisual.

El aspecto social que toca el corto es expuesto desde los mismos jóvenes, pues al final al estilo del teatro político de Bertholt Brecht, mediante el distanciamiento, ellos toman partido frente a la historia que están contando, en este sentido, el nombre tiene tono de consigna, de posición de grupo: Uno más. ¡No más!

El proceso

El proceso corresponde también a la lectura o análisis situacional de la producción, lo cual en este caso nos va a revelar la tensión anteriormente presentada entre el carácter colectivo o individual de la creación de los cortos.

Para ello recurriendo al análisis del trabajo de campo, incluyendo el proceso de creación de los cortos, a la luz de la teoría de los dispositivos.

Los cine clubes escolares desde su inicio tenían la intención de formar pensamiento crítico, generar organización juvenil, y potenciar procesos comunitarios y comunicativos, lo cual era claro para la Corporación Siembra, y para el proyecto Los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos en el contexto de la educación y el conflicto, financiado por Save the Children y la Agencia de Cooperación Internacional del Canada. ACDI.

Lo anterior evidencia que los cine clubes fueron puestos en juego como propuesta para aliviar y reelaborar las inequidades y problemáticas del desarrollo social en el territorio de la UPZ 59, o comuna Alfonso López, para lo cual contenían la intencionalidad de generar poder, de empoderar a los niños, niñas y jóvenes mediante estrategias pedagógicas y participativas como esta. Esto quiere decir, que frente a los poderes establecidos del mercado, la institucionalidad, el estado, la sociedad y la comunidad de esta zona, las organizaciones involucradas incluyendo los colegios Estanislao Zuleta y el Bosque, reconocieron la necesidad de generar un nuevo poder, una alternativa, aunque ello por supuesto, no fue explícito, recuérdese que el análisis de los dispositivos, dejan ver el otro lado de lo decible y lo visible.

De manera que las acciones desplegadas a lo largo del proceso además de contener la intención de ayudar; de hacer algo significativo por los niños, niñas y jóvenes, pretendían investigar desarrollando procesos pedagógicos y comunicativos simultáneamente, lo cual implica disponer de los cine clubes en

función contra hegemónica a los discursos, prácticas, y regímenes de sentido dominantes en materia educativa, comunicativa, cultural y del desarrollo humano.

En este sentido, el análisis del proceso de producción de los cortos incluye las sesiones de análisis de películas, los talleres de lectoescritura audiovisual, de realización y, la producción en sí, es decir que no se puede deslindar el proceso del producto, ni lo contrario, por lo cual los cortos adquieren un doble juego de significación, pues son lo continente, en el sentido de que recogen un proceso, y a su vez sirven para ver y decir sobre una realidad, unas vivencias y experiencias que originaron esas historias y la subsiguiente codificación audiovisual allí contenida. Dicho de otra manera, los cortos dan cuenta del borde del dispositivo, lo contienen como un sistema de producción de sentido, que empieza y termina, que muestra y oculta, que permite acercarse a una realidad, a un territorio, posibilitando abstraerlo, apropiarlo en el pensamiento y la emoción que suscitan, mediante el proceso de codificación y decodificación que implican.

Ahora bien, al mismo resultado se llega por vía del análisis de las entrevistas a los niños, niñas y jóvenes, en las que se tiene en cuenta lo dicho sobre los hechos entendiendo en ellos, las acciones tendientes a producir los cortos, lo cual confirma dos cosas, una, que el borde del dispositivo es el lenguaje, sea éste hablado en el caso de las entrevistas, o audiovisual en el caso de los cortos, y dos, que el interior del dispositivo se configura desde el exterior o viceversa, es decir que son casi lo mismo, a no ser por la cualidad de ubicar objetos en un lado u otro del borde.

Llegados a la noción de borde del dispositivo, es necesario dilucidar las líneas en él contenidas, las cuales encuadran y dimensionan la realidad objeto de la

presente investigación, ello implica inevitablemente hacer un corte en la observación participante que se corresponde con la finalización y presentación de los cortos, por un lado, y por otro, con la conceptualización y análisis de las cuatro lados o líneas que integran el dispositivo mismo a manera de categorías centrales.

Análisis. Línea.1. Hechos, acontecimientos, acciones, lo real

Recuérdese que cada línea se dirige simultáneamente en dirección subjetivante y objetivante, mediante la representación que ancla sus sentidos y significantes a través de dichas direcciones, por lo tanto despliega una temporalidad constituida por cada punto o lugar originario, es decir la acción, la interacción, la práctica, la relación o el vínculo.

En concordancia con lo anterior, cada punto o lugar originario constituye la práctica cine clubista, la cual mediante la reiteración de las acciones escalas temporales subjetivas u objetivas, configura una movimiento circular pues en cada punto, el sentido y los significantes propios del dispositivo se despliegan, es decir que lo visible y lo decible del mismo se reitera, y por supuesto toda la red de sentidos explícitos o implícitos asociados a ello; los objetivos, los contenidos, y etc, cuestiones, a veces pretendidamente estáticas, dirigidas y objetivas, como la normatividad organizativa.

Ahora bien, cada línea se constituye de esos puntos que la atan a un despliegue temporal múltiple, pues cada sujeto apropia de diferente manera, el sentido del colectivo y los significantes puestos en juego en cada punto, sin embargo, sigue siendo línea de tiempo, en sentido geométrico, dado que la noción de recorrido o

de transcurso, es tangible por la narración de dichos puntos, como una sucesión de acontecimientos. De manera que las sesiones de análisis y visualización de películas, los talleres, y demás actividades de enseñanza/ aprendizaje del lenguaje audiovisual, inscriben dicha línea en los sujetos, de acuerdo a las múltiples conexiones de sentido en que articulan el eje temporal, reelaborando los significantes, es decir, filtrándolos mediante la percepción entre el plano subjetivante y objetivante, de manera aleatoria y de acuerdo a la enunciación o la narración.

Por estas razones, la línea 1, conecta los universos de sentido diversos e individuales, con puntos concretos de la línea de tiempo, dibujando mediante estas conexiones un movimiento en espiral, pues cuando el dispositivo vuelve a pasar por un mismo tipo de actividad, acción, interacción, relación o vínculo, suceden dos cosas; la primera es que la noción del tiempo se mueve del pasado al presente, y la segunda, es que las acciones o actividades es decir los puntos de la línea, aunque tenga el sentido definido, planeado, e incluso fijo, la apropiación y vivencia del mismo, resulta diferentemente percibido por cada sujeto, pero similar a todos. Lo cual marca simultáneamente la conexión entre lo colectivo y lo individual y abre la brecha entre un acontecimiento y otro igual, y así mismo la brecha entre un mismo acontecimiento, y la experiencia idéntitaria que del mismo configuran los sujetos.

Dicho de otra manera, cada punto de la línea de tiempo es único e irrepetible, pues cada sujeto apropia y articula el presente de manera diversa, constituyendo un punto de vista diferente y así mismo, un punto de origen al dispositivo. Por lo tanto se puede afirmar, que el dispositivo es la conexión de sentido que se articula en una práctica dada, y simultáneamente la multiplicidad de sentidos de la

misma, luego su posición emergente frente a los regímenes de producción de sentido, en el caso de los cine clubes; frente a la producción cinematográfica global, o norteamericana, es igualmente múltiple y simultánea, es decir no es un discurso, sino una sensibilidad comprensiva y crítica del cine nacional y local, que reconoce su importancia y sus potencialidades. Igual sucede frente a la televisión y los medios masivos de comunicación.

Cabe concluir, que los dispositivos emergentes como los cine clubes escolares estudiados, son complejos dispositivos de saber - poder, pues como se ve en los cortos dan cuenta y visibilizan sujetos inmersos en realidades no documentadas anteriormente, pero no como un medio de comunicación que muestra una realidad para sacar provecho de los elementos visuales que de ahí surjan, sino como dispositivo que permite ver y decir a los sujetos ahí inmersos, abriéndoles la posibilidad de experimentar fuerzas, deseos y polaridades que se enfrentan, en tanto luchas del saber – poder, sin que necesariamente ello implique tomar posición frente a dichas luchas, es decir sin un discurso dado.

Entonces, lo que apropian los sujetos no son los significantes asociados a un discurso contra hegemónico, ni los términos técnicos del lenguaje audiovisual, sino una práctica, una goma, una filia, que produce sentidos y los recupera, condensando en la lecto escritura audiovisual a los sujetos que se expresan, en una linealidad real, como despliegues de los pasados en el presente, y como líneas hacia futuros posibles.

El anterior análisis, se ajusta porque los temas de la limpieza social y el embarazo no deseado no aparecieron como temas explícitos, sino, como motivaciones e imágenes encarnadas en las realidades, las vivencias y cotidianidades de los

niños, niñas y jóvenes, es decir, que lo anti hegemónico aquí, no es el discurso anti hegemónico en esos temas, sino el hecho contundente de visibilizar dichas realidades revelando, para los sujetos inmersos en la experiencia, el choque entre fuerzas, pues son implicados en la fuerza que escribe y da la posibilidad de leer dichas realidades, de tomar postura; de decir y ver lo que cada sujeto considere razonable en el tema, o de acuerdo al interés, discusivo, analítico o polémico que se le quiera dar.

Otro elemento contundente de la línea de lo real, es que al dar origen mediante el despliegue de acciones y actividades al dispositivo, así mismo atrae la fuerza de cierre sobre sí misma, por eso encuadra, encierra, enmarca los sentidos y significados ahí involucrados, pero como no logra significar todas las percepciones, en ese mismo punto erige nuevamente el dispositivo, actualizando las configuraciones de sentido, que mediante la reiteración de las acciones y actividades empodera en ello a los sujetos, en tanto adquieren experiencia, pues el dispositivo le permite ver y enunciar dicha experiencia sacándole partido para sí mismo, es decir aprendiendo, configurando un nuevo saber- poder, haciendo un producto.

Ahora bien, esta potencialidad de los dispositivos emergentes para comprender líneas de fuerza en conflicto, y al mismo tiempo establecer las conexiones de sentido entre líneas simultáneas que se dirigen hacia el mismo punto, pasando por planos contrapuestos de sentido, le permite aportar a la vida de los sujetos, nociones para resignificar las prácticas, romper límites entre campos y determinismos epistemológicos, ablandar bordes entre instituciones y marcos institucionales, e interceptar y conjugar objetos o conceptos, ubicados en el adentro o afuera del dispositivo, ejemplo de ello, es como los cine clubes escolares vinculan elementos tradicionalmente separados como: cognición y

emoción, educación y comunicación, sujeto individual y colectivo, y contexto en el adentro - afuera de la escuela.

Análisis. Línea 2 Discursos, lenguajes, lo simbólico.

Tiene mucho significado que la categoría central de esta línea, es decir, la que conlleva la dirección en el plano de lo objetivante, haya sido definida a partir del análisis de las entrevistas, de la siguiente manera: procesamiento de información-emotividad. Esto indica que en lo dicho por los jóvenes se pueden ver las dos direcciones mencionadas; pero al tener en cuenta que dichas categorías estaban ubicadas en un lado y otro de la línea en el modelo teórico con el cual se efectuó el análisis, permite concluir que la diferencia entre el plano subjetivante y objetivante desaparece. Lo cual quiere decir, que el procesamiento de información no se puede desligar de la carga emotiva, que conlleva.



Ahora bien, el procesamiento de información en los cine clubes como práctica de recepción activa de medios audiovisuales, contiene los momentos de lectura y escritura como espacios y tiempos para la expresión, el juego y el lenguaje, constituyendo la línea a través de cada uno de estos momentos, acciones, interacciones o relaciones, pero aquí, los mismos adquieren dimensión como representaciones e imágenes del mundo real. Independientemente de que sean imágenes mentales o con soporte físico-químico, electromagnético o digital.

Lo anterior quiere decir que esta línea o este lado del dispositivo contiene la primera, en dos sentidos; en el análisis de lo dicho por los niños, niñas y jóvenes, pues en el recorrido temporal en que cada sujeto apropia y narra lo acontecido, en

cada uno de los puntos de la línea, aparece lo analizado como la dimensión cualitativa de cada uno de esos puntos, e igualmente, porque la apropiación del lenguaje audiovisual, mediante los ejercicios y talleres de lectoescritura, conlleva demarcar el transcurso temporal de las narraciones vistas, analizadas, leídas o creadas, desprendiendo de las acciones y acontecimientos como puntos de la línea de tiempo, las demás dimensiones implicadas en la codificación y decodificación del lenguaje audiovisual.

Agregando a lo anterior deviene como conclusión, que cada una de las líneas del dispositivo se comportan de igual manera, en cuanto la noción de tiempo en espiral, es decir que en torno a la sucesión de tiempos y espacios compartidos, cuando los sentidos y significantes están designados, el dispositivo mismo los implota, generando un registro único en cada sujeto, y por tanto multiplicando los horizontes de sentidos posibles, haciendo imposible igualar las actualizaciones de los sentidos y significantes; entre un punto y otro, o entre el mismo y otro idéntico.

En esta nueva dimensión de cada punto del espacio – tiempo, los significantes son apropiados y sus sentidos vinculados a una red, un entramado, una textura o campo semántico en el que los sujetos existen, cooperan, aprenden, enseñan y se comunican, entre otras funciones, atribuciones y posibilidades que les da el lenguaje. Pero si la experiencia y la práctica en los cine clubes escolares como dispositivos, emergen en el choque de líneas de saber poder, y allí mismo se instauran como contrapoder, originando líneas múltiples, divergentes y dispersas, es decir polisémicas, que al mismo tiempo se interceptan al compartir la red de sentidos y significantes, sin que sea posible detener y determinar un punto de la línea de tiempo, caracterizándose como movimiento en espiral, así mismo el proceso de codificación y decodificación que dimensiona, crea tejido de

significantes y textura de sentidos, se asemeja a una espiral, un espiral sobre otro, en otras palabras, un dispositivo sobre otro.

En esta exposición, la línea tiene forma de resorte extendido el cual conecta sujetos con dimensiones de sentido, es decir que la línea además de demarcar el dispositivo en un adentro y afuera, lo conduce a través de un antes y un después marginal, pues el presente constituye la subjetividad que apropia, usa, desarrolla y significa los acontecimientos, acciones, interacciones o vínculos de cada punto del despliegue temporal.

Ese tiempo presente en que la subjetividad apropia, desarrolla y significa los hechos, acontecimientos, lo real, se constituye en la base de los procesos cognitivos, mediante la operación de imágenes mentales significadas o no significadas, es decir que pueden o no tener adherido un significante, palabra o código, pues lo que el sujeto inmerso en dispositivos emergentes dice, expresa, actúa, grava, dibuja o escribe mediante el uso de los lenguajes, no es simplemente un ejercicio comunicativo en que se comparten y configuran objetos de la cultura, ni únicamente la construcción de espacios intersubjetivos, sino que además contiene líneas de conexión de un nuevo saber – poder, de una nueva red de sentidos y significantes que enlazan enlaces, esto es que carecen de sentido en ese momento explícito, pero están en potencia de adquirirlo.

Lo anterior quiere decir que el lenguajear y el emocionar que se suscita en los cine clubes escolares, a través de las actividades y dinámicas de enseñanza-aprendizaje implica procesos de codificación y decodificación que mediante la operación de significantes, imágenes o palabras conectan lo real del sujeto, con lo simbólico de los hechos, acontecimientos y relaciones, pues cada momento o

punto de la línea narrativa implica a la red de sentidos y significantes que dio origen a la misma, aunque algunas percepciones queden sin significantes, aisladas en el momento en que el sujeto articuló, y ejecutó la red.

En este sentido, la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales que se suscita a través de la recepción activa de medios audiovisuales es continuamente auto referente, sin que sea un sistema cerrado de producción de sentido, o campo semántico cerrado, es decir que, aunque el lenguaje audiovisual es específico, especializado y técnico, se abre al juego y la producción de nuevos sentidos mediante procesos de codificación y decodificación, que desarrollan en los talleres de lectoescritura audiovisual, una sensibilidad múltiple y simultáneamente, corporal, emotiva, visual, sonora, y por tanto creativa, pues produce nuevos sentidos, y los utiliza de manera auto referenciada para significarlos.

El análisis sustenta lo anterior pues emergen subcategorías de la categoría central, es decir de la línea 2, tales como:

"*ahí se ve*", que designa como en los cortos se ve lo que en estos sectores o territorios viven los niños, niñas y jóvenes, lo cual es sin duda una autorreferencia.

"*movilidad entre temas*", que designa cómo la flexibilidad y espontaneidad para cambiar de ciclos, metodologías o cualquier otra cosa del dispositivo obedecía a la intuición, el juego, la mofa y la diversión de los sujetos ahí inmersos.

"*Recepción/actividades grupales simultáneas*" la cual designa que en los momentos de ver las películas se realizaban otras actividades entre ellas, hablar,

reírse, hacer trabajos e intercambiar todo tipo de objetos significativos, encontrando otras razones no determinadas por el proyecto, ni por la intención educativa de los colegios y el mismo cine club, para pertenecer o no, al grupo. Dando relevancia a los amigos, la interacción y las relaciones, que posibilitaron el rompimiento y reorganización del grupo, evidenciando ahí una fisura del dispositivo.

“Aparatos en distintos niveles de relación”, cada quien se relacionaba de manera distinta con los aparatos, las cámaras y demás objetos, frente a los cuales se pretendía desarrollar capacidades técnicas desde el proyecto, lo cual es explicado por los niños, niñas y jóvenes, con referencias al proceso de forma aleatoria pues cada uno auto organiza la narración del mismo, auto determinando en cada punto – actividad, las razones de su habilidad, afecto, facilidad, destreza o dificultad con los aparatos, y señalando en ello de manera igualmente aleatoria y autoreferencial, su rol individual en relación con las demás personas del grupo, y la actividad de enseñanza/ aprendizaje que se estuviera realizando.

“Saber juvenil/ saber en imágenes/ pinta” se refiere a cómo el proceso de juego con el lenguaje hablado y con el lenguaje corporal es incorporado por los jóvenes a procesos de diferenciación e identificación con otros jóvenes, con grupos, o con gustos y expresiones musicales, con vestimentas y con gestualidades o posturas corporales, y en medio de dichos procesos se decodifican y recodifican las imágenes, los símbolos y los significantes, actualizando y contextualizando los mismos, al punto de significar cosas completamente distintas a lo cual fueron elaborados como códigos, aunque a veces si conecten con los sentidos y significados originales, en los dos casos, se ve como dichos procesos están insertos en la red de sentidos y significados que autoreferencian y ejecutan como

un nuevo saber- poder emergente, de grupo, parche o agrupamiento tipo cine clubes escolares.

Este nuevo saber-poder, no implica necesariamente un discurso, pues se trata de actitudes, miradas, gestos y amaneramientos corporales, que los niños, niñas y jóvenes leen con facilidad, y desarrollan rápidamente al apropiarse elementos del lenguaje audiovisual, dado que éste contiene el lenguaje corporal y el movimiento, y en el cual se fundamenta la red de sentidos y significantes, que articula los cuerpos y la mentes a un momento-punto de la actividad y linealidad, discursiva y narrativa de los sujetos individuales o colectivos.

Análisis. Línea 3. Motivaciones, vínculos, imaginarios y deseos.

En esta línea la direccionalidad de los anclajes subjetivante y objetivante aparece claramente definida, dado que las categorías que se relacionan con una dirección u otra, se mantienen separadas, a excepción de la categoría: “*intencionalidad/ conciente/ inconsciente*” que aunque se refiere al anhelo de divertirse y pasarla bien contiene en ello los dos anclajes, convirtiendo ésta en intencionalidad, en objetivo del dispositivo, y por tanto, en representación anclada en la direccionalidad objetivante.

Por otra parte, como subcategoría aparece: “*visibilidad/ participaciones comunitarias/ autonomías individuales*”, lo cual quiere decir que gracias al dispositivo dichas autonomías y participaciones se hacen visibles, reconocidas por

la comunidad que ve el dispositivo desde afuera, y por la red o plexo de sentido que construye y comparte el campo semántico desde adentro.

En términos educativos lo anterior equivale a un ambiente de aprendizaje, del cual se desprende, por una parte, que los cine clubes escolares sean un dispositivo dentro de otro, y así sucesivamente permitan el montaje de múltiples dispositivos, haciendo posible que sus potencialidades como organizaciones de niños, niñas y jóvenes sean analizables, en función del desarrollo humano, la participación comunitaria, la educación frente a los medios masivos de comunicación, la interacción, usos y gustos de las tecnologías de la información de la comunicación, el cine en la enseñanza de ciencias sociales, entre otros discursos, en medio de los cuales los cine clubes escolares son una alternativa.

Ahora bien, dicho carácter alternativo lo adquieren no simplemente por oposición a lo hegemónico, sino además, por visibilizar otredades emergentes, es decir, agrupamientos e individualidades, que en función de las tensiones y dualidades (luchas del saber - poder) producen a los sujetos sociales, organizando las prácticas y técnicas con arreglo a motivaciones, vínculos, e imaginarios que contienen, configuran y significan objetos, compartidos en lo colectivo y comprendidos en lo individual. Pero, cuando dicho objeto lo constituye la visibilidad misma, es decir el dispositivo para ver y decir, los sujetos sociales se producen a sí mismos, descentrando el saber - poder hegemónico, mediante una subjetividad reflexiva, que da cuenta de su saber – poder sobre el contexto, pues por una parte remite a imágenes e imaginarios de los objetos que allí se significan y comparten, y por otra, remite a la forma como dicho proceso de significación e imaginación, se da y puede sostenerse.

Dicho descentramiento del saber – poder, no significa ganar la lucha por el mismo, sino reflejarla de la misma forma en que lo hace un espejo, permitiendo a los sujetos pensar, pues las imágenes e imaginarios en que se ve dicha lucha reflejada, al ser del contexto, cotidiana, existencial y vivenciada, dispara la actividad cognoscitiva, implota y explota el sentido, hacia el interior y exterior del dispositivo, lanzando líneas de motivación y de deseo, en multiplicidad de direcciones y horizontes posibles, y por tanto no decibles, indeterminables a la objetividad, e inimaginables a la subjetividad de otros sujetos sociales, que tuvieran o creyeran el saber-poder de determinar e imaginar a los primeros.

En otras palabras, lo que los dispositivos emergentes como los cine clubes escolares producen, se puede llamar pensamiento contextual, un saber-poder auto referente, que vincula la autonomías individuales y la participación comunitaria, mediante las cuales los sujetos tejen sus redes de sentido, involucrando sus mentes y sus cuerpos en la semiotización y significación de sus imágenes propias y, en la codificación de las acciones, interacciones, prácticas y relaciones, en que por vía del discurso, la narración, el habla o expresión, se condensa la experiencia emotiva, significativa y cognoscitiva, en que su relato se construye repercutiendo en el otro, en los otros, y en el sujeto mismo.

Lo anterior sustenta el cambio en la mirada, que frente a la televisión hacían los niños, niñas y jóvenes, pues todos los que estuvieron y están en los cine clubes escolares, dicen mirarla de otra manera a partir de haber estado allí, incluso quienes estuvieron sólo un par de meses, o quienes conocieron la experiencia como parte de clases formales. Cambiando en algunos casos sus gustos de manera radical, o/y vinculando el ejercicio analítico y crítico a la actividad cotidiana de ver televisión. Con lo cual se confirman dos cosas; la primera que señala al

dispositivo emergente como forma de saber que transforma las prácticas, mediante el pensamiento contextual de los sujetos colectivos e individuales, y la segunda como un contrapoder que agrupa sujetos individuos, alrededor de una práctica emotiva y significativa a partir de la cual se refleja el sujeto colectivo o individual, permitiéndole interactuar con el mundo, la sociedad y los otros.

Análisis. Línea 4. Sujeto, el que goza sufre y analiza la condición humana.

En esta línea como categoría de análisis, se enfrenta de plano la dualidad entre una diferenciación que se desvanece o se reafirma de acuerdo a la lógica expositiva y analítica. Se desvanece dado que el sujeto aquí resulta individual y colectivo al mismo tiempo, pues las cadenas de acciones que configuran el borde real del dispositivo en lenguaje, son idénticas para ambos. Y se afirma en las decisiones, elecciones conscientes e inconscientes, y en las elaboraciones, expresiones y creaciones individuales donde el borde contiene la codificación – decodificación, en que el individuo construye imágenes y significaciones y las condensa en dicho borde mediante su ejecución, en un lenguaje determinado.

Dicha dualidad condensa lo que enseña a aprender el dispositivo de análisis aquí desplegado, pues como lo explicita la subcategoría: “*sujeto producido/sujeto que aprende*” el sujeto es una instancia, una terminal de los lenguajes, una objetivación de las acciones e interacciones, que conectan por vía simbólica las mismas, consigo mismas, creando una subjetivación, un vínculo, un imaginario de dichas acciones, gracias a lo cual el sujeto elabora y reelabora constantemente, su relación con el mundo, la sociedad y el otro, es decir: aprende, lo cual es un

proceso integrado, que permite abstraer lo colectivo y lo individual, sin separarlos o separándolos.

Por lo tanto las transformaciones de las personas al interior del dispositivo, o al entrar y salir del mismo, se interpretan como formas de enseñar a aprender de las tensiones, los conflictos y dualidades, que se hacen visibles y enunciables en dispositivos emergentes como los cine clubes escolares.

Desde esta perspectiva, la visibilidad y decibilidad en disposición a los sujetos que analizan y significan sus realidades, están demarcadas por el cuadrilátero en que se libran las luchas por el saber- poder, las cuales conectando el despliegue temporal en que los espacios se dimensionan, van permitiendo interiorizar y exteriorizar reflexivamente dichas luchas, abriendo territorios simbólicos, imaginarios y reales para tal fin. Por estas razones, el cine club escolar conecta y conflictúa dimensiones y polaridades simultáneamente.

Lo anterior quiere decir, que el dispositivo emergente comprime o condensa las conexiones y los conflictos, en que se producen los sujetos sociales, dejando ver el sistema estructurante de sentido, el régimen que lo estructura todo; el discurso y la discursividad general del saber-poder. En este sentido, los cine clubes escolares son ubicables, en medio de los discursos sobre la educación, la comunicación, la cultura y el desarrollo humano, aportando simultáneamente en cada uno, las conexiones de sentido que le permiten enfrentar los dispositivos de discurso hegemónico allí instalados, no en el plano del discurso que es donde dominan, pues implicaría, bajo las reglas y el canon de las ciencias sociales y su sistema de producción de verdad y verdades, la estructuración del dispositivo como discurso alternativo, como contrapoder.

En este orden de ideas, el dispositivo no es el discurso, sino lo que lo produce, pues como lo muestran las subcategorías: “*el dispositivo tiembla/ fisura*” y “*Disculpa para no hacer/refugio/subsumirse*” en las que lo dicho por los niños, niñas y jóvenes muestra las inconsistencias, fisuras, modulaciones y distorsiones del discurso que configura al dispositivo como propuesta alternativa y de contrapoder, es decir que el lenguaje aquí cumple su función, evidenciando el vacío entre lo que designa y lo designado, su doble; como borde del dispositivo y como borde del sujeto social, en tanto es el doble de la región que los constituye a ambos, como línea que partiendo de las prácticas, interacciones o relaciones de los sujetos, tiende a cerrarse sobre sí misma, y como el doble de esta línea en tanto fuerza de semiotización, significación y articulación de las percepciones, los sentimientos y las imágenes que condensan los códigos audiovisuales.

Por lo tanto, con el discurso alternativo sobre el dispositivo en las dimensiones de la cultura, la educación, la comunicación y el desarrollo, aparecen paralelamente las fisuras, las cuales son copadas por otros dispositivos, o son origen de bifurcaciones y desdoblamientos generando otros, lo cual es objeto de control, evaluación y actualización por parte de los sujetos para que ello no pase, esto quiere decir que se comparten y administran colectivamente e individualmente, los controles y actualizaciones e igualmente se aplican.

Dichas actualizaciones y controles del dispositivo, integran a su vez el sujeto colectivo, pues el agrupamiento de personas, individuos, ciudadanos o estudiantes, dependen de dichas actualizaciones y controles, dado que su sobrevivencia depende de que se vea y diga individualmente lo que está en disposición de sus líneas de anclaje objetivante, lo cual conlleva nuevamente a la

definición de sus bordes en tanto lenguaje que encuadra, y asimismo a la constatación de sus posibilidades de fisura y a la reiteración, reelaboración y repetición de las prácticas, las interacciones y las relaciones que producen el sentido, y lo originan.

Lo anterior quiere decir, que el sistema de producción de sentido en tanto dispositivo de elaboración y reelaboración de las prácticas, las interacciones y las relaciones, constituye al sujeto social en una historicidad, que preeminencia en el presente la verdad, no en el sentido filosófico, sino como hecho que conecta lo real del sujeto con sus nociones, su goce y la tecnicidad que le permite transformar, lo real mismo. En este sentido los dispositivos producen verdad, en tanto habilitan el despliegue temporal de los sujetos en cadenas de acciones, interacciones y relaciones reales.

En consecuencia, la producción narrativa, discursiva o expresiva de los sujetos sociales, se conforma de conexiones entre sujetos individuales y sujetos colectivos, como un sistema cognitivo, emotivo e interactivo, es decir, como un cerebro, mente o espíritu, que no distingue entre lo individual y lo colectivo, pues el registro de lo real en tanto verdad del sujeto social, tampoco lo hace. Por eso los discursos hegemónicos y sus agrupamientos sociales, producen y reproducen dogmas, verdades inexpugnables, y sujetos sociales en posesión de los sistemas y dispositivos de producción de saber-poder. Lo cual sucede también con los discursos alternativos y contra hegemónicos.

En este punto, aparece la verdad como un motivo de sospecha, de ahí que el saber-poder de los sujetos sociales, productos de los dispositivos emergentes no resida en el discurso, sino en su capacidad de crear, articular e imaginar lo no

posible, lo indecible, y lo no visible, actualizando y reelaborando sus posiciones, prácticas, interacciones y relaciones por medio de lenguajes, que le permitan articular un saber-poder no designado por otro saber-poder, ni por otro sujeto, ni por otro dispositivo, sino por su propia subjetividad.

Conclusiones

El saber-poder de los sujetos sociales no está en lo explícito, lo consciente o lo manifiesto, sino en sus reversos, es decir en los otros lados de los lenguajes, por ello para que emerja dicho saber-poder, se requieren dispositivos de análisis que le permitan aprender a ver y decir, sobre las condiciones reales y simbólicas, en que su vida significa para sí mismo y su comunidad, eventualmente para el mundo, la sociedad y el otro.

Entonces, el sujeto social no se empodera con el saber, sino con el no saber del sujeto social, pues es en ese vacío, en esa contradicción, en esa fisura, donde emergen los dispositivos que le enseñan a aprender, de los conflictos, las transgresiones, las asimetrías, y los abusos. Ello implica activar la actividad cognoscitiva, sensible y emotiva en el presente inmediato del transcurso vital, no para aliviarlos, mediarlos, comprenderlos ni aceptarlos, sino para descentrar, el saber-poder que los produce y reproduce, como actos naturales, justos, jurídicos, caóticos, legales, ilegales, necesarios, comerciales, productivos o de cualquier otra categoría de significación, en que se inserten como despliegues discursivos, reales o imaginarios del transcurrir humano. Esto implica remplazar el registro psíquico que han dejado, con nuevas emociones, significaciones y sentidos en lo

cual la subjetividad, y su capacidad de condensación del pasado en el presente quizás tenga que aportar.

Los agrupamientos sociales, que activa y anima el cine club son la puerta de entrada a una experiencia cultural, donde el régimen de visualidad contemporánea, sirve para reflejar la subjetividad y no para absorberla, por tanto los sujetos sociales que allí emergen, experimentan la comunicación como un acto integrativo de los deseos, donde se apropian objetos de estudio en tanto códigos cinematográficos que se reproducen, se interpretan y se leen.

Ahora bien, las narraciones cinematográficas conllevan procesos colectivos de escritura audiovisual, aunque el autor sea un individuo, el director un otro, y así sucesivamente, otros y otros, lo cual ejemplifica la forma en que se rompen las diferenciaciones sociales y las subsecuentes imágenes mentales de dicho proceso se integran en el producto, el cual no contiene dichas imágenes, sin embargo las significa, no en la sintáctica y semántica del discurso audiovisual, sino en la pragmática de su producción.

De la misma forma, los cortos, Mi niña bonita, y, Uno mas, ¡No mas! mas allá del análisis pragmático del proceso de creación y producción, en el que por medio de estos escriben audiovisualmente sujetos sociales, se ejecuta una comunicación alternativa, pues da la voz de los que no la tienen, una comunicación dialógica, porque busca y sirve para generar procesos de dialogo y reflexión, donde el receptor es un agente activo y, una comunicación para el desarrollo humano, donde colectiva e individualmente los sujetos sociales, se conectan a territorios y dimensiones, reales, simbólicas e imaginarias, en que los cuerpos, las mentes y los espíritus humanos, ejecutan codificaciones y decodificaciones, configurando en

ello redes, plexos, o campos semánticos, (comunidades), en que se auto producen, auto nominalizan, y auto determinan.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- García Canclini Nestor. Culturas Híbridas. México D.F: Grigalbo, 1989.
- Lull, James. Medios Comunicación y Culturas. Buenos Aires: Amorrortu. 1995.
- Ferrés, Joan. Educar en la Cultura del Espectáculo. Barcelona: Paidós. 2000
- Moscovici, Serge. Psicología Social. Barcelona: Paidós. 1985.
- Guattari, Félix. Plan Sobre el Planeta.Capitalismo Mundial Integrado y Revoluciones Moleculares. Madrid: Traficantes de sueños..2004
- Guattari, Félix. Las Tres Ecologías. Valencia: Pre-Textos. 1990.
- McNeal, J. U. Kids as Customers: A Handbook of Marketing to Children (Los niños como consumidores: un manual de marketing) N.Y. Nueva York: Lexington Books. 1992.
- McNeal, J. U. Children as consumers of commercial and social products. (Los niños como consumidores de productos comerciales y sociales) Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud. 2000
- Noguera, Carlos Ernesto. Las Políticas para el Mejoramiento de la Calidad de la educación: ¿Igualdad de Oportunidades o Discriminación?. Texto de la Ponencia Presentada al Foro Nacional sobre Derechos Humanos y Políticas Públicas en Educación. Paipa. Mayo 23 de 2003.
- Orozco Guillermo. Citado por Manzini, Pablo. Vivir En La Pantalla. Desordenamientos En Una Sociedad-Audiencia Que Aprende. En Educación y TIC. (Educar: el Portal del Estado Argentino) Septiembre 22 de 2004. (En línea.)(Citado en Junio 22 de 2006)
- Morin, Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa. 1994
- Kaplan, Mario. El Educador Popular. Humanitas: Buenos Aires. 1987
- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. América Latina. Bogotá. 1985.
- Geertz, Clifford. La Interpretación de las Culturas. Barcelona. Gedisa: 2003.

Huergo Jorge A. Itinerarios transversales. En :Comunicación y Educación. Coordenadas Abordajes y travesías. Signo del Hombre Editores. Universidad Central. Bogota. 2000.

Castells Manuel. La era de información: Economía, Sociedad y Cultura. Volumen 1 . México D.F. Siglo Veintiuno.1996.

Debray Régis. Vida y Muerte de las Imágenes. Buenos Aires. Paidós.1994.

Barbero, Jesús Martín. Ensanchado territorios en comunicación / educación. En :Comunicación y Educación. Cordenadas Abordajes y travesías. Itinerarios transversales. Bogota. Siglo del Hombre Editores. DIUC.2000

Ferres Joan. Televisión y Educación. Barcelona. Paidós. 1995

Maturana, Humberto. La realidad: ¿Objetiva o Construida? Guadalajara: Antropos.1995.

Morin, Edgar, Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. Traducción Mercedes VALLEJO-GOMEZ. UNESCO. La negrilla es del original. 2000

Zemelman, Hugo. Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Barcelona: Antropos.1997.

Deleuze, Guilles. Foucault. Barcelona: Paidós. 1987

Lapassade Georges. *El analizador y el Analista*. Editorial Gedisa. 1979.

Bersntein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata. 2001

Foulcoult, Michael. Las palabras y las Cosas. Ed Siglo XXI, México.1978.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA.

- Sobre metodología de la investigación:

Gutiérrez Juan. Delgado Juan Manuel. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis Psicología: Madrid 1998.

Castaño Arias César. Teoría y práctica de la investigación. Filigrana. Bogotá. 2000.

Hernández Sampieri Roberto. Fernández Collado Carlos. Baptista Lucio Pilar. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. 1992.

Sobre cine y semiología:

Carmona Ramón. Como se comenta un texto fílmico. Cátedra: Madrid. 1991

Chion Michel. Como se escribió un guión. Cátedra: Madrid. 1989

Deleuze, Gilles. La imagen-movimiento y la imagen-tiempo. Paidós: Barcelona 1987

Mitra Jean. La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje). Akai: Madrid 1990.

Zavala Lauro. Permanencia voluntaria. (El cine y su espectador) Veracruzana: México. 1997

Eco Humberto. Obra abierta. Planeta-Agostini: Buenos Aires. 1992

- Sobre sujeto y subjetividad:

González rey Fernando. Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico cultural. Thomson: México. 2002.

Cordero Teresita. Dobles Ignacio. Pérez Rolando. Dominación social y subjetividad. Universidad de Costa Rica: San José. 1996

Foucault, Michael. El sujeto y el poder. Carpe Dien. Bogotá. 1991.

Hoyos Guillermo. Vargas Germán. La teoría de la acción comunicativa y las ciencias de la discusión. ICFES-ASCUN. Bogotá. 1997

Lacan Jacques. Aun. Barcelona. Paidós. 1981.

- Sobre medios, educación y cultura:

Gubern Roman. El Eros Electrónico. Taurus: Buenos Aires 2000.

Autores varios. Comunicación cultura y desarrollo. Un encuentro. Instituto distrital de cultura y turismo. IDCT. Bogotá 2002

Pérez Tornero. El desafío educativo de la televisión. Barcelona: Paidós. 1994

Mark Dery. Velocidad de escape: La cibercultura en el final del siglo. Siruela: Barcelona. 1995.

Bruner Jerone. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que han sentido la experiencia. Gedisa: Barcelona. 1996.

Huergo Jorge Alberto. Fernández María Belén. Cultura escolar; cultura mediática/intersecciones. Universidad pedagógica nacional: Bogotá. 2000.

Bretht Bertolt. El compromiso en literatura y arte. Anagrama: Barcelona 1998.

Bourdieu Pierre. Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona. 1996