



**Fuera de la Película: Juventudes Protagonistas en el Cine Foro Que Fragmentan el
Adultocentrismo**

Leidy J. Chalapud y Maddelyn Triviño

Proyecto Pedagógico Investigativo Comunitario

Universidad Pedagógica Nacional

Lic. Educación comunitaria con énfasis en DD.HH.

Bogotá D.C.2025

**Fuera De la Película: Juventudes Protagonistas En El Cine Foro Que Fragmentan
El Adultocentrismo**

**Trabajo de grado para optar Título de Licenciatura en Educación Comunitaria con
Énfasis en Derechos Humanos**

Tutora:

Lía Esther Lemus Gómez

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá D.C.

2025

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a cada unx de lxs jóvenes que hicieron parte del cine foro Chaplin y dejaron una huella imborrable en este proceso, gracias por permitirse sentir, explorar, imaginar y cuestionar, incluso cuando eso significó salir del refugio del silencio o desafiar lo establecido.

A la profesora Amparo Pinilla, por ser un lugar seguro en la escuela, por su escucha atenta, por caminar con nosotras desde la honestidad y el cuidado, gracias por acompañarnos con tanta humanidad y por creer en nosotras.

Al profesor Jaime Díaz, por estar presente en cada sesión con su palabra sincera, por tejer junto a nosotras y lxs estudiantes conversaciones honestas, por abrir el diálogo desde su experiencia y por recibarnos siempre con los brazos abiertos.

Finalmente, al cine que fue para nosotras posibilidad y cómplice en este viaje, testigo de nuestras preguntas, lugar donde lo íntimo y lo colectivo se entrelazaron y una excusa hermosa para construir juntxs otras formas de estar en la escuela.

Este proyecto es una pequeña apuesta por una escuela más viva, más nuestra y más humana.

A todxs ustedes, gracias infinitas, de corazón.

AGRADACIMIENTOS

A mi madre, hermanos y familiares, por no rendirse conmigo y demostrarme con actos lo que implica el amor; por motivarme a ser profe, tener empuje y creer en mí en los tiempos de tempestad.

A la vida, por permitirme llegar a espacios que nunca imaginé y coincidir con personas que nutrieron mi experiencia.

A Joha, por quedarse, por tenerme paciencia; por enseñarme; por resistir; por la risa, la angustia y la tristeza; por los días nublados y los soleados; por creer en este proceso y sostenerlo hasta el final.

A lxs profesores que sembraron curiosidad académica y práctica. A mis tutoras de grado, que con sus sugerencias y reflexiones permitieron organizar y orientar el trabajo.

Al proceso, por generar curiosidad, preguntas y esperanza.

A las juventudes, por querer transformar el pedacito de mundo que nos tocó.

A mí misma, por permitirme explorar, fallar y recomenzar muchas veces. A la madre del pasado y la del futuro.

Maddelyn Triviño

Agradezco profundamente a mis padres y a mis hermanas, quienes ha sido amor, compañía y apoyo constante, a Santi, por darme la mano con ternura, por su paciencia incondicional y por creer en mí incluso en los momentos en que yo misma dudé.

A la profesora Janeth Galeano, por ser una base fundamental en nuestro proyecto de grado, y a la profesora Lía Lemus, por acompañarnos en la culminación de este proceso.

A Made, por su gran apoyo, su compañía y su alegría que siempre iluminó los momentos más oscuros; gracias por caminar conmigo, por animarme a seguir y por recordarme que esta meta era posible.

A Nata, por ser compañera de vida y brindarme aliento constante.

A mi ser, por persistir, por caer y levantarse cuantas veces fue necesario.

Y a la universidad pública, por permitirme habitarla y por abrirme los ojos a nuevos mundos posibles.

Johanna Santana

Tabla de contenido

Justificación del proyecto pedagógico investigativo comunitario	18
Pregunta general de investigación	20
Preguntas orientadoras de la investigación	20
Objetivo general.....	20
Objetivos específicos	21
Capítulo I. Contextualización y Problematicación	22
San Cristóbal y las nubes	22
El barrio Guacamayas en la gran pantalla.....	24
Entre montañas y nubes: Colegio Alemania Unificada	27
Volver a la escuela.....	29
Secundaria Activa	31
Modelo pedagógico del programa Secundaria Activa	33
Evaluación del programa	37
La otra parte: Extraedad.....	38
Centros De Interés.....	44
¿Quiénes Son Los Protagonistas Detrás Del Cine Foro?.....	47
Las juventudes	47
Lxs prxfes.....	52
Las profes/estudiantes.....	53
Antecedentes	54
Aulas de aceleración, aceleración de aprendizaje.....	54

El cine foro como estrategia, practica, fortalecimiento del tejido social y herramienta pedagógica.	56
Capitulo II Enfoque Metodológico	60
El camino	60
Técnicas e instrumentos de investigación.....	62
Fase 1: Indagación	63
Fase 2: Formulación.....	64
Fase 3: Implementación	64
Fase 4: Evaluación	64
Fases del proceso investigativo.....	66
Fase 1. Momento de indagación: explorando intereses, expectativas y necesidades del grupo	67
Fase 2. Formulación de ciclos temáticos: Selección participativa de contenidos	75
Fase 3 Implementación ciclos de interés de cine-foro: Una estrategia para darle apertura a la palabra	82
Fase 4: Resultados de la implementación ¿qué buscábamos enseñar y que se movilizó en el proceso?	92
Capitulo III. Construcción Conceptual y Categorías Emergentes: Buscando la quinta pata del gato	97
Juventudes.....	97
Condición Juvenil	98
Lo Juvenil.....	102

Adultocentrismo – Profe ¿Por Qué le Debo Decir Profe si yo También le Enseño?	106
Prácticas adultocéntricas en la escuela	114
Tensionamiento del adultocentrismo en la escuela	123
Participación juvenil	129
La escalera de Roger Hart	130
Imaginarios sociales que limitan la participación juvenil	133
¡Pregunte! ¡Pregunte!	135
Cine como dispositivo pedagógico	139
Empezar por el comienzo ¿qué cine? ¿qué cine foro?	139
El espectador emancipado	143
Dispositivo pedagógico	149
Capítulo IV. Conclusiones, Aprendizajes y Recomendaciones	151
En relación con los objetivos trazados en proyecto	151
En relación con lxs juventudes	153
De la propuesta investigativa en términos pedagógicos	156
Recomendaciones: algunos retos para romper el adultocentrismo	159
Nuestro PPIC y la Leco	160
Hallazgos y Aprendizajes	162
Referencias	164
Anexos	178
Anexo 1. Diarios de campo 2022	178
1.1 Sesión introductoria	178

1.2 Topos	182
1.3 Letras explícitas	185
1.4 Red	188
1.5 La tumba de las luciérnagas	193
1.6 La mujer del animal	195
1.7 Somos calentura	198
1.8 Retrato en un mar de mentiras	200
1.9 Las tortugas también vuelan	202
1.10 Voces inocentes	205
1.11 Los hongos	209
1.12 La flor del desierto	214
1.13 Ejercicio de stencil	217
Anexo 2. Diarios de campo 2023	220
2.1 Voces inocentes	220
2.2 Persépolis	224
Ciclo Jóvenes, Consumo y Medio Ambiente	227
Ciclo Jóvenes En La Sociedad	238
Anexo 3. Temática 2023 Acoso escolar	241
3.1 Itinerario de Lecturas	241
3.2 Apoyo Audiovisual	247
Anexo 4. Propuesta Para El Cine Foro 2022-2 a 2023-1	248
Anexo 5. Planeaciones 2023 – Ciclo Jóvenes, Consumo y Medio Ambiente	265
5.1 Clase Introductoria	265

5.2 Cortometrajes.....	273
5.3 Película Nerve.....	275
Anexo 6. Planeaciones 2024 – Ciclo Jóvenes En La Sociedad	278
6.1 Clase Introductoria.....	278
6.2 Película El efecto Mariposa	288
6.3 La Otra Forma.....	292
6.4 Película El Hoyo – Primera Parte	295
6.5 Película El Hoyo - Segunda Parte.....	300
Anexo 7. Actividades.....	306
7.1 Acertijos	306
7.2 Juego de vasos y bandas de caucho	307
7.3 Dinámica De Integración: “¡A Rodar Películas!”	308
7.4 Creación De Perfiles	311
Anexo 8. Cuestionario Mixto.....	313
8.1 Resultados del cuestionario.....	329
Anexo 9. Posible Formato de entrevista docente.....	332
Anexo 10. Transcripción Entrevista Docente Ingrid Sandoval.....	334
Anexo 11. Reflexiones recogidas con los maestros a través de discusiones informales	357

Fuera De la Película: Juventudes Protagonistas En El Cine Foro Que Fragmentan El Adultocentrismo

En el año 2019 ingresamos al Colegio IED Alemania Unificada como maestras en formación, en el marco de la práctica pedagógica *Escuela Sin Fronteras*, propuesta por la LECODH¹, este proceso nos permitió, en un primer momento, acercarnos a la cotidianidad de la institución y, posteriormente, planificar y construir una propuesta que acompañó el espacio al cual nos vinculamos: el cine-foro “Chaplin”. Producto de esta experiencia, en 2022, ya vinculadas a la línea de investigación *Escuela, Comunidad y Territorio*, iniciamos nuestro proceso investigativo con jóvenes entre 13 y 17 años, pertenecientes al programa *Volver A La Escuela*² y del-Centro de interés³ Cine Foro. Durante ese primer semestre, acompañamos el proceso como *observadoras participantes*⁴, lo cual nos permitió reconocer algunas dinámicas del espacio dirigido por la profesora Amparo Pinilla en las cuales se proyectaban películas propuestas por parte de ella o de los estudiantes y al finalizar se intentaba relacionar la película con derechos de la *Declaración universal*⁵.

¹

Licenciatura en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

² es un programa que busca garantizar el derecho a la educación de estudiantes que han visto interrumpidas o afectadas sus trayectorias escolares

³ Centro de interés es el término que se le dio para incluir todos los espacios que puedan resultar relevantes para los jóvenes del colegio Alemania unificada para continuar motivados dentro de la institución.

⁴ La observación participante es una técnica cualitativa de investigación que implica la recolección de datos para comprender los fenómenos sociales y culturales a partir de observar y participar del contexto natural que los sujetos tienen por lo que hay una relación directa y cercana. (Nuñez, 2019)

⁵ Es un documento en el cual diferentes representantes del mundo después de la devastación de la segunda guerra mundial, trazan el “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.” (París, 1948) (Naciones Unidas, 2008)

Durante este proceso de observación surgió la necesidad de construir una propuesta pedagógica situada, que pusiera en el centro los intereses, la palabra y preguntas surgidas de la interacción cotidiana con estudiantes y docentes, de este modo, el cine-foro Chaplin se convirtió en un punto de partida para resignificar nuestra práctica docente e investigar, desde una apuesta sensible y las interpretaciones que hacíamos sobre las relaciones que se daban en ese espacio. En un primer momento, formulamos la siguiente pregunta investigativa en torno al fenómeno del acoso escolar, ¿Cómo el cine-foro posibilita el reconocimiento de la naturalización del acoso escolar en el contexto escolar de los estudiantes del programa Volver a la Escuela que participan en el centro de interés “¿Cine-foro Chaplin” del Colegio Alemania Unificada, para fomentar una sana convivencia entre pares?

Así, nació nuestra propuesta inicial: El Cine Como Estrategia Para Visibilizar El Acoso Escolar (véase Anexo 4), esta planeación, basada en la experiencia del año 2022, planteó como objetivo: generar una estrategia de prevención y reducción del acoso escolar con estudiantes del “Cine-foro Chaplin” del Colegio Alemania Unificada, a través de películas y su interpretación colectiva; Para ello propusimos trabajar con películas como (Preciosa) (Mariposas Verdes) (Extraordinario) (Elefante) entre otras. No obstante, el proceso se vio afectado por diversos factores: el cierre del colegio por obras de remodelación, la reasignación de un espacio sin condiciones técnicas para proyecciones audiovisuales, la convivencia compartida del salón con el centro de interés de origami, y la pérdida de instrumentos de investigación a causa del hurto de un celular; estas situaciones nos llevaron a adaptar las sesiones, utilizando juegos para ambos grupos, apoyándonos principalmente en la exploración y aplicación de la cartilla *Juegos para constructores de paz*.

Ilustración 1 Jóvenes jugando 2023-1

Nota. Tomado de galería propia

Como resultado de no haber logrado implementar inicialmente la propuesta pedagógica, y a partir de nuevas preocupaciones relacionadas con la ausencia de espacios donde lxs jóvenes pudieran expresarse y contar sus historias sin temor a represalias, nos vimos en la necesidad de reformular el proyecto. En esta nueva etapa, centramos la atención en los sentidos que adquiere el cine-foro dentro del contexto escolar y en su alcance como experiencia pedagógica, por ello, uno de los primeros pasos fue pensar ¿cómo incorporar los intereses significativos de lxs estudiantes en este espacio?; aunque en ese momento aún no contábamos con una nueva pregunta investigativa clara, comenzaron a resonar en nosotras discusiones e inquietudes que se volvieron centrales en el proceso: ¿Qué es el cine? ¿Qué tipo de cine queríamos proyectar? ¿Qué intenciones pedagógicas acompañaban esas proyecciones? ¿Cómo diferenciar un cine-foro de un cine-club? ¿Cuál ha sido nuestro acercamiento al cine colombiano?

Estas preguntas nos llevaron a posicionarnos no solo como espectadoras, sino también como investigadoras del cine-foro, lo que enriqueció profundamente tanto el marco teórico como el diseño de nuestra propuesta pedagógica, desarrollada en el capítulo 2 de este documento. Así,

para el segundo semestre de 2023, con un foco reformulado, nos centramos en comprender las formas de socialización entre jóvenes y cómo estas se configuran alrededor del cine-foro como centro de interés. Este proceso trajo consigo nuevas preguntas: ¿Qué tipo de propuestas de trabajo íbamos a implementar?, ¿qué implicaciones tenía nombrarles como “adolescentes” o “jóvenes”?, ¿en qué formato debíamos redactar?, ¿qué era lo central en la aplicación de la propuesta?

Estos interrogantes, sumados a los retos propios del desarrollo de la investigación — como el tiempo limitado para finalizar nuestra práctica pedagógica, las frecuentes suspensiones de clases por celebraciones escolares, vacaciones, días festivos y movilizaciones nacionales—, nos llevaron a estructurar una propuesta en la que el cine-foro dejaba de ser un espacio exclusivamente para proyectar películas, y se transformaba en un encuentro mediado por la sensibilidad, en él se incorporaron elementos como juegos rompehielos, literatura, conversaciones y preguntas compartidas.

Específicamente, esta propuesta se alimentó de múltiples insumos: diarios de campo, mapas espontáneos, lecturas de autorxs y la construcción de una herramienta propia -un cuestionario mixto- que nos permitió ampliar la caracterización del grupo y obtener un panorama más completo sobre su relación con el cine; en esta encuesta se indagó sobre aspectos personales como nombres, edades, barrios, lugares de nacimiento, hobbies, tiempo libre, sueños de infancia, trayectos al colegio y espacios en los que se sienten seguros dentro de la institución, también incluimos preguntas sobre su entorno familiar, como con quienes viven, si tienen mascotas y qué disfrutaban de estar en casa.

Para su implementación, se explicó previamente el contenido del cuestionario, se indagó sobre la voluntad de participación de lxs estudiantes y se presentó el objetivo: recolectar

información que nos permitiera tener una visión general de quienes asistían al espacio, así como identificar temas de su interés (véase Anexo 6). A partir de una charla inicial centrada en sus vivencias y motivaciones, se propusieron los siguientes temas para trabajar en el cine-foro: jóvenes y sociedad, jóvenes y consumo de sustancias psicoactivas (u otros consumos), jóvenes y medio ambiente, y jóvenes y sexualidad, esta socialización estuvo acompañada por la proyección de algunos cortometrajes, con el propósito de comprobar si habíamos interpretado y organizado adecuadamente sus intereses.

Los resultados del cuestionario arrojaron datos significativos para la construcción de la propuesta y sirvieron como soporte para definir los ejes temáticos que acompañarían el espacio de cine-foro, los cuales fueron: *Jóvenes, consumo y medio ambiente* y *Jóvenes en la sociedad*, sin dejar de lado el tema de la sexualidad, que sentimos estuvo presente de forma transversal en los ciclos, a partir de las diferentes percepciones y reflexiones compartidas por ellxs durante los encuentros. Cada sesión nos ofreció nuevas pistas sobre los modos en que lxs jóvenes habitan la escuela, se vinculan entre sí y resisten o negocian con las formas de autoridad establecidas y más que aplicar una estrategia educativa, se trató de co-construir un proceso pedagógico basado en el reconocimiento mutuo, la escucha activa y la producción de saberes desde la experiencia.

Este trabajo de grado se inscribe en la modalidad de grado Proyecto Pedagógico Investigativo Comunitario (PPIC), como lo proponen los lineamientos de la Licenciatura en Educación Comunitaria, debe desarrollarse durante un periodo de dos años y dar cuenta de un problema asociado a la práctica pedagógica, sobre el cual se haya logrado una apropiación conceptual y política, por ello, el trabajo debe contener una revisión de antecedentes, contextualización y caracterización del espacio, formulación del problema, referentes teóricos y un diseño metodológico que incluya perspectivas metodológicas y estrategias para la

sistematización de la información. Todo lo anterior fue parte estructural de nuestro proyecto, la investigación cuenta con un título, una introducción, la caracterización del espacio de y de los participantes, un apartado de antecedentes, el diseño metodológico en base a la fase de observación y formulación; las categorías emergentes que tensionan la experiencia e implementación de la propuesta y un cierre con conclusiones y reflexiones de todo el recorrido. (Comité de Carrera y Coordinación de PPC, 2023, pp. 48-69)

Este trabajo de grado inicia con una introducción donde se narran algunos de los momentos clave que dieron origen a nuestra propuesta pedagógica investigativa y comunitaria, aunque su desarrollo se presenta de forma lineal para facilitar la lectura, consideramos importante enfatizar que los procesos investigativos, en la práctica, no siguen un orden rígido ni preestablecido, más bien, este recorrido podría imaginarse como un átomo en constante movimiento. Así como los átomos cambian según su estado, nuestro proceso vibró como un sólido en sus primeras fases -conteniendo fuerza, aunque sin desplazamiento visible-, fluyó como un líquido al adaptarse a los cambios de contexto, y se expandió como un gas cuando las ideas, reflexiones y relaciones comenzaron a conectarse libremente; en el núcleo de este átomo se situaron los protones, que representaron nuestras intenciones, acciones y apuestas políticas; los neutrones, que simbolizaron las herramientas metodológicas, los acuerdos y las formas de sostener el proyecto; y en constante órbita, los electrones, que fueron las emociones, vínculos, conversaciones y experiencias que rodearon el cine foro, dándole sentido vivo a todo el proceso.

El primer capítulo propone la contextualización y problematización del proyecto, presentando un breve paneo de la localidad, el barrio, el colegio, el programa Volver a la Escuela, los centros de interés y lxs participantes, a partir de allí, se desarrollan algunas de las problemáticas que evidenciamos durante las sesiones del cine foro, las cuales dieron lugar a

preguntas y reflexiones que nos permitieron construir la pregunta de investigación y definir su enfoque. El segundo capítulo describe el diseño metodológico, las técnicas aplicadas y las decisiones tomadas, posicionando el cine foro como un recurso pedagógico con potencial para generar otros tipos de relación educativa. El tercer capítulo recoge las categorías emergentes que surgieron a través de las técnicas implementadas -diarios de campo, cuestionarios, observaciones y análisis de antecedentes-. Finalmente, el cuarto capítulo presenta los hallazgos pedagógicos e investigativos de la práctica educativa, junto con reflexiones que surgen del trabajo desarrollado con estudiantes, docentes y educadoras comunitarias.

Dicho lo anterior, esperamos que este documento permita al lector reconocer el recorrido completo del proceso, así como los propósitos, preguntas y apuestas que lo sustentan, la

Este documento busca ofrecer una comprensión amplia del proceso vivido, de las preguntas que lo guiaron y de las tensiones que surgieron en el camino. Las proyecciones y recomendaciones finales están planteadas no como recetas, sino como puntos de partida para seguir pensando la educación desde prácticas más inclusivas, críticas y situadas.

Justificación del proyecto pedagógico investigativo comunitario

El presente proyecto pedagógico investigativo surge de una experiencia situada en el Colegio IED Alemania Unificada, en el marco del programa *Volver a la Escuela* y desde el ejercicio de formación de maestras comunitarias de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD.HH. En este contexto, el cine foro Chaplin se consolida como un dispositivo pedagógico que busca recuperar la voz, los intereses y las experiencias de las y los jóvenes, reconociendo su papel protagónico en los procesos de aprendizaje y transformación de las relaciones escolares.

La necesidad de repensar los espacios escolares desde un enfoque crítico y participativo se hace evidente ante las dinámicas adultocéntricas que suelen marcar la vida institucional. En este sentido, el proyecto se justifica en la urgencia de construir propuestas pedagógicas que permitan superar prácticas verticales, autoritarias o excluyentes, y que promuevan formas más horizontales de relación entre estudiantes, docentes y educadoras comunitarias. A través del cine foro, se habilita un espacio de expresión, debate y construcción colectiva de saberes que no solo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y críticas, sino que también dignifica las trayectorias y sentires juveniles dentro de la escuela.

Este proyecto se inscribe, además, en el interés por comprender y visibilizar los componentes metodológicos y conceptuales que configuran el diseño y la implementación de una propuesta educativa alternativa, que se articula con los centros de interés del programa *Volver a la Escuela*. Al hacerlo, busca dar cuenta de cómo el cine foro puede ser un dispositivo sensible y poderoso para interpelar las realidades sociales, promover la participación de las y los estudiantes, y generar reflexiones en torno al medio ambiente, consumo, juventudes y otros temas relevantes para las juventudes.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, esta investigación también pretende aportar a la comprensión del rol del educador y la educadora comunitaria en contextos escolares formales. Al recuperar la experiencia vivida en primera persona, se reconoce el carácter situado, reflexivo y transformador de la práctica pedagógica, y se fortalece el lugar de la narración como estrategia epistemológica que dignifica las voces de quienes enseñan y aprenden desde las márgenes, desde el afecto, la escucha y la acción colectiva.

En suma, el proyecto se justifica por su apuesta metodológica, ética y política por una escuela más democrática, donde las juventudes sean reconocidas como sujetos de saber y de

derecho, y donde el cine foro actúe como un escenario para el encuentro, la crítica y la construcción de sentidos compartidos.

Pregunta general de investigación

¿Qué componentes metodológicos y conceptuales caracterizan el proyecto pedagógico investigativo del cine foro, en el marco del programa *Volver a la Escuela*, como dispositivo para fomentar la participación protagónica de jóvenes del colegio Alemania Unificada?

Preguntas orientadoras de la investigación

- 1.- ¿Qué conceptos clave emergen durante la práctica pedagógica investigativa y cómo se integran en el diseño del cine foro como proyecto educativo?
2. ¿Cuáles son los momentos y las estrategias metodológicas diseñadas al interior del centro de interés del cine foro como dispositivo pedagógico relacionadas la promoción de la participación protagónica de Jóvenes?
3. ¿Cómo impacta una propuesta pedagógica centrada en los intereses de jóvenes en la construcción de relaciones más horizontales dentro del colegio y del espacio del cine foro?

Objetivo general

Visibilizar los componentes metodológicos y conceptuales que caracterizan el desarrollo de proyecto pedagógico investigativo para la participación real de jóvenes a través del cine foro como dispositivo que fomenta relaciones de horizontalidad entre los distintos miembros de la IED Alemania Unificada y que incluye a las educadoras comunitarias en el marco de la PPIC; al interior de la estrategia de los centros de interés en su articulación con el programa Volver a la escuela

Objetivos específicos

1. Visibilizar los elementos conceptuales que en relación con la promoción de la participación emergen en la implementación del proyecto pedagógico y en el diseño del dispositivo desde la experiencia vivida en el IED Alemania Unificada.
2. Describir y caracterizar los elementos metodológicos que en relación con la construcción del cine foro como dispositivo recupera la voz de los sujetos y promueve la participación real de jóvenes en contextos educativos formales.
3. Recoger en un documento que narra en primera persona la experiencia vivida haciendo énfasis en los elementos conceptuales y metodológicos del proyecto pedagógico y como estrategia discursiva para poner de presente las reflexiones sobre el rol del educador comunitario en la escuela formal.

Capítulo I. Contextualización y Problematicación

San Cristóbal y las nubes

La historia de la localidad Cuarta San Cristóbal está directamente relacionada con la historia del poblamiento del sur oriente de Bogotá, antes de 1890 estas tierras estaban dedicadas a la agricultura, asentamientos artesanales, industria y molinos de trigo y maíz que funcionaban con la fuerza hidráulica del río Fucha o San Cristóbal. A finales del siglo XIX y comienzos del XX el territorio estaba dividido en las haciendas La María, La Milagrosa, San Blas, Las Mercedes, Los Alpes y Molinos de Chiguaza, las cuales dan origen a barrios de obreros, conformados por campesinos y trabajadores en busca de un lugar para vivir. (Alcaldía Mayor De Bogotá, 2010, p.28)

Al principio del siglo XX entre 1890 y 1905 nace el primer asentamiento residencial periférico localizado alrededor de las haciendas, se encontraba desarticulado de la estructura central urbana que conformaba Bogotá, poblada por sujetos colectivos populares, quienes manifestaban su deseo y derecho por un lugar físico y social en la ciudad, ajustándose a un crecimiento de la ciudad en eje horizontal norte – sur, de esta manera se conformaba el primer asentamiento residencial con características de barriada periférica y desarticulada de la estructura central urbana, con el nombre San Cristóbal.

En el periodo comprendido entre 1890 y 1948 se conforman cerca de quince barrios, entre los que sobresalen: Las Brisas, que fue desagregado de Las Cruces, Camino Viejo, San Cristóbal, San Francisco Javier, hoy Villa Javier, Buenos Aires, Veinte de Julio en los terrenos aledaños a la finca San José, propiedad de la Comunidad Salesiana, Nariño Sur, La María y Santa Ana, sobre la calle Once Sur; Vitelma en el camino a Balcanes y Triangulo sobre la Carretera Antigua a Oriente; San Blas por el Camino a Oriente y Sudamérica y La Victoria a

partir de 1.935 con la construcción del templo Divino Niño Jesús, el barrio 20 de Julio se ha convertido en un significativo lugar de devoción para la fe católica (Alcaldía Local de San Cristóbal, 2010, p. 28)

Ilustración 2 San Cristóbal Sur desde el mirador entre nubes



Nota. Tomado de galería propia.

En la actualidad, mucho ha cambiado el territorio de San Cristóbal desde sus primeros asentamientos en el siglo XIX, pues su extensión territorial abarca 4909 hectáreas las cuales son divididas en 5 UPZ⁶, entre estas Sosiego, San Blas, La gloria, los libertadores y 20 de julio. A pesar del crecimiento urbano, en una de las localidades más rurales puesto que preserva 3280 hectáreas rurales, dentro de su ruralidad encontramos fuentes de recursos naturales como lo es el Río Fucha, la Reserva el Delirio y dos de sus parques más grandes el Mirador Juan Rey y el parque Metropolitano San Cristóbal. Hoy en día, la localidad alberga más de 198 cada uno con historias y dinámicas propias. Entre ellos, el barrio Guacamayas que ocupa un lugar especial en

⁶ Unidad de planeación zonal

nuestra experiencia pedagógica, no solo por su ubicación en los cerros surorientales, sino porque representa un símbolo de resistencia, lucha comunitaria y territorial.

El barrio Guacamayas en la gran pantalla

El lugar donde realizamos nuestra practica pedagógica investigativa, el Colegio Alemania Unificada, está localizado al sur oriente de la ciudad de Bogotá, en la localidad de San Cristóbal, UPZ La Gloria, barrio Guacamayas, la XX el territorio estaba dividido en las haciendas La María, La Milagrosa, San Blas, Las Mercedes, Los Alpes y Molinos de Chiguaza, las cuales dan origen a barrios de obreros, conformados por campesinos y trabajadores en busca de un lugar para vivir. (alcaldía Mayor De Bogotá, 2010, p.28)

A mediados del siglo pasado (Siglo XX) cuando el continente y el lado occidental del planeta estaban presenciando hechos importantes como La Revolución Cubana y la Guerra Fría, se llevó a cabo un proceso de urbanización en el barrio. Estados Unidos, temía que los ideales comunistas se esparcieran, por este motivo generó una serie de estrategias para que los países suramericanos no siguieran la corriente del comunismo, usando acciones directas como la influencia en la imposición de dictaduras en el cono sur y acciones de desarrollo urbano como construcción de colegios y la implementación del programa “*Alianza Para El Progreso*”⁷ que fomentó la adquisición de créditos para compra de vivienda, a los cuales tenían acceso quienes trabajaban con entidades del gobierno, los obreros y quienes trabajaban en las ladrilleras de la localidad; con este panorama en el cual barrios como La Perseverancia y los alrededores ya

⁷ La Alianza para el Progreso fue un programa de ayuda externa propuesto por Estados Unidos para América Latina con el fin de crear condiciones para el desarrollo y la estabilidad política en el continente durante los años sesenta. Con este programa Estados Unidos inaugura un tipo de intervención sistemática, a largo plazo y a escala regional, con miras a orientar el cambio social en América Latina e impedir el avance del comunismo en el marco de la guerra fría. RojasDiana,2010, pág. 91. análisis político Núm. 70, Bogotá, septiembre-diciembre, 2010: págs. 91-124

estaban prácticamente habitados, se impulsó la idea de adquirir vivienda en el sector de Guacamayas.

Este proceso de urbanización propuesto por la Caja de Vivienda Popular Del Distrito, propicio la legalización del barrio aún con dinámicas de ilegalidad vigentes, sin embargo, no fue planeado con las garantías de una vivienda digna, pues los intereses económicos de por medio por parte de empresas constructoras y políticos, eran mayores que los intereses por el bienestar de los habitantes, este proyecto se propuso bajo un modelo progresivo, es decir, sus moradores adquirirían las casas con una pequeña parte construida y a medida en que tenían las condiciones económicas podrían ir aumentando el área de construcción, modelo que no fue seguido por mucho tiempo. (Berneth, Rodriguez, y Torres, 2001)

Los problemas no se hicieron esperar y debido a la ubicación geográfica del barrio, muchos propietarios no querían residir allí, por lo cual en 1979 se presentó la invasión ilegal de predios que se encontraban sin habitar-por parte de los posesionarios⁸, lo cual ocasionó conflictos de convivencia en el sector provocando un estigma sobre el barrio pasando a ser declarado una “Zona Roja”⁹.Adicionalmente, existían otra clase de desafíos como la lucha por los servicios básicos, (agua, alcantarillado, gas) y la sobrevivencia a incendios por cocinar en estufas con *cocinol*¹⁰, combustible altamente inflamable, como lo reporto *El tiempo* (El Cocinol El

⁸ Eran quienes invadían la propiedad de personas que habían adquirido el título, pero no lo ocupaban. (Erase una vez Guacamayas, 2014)

⁹ calificativo proveniente del mundo de los operativos de las fuerzas del orden y seguridad pública, para referirse a aquellos lugares donde se fue haciendo común el vandalismo y el robo (Contreras, 2021)

¹⁰ El cocinol es una gasolina con menor grado de pureza que la corriente. Esto quiere decir que tiene hidrocarburos más pesados, como el ACPM. Por otra parte, su alto grado de explosividad radica en su bajo octanaje. La recurrencia de los accidentes en los hogares por su causa demuestra lo inflamable que es el combustible (El Tiempo, R.,1993, noviembre 28).

Combustible De La Tragedia, 1993) que provocaba cada 4 horas quemados en la ciudad, mayoritariamente en poblaciones empobrecidas de la ciudad.

Por otro lado, la creciente migración interna de estos años generó otras necesidades como el transporte y la presencia de una institución educativa en el sector; la construcción conjunta de la comunidad y las cruzadas educativas de Alemania, dieron paso poco tiempo después al colegio guacamayas que tras el proceso de unificación con la sede B, tomo el nombre en 1977 de Institución Educativa Distrital Colegio Alemania Unificada.

Mucho ha cambiado desde la construcción del barrio.-Ahora ya no se deben hacer extensas filas de un combustible que le arrebató muchas vidas a la localidad, como el cocinol. Se tiene acceso al agua potable en la mayoría de los barrios, hay gas y luz, también hay internet. Las casas tienen más de dos pisos; hay pequeños locales de comercios ubicados en la vía principal del barrio; parques como el de Villa de los Alpes, Parque Metropolitano San Cristóbal o el Parque entre nubes. Estructuras relativamente nuevas como los CEFES (Centro De Felicidad) construidos en el 2021 en el parque de San Cristóbal, lugares físicos que fomentan el deporte y el arte con una piscina semiolímpica, gimnasio, salones de deportes de combate, danzas, salones para realizar ejercicios de psicomotricidad; salas de cine y actividad física, coliseo, sala de grabación de sonido y aula de conferencias y artes plásticas.

Ilustración 3 Vista al barrio Guacamayas desde el Colegio Alemania Unificada



Nota: tomado de galería propia, barrio guacamayas, 2023.

Entre montañas y nubes: Colegio Alemania Unificada

El Colegio IED Alemania Unificada, ubicado en el barrio Guacamayas de la localidad de San Cristóbal, fue fundado en 1977 con el apoyo económico de la embajada alemana, como respuesta a una necesidad comunitaria:

De acuerdo con la información de la Secretaría de Educación (SED),

El colegio existe desde 1977, su nombre, Alemania Unificada es una forma de homenaje a la embajada alemana, puesto que brindó apoyo económico para su conformación. Adaptada como escuela en marzo de 1977, para suplir las necesidades de la población infantil, en marzo de 1980, se inician seis cursos divididos, tres en la mañana y tres en la tarde. Debido a la demanda de la comunidad se amplía los cursos a 12 por jornada y según el acuerdo 17, del 13 de octubre de 2002 se da la unificación de las sedes CED Guacamayas (sede A); CED Alemania Unificada (Sede B); CED San Martín de Loba (Sede C) bajo el nombre de INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ALEMANIA UNIFICADA (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015, p.1)

Aunque no fue inicialmente una obra del Estado, con el tiempo fue legalizado y transformado en institución educativa distrital, ofreciendo actualmente educación desde básica primaria hasta media. Esta consolidación institucional incluyó la unificación de varias sedes, que dieron lugar a su nombre actual y permitieron ampliar la cobertura y fortalecer la estructura académica y administrativa. El PEI creado para la institución se sustenta en un enfoque histórico-cultural, con una propuesta pedagógica basada en la pedagogía por proyectos, lo cual ha posibilitado “la experiencia, la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la relación con el territorio y la transformación social”, este marco teórico ha orientado procesos como el Programa *Volver a la escuela*¹¹, que nació para reintegrar y acompañar a estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas. A través de él, se ofrecieron los llamados “centros de interés” como la huerta escolar, el baloncesto, el teatro y el cine foro, los cuales posteriormente se integraron también a los niveles de secundaria y media, fortaleciendo así la participación juvenil y la oferta educativa más allá del currículo tradicional.

El colegio, además, ha impulsado diversas estrategias para el reconocimiento de la voz de niños, niñas y jóvenes, por medio de proyectos como “Pido la palabra”¹², “Tulpas comunitarias”, “Participando y decidiendo” o “La movilización por la vida”, que buscan construir ciudadanía, cultura de paz y formas de habitar la escuela desde la participación (Lemus G. y Terryl R., 2019). En este sentido, la institución cuenta con “infraestructura suficiente: zonas verdes, espacios para el arte y el deporte, una tarima para el encuentro y salones bien dotados”,

¹¹ El Programa “Volver A La Escuela”, antes llamado “Aceleración del Aprendizaje y Primeras Letras” es una estrategia puntual y oportuna para abrir las puertas del sistema educativo, haciendo efectivo su derecho a la educación a los niños, niñas y jóvenes en extraedad, que, a consecuencia de las problemáticas enunciadas, han tenido que abandonar sus estudios o no han podido comenzarlos. (Secretaría de Educación del Distrito, 2005, pág. 11)

¹² Pido la palabra fue una propuesta ejecutada en el colegio Alemania Unificada, en torno a “la participación y constitución de la subjetividad política” (Lemus G y Terryl R, 2019)

lo que ha permitido ampliar las formas de aprender y enseñar. Desde 2023, opera en jornada única sin abandonar los espacios extracurriculares, consolidando así un escenario fértil para el desarrollo de prácticas pedagógicas alternativas, como la propuesta investigativa que planteamos desde el cine foro Chaplin, su potente apuesta e infraestructura es lo que denominamos: IED Alemania Unificada.

Volver a la escuela

En 1995, como una iniciativa del ministerio de educación y el centro de enseñanza tecnológico de Brasilia, se formula el modelo de aceleración del aprendizaje para la reducción de los índices de repitencia y deserción, producto de los resultados de esta implementación en el país vecino, generó que el gobierno en 1998 buscara la forma de traerlo, traducirlo y adaptarlo al contexto nacional. (Muñoz, 2010)

El gobierno en 1999, luego de que la secretaria de Educación de Bogotá realizará un análisis sobre los motivos del abandono escolar, la repitencia y la reprobación de la educación básica primaria. Identificó que había un alto número de niñas, niños y jóvenes en extra-edad. En respuesta, con el propósito de nivelarlos con el grado correspondiente a su edad según lo estipulado por el MEN¹³ brindaron la alternativa de cursar la primaria en un año, para esto se convocó a quienes no se encontraban dentro del sistema educativo con el fin de garantizar el acceso a la educación

Una vez implementado el Programa de Aceleración del Aprendizaje adaptado de Brasil por parte del Ministerio de Educación, se hizo evidente que varias niñas, niños y jóvenes no sabían leer y escribir, por tanto, se hizo usar otras estrategias que facilitaran el aprendizaje de las

¹³ Ministerio de Educación Nacional.

competencias básicas en ellos. (Huertas D., López G., y Fonseca L., 2018) (Secretaría de Educación del Distrito, 2005). También para quienes ingresaron tarde al sistema escolar o lo abandonaron por diferentes razones.

Producto de su implementación y argumentado en el *Manual Operativo Del Modelo Aceleración Del Aprendizaje*, no solo se implementó en Bogotá sino en las zonas rurales de nuestro país. En el año 2000, se realizó una prueba piloto con población rural en extra-edad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y a la población urbano-marginal en Bogotá (...) Entre el 2000 y el 2009, el Modelo había atendido en promedio a unos 113.000 estudiantes en total. Hoy en día, Aceleración del Aprendizaje se ha implementado en todo el territorio nacional y se ha extendido a procesos similares en países como El Salvador (desde 1999), Venezuela (desde 2000), y República Dominicana (desde 2004) (Muñoz, 2010, p 6-7)

Por tal motivo, en el año 2002 se creó un módulo inicial llamado *Nivelémonos Para Despegar Hacia el Éxito* el cual estaba enfocado en la enseñanza de la lectura, escritura y conocimientos matemáticos y al finalizarlo daría las herramientas necesarias para continuar al *Programa de Aceleración del Aprendizaje*, sin embargo, dicho módulo no contaba con un tiempo estimado para ser realizado y por ese motivo muchos estudiantes iniciaban tarde el Programa de Aceleración del Aprendizaje que no lograban completar. Luego, eran promovidos al aula regular y de nuevo puestos en aceleración por encontrarse en extra-edad, causando repitencia (Secretaría de Educación del Distrito, 2005)

En el año 2004 se adaptó un programa para este grupo de estudiantes con el fin de fortalecer las competencias matemáticas y en lectoescritura llamado el Método Negret y para el 2004 dentro del marco del Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: Una gran Escuela.

Se implementó el Programa de Aceleración y Primeras Letras el cual reconoció los diferentes saberes y experiencias de las niñas, niños y jóvenes de las escuelas, para esto, se ejecutaron 110 aulas de Aceleración y 45 de Primeras Letras. Este programa aun existente, contó con niñas, niños y adolescentes de edades entre los 7 a los 17 años quienes aún con sus diferencias tenían características similares reconocidas por su maestros como la baja autoestima y agresividad (generalmente en edades superiores) y, en menor medida pero con presencia constante existían grupos de estudiantes con poca apropiación de la lectura y escritura, necesidades educativas especiales, desplazados por la violencia, con experiencia en calle y quienes se encuentran o asumen el rol de trabajadores. (Alcaldía Local de San Cristóbal, 2010, p. 16)-(Muñoz, 2010)

Tabla 1 Ciclos del programa Volver a la Escuela

	PROCESOS BÁSICOS	ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE	SECUNDARIA ACTIVA
CATEGORÍA	Estrategia	Modelo	Modelo
RANGO DE EDAD	Dirigido a niñas, niños y adolescentes entre los 9 y 14 años.	Dirigido a niñas, niños y adolescentes entre los 10 y 17 años.	Dirigido a adolescentes y jóvenes, entre los 14 y 17 años.
PROPÓSITO GENERAL	Etapa en la que se pretende que las niñas, niños y jóvenes aprendan a leer y escribir, o en su defecto refuercen el proceso. Se adquieren las habilidades matemáticas básicas al efectuar las operaciones matemáticas básicas.	Etapa en la que los Estudiantes cursan la básica primaria. Al ser un modelo propio del Ministerio de Educación Nacional, en los establecimientos oficiales de Bogotá se implementa bajo sus lineamientos pedagógicos y técnicos.	Etapa en la que los estudiantes cursan la básica secundaria. Está dividida en dos niveles: Secundaria Activa 3, que se homologa con los grados 6° y 7° y Secundaria Activa 4, que se homologa con los grados 8° y 9°.

Nota. Tomado de Procesos básicos. Guía para docentes programa volver a la escuela (p. 8)

Secundaria Activa

Producto del avance del programa “*Volver A La Escuela*” en el 2018, se constituyó la modelo secundaria activa. Desde su enfoque conceptual, se tienen en cuenta condiciones

específicas como lo son extraedad, flexibilidad, nivelación, pertinencia, vulnerabilidad y educación de calidad. Proponiendo como objetivo principal para la secundaria, la nivelación de edad/curso en jóvenes, para la finalización del ciclo formativo básica secundaria y acceder a la educación media. La nivelación debe hacerse en 1 ciclo por cada dos años, es decir: ciclo 1, para el grado 6 y 7; ciclo 2 para los grados 8 y 9. Además se debe fortalecer la dimensión cognitiva, socioafectiva y comunicativa de los aprendizajes fundamentales en áreas del currículo (Equipo Volver a la escuela, 2014, p. 6) (Muñoz, 2010)

El marco legal de este modelo se articula, además, con el Artículo 67, (Constitucion Política de Colombia, 1991), donde se establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público, orientado al acceso de conocimiento, ciencia, la técnica y demás bienes y valores culturales. Resalta que la formación debe estar basada en el respeto de los derechos humanos, la democracia, el trabajo y la recreación, siendo responsabilidad compartida del estado, la sociedad y la familia, también se determina la obligatoriedad de la educación entre los 5 a los 15 años por el hecho de ser sujetos de especial protección constitucional (Sentencia T-167/11). A esto se suma, (Ley 115 de educacion. Ley general de educacion, 1994) o ley general de educación, que define como objetivos fundamentales el acceso universal a la educación, el desarrollo de habilidades comunicativas, la formación ética, moral y social.

Complementariamente el (Codigo de la infancia y adolescencia ley 1098 de 2006) establece las normas sustantivas y procesales, para la protección integral de niños y adolescentes, fijando obligaciones claras para las instituciones educativas: brindar una educación de pertinente y de calidad, facilitar la participación activa de los estudiantes, estimular sus expresiones culturales, abrir canales de comunicación con las familias y, sobre todo, garantizar la permanencia de las y los jóvenes dentro del sistema educativo.

Modelo pedagógico del programa Secundaria Activa

Este modelo educativo, tal como se establece en el manual de implementación, asume la educación como un servicio del estado colombiano y un derecho fundamental del ciudadano. Bajo premisa que reúne su marco teórico, explicado anteriormente su propósito no solo es ampliar la cobertura y el acceso a la educación sino también la promoción integral de los derechos humanos, democracia y cultura ciudadana. Esto a través de dos principales enfoques el constructivista¹⁴ y el aprendizaje significativo¹⁵. Tal como se expone en el documento:

Reconoce en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje algo distinto al enfoque que considera la educación como un proceso para transmitir conocimientos de una generación vieja a una joven; esto quiere decir que se rescata el papel activo del estudiante y del profesor, quienes son capaces de construir conocimientos y valores (p.20)

Desde este enfoque pedagógico se sitúa a Jean Piaget referente y autor de la teoría del desarrollo cognitivo, la cual aporta una visión donde el aprendizaje no es un simple producto del entorno, sino una construcción activa ligada al papel que asumen las personas en su interacción con el mundo. Por su parte, el enfoque del aprendizaje significativo -según lo planteado en el (Manual de implementación: secundaria activa) aporta el entender de que se necesita un primer momento de disposición por parte del estudiante para aprender y que se hace necesario un material que permita relacionar ideas previas con ideas nuevas.

¹⁴ Desde el constructivismo, se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje (Granja, 2015)

¹⁵ Esta teoría sostiene que el individuo aprende recibiendo información verbal, relacionándolos con los conocimientos previos que todo individuo lleva consigo y de esta forma da al nuevo conocimiento un significado especial (Lazo, 09)

Este enfoque se concreta en la apuesta por una inclusión en las aulas, así, *Secundaria Activa* se plantea como un espacio abierto a todos los estudiantes, más allá de sus diferencias en edad, situación económica, trayectorias académicas, intereses o proyectos de vida. Como se menciona en el manual:

En un planteamiento inclusivo de la educación, como es el caso de Secundaria Activa, la escuela está abierta a todos los jóvenes bajo el principio de igualdad en la diferencia. Por lo mismo, ahora no es tan indispensable hacer la selección de quiénes estarán en el aula, sino de cómo llegan a ella y de qué manera se puede generar un adecuado proceso de enseñanza y de aprendizaje para que cada uno logre lo mejor de sí mismo, sean cuales fueren sus características personales y sus necesidades educativas. (Ministerio de Educacion Nacional, 2012)

Sin embargo, a pesar de este discurso incluyente, se observaron algunas limitaciones significativas en la práctica, especialmente en cuanto a los criterios de exclusión del programa el propio manual estipula que no serán admitidos:

- Niñas y niños menores al rango de edad establecido, quienes deben ser acogidos por el aula regular.
- Estudiantes con discapacidades cognitivas, visuales, auditivas u otras, quienes deben ser reubicados en aulas integradoras o en programas específicos de la Secretaría de Educación.
- Estudiantes excluidos por problemas de comportamiento, bajo rendimiento académico, relaciones interpersonales conflictivas, falta de compromiso familiar, vulnerabilidad en salud o pertenencia a grupos no aceptados por el colegio.

Además, se exige al docente la caracterización detallada de cada estudiante, con el fin de determinar si cumple los requisitos para estar en el programa en caso de sospechas de discapacidad, se requiere una valoración por parte del equipo de orientación escolar, y de ser positiva, la institución debe proceder con la reubicación correspondiente (Secretaría de Educación del Distrito, 2005, p. 66). Siendo esto así, no debería haber una justificación para que haya niños por ejemplo sin saber leer ni escribir, en ciclo 3; niños no repitentes más de un año o estudiantes con posible NEE¹⁶ sin diagnóstico donde ellos mismos sienten que deberían tener otro tipo de atención en su proceso. Esto refleja una deficiencia que, uno, no se está haciendo un proceso de selección adecuado al momento del ingreso al programa. Dos, el programa Volver a la escuela secundaria activa, dentro del Colegio Alemania Unificada, está poniendo por encima la idea de culminación rápida de los estudiantes y no se está enfocando en algunos casos que necesitan adecuación de la metodología, acompañamiento psicológico y en casos trasladados a otras instituciones que den garantía de su proceso enseñanza y aprendizaje, por tanto, no se están cumpliendo las rubricas de acceso al programa.

Otra posible tensión que encontramos es el hecho de que su enfoque sea inclusivo bajo la premisa de igualdad, para nosotras todos deben tener la posibilidad de entrada al sistema educativo en cualquiera de sus niveles, pero este acceso no puede quedarse solo en la capacidad de ingresar a la institución, porque esto es asumir que los jóvenes tienen las mismas garantías en sus procesos. Esto generalmente en el sistema educativo genera que quienes tengan la posibilidad de tener todas las necesidades básicas cubiertas (salud, alimentación, hogar, apoyo familiar) sean quienes logran terminar satisfactoriamente el proceso, si la inclinación es generar un proceso que

¹⁶ Necesidades educativas especiales

ponga a todos en la misma capacidad de igualdad antes el derecho, entonces se deben tener en cuenta estas otras áreas, en aras de lo que llamamos una educación gratuita y de calidad.

La calidad para nosotras debe pasar por el cubrimiento de las necesidades básicas que puedan afectar el acceso a la educación y la permanencia dentro del colegio, como lo son la alimentación y garantía de espacios que cuenten con agua; también el reconocimiento de vincular espacios de participación y decisión; acompañamiento psicológico y de mejor diagnóstico para acceder al programa.

El programa Volver A La Escuela, si ha generado que niñxs y jóvenes, retomen o inicien sus estudios educativos demostrando que, si funciona, pero para nosotras debe haber una garantía más amplia del derecho de la educación y un volcamiento a poner en centro de ingreso al programa el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Lo que nos lleva a hablar de las condiciones de algunos profes en el programa, debido a las dinámicas de precarización laboral y de salud de los docentes, muchos deben tener hasta dos trabajos para sobrevivir, lo que ocasiona una sobre carga de la profesión. No hay garantías de la salud, ni mental ni física en tanto, no hay un acompañamiento constante de psicología, en gran medida se debe forzar la voz porque la estructura no tiene insonorización del espacio, lo que ocasiona que se escuchen ruidos de todo lado.

En conclusión, si bien el programa Volver a la Escuela Secundaria Activa ha permitido el reingreso de muchos niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, persisten serias tensiones estructurales que ponen en duda su efectividad como propuesta realmente inclusiva y de calidad, la falta de procesos rigurosos de caracterización y diagnóstico, el enfoque centrado en la culminación rápida por encima del aprendizaje significativo, las condiciones precarias tanto para estudiantes como para docentes, y la ausencia de garantías mínimas para la permanencia

educativa, evidencian que el derecho a la educación se ve limitado por desigualdades estructurales no abordadas desde la política institucional. Por ello, urge una revisión crítica del programa, que sitúe en el centro las trayectorias escolares de los estudiantes y el bienestar integral de la comunidad educativa.

Evaluación del programa

En cuanto a la evaluación propuesta para este ciclo de aceleración secundaria, se habla de una evaluación de acuerdo con productos, es decir de creaciones, ya que este permite evidenciar más que la calificación de aula regular, la creación individual, sus intereses y sus formas de trabajar en grupo. Como lo aclaro el Equipo Volver a la Escuela (2014), el proyecto sigue abierto a propuestas pedagógicas, por lo cual somos los profes quienes proponemos e implementamos desde nuestras apuestas pedagógicas, políticas, metodologías y didácticas, los espacios de Volver A La Escuela, sin embargo, estos espacios deben contener un abordaje de las principales áreas de conocimiento, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciudadanía y Convivencia, Educación Artística, Educación Física, Recreación y Deporte, Humanidades, Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Segunda Lengua, y Matemáticas.

La evaluación va orientada a valorar el impacto de proyectos ejecutados por las instituciones por lo cual, los docentes diseñan sus propias rutas y criterios evaluativos, pero es necesario precisar materiales educativos trabajados; desempeños demostrados por los estudiantes; cobertura de población beneficiada por el modelo (relación del número de estudiantes vinculados con el número de población en la zona de influencia del establecimiento). Capacidad de retención educativa del modelo (porcentaje de estudiantes que continuaron inscritos durante el desarrollo de todo el grado o de la básica secundaria); Calidad (desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de aula y en las Pruebas Saber). El establecimiento de

diagnósticos permanentes en estos tres campos facilitará la cualificación de Secundaria Activa.

Manual de implementación: secundaria activa, p.17)

La otra parte: Extraedad

El modelo de aceleración del proyecto de Volver a La Escuela va dirigido a niñas, niños y jóvenes en edades de 9 a 17 años que se encuentran en extraedad, es decir, aquellos que han abandonado el sistema educativo por diversas razones, tales como reprobación, repitencia, desplazamiento, problemas familiares o se encuentran en el sistema, pero tienen una edad que supera en tres años o más la edad establecida para el grado de básica primaria o bachiller al que aspiran cursar. (Equipo Volver a la Escuela, 2014, p. 6)

Dado que la edad es un criterio fundamental para el ingreso al programa Volver a la Escuela, elaboramos dos cuadros que permite visualizar de manera precisa cuáles edades se consideran como extra edad desde primero hasta noveno grado. En este cuadro, las zonas sombreadas (o grises) indican las edades que, de acuerdo con los lineamientos del programa, ubican a una niña, niño o joven dentro de la categoría de extra edad para el grado correspondiente, así:

Tabla 2 Rangos de referencia para determinar si un estudiante se encuentra en extraedad (Primaria)

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto
7 años					

8 años					
9 años					
10 años					
11 años					
12 años					
13 años					
14 años					
15 años					
16 años					
17 años					

Nota. Adaptado de Guía docente del modelo educativo Aceleración del Aprendizaje (p. 08)

Tabla 3 Rangos de referencia para determinar si un estudiante se encuentra en extraedad (Secundaria)

	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno
11 años				
12 años				
13 años				
14 años				
15 años				
16 años				
17 años				

Nota. Elaboración propia

Lo anterior nos permite evidenciar que hay una edad idónea para cada curso, por lo cual valdría la pena preguntarse ¿qué es la extraedad? y ¿Cuáles son las consecuencias de esta lectura etaria puntualmente en el proceso de aceleración?

Según la ley Según la *Ley General de Educación*, que establece la obligatoriedad de la educación entre los 5 y 15 años, el programa busca que los estudiantes puedan retomar sus estudios y ponerse al día con los contenidos educativos. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, la edad para cursar ciertos grados se encuentra claramente definida, y cuando un estudiante se desvía de esa norma, se considera en extraedad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debería tener entre 7 y 8 años, y si tiene 10 o más años, es catalogado como un estudiante en extraedad (Ministerio de Educación Nacional)

Este fenómeno de extraedad no solo representa una simple diferencia entre la edad cronológica y el grado escolar esperado, sino que también es una problemática del sistema educativo. (Ruiz Morón y Pachano, 2006) lo describen como un "problema educativo" que va más allá de este desfase temporal, ya que está relacionado con la repitencia escolar, el ingreso tardío al sistema educativo, e incluso puede conducir a la segregación y exclusión de los estudiantes dentro de la comunidad escolar. Esta percepción de extraedad, como una desviación de lo esperado, también puede dar pie a la clasificación de los estudiantes como "normales" o "anormales", afectando su autoestima y la manera en que se integran al entorno educativo.

La extraedad entonces puede verse como un estado de anormalidad en la vida escolar, que pone sobre la mesa una comparativa sobre lo que se desea, la culminación hasta grado 11 sin eventualidades y lo otro, que son características negativas, como por ejemplo perder el año, atrasarse. Por lo que esta clasificación señala, separa, divide y evalúa el trayecto educativo y además incorpora etiquetas extras que empiezan a dotar de sentido la percepción en como vemos, tener años extras, perder años, retirarse del sistema educativo. Como indican Ruiz Morón y Pachano (2006), *"el aula emerge como un espacio escindido, donde los comportamientos escolares son marcados como 'normales' o 'anormales'; en consecuencia, esas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás"*. (p.34)

Si bien, el programa Volver a la Escuela pretende responder a las trayectorias educativas interrumpidas y al desfase de edades, su implementación en el Colegio Alemania Unificada evidencia desafíos importantes en tanto se está tensionando la visión normativizante que asocia la diferencia con deficiencia. Esta perspectiva limita la posibilidad de reconocer las trayectorias

diversas en donde hay pérdidas de años o extraedad como procesos válidos dentro de la posibilidad de la escuela.

La preocupación por la edad, vinculada a la presión de ajustarse a los ritmos impuestos por el sistema educativo y laboral, nos ha empujado a espacios hostiles, donde la sensación de ser 'incapaz', 'tonto' o 'insuficiente' se internaliza y resuena en nuestros cuerpos cada momento. De hecho, podríamos mencionar un caso en concreto donde por ejemplo dos hermanos del colegio D y J, estaban en el programa Volver a La Escuela; no sabía leer, ni escribir, tenía una condición ocular grave y su hermano como mecanismo de defensa y protección ante los demás, hacia todas sus tareas, para que nadie se percatara que su hermano tenía otra clase de dificultades, por tanto, un día a modo discreto nos confesaron que él no podía leer ni escribir, pero que no le dijéramos a nadie, que ellos se querían graduar. Esta forma de asumirse juntos como con un escudo ante la escuela, los profes, los compañeros y la vida, sin saberlo, generaron inquietudes en nosotras, por un lado nos demostraban como desde el amor se crea vínculos que sirven para sobrevivir, como el amor puede proteger, cuidar, guardar secretos, darte vida, por otro lado se hizo evidente las formas de individualización en las que nos encontramos inmersos, muchos estudiantes no tenemos alguien que nos acompañe, por lo cual estos procesos como el escolar puede resultar haciéndonos sentir solos, rotos, sin relevancia, poco capaces.

A pesar de que existen guías para cada grado y estrategias pedagógicas específicas, muchos estudiantes aún tienen dificultades de lectoescritura, lo que demuestra que no solo la edad debe un factor determinante en el proceso educativo sino sus procesos cognitivos también. Es urgente pensar en el programa Volver a la Escuela no solo en términos de edades y grados, sino en una perspectiva integral que considere los procesos cognitivos, condiciones personales y socioeconómicas de los estudiantes.

Necesitamos crear espacios de cuidado y apoyo donde tanto estudiantes como docentes puedan desarrollarse en un entorno que favorezca el bienestar, la salud y la inclusión, y donde la educación no sea vista como un proceso aislado, sino como parte de un ciclo de vida y de crecimiento integral, si bien esta es la realidad de la mayoría del país no hay que normalizar la carencia en el acceso de la educación. Además, el programa, al centrarse en una nivelación acelerada, puede pasar por alto las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, enfocándose más en nivelarlos rápidamente para su grado que en su proceso de aprendizaje e incorporación de algunos conceptos imprescindibles para la vida, como la comprensión lectora o la escritura. Como señala Muñoz (2010), uno de los objetivos del programa es que los estudiantes superen su experiencia de fracaso escolar (p.7) no obstante, la misma estructura que busca corregir dicho fracaso sigue operando bajo los principios que lo generan: la normalización de los tiempos de aprendizaje, la medición del éxito escolar en función de la edad y la promoción de una educación homogénea que no siempre responde a las realidades de los jóvenes.

El programa Viva la Escuela, y en particular su modelo de Secundaria Activa constituye un avance importante para responder a las trayectorias educativas interrumpidas de jóvenes en situación de extraedad. No obstante, como parte del ejercicio reflexivo desde la práctica, consideramos que su continuidad debe ir acompañada de transformaciones sustanciales. Es urgente fortalecer la formación continua del cuerpo docente, garantizar recursos adecuados y contextualizar el modelo a las realidades locales de cada institución. Asimismo, se requiere ampliar la mirada del proceso de nivelación más allá del criterio etario, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, así como generar espacios reales de participación juvenil donde las y los estudiantes incidan en las decisiones del programa. Hablar de una educación de calidad implica atender no solo el acceso, sino también el bienestar integral de estudiantes y

docentes, reconociendo sus necesidades materiales, afectivas y pedagógicas. Solo así se podrá avanzar hacia un modelo educativo verdaderamente inclusivo, justo y transformador.

Centros De Interés

Los centros de interés en el Colegio IED Alemania Unificada representan una alternativa a las clases tradicionales, como sociales, inglés, ciencias o matemáticas, al ofrecer espacios dentro de la jornada escolar que resultan especialmente atractivos para los estudiantes. Estos espacios, lejos de ser únicamente motivacionales, constituyen escenarios reflexivos, creativos y distantes de los entornos académicos convencionales. Entre ellos, el cine foro "Chaplin" destaca como un espacio educativo que invita a los estudiantes a interactuar de una manera distinta con el conocimiento, utilizando el cine como herramienta pedagógica.

El cine foro "Chaplin", dentro de este contexto, no solo ofrece una alternativa a la enseñanza convencional, sino que también facilita una nueva relación con los docentes. A diferencia de las clases formales, donde la obligación de los contenidos predomina, aquí los estudiantes están presentes por interés y disfrute, lo cual genera una atmósfera más libre y abierta. Esta relación se ve reflejada en la oferta educativa de espacios como artes marciales, fotografía, teatro, entre otros, los cuales, a menudo, dependen de la disponibilidad de profesores para su sostenibilidad. El cine foro ha sido un espacio flexible que se adapta tanto a los intereses de los estudiantes como a las capacidades y enfoques de los docentes.

El cine foro "Chaplin" llevaba alrededor de 8 años en funcionamiento según algunas conversaciones sueltas con los profesores, y ha estado a cargo de diferentes docentes. Con quien más tuvimos relacionamiento en este tiempo fue con la docente Amparo Pinilla, quien trato siempre de direccionar el espacio hacia los Derechos Humanos, por lo cual, encontramos películas como *Apocalypto*, *Somos Calentura*, *Mad Max Furia En El Camino* y *La Flor del*

Desierto propuestas por la profesora y *Letras Explicitas* y *Lobo De Wall Street* propuestas por las y los estudiantes; el profesor Jaime por su parte, proponía un espacio de esparcimiento donde era importante ver las películas para disfrutar de ese tiempo sin clases formales.

En el 2023, básicamente estuvimos a cargo del espacio nosotras pues debido a que el coordinador del espacio de ese momento estaba involucrado con el presunto acoso sexual a una estudiante del colegio, no estuvo presente en el espacio, a partir de 2024, con la implementación de la jornada única, el profesor Jaime Díaz asumió la dirección del cine foro. A diferencia de su predecesora, el enfoque de Jaime era más relajado, buscando un espacio de esparcimiento donde los estudiantes pudieran disfrutar de las películas sin la rigidez de las clases formales. Este enfoque contrastaba con el de Amparo, pero igualmente logró captar la atención y el interés de los estudiantes, quienes valoraban el cine foro no solo como un momento de ocio, sino también como una oportunidad para discutir y reflexionar sobre los temas que abordaban las películas.

En 2022, varios estudiantes indicaron que habían escogido el cine foro porque no dejaban tareas, porque parecía más fácil o porque no lograron cupo en otros espacios lo cual se reflejaba en la asistencia, que en ese momento era baja (aproximadamente ocho a diez estudiantes por sesión).

Cuando indagamos sobre el motivo por el cual eligieron el centro de interés, la mayoría respondió que lo habían hecho porque allí no dejaban tareas, porque era más fácil o porque no había cupos en otros espacios; sus respuestas denotaban un tono de desinterés y una especie de obligación de asistir. Mencionaron que otros centros de interés como artes marciales, teatro y huerta parecían tener mayor acogida entre los estudiantes.

Sin embargo, durante el segundo semestre hubo un aumento sostenido en la asistencia y para 2024 el espacio alcanzó su punto más alto con 23 estudiantes por sesión, consideramos que esta tendencia indica que el espacio adquirió cierto valor para quienes lo integraban pues aparte de asistir, llegaban temprano, así no hablaban, respetaban y escuchaban.

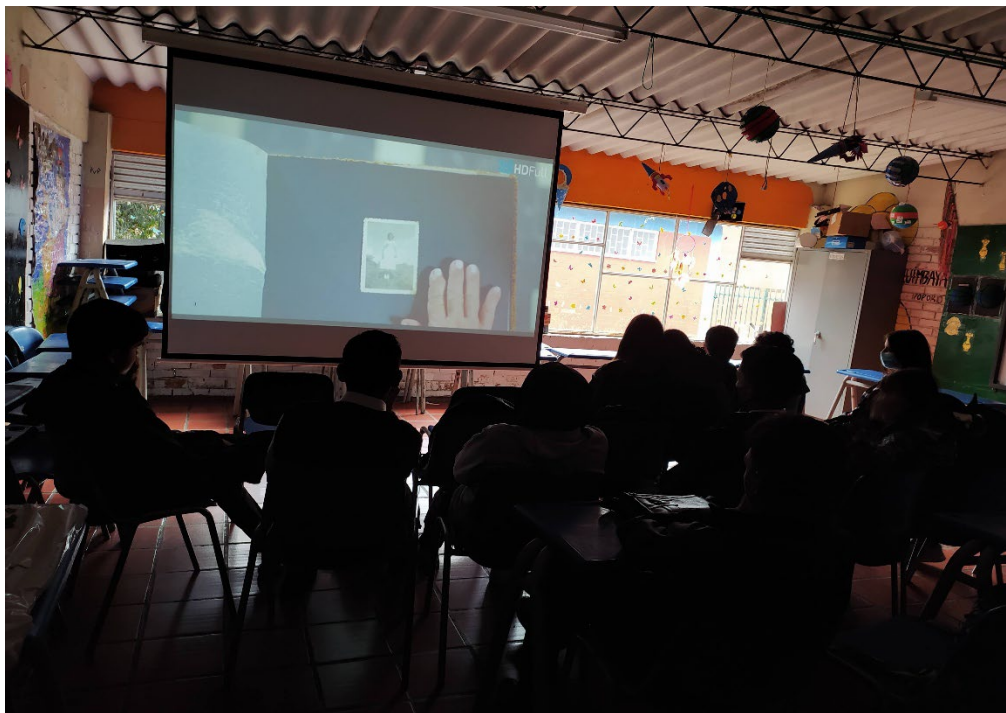
Una situación frecuente era la llegada de estudiantes de otros centros de interés que querían evadirlos o simplemente estar con sus amigos, algunos de ellos terminaban involucrándose activamente, por ejemplo, el estudiante Mina, quien inicialmente asistía de forma esporádica en 2022 y se integró de lleno en 2023 participando del ciclo *Jóvenes, consumo y medio ambiente*, de hecho, fue uno de los más insistentes en proponer esa temática. También era común que algunos docentes enviaran estudiantes al cine foro cuando no podían hacerse cargo de sus propios espacios y aunque en ocasiones valorábamos esta participación espontánea, también cuestionábamos que se utilizara el cine foro como lugar de paso o solución práctica, sin reconocer su dimensión pedagógica.

En cuanto a las condiciones materiales del espacio, identificamos varias limitaciones. No contaba con aislamiento acústico, por lo que los ruidos externos interferían con las proyecciones. Además, los ventanales generaban reflejos que dificultaban la visibilidad. Como solución temporal, cubrimos las ventanas con bolsas negras para oscurecer el aula. Estas acciones reflejan las condiciones precarias con las que trabajamos, así como la necesidad de adaptarse constantemente para sostener el espacio.

En conclusión, el cine foro “Chaplin” fue un espacio atravesado por tensiones institucionales, decisiones pedagógicas diversas y relaciones estudiantiles complejas. Su permanencia ha dependido del compromiso de docentes y estudiantes, así como de la capacidad de cuestionar las formas tradicionales de enseñar y aprender. Más que un espacio idealizado, ha

sido un escenario de disputas, resistencias y posibilidades concretas dentro de un contexto escolar desigual.

Ilustración 4 Jóvenes en el espacio de cine foro



Nota: Tomado de la galería propia.

¿Quiénes Son Los Protagonistas Detrás Del Cine Foro?

Las juventudes

Cuando se piensa en un proyecto educativo, es común centrar la mirada en el diseño, en los contenidos, o en quienes lo facilitan, pero pocas veces nos detenemos a observar realmente a quienes le dan vida: lxs estudiantes. Este apartado busca dar voz y rostro a lxs jóvenes del programa “Volver a la escuela” del Colegio IED Alemania Unificada, quienes, entre los años 2022 y 2024, fueron los protagonistas del cine foro Chaplin; jóvenes entre los 13 y 17 años, provenientes de diversas realidades sociales y territoriales, con historias marcadas por la

migración, el desarraigo, pero también por la potencia del deseo, la risa, la crítica y las ganas de crear.

Ilustración 5 Estudiantes posando con resultado de estencil



Nota: Tomado de la Galería propia.

Hablar de ellxs es hablar también del proceso que posibilitó el encuentro, no fue inmediato: fue necesario tiempo, escucha y disposición, estuvimos con 4 grupos diferentes, en los cuales el primer grupo era de aproximadamente 8 estudiantes para el 2022-1, luego, paulatinamente cada semestre aumento. Construimos juntas y juntos un espacio tejido con gestos sencillos - el saludo, el respeto, la mirada atenta, el “gracias”- que fueron rompiendo el hielo y dando lugar a la confianza, algunos vienen de familias desplazadas de sus ciudades de origen por distintas situaciones, lo cual ha generado interrupciones en su escolaridad y los ha expuesto a contextos violentos (véase Anexo 9.1), esto hace que, para muchxs, el colegio no sea una prioridad frente a urgencias como conseguir comida o pagar el arriendo.

Notamos, como un dato importante, la alta asistencia de jóvenes hombres al cine foro, lo cual nos llevó a preguntarnos: ¿por qué hay tan pocas chicas en este espacio, en comparación con otros como danzas, costura o artes plásticas? Pero también: ¿qué hace que las pocas que llegan se queden y no migren a otros talleres? Nos preguntábamos si esto podría estar relacionado con lo limitado que es el acceso al cine, o con la escasa visibilidad de directoras, productoras, actrices y títulos de películas públicas que muestren a las mujeres desde la cotidianidad, y no únicamente desde los roles que tradicionalmente se nos asignan: la chica sexy, la inteligente, la bonita, la envidiosa, la graciosa, entre otros estereotipos.

Tal vez, estos imaginarios creados y reproducidos por el cine comercial han impedido que encontremos en este espacio una representación más diversa y respetuosa de lo que implica ser mujer y asumirse como tal, en consecuencia, el cine, lejos de generar una sensibilidad cercana o positiva, puede sentirse como un lugar ajeno, que no invita a quedarse ni a reconocerse.

En aras por reconocer a esos otrxs que habitaron el espacio, se propuso un espacio para la creación de mapas que señalaran lugares donde se sentían seguros e inseguros dentro y fuera del colegio, además se hizo énfasis en la pregunta si le gustaba el colegio y por qué razón estaban en el espacio, a lo que respondieron:

“No, porque solo estoy aquí para nivelar el año que perdí.” — S Adrián, 14 años

“Sí, porque estoy estudiando para ser un profesional.” — Miguel M, 16 años

“Sí, porque me enseñan cosas para mi vida cuando sea más grande.” — Carol R, 15 años

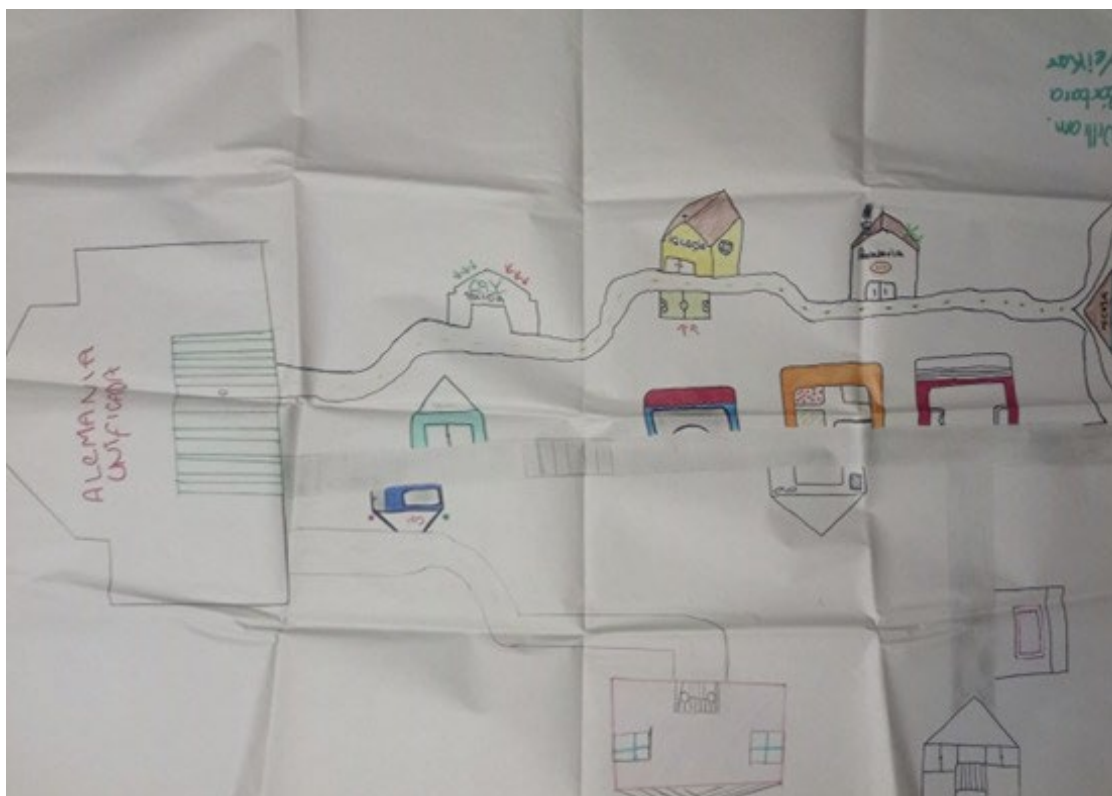
“Sí, porque acá es donde aprendo, salgo adelante, convivo con más personas.” — Jelen Á, 15 años

“Sí, porque comparto con muchas personas.” — Julián M, 14 años

Algunxs encuentran en el colegio un lugar para distraerse y olvidar los problemas:

“Sí, para distraerse, olvidar los problemas y pasar el tiempo.” — Mateus, 15 años

Ilustración 6 Mapa del camino de la casa al colegio



Nota. Tomado de galería propia.

Esta sesión propuso en nuestro panorama visiones estudiantiles del colegio como un espacio seguro que resguarda de otros problemas fuera de ella, un espacio de convivencia, un espacio de formación y la escuela como una posibilidad de “salir adelante, aunque el gusto por el colegio es un factor común por las razones descritas, no se queda atrás el caso contrario, lo que va de la mano al desinterés al sentirse en peligro o obligadxs.

“No, porque me obligan a venir” Johan F, 17 años.

“No, porque hay muchos marihuaneros y chirretes cagados” Jesús C, 16 años.

“No, es un poco peligroso” David M, 16 años.

Lxs estudiantes se referían a lo peligroso, como las agresiones entre estudiantes y el hurto, la noción para referirse al barrio Guacamayas y alrededores no es distinta, ya que se relacionó al barrio con problemáticas del barrio como la inseguridad y el consumo y venta de SPA (Sustancias Psicoactivas).

Esto nos permitió abordar algunas situaciones que consideramos problemáticas en el colegio y nuestro diario vivir, como el uso de sustancias psicoactivas, sabemos, porque tuvimos conversaciones confidenciales que consideramos pertinente proteger, que algunxs estudiantes consumen SPA, entre las sustancias más utilizadas están el bóxer, que se usa sin restricciones, y la marihuana, que es sencilla de obtener y se ha vuelto común su consumo, con el tiempo, las preferencias han cambiado hacia drogas más sintéticas, como el *Tussi*, que se adquiere por gramos, similar al perico y que en entornos de “privados”, -fiestas caseras donde se toca guaracha-, se consume la mayoría del tiempo. Un problema adicional con inhalar esta droga es que “la cocina” es decir quien la fábrica generalmente usa muchos medicamentos para animales, lo que puede terminar como lo cuenta Échele cabeza¹⁷ en problemas de salud mental y cardiacos; de manera paralela, otro problema reiterado en la institución son las peleas dentro y fuera del colegio, algunas de las cuales han involucrado incluso a padres y madres de familia. Aunque la escuela ha intentado intervenir a través de profesionales de psicología y trabajo social, varios

¹⁷ Proyecto que busca generar y difundir información sobre Sustancias Psicoactivas (SPA) para la reducción de riesgos y daños, orientado a promover y fortalecer la capacidad de decisión y respuesta de la población joven vulnerable y no vulnerable frente al consumo, así como la generación de prácticas de autocuidado hacia personas usuarias no problemáticas de SPA. Es entonces una estrategia que estimula la cultura de la gestión de riesgo y el placer, sin importar si se habla de sustancias legales, ilegales, comportamientos sexuales, convivencia o hábitos de rumba tomado de su página: (ATS, TUSI – TUSIBI, 2022)

docentes reconocen que es difícil transformar estos conflictos sin la participación de las familias. (TUSI – TUSIBI, 2022) (Fentanilo y tussi, ¿en dónde estamos parados?, 2024)

Nuestra preocupación principal es que estas situaciones no se vuelvan cotidianas o normalizadas, no se trata de prohibir sin dialogar, ni de imponer sin entender, tampoco de diseñar propuestas sin contar con quienes viven estas realidades: lxs jóvenes; son ellxs quienes mejor conocen sus contextos, sus decisiones y sus motivos, y por eso deben ser protagonistas en cualquier proceso que les involucre dentro de la escuela y en la sociedad en general.

Lxs prxfes

Este proceso no habría sido posible sin la participación de otrxs actores fundamentales: lxs docentes, quienes cuentan con una trayectoria amplia en la escuela y una presencia constante en la vida cotidiana del estudiantado. El profesor Jaime Díaz, quien ha trabajado durante más de cinco años en el Colegio Alemania Unificada, acompañó el cine foro durante el año 2024, desde el inicio, mostró disposición para apoyar la ejecución del espacio, ocupándose de aspectos logísticos como el uso del portátil, el control del televisor y la gestión del refrigerio. Además de su compromiso, destacamos la cercanía y el afecto que mantiene con lxs estudiantes, quienes lo buscan para compartir sus inquietudes y problemas, valoramos profundamente su capacidad de escucha, su participación y su interés genuino, al punto de convertirse en un espectador más, que habitó el espacio con curiosidad y respeto.

La profesora Amparo Pinilla, docente del área de sociales, nos recibió desde el primer momento con respeto, apertura y empatía, durante al menos dos años, lideró el cine foro, y en este proceso nos permitió proponer, crear y transformar juntas; ella fue una guía que nos ayudó a organizar ideas, resolver dudas y sostener el espacio en momentos de incertidumbre. Aunque algunxs estudiantes la percibían como una profesora “regañona”, al compartir la responsabilidad

del cine foro, también logró habitar el espacio desde otros lugares, tejiendo relaciones distintas con lxs jóvenes a través del cine, gracias a su confianza, conocimos también algunas de las tensiones y condiciones hostiles que aún se presentan entre colegas dentro de los colegios y muchas de nuestras reflexiones surgieron justamente a partir de esta posibilidad de construir junto a ella.

La participación de estxs docentes no solo fortaleció el cine foro como espacio pedagógico, sino que evidenció que la transformación educativa también pasa por la manera en que habitamos la escuela, sus gestos cotidianos nos recordaron que enseñar no siempre se trata de contenidos, sino de estar disponibles para escuchar, acompañar y construir colectivamente.

Las profes/estudiantes.

Nosotras somos profes/estudiantes en formación: mujeres jóvenes adultas, habitantes de Suba y Usme, con trayectorias distintas pero un interés común por la educación y el cine, nuestra participación en esta investigación no fue neutral, llegamos al colegio como parte de nuestra práctica universitaria, pero nos involucramos de manera activa en lo que allí ocurrió: en lo que se dijo, se sintió y se vivió. Nuestras propias experiencias personales y territoriales marcaron la manera en que entendimos el espacio del cine foro, cómo nos relacionamos con lxs estudiantes y docentes, y cómo decidimos narrar este proceso.

Al nombrarnos profes/estudiantes, reconocemos que nuestra posición era distinta tanto de la de lxs docentes titulares como de la del estudiantado, como profesoras en formación, impulsamos una propuesta construida a partir de los intereses expresados por lxs jóvenes; como estudiantes universitarias, leímos problemáticas que también atraviesan al colegio, aunque desde lugares distintos, pensarnos como profes/estudiantes fue un ejercicio de humildad y apertura:

significó aprender haciendo, cuestionar mientras acompañábamos, y proponer sin dejar de escuchar.

Antecedentes

Para la construcción de las categorías analíticas que se presentan a continuación, se realizó una revisión de algunas investigaciones desarrolladas en los últimos diez años en el contexto de colegios públicos de Bogotá, específicamente aquellas que abordan experiencias relacionadas con el programa Volver a la Escuela, con un interés particular en estudios que vinculen los conceptos de cine-foro, aceleración y juventud. Esta búsqueda inicial permitió identificar patrones, tensiones y aportes relevantes, que orientaron el proceso de categorización en diálogo con las experiencias vividas en el Colegio Alemania Unificada.

Aulas de aceleración, aceleración de aprendizaje.

La revisión bibliográfica reveló un conjunto de investigaciones valiosas, que ofrecen una visión panorámica sobre el tema, entre ellas, empezamos con el trabajo de Clara Bolívar–(Las aulas de aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas, 2015)–quien en su maestría realizada en la Universidad Pedagógica Nacional realizó una sistematización de experiencias en aulas de aceleración con infancias en 4 colegios que tienen el programa Volver a La escuela como los son: José-Félix Restrepo, institución Monte Bello, José-Joaquín Castro Ramírez y Colegio Nueva Delhi. El estudio pese a que no responde a la juventud, nos aportó una imagen amplia de lo que ocurre con procesos de aceleración del programa en términos de la infancia; los conceptos de heterogeneidad, diversidad, vulnerabilidad las perspectivas y sentires de los niños y docentes frente al programa son de vital interés, también las razones por las cuales ingresan-

Este estudio, en particular, resulta de gran interés al abordar conceptos clave como heterogeneidad, diversidad y vulnerabilidad, en el contexto de infancia del programa Volver a La Escuela, en el cual se ven identifican algunos factores por los cuales los estudiantes ingresan al programa, como, el conflicto armado, el desplazamiento de sus territorios de origen, en algunos casos alguno de sus padres o madres fue perteneciente a un grupo armado, razón por la cual sus vidas corren peligro, también nos muestra algunas historias de vida, en la que algunxs niñxs son trabajadores a su corta edad; en este trabajo también encontramos algunos rasgos de su relacionamiento en el cual se nombra que son en algunos casos agresivos entre ellos, con directivos y profesores lo que genera un reto mayor para los docentes: además, muestran algunas perspectivas de los profesores del proceso en donde los ven desde la condición de un obra de caridad.

Otra fuente consultada fue (La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje: Estudio de caso: Colegio San Francisco I.E.D. Ciudad Bolívar) mostro parte de las realidades en otro colegio de Bogotá. Para este estudio caso se demuestra como el proceso de aceleración contribuye en la integración, la cultura de paz y los derechos humanos en esta institución educativa En esta institución específicamente se implementó un proyecto nombrado “Pedagogía Y Paz” basándose en la necesidad de implementar la catedra de paz establecida en la Ley 1732 de 2014. El documento nos permitió conocer más acerca del proceso de aceleración en Colombia, sus inicios y la búsqueda por atender las necesidades de educativas de inicios de este siglo. Aquí el contexto de los estudiantes se describe como problemático, violento y vulnerable, también los estudiantes tienen algunas problemáticas que lograr cruzarse con nuestra propia experiencia el hecho de que haya segregación en los casos de algunos estudiantes desplazados,

segregación por parte de profesores, problemas de conductas y situaciones de violencia al interior de sus casas.

El cine foro como estrategia, practica, fortalecimiento del tejido social y herramienta pedagógica.

El Cine – Foro Como Estrategia Didáctica Para La Educación En Competencias Comunicativas Y Afectivas Para La Ciudadanía (Zuluaga y Medina, 2014) donde se evidencia un rastreo por el cine, el cine foro y el cine foro en la educación los cuales a través de un modelo constructivista empleado concluyen que su estrategia, permite que los estudiantes se interesen. Además de resaltar que la escucha activa y capacidades argumentativas fueron habilidades que se adquirieron en el proceso y “se reconoció el cine foro como estrategia didáctica estimula la creatividad de los estudiantes y su participación en su proceso formativo, ya que los estudiantes consideraron que la actividad les proporciona herramientas para comunicarse efectivamente y desarrollar sus capacidades para aprender y enseñar”. Para este proceso se realizó una separación por género, en la cual para violencia y conflicto social (*Las tortugas también vuelan.*) (Ghibli, 1988)y (*Voces Inocentes*); percepciones frente a la muerte (*Camino*) (*Mi Vida Sin Mi*) (Mar Adentro) la importancia de la empatía o ponerse en el lugar del otro (*El Doctor*) (*Todos los caminos conducen a casa*) (*Rojo como el cielo*) experiencias pedagógicas (*Black*) (*Tres idiotas*) y (*Cadena De Favores*)

Segundo, (*Cine foro, una práctica liberadora del pensamiento: el cine como mediador pedagógico para la formación de seres con capacidad de pensamiento crítico*, 2016) investigación en la cual se señala; el cine sensibiliza del mundo que nos rodea, ayuda a una mayor comprensión de este, se genera una mayor comunicación y la capacidad de proponer

puntos de vista, para su proceso utilizo alrededor de 3 películas en las que encontramos (Requiem For a dream) (Los Juegos del Hambre) (Lucy)

Tercero como a través del cine foro, hay un fortalecimiento ético y ciudadano en un caso concreto: (Fortalecimiento etico y ciudadano a traves del cine foro:caso barrio cristo rey, parte baja, 2024) en el cual el cine foro se implementó como escenario de dialogo y convivencia y como una herramienta que buscó generar espacios dialógicos e intergeneracionales, en los cuales los habitantes del barrio cristo rey como lo describe el texto

El cine foro se transformó en un punto de encuentro para la comunidad. Vecinos de diferentes edades se reunieron para compartir una experiencia cinematográfica y dialogar sobre temas que les afectaban directamente. A través de las películas, pudieron verse reflejado en las historias, reconocer sus propias luchas y encontrar puntos en común” de esta experiencia señalamos las apreciaciones en torno a ver el cine foro como un espacio de dialogo intergeneracional que tienen impacto sobre la vida cotidiana y “al ser un espacio donde se fusiona el arte, el entretenimiento y la reflexión, trasciende la mera proyección de películas para convertirse en un catalizador del cambio social. (Esteban, 2024)

Cuarto, el cine foro en la educación puede ser una herramienta que desarrolla una visión de mundo, por lo cual permitiría inspirar a la creación de este, ya que los elementos cinematográficos como el campo de visión, el movimiento, la velocidad y el poder pueden ser utilizados para transmitir mensajes importantes y educar a la audiencia de manera efectiva. Los autores señalan que el cine puede ayudar a las personas a comprender mejor el mundo que los rodea, a desarrollar una perspectiva crítica y a reflexionar sobre temas importantes. También destacan la importancia de incorporar el cine en los programas de educación y la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades críticas en los espectadores (Cine y educación - Campo de

visión, movimiento, Velocidad y Poder). Reforzando esta idea encontramos el trabajo de grado (Relaciones entre cine y educación (2010-2020): una lectura desde la pedagogía.) documento clave el cual nos permitió pensarnos desde la pedagogía Crítica, la relación entre cine y educación, la cual es compleja, multifacética y reflexiva. Esta relación en tanto el cine como una herramienta pedagógica permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes en particular la comprensión y análisis crítico de diferentes temas y disciplinas, subraya que el cine puede ser una herramienta poderosa para fomentar la educación intercultural y la comprensión de diferentes culturas y perspectivas. Además, se enfatiza que la relación entre cine y educación debe ser analizada desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre los objetivos, las metodologías y las implicaciones éticas y políticas de su uso en la educación. (El valor del cine para aprender y enseñar) Aquí el autor hace un énfasis en no proponer al cine como una dinámica más de entretenimiento, sino brindarle el valor en sí mismo al cine. Para él, el cine es una transmisión culturalmente, la sensibilidad hacia valores, expresiones, creaciones a través de algunas películas que propuso en las cuales encontramos (El Lenguaje De Las Mariposas) (Educando a Rita) (Padre Padrone) (Hoy Empieza Todo), en este documento se hace uso de las mismas preguntas para demostrar la importancia del cine en la educación como el análisis de películas, los profesores comprometidos con su entorno, el valor de aprender de otros su valor expresión y en la creatividad.

Después de esta revisión, salió la primera pregunta que guio, este trabajo: ¿puede el cine foro, como espacio pedagógico alternativo, transformar las relaciones adultocéntricas entre docentes y estudiantes del programa Volver a la Escuela en el Colegio IED Alemania Unificada, promoviendo vínculos más horizontales a través del diálogo y la participación?

Al inicio, esta pregunta fue el centro de nuestra investigación, dado que hay muchas necesidades educativas y humanas que necesitan nuestra atención como comunidad: violencia de género, racial, creciente aporofobia, acoso sexual de docentes a estudiantes, tipos de violencia y otras situaciones que se mencionarán a lo largo de nuestro trabajo. Sin embargo, al notar la variación de estudiantes cada semestre y las dificultades que enfrentamos para mantenernos en este espacio nos sirvió para imaginar la posible propuesta pedagógica al espacio del cine foro

¿Qué herramientas teníamos en ese entonces? Disponíamos de un espacio para cine foro, accesible a todos los estudiantes en ciclos de aceleración, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años. Teníamos un salón equipado con sillas, un tablero, un proyector de vídeo y un televisor, además del valioso apoyo de la profesora Amparo Pinilla, quien años estuvo a cargo de este espacio, manteniéndolo en funcionamiento y permitiéndonos realizar nuestra propuesta de cine foro. Lo más relevante es que teníamos a jóvenes dispuestos a escuchar, involucrarse en el espacio, expresar opiniones y compartir.

Capítulo II Enfoque Metodológico

Este capítulo expone el camino metodológico recorrido para comprender cómo los y las jóvenes del Colegio IED Alemania Unificada construyen vínculos, expresan sus ideas y participan en los espacios escolares, a partir de la experiencia del Cine Foro Chaplin, más que un conjunto de pasos predeterminados, esta ruta se configuró como un proceso vivo, situado, que fue tomando forma a partir del diálogo con la comunidad educativa, los intereses juveniles, las preguntas que nos interpelaban como maestras en formación y los desafíos propios de un contexto escolar en constante transformación.

Además, se presentan los fundamentos del enfoque metodológico, la descripción del escenario de investigación y los y las participantes, las técnicas e instrumentos utilizados, así como el proceso de análisis de la información, finalmente, se detallan las fases del proceso metodológico y las consideraciones éticas que orientaron nuestro trabajo; cada apartado responde no solo al qué y cómo se investigó, sino también al para qué y con quiénes, reconociendo el carácter colectivo, situado y político de este proyecto pedagógico investigativo comunitario.

El camino

La presente investigación se inscribe en el paradigma crítico, en tanto se propone no solo comprender la experiencia educativa del cine foro "Chaplin", sino también transformarla junto con sus participantes. Esta mirada crítica parte del reconocimiento de las relaciones de poder que atraviesan la escuela, particularmente aquellas marcadas por el adultocentrismo y la exclusión de las voces juveniles. Como lo menciona (Ricoy Lorenzo, 2006) “Exigen del investigador una constante reflexión acción-reflexión-acción, implicando el compromiso del investigador/a desde

la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación” (p.67)

Desde este enfoque, el cine foro no se concibe únicamente como una actividad pedagógica, sino como un dispositivo que cuestiona las jerarquías escolares, abre espacios para la participación protagónica de las y los jóvenes y promueve relaciones más horizontales entre estudiantes, docentes y educadoras comunitarias.

Además se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a comprender las dinámicas relacionales y las formas de participación que emergen en el espacio del cine foro, este enfoque permite reconocer las voces, experiencias y autonomías juveniles, al tiempo que favorece la construcción colectiva del conocimiento desde relaciones horizontales y procesos reflexivos, la investigación cualitativa, como señalan (S.J y R, 1986) se caracteriza por ser inductiva y flexible, y se interesa por los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, para ello, se recurre a datos expresados en palabras, imágenes y gestos, y se emplean técnicas como la entrevista, la observación participante, el análisis documental y las narrativas personales; en este enfoque, el o la investigadora se involucra directamente con los contextos, construyendo las categorías analíticas a partir del trabajo interpretativo, no desde supuestos previos.

Duran y Castiblanco (2015) afirman que el enfoque cualitativo permite ajustar y profundizar las preguntas durante el proceso, generando una comprensión situada del fenómeno, (Arias Gonzalez, 2023) por su parte, resalta su utilidad para estudiar experiencias educativas, prácticas pedagógicas y vínculos entre docentes y estudiantes, este enfoque se articula con la investigación-acción, que concibe la práctica docente como un ejercicio de reflexión y

transformación (Restrepo Gomez, 2004), esta modalidad metodológica posibilita revisar críticamente las prácticas educativas e impulsar cambios desde el interior del contexto escolar. La investigación-acción permite identificar problemáticas reales, planear estrategias y evaluar procesos orientados a mejorar la experiencia educativa.

Asimismo, incorporamos elementos de la pedagogía crítica que resalta la necesidad de hacer preguntas (Freire y Faundez, 2013) la reflexión sobre la propia realidad y la capacidad de mirarse en el mundo como un ser condicionado, pero no determinado, desde esta perspectiva, nuestra labor como investigadoras no fue externa ni distante; por el contrario, participamos activamente en la vida escolar, reconociendo la escuela como un espacio de disputa del poder, encuentro, expresión y transformación.

Técnicas e instrumentos de investigación

La investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad y capacidad de adaptación a los contextos específicos, lo que permite a los investigadores ajustar las herramientas metodológicas según las dinámicas particulares de los sujetos y escenarios implicados, entre las técnicas cualitativas más relevantes se encuentra, Según Arias (2023):

- Entrevistas abiertas o semiestructuradas, que permiten explorar en profundidad las percepciones, experiencias y saberes de los participantes, facilitando la construcción de sentido a partir del diálogo.
- Observación participante, que implica una inmersión activa en el entorno, registrando interacciones, prácticas y comportamientos desde una mirada situada y sensible a lo cotidiano.

- Análisis de documentos, mediante el cual se examinan fuentes escritas como diarios de campo, textos académicos, material histórico o institucional, buscando identificar patrones o elementos relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado.
- Grupos focales, que reúnen a varios participantes para dialogar sobre temas específicos, promoviendo el intercambio de ideas, tensiones y acuerdos desde lo colectivo.
- Análisis audiovisual, que utiliza materiales visuales y sonoros como insumos para la interpretación y el análisis social, reconociendo la potencia narrativa del lenguaje audiovisual.

Estas herramientas son fundamentales en procesos investigativos cualitativos por su capacidad de capturar la complejidad de lo humano y su relación con lo social, en este proyecto de investigación, el enfoque cualitativo nos permitió seleccionar y adaptar las técnicas según las necesidades de cada fase del proceso investigativo, las técnicas implementadas fueron: observación participante, análisis documental, encuestas con preguntas abiertas y cerradas, entrevista semiestructuradas y de manera central, el cine foro como técnica de investigación.

Fase 1: Indagación

En esta etapa inicial, realizamos observación participante registrada en diarios de campo y desarrollamos un análisis documental a partir de la revisión de tesis, artículos académicos y libros; utilizamos herramientas visuales como mapas de recolección de información y una encuesta que combinó preguntas abiertas y cerradas, esta nos permitió explorar y documentar las percepciones, emociones, reflexiones y posturas que surgieron tras el visionado colectivo de películas seleccionadas desde los intereses expresados por lxs jóvenes.

Fase 2: Formulación

A partir del análisis documental, identificamos el cine foro como una técnica cualitativa legítima dentro de la investigación educativa, tal como lo plantea Bonilla (2016), el cine foro se sitúa al nivel de otras técnicas cualitativas al permitir el encuentro de múltiples subjetividades y lenguajes (visual, corporal, sonoro), favoreciendo espacios de diálogo profundo y construcción de sentido compartido; el autor señala que esta técnica ofrece dos tiempos para pensar: uno durante la proyección y otro posterior, en el momento de la discusión (pág. 16), de esta manera, el cine foro integró técnicas como los grupos focales, la proyectividad (a través de películas) y los grupos de discusión organizados en torno a los ciclos temáticos de interés juvenil, a esta fase también aportaron el análisis de textos teóricos, la encuesta y el diario de campo.

Fase 3: Implementación

Durante la etapa de implementación, el cine foro continuó siendo nuestra principal técnica investigativa, articulada con el análisis de categorías extraídas de autorxs relevantes, las herramientas utilizadas incluyeron las planeaciones pedagógicas, el seguimiento a las discusiones generadas en los foros, la comparación con referentes teóricos, así como el diario de campo, donde registramos nuestras percepciones, hallazgos y tensiones emergentes.

Fase 4: Evaluación

En la fase de cierre, se realizaron entrevistas no estructuradas y semi estructuradas, tanto de manera presencial como virtual, a docentes del Colegio Alemania Unificada que hicieron parte del proceso, entre ellxs, se encuentran la profesora Amparo Pinilla y la profesora Ingrid Sandoval, cuyas voces aportaron una mirada institucional y pedagógica sobre el desarrollo y el impacto del cine foro en el contexto escolar.

Tabla 4 Fases del proceso investigativo

Fase	Objetivo	Técnicas	Instrumentos	Análisis
Indagación	Exploración del espacio de cine foro, reconocimiento de lxs participantes e intereses de lxs jóvenes.	Observación participante, encuestas, mapas colectivos	Diarios de campo y guion de encuesta	Codificación de algunas situaciones presentadas en el espacio.
Formulación	Co- diseñar ciclos temáticos desde los intereses principalmente de lxs jóvenes	Cine foro como técnica Revisión documental	Material audiovisual Discusiones Proyección de imágenes	Practicas dentro del espacio y relacionamientos.

Implementación	Ejecutar la propuesta de proyecto pedagógico e investigativo a través de ciclos de interés.	Grupos focales y diálogos post cine	Planeaciones Registros audiovisuales	Categorías emergentes
Evaluación	Reflexionar y valorar el impacto pedagógico.	Entrevistas a Docentes semi estructurada y no estructurada Autoevaluación	Guiones de entrevistas Rubrica de evaluación de objetivos	Datos, teorías, reflexiones.

Nota. Elaboración propia

Fases del proceso investigativo

Al posicionarnos desde una perspectiva cualitativa, nuestro interés se centró en comprender los procesos de interacción, diálogo y participación que emergían en lxs estudiantes a partir de los temas abordados en las películas, pero que resonaban con sus propias experiencias como jóvenes, la triangulación de la información se realizó a partir de diversas fuentes: diarios de campo, encuestas, mapas visuales, entrevistas a docentes y revisión bibliográfica, durante esta fase, la curiosidad investigativa se fue validando mediante la observación participante, el análisis de las discusiones generadas en el cine foro, las reflexiones compartidas durante las proyecciones y el seguimiento continuo a través de registros escritos.

Fase 1. Momento de indagación: explorando intereses, expectativas y necesidades del grupo

El desarrollo del proyecto se extendió a lo largo de un año, durante el cual trabajamos con dos grupos distintos del programa Volver A La Escuela del Colegio IED Alemania Unificada, cada grupo estuvo conformado entre 8 y 15 estudiantes, con edades, trayectorias escolares y contextos familiares diversos, esta heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo, enriqueció el proceso pedagógico, al tiempo que nos presentó desafíos metodológicos y relacionales que nos impulsaron a ajustar constantemente nuestras estrategias.

Durante el primer semestre (2022-1), la experiencia comenzó bajo el acompañamiento de la profesora Amparo Pinilla, quien ya venía desarrollando una propuesta de cine foro con un enfoque centrado en los Derechos Humanos como eje articulador, su planteamiento consistía en relacionar cada proyección con uno o varios artículos de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) promoviendo así una lectura crítica de las realidades representadas en el cine y su conexión con las vivencias de lxs estudiantes.

Algunas de las películas trabajadas en esta etapa inicial fueron:

- La tumba de las luciérnagas, que narra la historia de Seita y su hermana Setsuko, dos niños japoneses que intentan sobrevivir durante la Segunda Guerra Mundial, enfrentándose al abandono, la muerte y el hambre, mientras el conflicto arrasa con todo a su alrededor.
- La mujer del animal, una cruda denuncia de la violencia de género estructural que viven muchas mujeres en contextos urbano-populares, específicamente en Antioquia, Colombia.

- Somos calentura, que presenta la realidad de tres jóvenes en Buenaventura que se debaten entre ingresar al mundo del narcotráfico o persistir en su sueño de vivir del baile, en medio de la violencia estructural que atraviesa sus vidas.

En esta fase, nuestra labor fue de acompañar y observar, por lo cual, nos propusimos reconocer quiénes eran los y las estudiantes que habitaban el espacio del cine-foro, sus expectativas y necesidades, para ello, diseñamos y aplicamos una encuesta con preguntas abiertas y cerradas orientadas a indagar aspectos fundamentales como: ¿de dónde vienen?, ¿con quién viven?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿qué sueñan para su vida?, ¿qué deportes practican?, ¿qué lugares del colegio frecuentan?, entre otras; esta herramienta buscó un reconocimiento de algunos aspectos que en ocasiones son pasados por altos en el aula convencional.

Como complemento a las actividades de cine foro, implementamos mapas colectivos, dividiendo a los estudiantes en grupos: algunos representaron gráficamente el trayecto desde su casa hasta el colegio, mientras que otros ilustraron los espacios que habitaban dentro de la institución; a partir de estas representaciones visuales y simbólicas, se identificaron aquellos lugares donde se sentían más seguros, inseguros o cómodos. Este ejercicio nos permitió tener una primera idea de las percepciones sobre el entorno, visibilizando el relacionamiento con su contexto barrial y educativo.

Ilustración 7 Construcción de mapa colectivo del colegio



Nota. Tomado de galería propia

Uno de los retos de esta fase fue generar un acercamiento respetuoso, sin invadir la intimidad de lxs estudiantes, este tipo de ejercicios -basados en la escucha, la expresión emocional y el reconocimiento- no son comunes en las prácticas escolares tradicionales, lo cual generaba, en algunos casos, resistencia, desconfianza o temor a ser juzgados, otro reto importante fue la inestabilidad en la conformación de los grupos que asistían al cine-foro, debido a factores como la deserción escolar, los cambios de horario, decisiones institucionales o incluso intereses cambiantes de lxs propios estudiantes, la asistencia fue fluctuante, a esto se sumó que algunos docentes, ante la ausencia de profesores o la baja participación en otros centros de interés, enviaban estudiantes al cine-foro como una forma de “ocuparlos”; en ocasiones, incluso se enviaban estudiantes como castigo; esta situación reforzaba la idea errada de que el cine-foro era un espacio de menor valor pedagógico o una actividad de solo para entretener.

Sin embargo, estas dificultades también nos llevaron a pensarnos algunos objetivos importantes para el proceso, como fortalecer la estabilidad y permanencia de los grupos a lo largo del año escolar, reivindicar el cine-foro como un espacio educativo legítimo ante lxs estudiantes, docentes y directivos, y potenciar sus dimensiones pedagógicas reconociéndolo como un lugar propicio para el fortalecimiento de la participación juvenil. Esto implicó generar condiciones para que lxs jóvenes se sintieran convocadxs desde sus propios intereses, habilitar espacios donde sus voces fueran escuchadas sin juicio, y permitir que el diálogo, la emoción, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de sentidos tuvieran lugar en el ambiente escolar.

Observamos que los títulos propuestos por la profesora Amparo usualmente favorecían una mirada empática, invitando a ponerse en los zapatos del personaje, e interrogarse por el país de origen y las problemáticas sociales representadas, nuestra selección, por su parte, tendió hacia películas que podían encontrarse online y que abordaban situaciones vinculadas con la guerra, el conflicto armado y sus consecuencias; esta combinación de criterios permitió ampliar el repertorio audiovisual y enriquecer el espacio del cine-foro como un lugar abierto al intercambio de perspectivas, sensibilidades y memorias. Ninguno de los títulos proyectados generó desagrado o rechazo por parte de lxs estudiantes, por el contrario, su actitud reflejaba no solo una afinidad con el contenido audiovisual, una muestra clara de esto fue la postulación de la película (RED) por parte de un grupo de estudiantes, el desarrollo de la clase en torno a este largometraje permitió evidenciar la necesidad de hablar de las emociones, los cambios vividos en la adolescencia, y las tensiones entre lo que se siente y lo que se espera socialmente, la película operó como un catalizador de memorias, experiencias personales y reflexiones íntimas, muchas

de las cuales emergieron en un clima de respeto, cuidado y escucha activa, estas expresiones dieron lugar hablar un poco sobre sus familias y lo que esperaban de ellxs.

Yenifer dijo que la película le recordaba lo sobreprotector de sus padres; Manuel compartió que su familia quiere que él sea “contador, arquitecto o algo grande”, pero que él planea ingresar a la policía y luego estudiar. Yenifer, por su parte, expresó que sus padres no le imponen expectativas. Stiven prefirió no hablar, Santiago permaneció en silencio, William comentó que sus padres le piden tener cuidado por su práctica de stunt, y John se reía, sin intervenir directamente.

Fragmento de diario de campo 24 de marzo 2023

Pese a un suceso posterior a la clase, en el cual una de las participantes se acercó y nos contó cómo se sentía frente a algunas injusticias dentro del colegio, surgió la necesidad de establecer un acuerdo de confidencialidad dentro y fuera del espacio de cine-foro, esta decisión fue un hito importante en el proceso, ya que permitió fortalecer la confianza mutua y reconocer que las experiencias compartidas allí debían ser cuidadas, por lo cual muchas situaciones muy sensibles, no están registradas en el diario de campo; como docentes en formación, comprendimos que muchos de los relatos y situaciones que nos confiaron -marcadas por la tristeza, la violencia, el peligro o la soledad- no debían ser tratados como datos para el análisis, sino como fragmentos íntimos que merecen ser protegidos, del mismo modo que se cuida la palabra de una amiga o un familiar, por ello, algunas vivencias no fueron incluidas en esta investigación, en coherencia con el principio ético y pedagógico de cuidar las sensibilidades del otro. Esta sesión, en particular, representó un avance significativo para la implementación de la propuesta pedagógica, consolidando el respeto por la intimidad como uno de los pilares

fundamentales del espacio y reafirmando el potencial del cine-foro como escenario de sensibilidad, escucha y palabra.

Otro de los aprendizajes más significativos que emergió durante el proceso fue la comprensión de que la palabra, cuando se emite, adquiere un compromiso ético y pedagógico, en una de las sesiones, la profesora Amparo propuso realizar una actividad de cine-foro con estudiantes de primaria, a partir de esta idea, se sugiere que tanto estudiantes como profesoras elaboren títeres para llevar a cabo la dinámica en la siguiente clase, sin embargo, en la sesión siguiente, la actividad no se desarrolló y a nosotras, como profesoras en formación, se nos olvidó cumplir con el compromiso de hacer el títere. Uno de los estudiantes, que sí había traído el suyo, nos interpeló directamente:

Manuel sacó de su maleta un títere precioso hecho con una media, ojos y lana que había construido como tarea propuesta por la profe Amparo, quince días atrás para realizar una sesión de cine foro con los estudiantes de primaria, estaba muy feliz de haberlo hecho y preguntó con total sinceridad dirigiéndose a una de nosotras: “Profe, ¿si hizo el suyo?”, y en ese instante hubo una mezcla de sorpresa y vergüenza ya que yo no había cumplido con la parte que me correspondía, al no recibir confirmación de la profesora Amparo. Se ofreció una disculpa a Manuel, consciente del valor que tiene la palabra dada. Esa escena atravesó profundamente: en medio de una dinámica tan cotidiana, se reveló la fuerza ética de lo prometido, y cómo los vínculos pedagógicos también se sostienen en la coherencia entre lo que decimos y hacemos.

Fragmento diario de campo 23 de septiembre 2022

Este gesto, aparentemente simple, nos confrontó profundamente, recordándonos que no podemos hablar de respeto sin practicarlo, ni de responsabilidad sin ejercerla, la palabra se

respalda con acción, y la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos construye o erosiona la confianza pedagógica; como docentes en formación, aprendimos que se educa también con el ejemplo, y que la autoridad no se impone, se construye en el vínculo cotidiano, desde la honestidad, la escucha y la coherencia, la autoridad en realidad es el peso que se a lo que digo y lo que hago (véase Anexo 1.11)

Como estábamos en una fase exploratoria, decidimos incorporar una actividad creativa que, junto con la elaboración de planeaciones, podría constituir el producto de nuestro trabajo, elegimos el estencil, ya que consideramos que se ajustaba a nuestras posibilidades expresivas; por esta razón, durante varias sesiones exploramos junto a ellxs cómo convertir ideas, frases o imágenes en plantillas que pudieran estamparse sobre papel o muro, esta práctica permitió generar un mayor interés en el entorno.

“¿Qué es el stencil?”, a lo que Jeiker respondió: “es algo que se estira” y Manuel comentó que era “algo novedoso”

Fragmento diario de campo 23 de septiembre 2022

Ilustración 8 Resultado de ejercicio de estencil



Nota. Tomado de galería propia

Las siguientes semanas compartimos con la profe Amparo y lxs chicxs lo que resulto en la realización de algunos bocetos y su posterior hechura. Teniendo en cuenta estas experiencias, y con base en las herramientas de recolección de información, construimos una ruta pedagógica que respondiera a los retos identificados, conservando los mínimos necesarios para garantizar un espacio seguro, de conversación, integración y de participación, a partir de la observación acumulada y del diálogo con lxs estudiantes, reconocimos cinco temas de alto interés que se habían repetido en dos cohortes del centro de interés; estos temas fueron reorganizados en ciclos de cine-foro, reafirmando el reconocimiento de lxs estudiantes como sujetos activos en la construcción del currículo y del proceso formativo, como lo afirman Freire y Faundez (2013), todo proceso educativo transformador debe partir de la realidad concreta del otro y dialogar con ella, en lugar de imponer contenidos ajenos a sus intereses y trayectorias.

El hecho de integrar estos intereses e intentar formular desde ahí la temática, posiciona una crítica directa a las lógicas adultocéntricas que han predominado históricamente en la escuela, Duarte Quapper (2012) y Brito Lemus (1998) frente a la tendencia a definir unilateralmente qué se debe aprender y cómo, el cine-foro propuso una ruptura: colocar en el centro del diseño pedagógico la voz juvenil como criterio de sentido, relevancia y pertinencia, pues, como lo menciona Balardini (2000) al integrar sus voces damos cabida al derecho a incidir activamente en las decisiones que configuran su experiencia educativa, su subjetividad y su forma de mirar el mundo.

Fase 2. Formulación de ciclos temáticos: Selección participativa de contenidos

Tras la fase de indagación y observación participante, iniciamos el diseño de la propuesta pedagógica del cine-foro, tomando como punto de partida los intereses expresados por lxs estudiantes en diferentes conversaciones, al mismo tiempo éramos partícipes del espacio de la profesora Amparo, así, que el primer bosquejo de la propuesta se dividía en dos partes ver una película y anclarlo a la idea de un derecho para consolidar un momento de reflexión colectiva en torno a la película proyectada; al segundo bosquejo, le añadimos un espacio en donde se hablaría de la película, no obstante, tras los primeros encuentros nos dimos cuenta de que era indispensable enfocar el tema de película y la conversación de una forma más clara, razón por la cual decidimos definir una pregunta orientadora que guiara el proceso y evitara la dispersión de ideas.

La pregunta respecto al cine emergió ¿qué posibles películas guiarían esta propuesta? , esto nos propuso un reto, focalizarnos en los intereses por las películas propuestas en este periodo, pensamos que sería un trabajo dificultoso, sin embargo, esta dificultad se transformó en una oportunidad pedagógica: las obras cinematográficas seleccionadas, al no ser familiares,

provocaron sorpresa, curiosidad y apertura, generando un escenario propicio para el conversar; películas como *Hongos* lograron generar una conexión inmediata, pues presentaban personajes y tramas situadas en escenarios urbanos, con tensiones familiares, lenguajes callejeros, el arte como forma de expresión y la búsqueda de identidad al margen de la escuela. Estos elementos funcionaron como espejos de las vivencias de muchxs de lxs jóvenes, lo cual facilitó no solo la atención durante las sesiones, sino también la identificación emocional y la apertura hacia discusiones más profundas. (ver Anexo 1.11)

Pensamos que a este bosquejo le hacía falta un momento de disposición del cuerpo, (pues la mayoría de los pupitres son pequeños e incómodos por lo cual movimiento de incomodidad después de un tiempo de película eran frecuentes) donde, de manera conjunta, nos dispusiéramos física y emocionalmente para compartir una hora y media frente a una pantalla, en sillas incómodas y en un ambiente que exigía una nueva forma de habitar el aula, por otro lado, resaltamos varios elementos importantes en este proceso, uno de ellos, fue el espacio siempre estuvo abierto para que nosotras, la profe o lxs estudiantes seleccionaran las películas, nos llamó la atención que películas como (*Voces Inocentes*) fueron sugeridas por estudiantes en al menos dos cohortes; incluso, cuando querían proponerla, traían ellos mismos el CD, debido a que en el colegio no contábamos con computador ni conexión a internet de forma estable. Muchas de las películas disponibles se escogían de una caja física en la que se almacenaban títulos que algunos profesores habían dejado, otras eran parte del archivo personal de la profesora Amparo y otras habían sido seleccionadas y llevadas por nosotras. (véase Anexo 1.7 y 1.10)

El primer semestre del 2023 marcó un hito en nuestra configuración de proyecto debido a que cierran el colegio por reestructuraciones de este y nos vimos desplazadxs al Centro Comunitario de la Victoria; allí compartimos el salón con la clase de español, por lo cual se pasó

de 8 estudiantes a 38, allí junto a la profesora Amparo y otra profesora intentamos intuir ¿qué estrategia podría mejorar la forma en la que se relacionaban como grupos? puesto que de nuevo relacionamientos convivenciales desde gritos, insultos -hijo de perra, sapo hpta, pirobo, malparido- y golpes marcaban a lo largo de la experiencia un factor importante en la clase. Por esta razón y tomando como referente la cartilla (Juegos para constructores de paz) volcamos el espacio a realizar algunos juegos (véase anexo 4 y 7) que resulto movilizando el interés de lxs jóvenes, expresado en querer ser partícipes de las actividades y trabajar en grupo para solucionar los acertijos.

Ilustración 9 Juegos para la paz



Nota. Tomado de galería propia

Aunque no se acabaron los gritos, los golpes o las groserías para relacionarse entre ellxs, si se disminuyó en la medida en qué jugábamos las mismas; Como resultado de expresiones de las sesiones de la fase de indagación, (véase Anexo 1) conformamos los primeros ejes temáticos,

que fueron nombrados de la siguiente manera: *Jóvenes en la sociedad*, para abordar interrogantes como: ¿qué implica ser joven y qué importancia tiene en la sociedad?; *Jóvenes y medio ambiente*, cuyo eje se centraba en la pregunta: ¿cómo influyen los jóvenes en el medio ambiente?; *Jóvenes y consumo*, donde surgía la curiosidad por comprender ¿qué es el consumo? y ¿qué tipos de consumo existen?; *Jóvenes y tecnología*, en el que se exploraba la imagen del joven en relación con la tecnología; y, por último, *Jóvenes y sexualidad*, donde se reunían inquietudes sobre los cuerpos, la menstruación, los anticonceptivos y el consentimiento; además, construimos una ruta pedagógica que funciona como columna para la planeación de cada sesión y que describiremos a continuación.

Ruta Pedagógica

Durante el desarrollo del proyecto, estructuramos cada sesión en cuatro momentos fundamentales, no como una fórmula cerrada, sino como una guía flexible que permitirá tener un hilo conductor dentro del espacio abrir espacios de escucha, diálogo y construcción colectiva del sentido; esta ruta metodológica se fue ajustando en la medida en que lxs estudiantes fueron apropiándose del espacio, haciendo de su participación el eje articulador de cada encuentro. Más allá de responder a una planificación previa, esta estructura fue el resultado de una práctica situada y viva, en la que docentes y estudiantes nos fuimos pensando juntxs la escuela y el espacio que queríamos habitar.

1. Disposición del espacio y de los cuerpos

El primer momento de cada sesión se centró en activar el cuerpo, la emoción y la escucha, iniciábamos con ejercicios de respiración, canción, juegos rompehielos, acertijos o lecturas breves, que no solo dinamizaban el ambiente, sino que ayudaban a crear una más tranquila donde lxs estudiantes pudieran sentirse cómodxs para participar; este tipo de apertura,

desde lo afectivo, habilitó un nivel de participación diferente, donde las voces no emergían desde lo académico, sino desde la experiencia, la emoción y el deseo compartido de hablar con otrxs.

La lectura del relato de Toñito -personaje del libro *Los Exiliados* de Alfredo Molano del capítulo “*El barco turco*”- fue especialmente significativa, pues activó una profunda empatía grupal: Toñito dejó de ser una figura literaria para convertirse en un referente humano que podía ser cualquiera de nosotrxs, esta identificación afectiva abrió la posibilidad de hablar del dolor, la calle, la droga, el abandono, no desde la distancia del análisis frío, sino desde una sensibilidad compartida que puso en juego las historias personales y colectivas.

Toñito, que al igual que muchxs tuvo que ser desplazado por la guerra que había en su pueblo, que por situaciones difíciles consumió droga al punto de quedar en la calle, esta historia cautivo mucho la atención de todxs, querían saber más y lo más importante no deseaban que Toñito tuviera un mal final, ese espacio nos habló de sus sensibilidades de alguna forma todos empatizábamos por la historia y nos atravesaba en ciertos puntos, por tanto les dijimos que era real y que probablemente lo conocerían en algún momento; esta idea les alegró, Toñito con el cual muchxs sintieron conexión podría estar viviendo por ahí, caminando por ahí, solo que no exactamente como se describió en el libro, es más Toñito podríamos ser cualquiera

Fragmento diario de campo 31 de agosto 2023.

2. Provocación, preguntas y contextualización

El segundo momento lo denominamos “provocación”, porque nos permitía lanzar preguntas con las que buscábamos complejizar conceptos que se unían con la temática del ciclo de interés, interrogantes como “¿Qué es la juventud?”, “¿Qué entendemos por consumo?”, o “¿Qué significa vivir en esta ciudad?” no buscaban respuestas correctas, sino abrir la

conversación desde la experiencia, de sus saberes. Estas preguntas permitieron un primer acercamiento a las temáticas del cine-foro desde sus propios saberes y vivencias, a partir de estas discusiones iniciales, se presentaban los cortos o películas, ofreciendo un marco breve que ubicara la obra, pero sin direccionar las interpretaciones; las pausas durante la proyección eran parte de la metodología, pues las inquietudes emergían de inmediato: los silencios, las imágenes fuertes o las escenas ambiguas generaban preguntas espontáneas que enriquecían la experiencia de visualización. Así, el cine no se consumía, se vivía colectivamente como un detonante que nos permitía ir desarmando discursos sociales, interpelando lo cotidiano y dejando que los sentimientos también tuvieran lugar, convirtiendo el cine en una experiencia colectiva más que en una actividad pasiva.

3. Conversación y debate sobre la temática central

El tercer momento se dedicó a la conversación colectiva, se propiciaban discusiones a partir de escenas específicas de las películas vistas, donde se retomaban las preguntas iniciales y se cruzaban con las percepciones de las y los estudiantes. Películas como *El hoyo* (2019), *La mujer del animal* (2016) y *La Otra Forma* (2020), suscitaron debates sobre desigualdad, violencia, estigmas, cuerpos y estructuras de poder, lejos de asumir un rol explicativo, como docentes propiciamos que fuesen lxs estudiantes quienes nombraron sus emociones, formularon hipótesis, compartieron desacuerdos y construyeron sentido desde sus propias vivencias; este momento consolidó al cine-foro como un espacio donde la participación no se pide, se habilita, y donde lxs jóvenes no eran espectadores pasivos, sino protagonistas de una lectura compartida del mundo.

4. Evaluación colectiva del proceso

El cuarto momento estuvo orientado a evaluar de forma colectiva el sentido de la sesión, no solo en cuanto a la comprensión del contenido, sino también a las emociones movilizadas, la pertinencia del material y las reflexiones generadas, esta evaluación también fue participativa: se preguntaba si la película resonó, si les hizo pensar, si sintieron que se conectaba con sus vidas o no. Estas voces no eran insumos decorativos; eran el centro para ajustar, rediseñar y legitimar el espacio.

Ilustración 10 Diseño de ruta pedagógica



Nota. Elaboración propia.

Fase 3 Implementación ciclos de interés de cine-foro: Una estrategia para darle apertura a la palabra

La consolidación de los ciclos temáticos marcó un tránsito fundamental entre la planificación colectiva y la acción pedagógica concreta, la voz juvenil, que había estado presente en las reflexiones que dieron pie a la formulación de la propuesta, ahora podía hacer presencia en el escenario de cine foro, este paso de lo planeado a lo vivido no fue lineal ni predecible, más bien, fue un proceso lleno de encuentros, tensiones y aprendizajes que nos confirmaron que la participación juvenil no se enseña, se posibilita.

Desde esa perspectiva, el cine-foro funcionó como un territorio de expresión y disputa, donde lxs jóvenes pudieron cuestionar, narrar, imaginar, recordar y resignificar su lugar dentro de la escuela, este paso de lo propuesto a lo vivido puso a prueba la flexibilidad metodológica y la disposición docente para integrar los intereses comunes del aula por lo cual, el cine-foro dejó de ser una propuesta desde afuera, para transformarse en una experiencia co-habitada y co-construida. Así, llegamos a la fase de implementación con la certeza de que el cine-foro debía ser mucho más que una actividad para ver películas: debía convertirse en una experiencia pedagógica situada, capaz de resonar en las trayectorias de vida de lxs jóvenes, de incomodar lo preconcebido y de abrir preguntas sin respuestas definitivas. La implementación fue entonces el escenario donde las decisiones previas tomaron cuerpo y donde la participación juvenil dejó de ser una consigna para convertirse en práctica viva.

En coherencia con las voces recogidas durante la fase diagnóstica, los ciclos temáticos se convirtieron en hilos narrativos que organizaron las proyecciones, en espacios para explorar tensiones, contradicciones y sentidos múltiples, cada ciclo fue una oportunidad para poner en juego los saberes juveniles, activar reflexiones críticas y construir colectivamente nuevas formas

de leer el mundo, el primer ciclo, “Jóvenes, consumo y medio ambiente”, partió de la necesidad de cuestionar las prácticas cotidianas naturalizadas de desechar residuos y vincularlas con problemáticas más grandes como el calentamiento global y consumismo, sin perder de vista las experiencias concretas de lxs estudiantes; aquí comenzó realmente a desplegarse el potencial del cine como provocador y mediador en la construcción de pensamiento colectivo.

Ciclo: Jóvenes, consumo y medio ambiente

Este ciclo estuvo conformado por cinco sesiones, desarrolladas a través de los cuatro momentos de nuestra ruta pedagógica, se abordaron las relaciones entre el consumo cotidiano, el medio ambiente y las formas de vida contemporáneas, se seleccionan cortometrajes animados que, mediante la sátira, la metáfora visual y el simbolismo, ofrecerán una crítica aguda a los hábitos de consumo actuales invitando a pensar en las consecuencias del consumo sobre el planeta y los cuerpos.

El primer paso en cada sesión fue la apertura del espacio a través de actividades breves y sensibles: ejercicios de respiración, estiramiento, resolución de acertijos y dibujos colaborativos, estas dinámicas favorecieron no solo la relajación del cuerpo, sino también una disposición emocional hacia la escucha y el encuentro. El momento de provocación se centró en la formulación de dos preguntas claves: ¿Qué es el consumo? y ¿Cuáles son los tipos de consumo que reconocemos en nuestra vida cotidiana? estas preguntas fueron planteadas con el fin de complejizar las representaciones que lxs jóvenes tenían sobre el tema, usualmente restringidas al consumo de sustancias psicoactivas, a partir del diálogo, surgieron nociones sobre el consumo de azúcar, ropa, redes sociales, contenido digital, y también sobre prácticas como el desperdicio del agua, la contaminación o el uso del transporte público.

Teniendo en cuenta estas inquietudes, se desarrolló el núcleo del ciclo, que incluyó los siguientes cortometrajes y películas:

- *Man y The turning point*, exploran de manera visual el impacto de las acciones humanas sobre el entorno natural, evidenciando la lógica destructiva del antropocentrismo, ambas obras permitieron pensar el lugar del ser humano en la cadena de vida, así como la urgencia de revisar nuestras formas de habitar el planeta.
- *Happiness* con un tono irónico, expuso la carrera incesante hacia la felicidad a través del consumo compulsivo, mostrando personajes que repetían mecánicamente prácticas de consumo vacías de sentido. Esta obra generó reflexiones sobre la influencia de la publicidad, el mercado y las redes sociales en la construcción de deseos personales.
- *Do the Evolution*, una pieza audiovisual que fusiona animación con música del grupo Pearl Jam, condensa siglos de historia humana desde una perspectiva crítica, abordando la violencia, la guerra, la industrialización y la dominación como parte de una misma narrativa de "progreso". Lxs jóvenes se mostraron impactadxs por la potencia visual y simbólica de esta obra, lo que permitió abordar la dimensión histórica del consumo, vinculándola con procesos de opresión y destrucción de la naturaleza.
- *Topos* pone en evidencia las problemáticas que atraviesan algunas infancias y juventudes que se ven relacionadas vivencialmente con la calle, principalmente quienes habitan en las alcantarillas y “caños”. Aquí el sueño de poder estar en el paraíso termina desatando toda una trama en donde los abusos hacia la comunidad

con habitación en calle, puede resultar en trágicas muertes. A partir de esta obra, surgieron preguntas sobre la marginalidad, la exclusión, la infancia rota y el derecho a habitar la ciudad con dignidad.

- El cartucho es un documental que muestra cómo vivían los habitantes del barrio Santa Inés antes del desalojo de este en el año 2001. Este permite reconstruir la historicidad de este barrio, teniendo en cuenta que fue uno de los primeros barrios coloniales que tuvo nuestra ciudad. Esta pieza, permitió conectar el pasado urbano con las transformaciones sociales, reflexionar sobre los procesos de expulsión de comunidades empobrecidas y repensar la ciudad como espacio de memoria.
- Nerve: un juego sin límites es una película de ficción juvenil sobre los peligros de la viralidad y el deseo de popularidad, generó discusión sobre los retos en redes sociales, la validación virtual y la pérdida de límites éticos, los estudiantes se identificaron con muchos de los comportamientos mostrados, lo que permitió una conversación genuina sobre las tensiones entre el deseo de reconocimiento, el riesgo y la presión social (ver anexo 6,3)

Evaluación

Finalmente, para el momento de evaluación, más allá de aplicar instrumentos formales, optamos por observar y reflexionar sobre algunos indicadores pedagógicos del ciclo, uno de ellos fue el nivel de apropiación del espacio y de la ruta pedagógica diseñada. A lo largo de las sesiones, se hizo evidente que le gustaba la estructura de organización propuesta, sus gestos y receptividad a los juegos, preguntas y películas nos hizo entender esto, además, por iniciativa propia, colocaban sus pertenencias en los puestos, cogían las bolsas de basura que llevábamos y pedían la cinta para oscurecer el aula, repartían de manera solidaria el refrigerio entre

compañeros y, en varias ocasiones, al momento de consumir los alimentos, votaban por continuar la película en lugar de detenerla.

Estos gestos, aunque sutiles, dieron cuenta de una apropiación real del espacio, ya no como una sala ajena o un aula más del colegio, sino como un lugar habitado por ellxs, donde sus decisiones tenían valor, también notamos cambios en las disposiciones afectivas: cuando se proponían momentos de introspección, como cerrar los ojos para escuchar una narración o realizar una actividad sensible, ya no había risas burlonas ni interrupciones, sino una disposición creciente hacia la concentración y el respeto por el proceso grupal.

Uno de los momentos más potentes del proceso fue la salida pedagógica a la Cinemateca Distrital que se llevó a cabo durante el Ciclo: Jóvenes, consumo y medio ambiente, a pesar de las fallas institucionales -como llevarlos a un espacio donde se hablaba en inglés, no había traducción de los cortos y hubo un trato excluyente por parte de otros adultos asistentes-, esta experiencia dio lugar a reflexiones inesperadas. Lxs estudiantes, al sentirse fuera de lugar, identificaron el lenguaje de la exclusión, de la diferencia de clase, del consumo simbólico razón por la cual, decidieron comprar un café en Starbucks con el poco dinero que tenían y compartieron como un gesto colectivo.; uno de ellos dijo: “Esto es como el perico de 500 de las chazas, pero con el nombre de uno en el vaso”. Esta frase, más allá del humor, revelo que hay un entendimiento al relacionar el costo beneficio, ellos que habían llevado plata para el almuerzo, decidieron gastar lo que podría haber sido su comida en un vaso de Starbucks, ante la desilusión entienden que la señora de la chaza por mucho menos dinero les hubiese dado el perico.

Recuerdo que ese día fuimos por la adicción a la cinemateca con muchas expectativas, asistieron la mayoría de estudiantes del grupo de ciclo 3 y 4 , al llegar nos encontramos con que el espacio estaba pensado para un público diferente ya que fuimos espectadores de una charla en

ingles respecto a cine y se presentaron cortos en otros idiomas, los estudiantes estaban un poco ofuscados, se preguntaban ¿Por qué los habían llevado a ver hablar personas en inglés?, dentro del espacio una de las asistentes externas al colegio empezó a hablar en un tono despectivo sobre traer a colegios a esos espacios, por lo cual dos estudiantes se salieron enojados. Al salir de este espacio, nos situamos en la plazoleta de City U, donde hay varios establecimientos comerciales como Ara, Miniso, Starbucks y otros almacenes de marcas reconocidas. Los estudiantes que antes se habían visto afectados por el trato que recibieron, tenían 15 mil pesos que su familia les había dado para almorzar, después de conversar un poco, expresaron que se sentían menospreciados, que la zona era de gente rica y sentían que todos los miraban por verse de la manera en la que se veían. Decidieron comprarse un café gigante en el Starbucks, luego al salir, decidieron repartir un poquito para sus profes y para algunos amigos, y finalmente concluyeron “Esto es como el perico de 500 de las chazas, pero le ponen el nombre de uno en el vaso”.

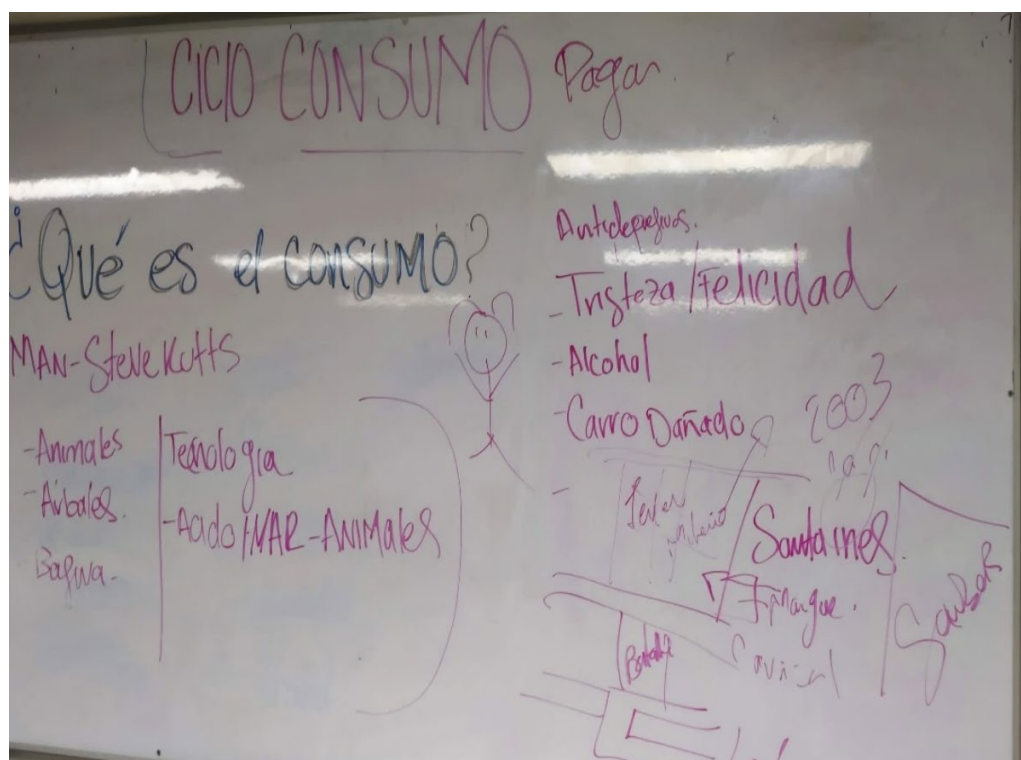
Recuerdo no puesto en diario de campo 19 de octubre 2023.

El ciclo “*Jóvenes, medio ambiente y consumo*” permitió tensionar las ideas más convencionales sobre el consumo, ampliando su sentido a través del análisis audiovisual, el diálogo colectivo y los gestos cotidianos dentro y fuera del aula, lxs estudiantes reconocieron que consumir no es solo adquirir productos, sino habitar un entramado de decisiones, de las cuales pueden meter “gato por liebre”¹⁸ La experiencia en la Cinemateca -que inicialmente fue vivida como una exclusión simbólica- se transformó en un ejercicio de reflexión profunda sobre el valor, el reconocimiento y la pertenencia social, el gesto de compartir el café de marca, para que otrxs vivieran esa experiencia cuestiona de forma irónica la lógica del consumo aspiracional porque dejó en evidencia la potencia del pensamiento juvenil cuando se da lugar a su lectura del

¹⁸ Hace referencia en las expresiones populares de Bogotá, a cuando uno lo roban en la cara.

mundo. Estas vivencias nos llevaron a preguntarnos: ¿qué implica ser joven en una ciudad atravesada por la exclusión, el consumo simbólico y las brechas de clase? A partir de esta inquietud, se dio paso al siguiente ciclo del cine foro: “*Jóvenes en la sociedad*”, donde nos propusimos seguir explorando las formas de ser lxs jóvenes y su relacionamiento con el cine foro.

Ilustración 11 ¿Qué es el consumo?



Nota: Tomado de galería propia.

Ciclo: Jóvenes en la sociedad

Tras las discusiones generadas en torno al consumo y sus implicaciones ambientales, emergió con fuerza la necesidad de mirar hacia adentro: de interrogar no solo lo que hacemos, sino quiénes somos en medio de esas prácticas, las reflexiones del primer ciclo dejaron abiertas preguntas sobre las decisiones personales, los entornos familiares y sociales que configuran lxs estudiantes, así como las tensiones entre lo que se espera de ellxs y lo que realmente desean o

necesitan., fue en este contexto que se dio paso al segundo ciclo, centrado en la pregunta por la juventud misma, sus luchas, sus búsquedas y sus formas de habitar un mundo atravesado por múltiples desigualdades.

Cada sesión de este ciclo comenzó con un momento de disposición que, como en el primer ciclo, buscó relajar el cuerpo, disminuir las tensiones y preparar emocionalmente a lxs estudiantes para la experiencia del cine-foro, actividades como ejercicios de respiración, dinámicas de movimiento suave, juegos de memoria, o simplemente la organización del espacio físico -ubicación de sillas, oscuridad adecuada, disposición del refrigerio-, contribuyen a crear un ambiente de confianza y atención colectiva, este primer momento fue clave para marcar una diferencia con otras clases formales, pues desde allí se reconocía al cine-foro como un espacio alternativo, horizontal y de cuidado.

El momento de provocación giró en torno a preguntas fundamentales para este ciclo, cuentos como: ¿Qué significa ser joven hoy?, ¿Qué define a la juventud?, ¿Cómo me siento en este momento de mi vida? estas preguntas sirvieron para activar saberes previos, experiencias personales y reflexiones sobre la etapa vital que atraviesan; lejos de respuestas cerradas, estas provocaciones abrieron un diálogo en la búsqueda que lxs estudiantes expresaron sus incertidumbres, contradicciones, miedos y deseos, habilitando así una mirada situada y sensible sobre sus propias trayectorias.

pares. Las reacciones fueron intensas: hubo incomodidad, sorpresa, rabia y reflexión, lo que mostró una profunda capacidad para leer las múltiples capas simbólicas de la historia.

- La otra forma, al carecer de diálogos, representó un desafío distinto, el formato silencioso y expresivo obligó a lxs estudiantes a interpretar desde otros códigos - el gesto, el ritmo, la imagen- lo cual enriqueció la experiencia desde una dimensión menos habitual en el espacio escolar. La película permitió visibilizar las presiones sociales para encajar, la homogeneización del comportamiento y la lucha por mantener la singularidad en un entorno que impone moldes rígidos. A pesar de las distracciones iniciales, las interrupciones fueron momentos valiosos para la mediación pedagógica, reactivando la curiosidad y el análisis.

Aunque la sesión final, en la que teníamos planeado realizar los “mapas locos” como cierre del ciclo, no pudo llevarse a cabo, realizamos una evaluación basada en los intercambios, las participaciones y la transformación del modo en que lxs estudiantes habitaron el espacio, se evidenció una mayor apropiación del cine-foro como lugar de expresión y escucha, una participación más activa y respetuosa, y una capacidad creciente para vincular lo proyectado con sus propias experiencias. La evaluación no se centró en “lo aprendido”, sino en las formas en que el espacio fue vivido y resignificado por lxs estudiantes, también en los vínculos tejidos con nosotras como docentes en formación, en la confianza construida para compartir vínculos afectivos, vulnerables y potentes, todo ello reafirma la importancia de sostener espacios como el cine-foro, donde se reconoce la voz juvenil, su mirada sobre el mundo y su derecho a pensarse como parte activa de la escuela y de la sociedad.

Lamentamos mucho el hecho de no poder continuar con el último ciclo de interés, sin embargo, en el proceso realizado recolectamos información y experiencias importantes que son pertinentes en el ejercicio como jóvenes, mujeres, docentes e investigadoras.

Fase 4: Resultados de la implementación ¿qué buscábamos enseñar y que se movilizó en el proceso?

En la implementación del proceso buscamos enseñar a través del ejemplo y de la disposición del espacio una forma en la que ellxs pueden ser partícipes de su educación y pueden tener una relación menos asimétrica con sus profesores; como jóvenes pueden vivir su tiempo jugando y viendo una película; su palabra es importante; generar preguntas en ellos y el cuestionamiento de categorías como medio ambiente, jóvenes a través de películas y discusiones; buscamos que ellxs pudiesen hacer relacionamientos experienciales o de puntos de vista, con sus compañerxs; escuchar activamente la palabra de lxs otrxs: mostrar el cine como lenguaje lleno de intenciones, en este caso pedagógicas e investigativas; se pueden relacionar con los profesores desde el hablar y no desde el grito; la palabra tiene poder; las profes no saben todo; preguntarse por cómo me siento es importante.

Por otro lado, el resultado de nuestra propuesta metodológica dio como resultado: el cine foro como técnica de recolección de datos y dispositivo pedagógico que promueve la participación de los estudiantes, a través de la proyección y discusión de cortometrajes, los estudiantes tuvieron la oportunidad de relacionar y discutir sobre temas clave como el consumo, el medio ambiente y las problemáticas sociales que afectan a la juventud, creando un espacio de aprendizaje colectivo; en este contexto, el cine foro no solo se consolidó como una herramienta educativa efectiva, sino también como un espacio de diálogo horizontal y construcción conjunta

de conocimientos, en el que estudiantes y docentes compartieron, cuestionaron y ampliaron sus perspectivas sobre los temas tratados.

La creación de ciclos temáticos de cine se consolidó como una estrategia pedagógica clave dentro del cine foro Chaplin, en tanto permitió articular los intereses, inquietudes y contextos de los y las estudiantes con una propuesta formativa crítica y participativa, esta estrategia no solo organizó los contenidos audiovisuales de manera coherente, sino que activó procesos de identificación, cuestionamiento y diálogo horizontal a partir de películas seleccionadas colectivamente. Así, el cine dejó de ser un simple recurso de entretenimiento para convertirse en un medio sensible y provocador, capaz de generar experiencias compartidas, reflexiones profundas y vínculos significativos entre jóvenes y docentes, los ciclos, al abordar temáticas como el consumo, el medio ambiente o las relaciones sociales, posibilitaron espacios donde el aprendizaje emergía del intercambio y la emoción.

Algunos elementos de sensibilización como la implementación de la ruta pedagógica, los cortometrajes y películas (en particular, la proyección de cortos como *Do the Evolution*) motivó debates sobre la relación entre el consumismo y los procesos de destrucción ecológica, favoreciendo una mirada un poco más amplia hacia la influencia de empresas como *Shein*, *Nike* y *Adidas*, en las problemáticas de contaminación, a nivel pedagógico, el cine foro permitió que los estudiantes no solo analizaran las problemáticas presentadas en los cortometrajes, sino que también las vincularan con su propia experiencia cotidiana en la medida en que vinculaban lo hablado con alguna situación que les sucedía como la anécdota de Starbucks, de unos estudiantes; este proceso aumentó el nivel de compromiso de los estudiantes con el contenido y favoreció la creación de una narrativa colectiva en torno a la importancia de la sostenibilidad y el consumo responsable. En términos de participación, los estudiantes comenzaron a mostrar una

A través de discusiones enriquecedoras, los estudiantes comenzaron a identificar las dinámicas de poder que operan en su entorno social relacionado con discusiones como el aborto, el trabajo sexual, la música, la identidad, el futuro, entre otros, las películas vistas durante este ciclo despertaron sensibilidades que les permitieron compartir experiencias personales y reflexiones sobre lo que son o no son, lo que viven y lo que desean para el futuro.

Indicadores de movilización del aprendizaje

En este sentido, el cine foro no solo habilitó un espacio seguro, sino que también movilizó aprendizajes significativos en la forma en que estudiantes y docentes se relacionan y participan. Los siguientes indicadores de movilización del aprendizaje dan cuenta de cómo esta propuesta logró incidir en las dinámicas escolares, evidenciando su potencia pedagógica:

- Aumento en la participación: Los estudiantes mostraron un mayor interés por compartir sus opiniones y participar en las discusiones grupales, especialmente en comparación con las dinámicas previas, donde la participación era más limitada
- Apropiación del espacio: Los estudiantes comenzaron a tomar decisiones sobre la organización del cine foro.
- Mejora en las relaciones interpersonales: El ambiente de respeto y escucha mutua permitió que los estudiantes compartieran experiencias personales, estableciendo vínculos más cercanos y colaborativos con sus compañeros y profesores.
- No hay que gritar necesariamente para que mi opinión sea válida.
- Mi opinión es válida.

A lo largo del proceso investigativo, los ciclos de cine propuestos evidenciaron su potencia pedagógica al generar espacios de reflexión, expresión emocional y construcción colectiva de sentido, en el ciclo “Jóvenes, consumo y medio ambiente”, los cortometrajes y películas seleccionadas activaron discusiones sobre las prácticas cotidianas de consumo, el impacto ambiental y las contradicciones de lo que se vende en las redes, permitiendo que los estudiantes compartieran sus hábitos. Por su parte, el ciclo “Jóvenes en la sociedad” propició una reflexión profunda sobre las formas de discriminación, violencia y estigmatización que enfrentan las juventudes, dando, reconocimiento entre pares y cuestionamientos sobre el rol de la escuela en estas problemáticas; en ambos casos, el cine foro actuó como catalizador del pensamiento crítico, y la estrategia de organizar el visionado en ciclos temáticos fortaleció la participación, el diálogo y la apropiación del espacio como un lugar seguro para sentir, pensar y proponer.

Capítulo III. Construcción Conceptual y Categorías Emergentes: Buscando la quinta pata del gato

Conforme continuamos con la práctica y reflexionamos sobre los detalles y las dificultades, surgieron algunos cuestionamientos conceptuales, fruto de nuestra interacción con los estudiantes, los profesores y el entorno escolar, empezamos a identificar un problema al momento de referirnos hacia ellos, pues algunas veces les decían adolescentes mientras que otros los nombran jóvenes. De esos diferentes nombres que se les da a los sujetos surgieron las preguntas que nos interesaban: ¿quiénes son estxs seres humanos?, ¿qué observamos de ellxs?, ¿cómo son vistos en el entorno escolar y en la sociedad en general?, ¿por qué se les designa de una forma y no de otra?-y ¿qué implicaciones tiene ser joven en el contexto actual?

En términos sociales, ¿cómo se manifiesta la juventud, lo juvenil y la condición juvenil?, ¿cuándo comenzamos a ser considerados jóvenes?, y ¿cuándo dejamos de serlo? Es indiscutible que no hay respuestas claras y universales a todas estas preguntas, pero mediante el análisis de varios autores-latinoamericanos, principalmente, optamos por investigar sobre las juventudes, estas juventudes, en el contexto latinoamericano, pertenecientes a un país de América del Sur, específicamente en Colombia, Bogotá, en la localidad de San Cristóbal de un colegio público al sur oriente de la ciudad.

Juventudes

Desde el latín *iuvenis* se denomina a aquellas personas de entre 30 y 45 años, quienes están en la flor de la juventud, por otro lado, *adulescens* hace referencia a aquellos entre 18 y 29 años, un término que implica a quienes todavía están en proceso de crecimiento o desarrollo, es decir, les falta algo. Por otro lado, se designa a las personas entre 8 y 17 años, como niños, finalmente *infans*, a quienes se encuentran en la franja de 0 a 7 años y alude a aquellos que aún

no pueden hablar, en el sentido de que no han alcanzado la capacidad de expresión plena¹⁹. En la actualidad, estos términos han evolucionado y se han enriquecido con las diversas visiones que se construyen según el lenguaje, la cultura, el territorio y la cosmogonía de cada contexto. El significado físico y social que se les atribuye varía, y es por lo que, al hablar de la palabra "joven", nos referimos a un individuo en un momento específico de su ciclo de vida, tal como sucede con los términos "niño" o "adulto".

La relación entre estas etapas radica en que todas están atravesadas por un factor biológico y etario, que nos permite distinguir unas de otras, sin embargo, estas etapas no son solo un proceso biológico, sino también un proceso social, lo que implica que, lejos de ser solo un proceso individual, son etapas que están marcadas por procesos de socialización, así, se asignan ciertas cualidades humanas, sociales y comportamentales a cada una de estas fases, como la juventud, la niñez y la adultez, de esta forma, cada una de estas etapas no solo tiene un significado biológico, sino también un sentido histórico y cultural que ha sido, en muchos casos, dotado de importancia o desprovisto de ella según el contexto social. La discusión en torno a la forma en que se nombra a las juventudes, los procesos biológicos que las acompañan y el sentido social e histórico que se les ha atribuido, especialmente en el contexto latinoamericano, colombiano y bogotano resulta para nosotras de gran relevancia e interés en el marco de esta investigación.

Condición Juvenil

La juventud es un concepto complejo que, aunque comúnmente asociado a una etapa biológica del ciclo de vida, trasciende los límites de la edad y refleja un conjunto de significados

¹⁹ Ver a <http://etimologias.dechile.net/?joven>.

sociales, culturales y políticos que varían a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, la palabra "juventud", derivada del latín *iuventus*, se refiere a los individuos jóvenes, pero la juventud misma como categoría es un fenómeno mucho más amplio que la mera transitoriedad entre la niñez y la adultez. De acuerdo con (Brito Lemus, 1998), la juventud no puede reducirse a un marco de edad, sino que debe ser entendida como una construcción social que depende de factores históricos, culturales y socioeconómicos. Así, la juventud no es simplemente una fase de la vida, sino una condición social que se manifiesta de manera diversa, dependiendo de la estructura social en la que se inserte.

Aunque la juventud como construcción social es dinámica y compleja, sigue estrechamente vinculada a los cambios biológicos que ocurren durante la pubertad, este evento físico, en muchas sociedades occidentales, no solo implica un cambio biológico, sino que se llena de significados sociales y culturales profundos, en particular, la pubertad marca un cambio en la percepción de las personas, especialmente en las mujeres, donde el inicio de su desarrollo sexual las posiciona dentro de roles de género tradicionales, las niñas, al comenzar a madurar físicamente, son vistas principalmente como futuras madres, lo que limita sus aspiraciones y las confina a un estrecho margen de roles reproductivos, finalmente su cuerpo se convierte en objeto de mirada ajena y de presión social constante para cumplir con ciertos estándares de belleza y comportamiento.

Esta experiencia para las mujeres es ambivalente; por un lado, representa el paso hacia la adultez y la autonomía, pero, por otro lado, implica una pérdida de inocencia y una mayor vulnerabilidad ante los juicios externos; la sexualización temprana, la violencia de género y la presión para conformarse a los roles estereotipados son algunas de las problemáticas que enfrentan las jóvenes en esta etapa. Desde nuestra experiencia, afirmamos que es un proceso de

cambios abruptos y confusos, se exige adoptar una actitud más seria, preocuparse por no quedar embarazada, y el cuerpo se convierte en objeto de atención. Sentimos que nuestro cuerpo se convierte en un campo de batalla, donde las miradas ajenas se transforman en armas y los tocamientos no consentidos en invasiones, además, se nos obliga a prepararnos para la adultez bajo la etiqueta de "pre-esposa", "pre-madre", "pre-trabajadora" o "pre-universitaria".

Este proceso de imposición de roles de género no solo limita las aspiraciones de las mujeres, sino que también coarta su libertad y autonomía, la noción de que las mujeres deben estar preparadas para la maternidad y el cuidado, mientras que los hombres deben ser proveedores y líderes restringe las posibilidades de desarrollo personal y profesional para ambos géneros. La juventud, lejos de ser simplemente un don que se pierde con el tiempo, se presenta como una condición social caracterizada por un conjunto de particularidades que varían según los factores histórico-sociales de cada individuo. De acuerdo con (Brito Lemus, 1998) la juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico, que la diferencia del niño, y otro social, que la diferencia del adulto, la pubertad responde a la reproducción de la especie humana, mientras que la juventud se orienta más directamente a la reproducción de la sociedad.

La juventud no es un don que pierde con el tiempo sino una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferente manera según las características histórico-sociales de cada individuo(..) La juventud se encuentra delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño y, el social, su diferenciación con el adulto (Hacia una Sociología de la Juventud: Algunos elementos para la desconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud, 1998, p.3)

Es allí donde encontramos el inicio de dos procesos para el cuerpo joven, su pubertad, desarrollo o como deseemos llamarlo que alude al inicio de un proceso biológico distinto al del

cuerpo infante y al adulto y, la juventud que da respuesta a un proceso social en torno al aprendizaje y reproducción del mundo adulto y que, en palabras del autor, termina cuando se adquiere la capacidad de reproducir la sociedad, es decir se adquieren las responsabilidades del mundo adulto como el trabajo, la reproducción familiar y el acceso autónomo a otras instituciones, “en síntesis, la pubertad responde más directamente a la reproducción de la especie humana; en tanto que, la juventud, apunta de manera más directa a la reproducción de la sociedad.” (Brito Lemus, 1998)

Por otro lado, además de alcanzar dicho punto de madurez (social), los jóvenes también necesitan acceso a recursos y oportunidades para participar activamente en la sociedad como adultos, no basta con cumplir un rol determinado; sino que es fundamental que tengan la posibilidad de contribuir y beneficiarse de la economía y la vida social, en palabras de Duarte (Duarte Quapper K. , 2000) “...esta integración al mundo adulto no es sólo consecuencia de la madurez señalada, sino de las posibilidades que cada joven tiene de participar en el mercado de la producción y del consumo” (p. 62)

Al proponer que la juventud también es una posibilidad de participar en el mercado de la producción y el consumo, es importante señalar que el concepto de juventud está marcado por un trasfondo burgués de la sociedad capitalista, no es que antes no existiera, sino que, como señala (Balardini, 2000) la juventud como fenómeno social es un producto histórico que surge de las revoluciones burguesas. Estas revoluciones, al cambiar las relaciones sociales y de producción que brinda el capitalismo, crearon las condiciones para la individualización de los sujetos a través de la división del trabajo.

Philippe Ariès (1960), citado en Balardini (2000), señala como el nacimiento de tres nuevas instituciones, prototípicamente burguesas: la escuela, la familia y la niñez, sin estas tres

instancias, no habrá juventud tal cual nosotros la conocemos actualmente; van a ser las nuevas necesidades de la sociedad burguesa las que empujan al nacimiento de este nuevo sistema escolar, porque vamos a necesitar individuos con una cierta calificación y formación para que puedan integrarse con algún éxito en las nuevas estructuras, las fábricas, en los nuevos sistemas productivos. Va a surgir un nuevo espacio de formación necesario para la masiva introducción en el sistema productivo emergente, y la escuela va a ser el foco del nacimiento de la juventud tal cual nosotros la conocemos (Balardini,2000, p.13)

Por lo cual, podríamos interpretar que el sistema capitalista, a partir de las necesidades burguesas que ha creado, requiere de cuerpos jóvenes para integrarlos al sistema de producción, formarlos y adentrarlos en el sistema productivo emergente y las instituciones, en este sentido, la escuela podría haber contribuido a internalizar los valores del sistema capitalista, sin embargo, más adelante en el mismo texto, Balardini señala que la escuela también permitió que los individuos desarrollaran una sensibilidad compartida.

Lo Juvenil

Existe una interpretación de la juventud que la considera como algo homogéneo e inacabado en preparación para los valores sociales otorgados por el mundo adulto, desde esta perspectiva, el mundo adulto concede un tiempo al sujeto, ahora constituido como juventud, basado en un imaginario de lo que debe ser el individuo en la sociedad, sin embargo, Duarte Quapper nos presenta otras visiones de la juventud; por un lado, la relaciona con una actitud ante la vida, que incluye características como la terquedad, la alegría, la espontaneidad, la sensibilidad y lo novedoso. Por otro lado, existe la percepción de la juventud como “la generación futura”, donde el mundo adulto ve como su función preparar a las nuevas generaciones para asumir roles y perpetuar la sociedad.

Sin embargo, al interior de la juventud predominan los intereses de categoría sobre los intereses de clase y es así como los jóvenes generan sus propios espacios, dentro o en oposición a los ya establecidos, al reunirse en los centros educativos, en la calle, en el barrio; al compartir un tiempo y un espacio, al enfrentar problemas similares en circunstancias comunes, al intercambiar y compartir elementos culturales como el lenguaje, la música o la moda. Todo ello posibilita el vínculo y la identidad con los miembros de la propia generación estableciendo las bases para el desarrollo de lo que nosotros denominamos una praxis diferenciada, que unifica y simboliza a la juventud. (Brito Lemus,1998)

Cuando los comportamientos juveniles no se ajustan al pensamiento de la sociedad adulta, son asumidos de cierta manera debido al imaginario social construido por los adultos:

Como acciones de rebeldía y de no-adaptación social, en tanto no dan cuenta de lo que se espera: la subordinación de las y los jóvenes a lo que cada generación adulta les ofrece en el tiempo que les corresponde vivir, he aquí una franca lucha de poder, entre quienes ofrecen modelos a los cuales adaptarse y quienes intentan producir y reproducirse desde parámetros propios que las más de las veces contradicen la oferta mencionada. (Duarte Quapper y Álvarez, *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan.*, 2016)

Esto debido a que “existe un discurso social construido sobre las y los jóvenes y sobre la juventud, una transmisión en la sociedad desde hace varias generaciones que remarca estas imágenes estigmatizadoras”.(Duarte Quapper K,2022, p.14)

Estos cuestionamientos hacia lo propuesto por el mundo adulto son los que nos interesan, ya que, desde esa grieta en la estructura, hemos percibido que no existe una única juventud, como lo propone Balardini, la primera juventud propuesta estuvo posicionada en las clases altas,

la segunda surgió en el siglo XX, cuando la incidencia de la juventud trabajadora y rural dio lugar a cualidades un poco más diversas para la juventud y desde entonces, ha surgido un abanico no solo de juventud, sino de juventudes, quienes se han movido desde la grieta de distancia que impulsó el adultocentrismo.

En relación con las producciones culturales y contraculturales mencionadas por Duarte Quapper, proponemos el término de “Lo Juvenil” para referirnos a la diversa producción de expresiones que surge en respuesta a las tensiones que la sociedad de su época les impone, por ejemplo, cuestiones como ser provida o proaborto, la decisión de tener hijos y la posición política que se adopta. Es relevante destacar que cuando hablamos de producción de expresiones juveniles, nos referimos a cómo estas se manifiestan en la historia, sus intereses y las formas en que se presentan ante la cultura y la sociedad.

Así, la juventud adquiere relevancia social cuando su conducta difiere de manera masiva y singular del resto de la sociedad. En este sentido, podemos decir que el concepto de juventud hace referencia más a un tipo de conducta, a una praxis diferenciada que a una edad específica. (Brito Lemus, 1998, p.11)

Este conflicto generacional se manifiesta de diversas maneras, ya sea en los centros educativos, en el barrio o en los espacios virtuales, donde los jóvenes crean sus propios lenguajes, valores y prácticas culturales a través de la música, la moda, el lenguaje y las expresiones artísticas, los jóvenes se agrupan en comunidades que les permiten crear vínculos, compartir intereses y, al mismo tiempo, desafiar las normas sociales que los limitan. La cultura juvenil, tanto en su vertiente contracultural como en sus formas de participación, es una respuesta directa a las tensiones que la sociedad adulta les impone, abriendo un campo para la creatividad, la innovación y la crítica social.

La noción de "juventud" ha dejado de ser única y uniforme para dar paso a la noción de "juventudes", reconociendo la pluralidad de experiencias dentro de este grupo etario. Cada joven vive su condición de acuerdo con su contexto social, económico y cultural. Las tensiones internas entre las distintas juventudes, ya sea por género, clase social, etnia o ubicación geográfica, han dado lugar a diversas expresiones culturales, políticas y sociales que desafían las normas establecidas y proponen nuevas formas de participación y de construcción de identidades.

Estas juventudes no se limitan a ser la "generación futura", como a menudo las conceptualiza el mundo adulto, más bien, son actores sociales activos, que, a través de sus prácticas culturales, sus luchas y sus expresiones, contribuyen al presente de la sociedad, reconfigurando los espacios que históricamente se les han negado; por lo tanto, entender a las juventudes no solo como una etapa de la vida, sino como un fenómeno social en constante construcción es crucial para poder analizar su papel dentro de la sociedad y las formas en que pueden contribuir a la transformación social.

En síntesis, la juventud no puede entenderse únicamente como una etapa biológica ni como una condición homogénea, sino como una construcción social profundamente atravesada por relaciones de poder, expectativas adultas y tensiones históricas, las juventudes se configuran desde múltiples lugares: como sujetos de transición, como cuerpos en formación, como consumidores y productores de cultura, y como actores que disputan sentidos e imaginarios sociales. Esta mirada nos invita a reconocer que no existe una única forma de ser joven, sino múltiples juventudes que emergen desde los márgenes, que se expresan en sus prácticas, y que resisten los discursos que intentan disciplinarlas o encasillarlas: a partir de esta comprensión, resulta necesario abordar críticamente las estructuras que median su reconocimiento, entre ellas

el adultocentrismo, que impone jerarquías de saber y autoridad que condicionan las formas en que las y los jóvenes participan, se expresan y habitan el mundo.

Adultocentrismo – Profe ¿Por Qué le Debo Decir Profe si yo También le Enseño?

Si está el chico que tú le dices por favor recoge estos papeles y. ¿Y no, pues no procesar el asunto como a él que yo por qué y por qué a mí si yo no lo tiré? ¿Y si yo no sé que no? ¿La solución es clara por favor, le recoges ya? Listo, todos convivimos aquí. Entonces digamos que el adultocentrismo es más como una herramienta de convivencia en el maestro. (Sandoval, 2025)

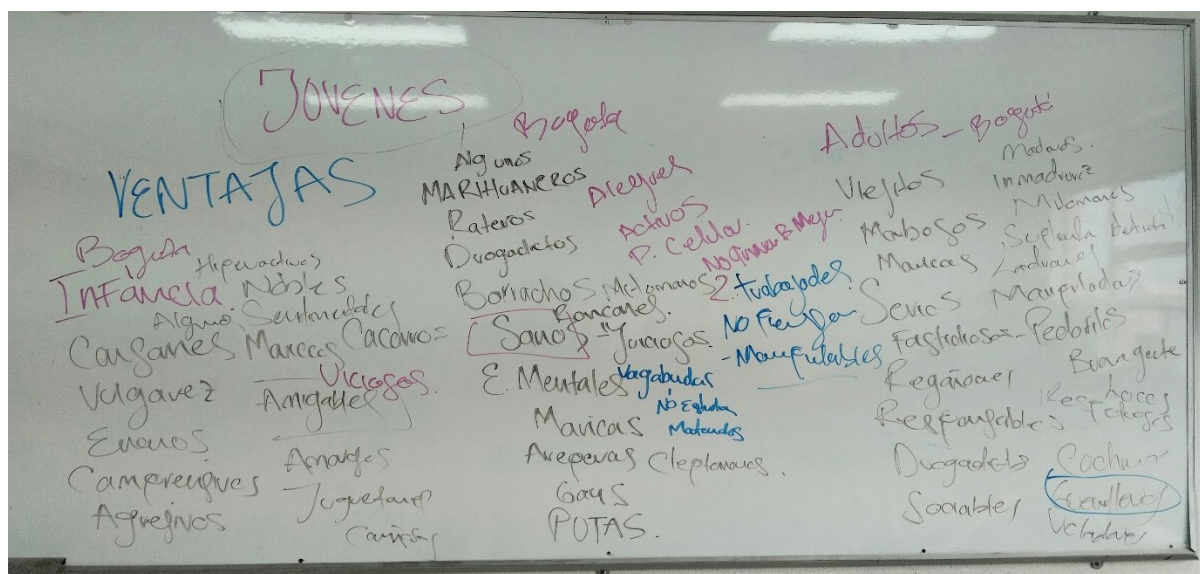
La mayoría de las tensiones que encontramos el tránsito de la niñez a la juventud, de los estudiantes, estaban marcadas por relaciones desiguales con los adultos, la exploración de estas relaciones nos llevó a identificar uno de los sistemas de dominio más comunes en los vínculos intergeneracionales y de poder, tanto dentro como fuera de la escuela, sin embargo, este sistema también es una de las formas de control menos nombradas y, quizás, más normalizadas: el adultocentrismo.

Al profundizar lectoramente en esta categoría, reconocimos que no solo la habíamos experimentado desde la perspectiva de quienes han sido oprimidas por el adultocentrismo, sino que, de forma inconsciente, también llegamos a reproducirlo de manera que, nuestra comprensión sobre las nuevas generaciones, sus formas de ser y de habitar el mundo, estaba atravesada por los esquemas que nos habían sido heredados, por lo cual, lo que en un inicio reconocimos como una estructura de dominación externa, terminó siendo también una forma de pensamiento interiorizada, esto nos llevó a preguntarnos: ¿de qué manera reproducimos, incluso sin darnos cuenta, estas formas de dominación?

En un primer acercamiento, entendimos el adultocentrismo como un sistema de opresión que sitúa a las personas adultas en el centro y en una posición de superioridad basada en la diferencia de edad, generando subordinación y para visualizar cómo se manifiesta cotidianamente, reflexionamos sobre nuestras propias experiencias como estudiantes, niñas, jóvenes y ahora como adultas; recordamos situaciones como aquellas en las que, durante la infancia, queríamos participar en conversaciones y éramos silenciadas con frases como “no te metas en conversaciones de mayores” o mediante castigos físicos, también, en la escuela, vivíamos este esquema de poder cuando se planeaban propuestas “para los jóvenes” sin contar con sus voces, intereses o saberes, priorizando únicamente la experiencia del profesor o profesora.

La persistencia y reproducción de estas prácticas responde a la idealización de que la adultez es la etapa cúspide de la estructura social, donde se alcanza la autonomía y autoridad absoluta, desde la cual se establecen normas, discursos y comportamientos que regulan las demás edades, es por esto, que los jóvenes son vistos como sujetos en preparación para alcanzar la adultez, por ende, sus voces y voluntades se deben sujetar a la “guía” u “orientación” del adulto, pues es quien tiene mayor legitimidad, autoridad y “experiencia”. Esto podría explicar por qué, cuando en el cine foro preguntamos a lxs estudiantes ¿qué cambia de la infancia a la juventud?, muchxs señalaron que, ahora como jóvenes, se sienten más capaces de defenderse frente a los adultos. Perciben que tienen un mayor nivel de autonomía respecto a cuando eran niñxs, y que esta autonomía se incrementa si trabajan o aportan económicamente en sus hogares.

Ilustración 14 ¿que cambia de la infancia a la juventud?



Nota: Tomado de galería propia

Esta sesión marcó un punto de inflexión: lxs jóvenes compartieron que la juventud representa para ellxs una oportunidad para proteger sus cuerpos, expresarse y resistir ciertas imposiciones. Hablaron de la soledad, de los cambios en los tiempos compartidos con sus familias, del amor y de la tristeza. Describieron el paso de la infancia a la juventud como un proceso abrupto y, en muchos casos, violento, atravesado por la indiferencia o el rechazo de quienes les rodean. Género la necesidad de abarcar los relacionamientos de las juventudes con otras etapas.

Para profundizar en este análisis desde una perspectiva pedagógica, recurrimos a autores como (Duarte Quapper y Álvarez, Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan., 2016) Sus reflexiones nos permitieron ampliar la mirada y cuestionar más profundamente las dinámicas de poder que estructuran las relaciones dentro y fuera del aula:

“El adultocentrismo refiere a una categoría de análisis que designa un modo de organización social que se sostiene en relaciones de dominio entre aquello que es forjado como

adultez -impuesto como referencia unilateral- respecto de aquello que es concebido como juventud (también niñez y adultez mayor).” (p. 44)

Duarte Quapper amplía esta afirmación al trazar una genealogía del adultocentrismo y vincular su origen con el del patriarcado. Describe cuatro momentos clave:

Sociedades primitivas: Siguiendo a Lerner, en estas comunidades cazadoras-recolectoras existía un equilibrio entre producción y reproducción, donde tanto hombres como mujeres eran esenciales. La maternidad era vista como una función natural, no jerarquizada.

Sedentarismo agrícola: Retomando a Simone de Beauvoir (1987), el paso al sedentarismo generó una progresiva división del trabajo. Al entender los ciclos reproductivos, los hombres comenzaron a ejercer dominio sobre la naturaleza y sobre las mujeres, quienes pasaron a ser vistas como propiedad, especialmente en contextos de guerra. Así, el hombre fue valorado por arriesgar la vida; la mujer, por engendrar.

Excedente: Duarte Quapper, citando a Meillassoux (1982), expone cómo los hombres comenzaron a controlar el excedente productivo, lo cual les dio mayor poder. Mientras las mujeres quedaban confinadas al cuidado del hogar y de lxs hijxs, los hombres acumulaban conocimientos y recursos.

Códigos sociales: En estas sociedades, la adultez se asociaba a la capacidad de cazar, producir y reproducirse. Las personas que aún no alcanzaban estos criterios -niñxs y jóvenes- eran consideradas inferiores. Las diferencias biológicas y sociales se utilizaron como herramientas de control.

Más adelante, en la cultura romana, se institucionalizó la idea de que la adultez comienza a los 25 años, diferenciándola de la pubertad. Según Duarte Quapper (2012) “La adultez, desde

Platón y Aristóteles, se ampara en ‘el elogio al intermedio justo’, referido al varón de mediana edad, que es quien ejerce poder de dominación en la sociedad.” (p.105). Este recorrido histórico evidencia cómo el adultocentrismo se articula con otros sistemas de opresión, particularmente el patriarcal y el productivo, legitimando un orden donde el adulto -varón, proveedor y dominante- se posiciona como figura central.

Complementando este análisis, Alexanthropos Alexgaias, en su *Manifiesto Antiadultista* (2014) destaca tres conceptos del Derecho Romano que aún estructuran la dominación adulta:

- La patria potestad
- La figura del pater familias
- La mayoría de edad institucionalizada

Estos conceptos consolidaron una estructura familiar patrilineal en la que el padre detenta el poder legal y moral sobre sus hijxs y esposa. Incluso hoy, la patria potestad otorga a los adultos la autoridad para tomar decisiones sobre la vida de lxs menores sin necesidad de su consentimiento.

Alexgaias señala que el adultocentrismo busca preservar el control de los adultos sobre lxs jóvenes, extendiendo la minoría de edad más allá de lo legal, incluso cuando ya se ha alcanzado la adultez biológica. Este fenómeno está profundamente vinculado a factores económicos: muchxs jóvenes permanecen en casa por necesidad económica, lo que prolonga su dependencia y, con ella, su subordinación. Desde esta estructura, el adulto construye y transmite imaginarios que se presentan como verdades absolutas, operando como mecanismos de control normalizados.

No obstante, esta visión no es universal. En ciudades como Bogotá, muchxs jóvenes comienzan a trabajar desde la infancia, ya sea por necesidad o por mandato cultural. En otros casos, debido a contextos de violencia o abuso, abandonan el hogar y asumen responsabilidades adultas.

Un caso concreto es el de Diego²⁰, un joven que asumió el rol de proveedor en su hogar. En la escuela era estigmatizado como una “manzana podrida” por su consumo de marihuana. Sin embargo, al conversar con él, nos reveló que vendía sustancias no por gusto, sino por necesidad: su madre tenía cáncer y él sostenía el hogar; vivían en una invasión sin servicios básicos y a pesar de asumir un rol adulto, la escuela lo redujo a una etiqueta. Este caso visibiliza cómo el rol de proveedor no está reservado únicamente a los adultos, y cómo las relaciones de poder en las familias se transforman. Según el (DANE, 2023) el 68% de los hogares en Bogotá están encabezados por mujeres sin cónyuge, lo que obliga a niñxs y jóvenes a contribuir económicamente al sostenimiento familiar, en este caso podríamos leer estas situaciones por sobrevivir como la representación perfecta de lo que se genera cuando el capitalismo, la guerra y sus secuelas producen en las juventudes.

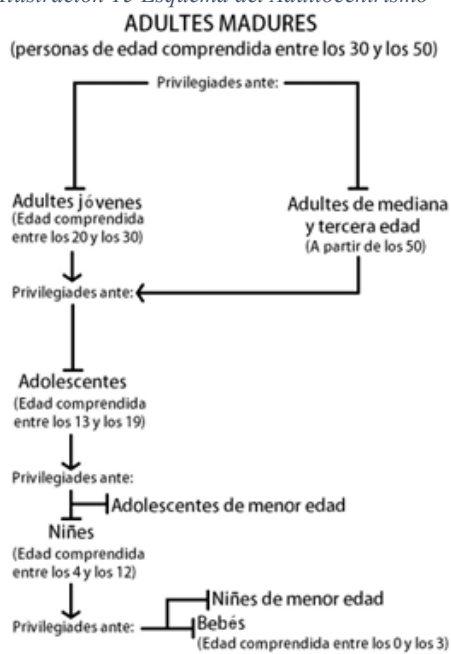
Más allá de solo el aspecto económico, el control adultocéntrico también se manifiesta en términos de género, especialmente en la autonomía sobre el propio cuerpo, muchas jóvenes que deciden iniciar su vida sexual no acuden a planificación familiar debido a la percepción negativa que tienen sus familias sobre el tema, ante la falta de acompañamiento, buscan información en internet o crean redes de apoyo entre amigas para acceder a servicios como los de Profamilia. En caso de embarazo, la reacción de sus familias suele ser expulsarlas del hogar o presionarlas para

²⁰ Se ha cambiado el nombre por motivos de confidencialidad y seguridad de la persona.

que se vayan a vivir con el padre del bebé, bajo la idea de que “metieron las patas”, es decir, cometieron un error, este tipo de prácticas reflejan cómo la autonomía de las mujeres jóvenes es constantemente limitada. Sus cuerpos pasan del control de sus padres o cuidadores al de su pareja, generando en ocasiones un ciclo de dependencia y subordinación; estos ejemplos evidencian que el adultocentrismo no solo se expresa a través del control económico, sino también mediante la imposición de normas de género que restringen la libertad y las decisiones de las juventudes.

Cuando afirmamos que el adultocentrismo limita las libertades y la toma de decisiones de los jóvenes, no estamos sugiriendo que las juventudes carezcan de poder sobre otros, como señala al crecer, los jóvenes también adquieren ciertos privilegios sociales, como la posibilidad de participar, tomar decisiones, expresarse con mayor autonomía y ser reconocidos en distintos espacios, sin embargo, estos privilegios se dan dentro de una estructura que sigue favoreciendo la autoridad adulta.

Ilustración 15 Esquema del Adultocentrismo



Nota. Tomado de (Alexgaias,2014,p.8)

El adultocentrismo, entendido como un sistema de legitimación de la autoridad adulta, ubica a los jóvenes en una posición de subordinación dentro de diversas estructuras sociales, entre ellas la escuela, este fenómeno se refleja en prácticas de control y exclusión que limitan la autonomía de los estudiantes, tanto en su identidad como en sus formas de expresión. Según (Brito Lemus, 1998) el proceso de formación juvenil puede considerarse como una "inculcación" que convierte al joven en un "agente social competente", lo que implica un proceso de socialización que no solo se orienta a la adquisición de habilidades para integrar al individuo en la sociedad, sino también a la interiorización de normas y valores que refuerzan la jerarquía generacional.

Visto de esta manera, el proceso social que implica la juventud resulta un proceso de inculcación que transforma al ser humano maduro fisiológicamente en el «agente social» competente.

Conformar este agente social, implica someter al joven a un proceso de adquisición de habilidades suficientes para incorporarse a la sociedad como un ente productivo y, sobre todo, a la asimilación e interiorización de los valores de esta. En este sentido, la juventud, además de ser un proceso del apresto de las nuevas generaciones es, también, por qué no decirlo, un proceso de doma y asimilación de las normas que permiten la cohesión social.

Para otros es, simplemente, un proceso de maduración social. La juventud, así, se ve inmersa en relaciones de poder. Es un producto social determinado por el lugar que ocupa dentro de la estructura jerárquica generacional de la sociedad. Su significación se da en términos políticos, ya que, en última instancia, la juventud es un producto de relaciones de poder entre las generaciones. (Brito Lemus, p.7)

Desde esta perspectiva, el proceso de formación de las juventudes no solo está orientado a la adquisición de habilidades para integrarse en la sociedad, sino también a la interiorización de normas y valores que refuerzan la jerarquía generacional- sistémica por lo cual se hace difícil cuestionar este mismo orden, además, su influencia no se limita a la familia, sino que se reproduce en otros espacios como la escuela, el trabajo, los medios de comunicación e incluso en las relaciones sexoafectivas.

Prácticas adultocéntricas en la escuela

El adultocentrismo es un sistema de organización social que legitima la autoridad adulta como incuestionable, relegando a los jóvenes a una posición subordinada dentro de múltiples ámbitos, incluyendo el entorno educativo, este fenómeno, sustentado en normas restrictivas y estructuras jerárquicas, se manifiesta a través de la exclusión de las voces juveniles en la toma de decisiones y en la imposición de límites que afectan su desarrollo emocional, cognitivo y social; más aún, el adultocentrismo no opera de manera aislada, sino que se entrelaza con otras formas de opresión, como el racismo, el machismo y el capacitismo, amplificando sus efectos negativos sobre los estudiantes (Duarte Quapper K. , Educación para fracturar el Adultocentrismo, 2022)

En los entornos educativos, las prácticas adultocéntricas se evidencian en normas que limitan la autonomía de los estudiantes sobre su cuerpo y su identidad. Prohibiciones sobre la vestimenta, el uso de piercings, el maquillaje o el cabello largo en los hombres son ejemplos de cómo la escuela impone una disciplina basada en la obediencia antes que en el reconocimiento de la individualidad. Estas reglas no solo carecen de justificación pedagógica, sino que refuerzan una estructura de autoridad en la que los jóvenes deben acatar órdenes sin cuestionarlas. Además, hemos observado en la escuela ciertos comportamientos, como las burlas entre profesores o la culpabilización de algunos estudiantes por hurtos o actividades ilícitas, que perpetúan

estereotipos negativos que estigmatizan a los jóvenes, en particular a aquellos que provienen de contextos empobrecidos. La estigmatización, basada en prejuicios sobre su apariencia física o su olor, contribuye a debilitar la confianza de los estudiantes en sí mismos y dificulta la construcción de vínculos genuinos entre ellos y los adultos, quienes deberían ser acompañantes y aliados en su proceso de aprendizaje.

En el ámbito escolar, el adultocentrismo no solo se reproduce a través de normas y sanciones explícitas, sino también mediante formas más silenciosas de control y exclusión simbólica. Un ejemplo de esto es la rigidez de los currículos, la imposición de una única forma “válida” de aprender y la falta de espacios donde los jóvenes puedan ejercer una participación en tomar decisiones que incidan en su proceso educativo. En este sentido, se perpetúa la idea de que los jóvenes deben “ser formados” para adaptarse a la sociedad, negando que son sujetos capaces de aportar, transformar y cuestionar el conocimiento. Esta lógica se hace aún más evidente en el proceso de aceleración, donde se espera que los estudiantes, muchos de ellos con trayectorias educativas interrumpidas, se ajusten a un ritmo intensificado de aprendizaje que prioriza el cumplimiento de objetivos académicos. Este modelo refuerza la idea de que los jóvenes deben “ponerse al día” según parámetros definidos por los adultos, sin considerar sus experiencias previas, sus formas de aprendizaje o sus necesidades particulares. Muchas veces, sus voces y experiencias son subestimadas, consideradas “inmaduras” o carentes de validez frente a la visión adulta del conocimiento. Como señala Duarte Quapper (2022), esto refuerza una visión limitada del aprendizaje, en la que el conocimiento solo fluye en una dirección: del adulto al joven, excluyendo la posibilidad de un diálogo horizontal que permita la construcción conjunta del saber.

El orden social tradicional ha establecido una clara jerarquía entre adultos y jóvenes, donde los primeros ostentan una posición de poder y control sobre los segundos. Esta dinámica se basa en la percepción del adulto como aquel que "ha crecido", lo que le otorga una supuesta superioridad sobre quienes aún no lo han hecho, argumentada en su experiencia. Esta construcción social tiene profundas implicaciones, pues legitima la subordinación de las nuevas generaciones y desvaloriza sus ideas, cuestionamientos y opiniones. En consecuencia, las voces juveniles son acalladas y pasan a un segundo plano, mientras que las decisiones que afectan su futuro son tomadas por quienes se ven a sí mismos como "expertos" en la vida. (Duarte Quapper K. , Educación para fracturar el Adultocentrismo, 2022)

Acoso y abuso sexual como prácticas violentas y adultocéntricas en la escuela.

El adultocentrismo, no solo se manifiesta restricciones y estigmatización, en algunos casos, la autoridad de los adultos se convierte en un aliado para vulnerar la seguridad de los estudiantes, particularmente de las mujeres y personas de géneros diversos. Un claro ejemplo de esta dinámica es el caso ocurrido en el Colegio IED Alemania Unificada en 2022 semestre uno, donde un coordinador presuntamente aprovechó su posición de poder y estabilidad económica para coaccionar a una estudiante, ofreciéndole beneficios materiales a cambio de imágenes o videos de su cuerpo, además de presuntamente ser visto salir de la enfermería del colegio con otra estudiante. Al conocer dicha situación, decidimos comunicarnos con una de las personas que trabajaban en este momento en (Rio-P)²¹ quien por temas de protección al menor nos informó que el proceso se manejaría de manera privada, a pesar de la denuncia, según uno de los profesores que denunció el caso ante la W Radio, la respuesta de la rectora Fabiola Ballen Triana fue dejarlo en el cargo de coordinador un tiempo más, y él fue apartado de su cargo en la

²¹ Respuesta Integral de Orientación Pedagógica

institución, al parecer la denuncia respecto a la situación que presuntamente sucedió en la enfermería, no tuvo mayores repercusiones porque “ella era mayor de edad y solo fue un beso” y en este caso le fue impuesta una medida disciplinario al coordinador, razón por la cual sigue siendo profesor en otra institución educativa de otro departamento (Cardozo, 2025); por otro lado, respecto al caso de la conversación con la otra estudiante, hasta la fecha de publicación de este documento, se desconoce qué sucedió y si ya se dio cierre al caso o no.

Razón por la cual decidimos investigar el protocolo para la activación de la ruta correspondiente en estos casos, según el Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Secretaría de Educación Distrital, 2019) ,el paso a paso para accionar la ruta cuando son funcionarios públicos se debe reportar a la oficina de control disciplinario y la personería de Bogotá, luego, reportar al sistema de alertas de Bogotá, informar al comité escolar de convivencia escolar guardando reserva de los datos de los involucrados; direccionar a lxs niños y jóvenes a programas de prevención, realizar seguimiento; adoptar medidas de promoción y protección y, por último realizar el cierre del caso en tanto se atendió de manera integral. Con estos pasos entendemos que el protocolo se queda corto puesto que no hay espacios en el colegio, donde se hable respecto a lo que se debe hacer en caso de que un profesor u otro estudiante me acose o me violente sin necesidad de estar expuestos, por ejemplo, con otros profesores o estudiantes y nos parece de gran preocupación como se reconoce en el mismo documento algunos factores de riesgo:

Es hermano o hermana de otro menor de edad identificado y reportado con una presunta situación de violencia sexual; se conoce que algún miembro de la familia del NNA está en situación de explotación sexual o “prostitución”; violencia intrafamiliar y negligencia; ausencia

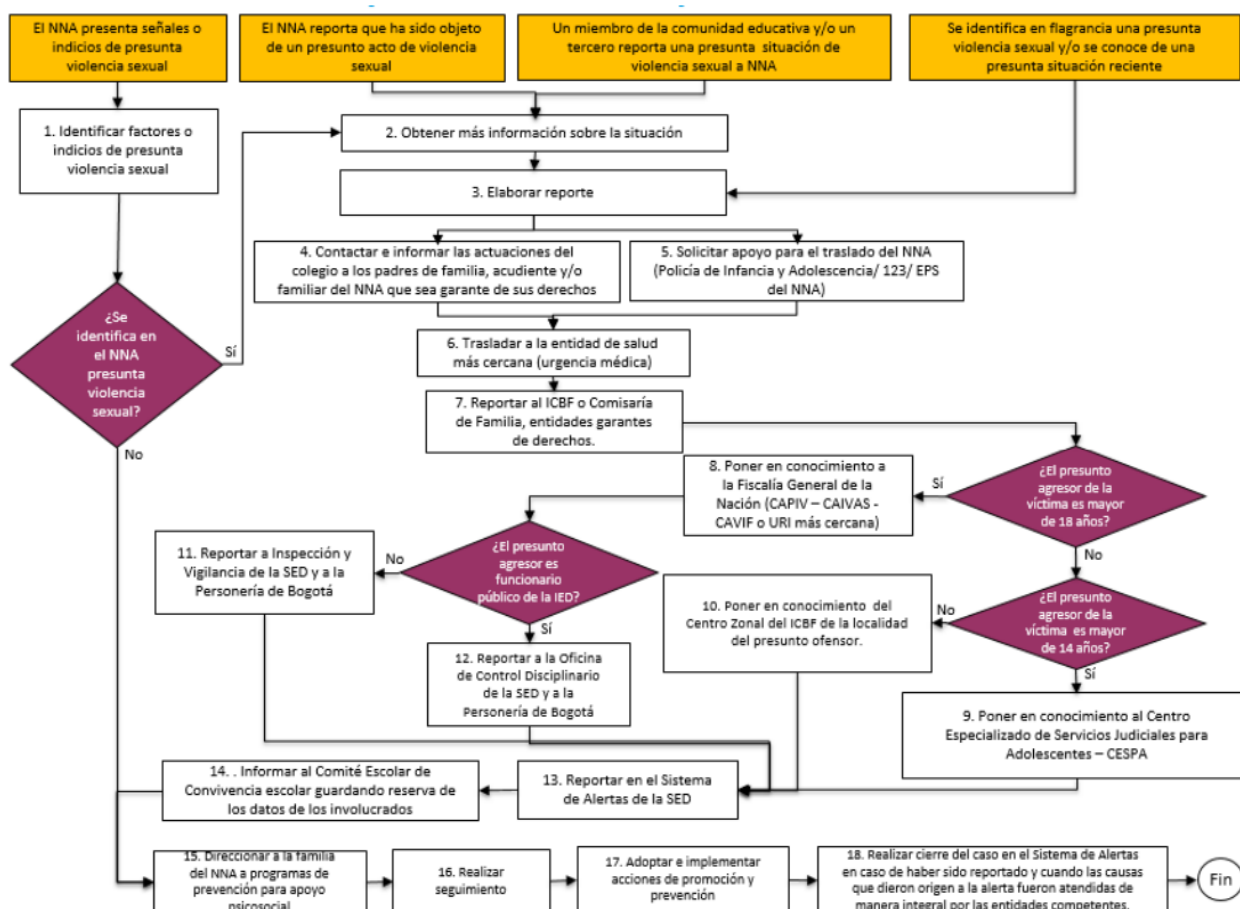
de canales y estilos de comunicación adecuados; redes protectoras disfuncionales.; vínculo afectivo débil con sus padres o figuras protectoras., permanencia en calle; el NNA estudia o vive cerca a zonas de tolerancia.; abuso o dependencia de SPA; padres y madres de familia o acudientes consumidores o distribuidores de SPA.; permanencia en casa en compañía de personas ajenas al núcleo familiar que consumen SPA.; condición de desplazamiento hacinamiento; ausencia de control y supervisión a medios audiovisuales (internet, televisión, móvil, otros) por parte de familiares y cuidadores; Insuficiente información y orientación para prevenir la violencia sexual; erotización del cuerpo infantil y adolescente asociado a la cultura machista y patriarcal, según los cuales el hombre reafirma su hombría y poder, cuando somete a personas menores de edad. (pp.54-55)

Los factores anteriores señalan principalmente el abuso sexual en la familia, sin embargo, se hace evidente que se queda corto al momento de indicar lxs factores de riesgo dentro de la escuela por parte de adultxs, llama la atención “Insuficiente información y orientación para prevenir la violencia sexual; Erotización del cuerpo infantil y adolescente asociado a la cultura” puesto que aquí esto atañe directamente el papel del colegio en tanto no hay espacios de educación sexual, promoción de los derechos sexuales y reproductivos y prevención de abuso, también por el hecho de que se hable de erotización del cuerpo infantil en torno a una cultura, sentimos que le quita peso lxs actos en el caso de lxs adultos para coercionar jóvenes y niñas.

Estos casos evidencian cómo el adultocentrismo, combinado con estructuras de poder y desigualdades de género, crea un entorno propicio para abusos en las instituciones educativas, la respuesta institucional, al limitarse a medidas superficiales como el traslado de los agresores, refleja una falta de compromiso real con la protección de los estudiantes y la erradicación de estas prácticas. Es imperativo que las autoridades implementen políticas efectivas que garanticen

entornos educativos seguros, donde los jóvenes puedan desarrollarse plenamente sin temor a ser víctimas de abuso o manipulación por parte de quienes deberían velar por su bienestar. Aunque el protocolo es un camino hacia generar una ruta de mejor alcance, la prevención y el adecuado manejo de violencias, es importante para nosotras señalar que mientras las juventudes e infancias no participen en la construcción de dicho protocolo, puede ser muy difícil recibir denuncias por parte de quienes son agredidos; también creemos necesario generar una ruta alterna que no involucre la denuncia directa con el colegio, puesto que muchas veces el agresor es alguien que pertenece a la planta interna de la institución.

Ilustración 16 Protocolo de atención para situaciones de presunta violencia sexual



Tomado de (Distrital, Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.,2019.p5)

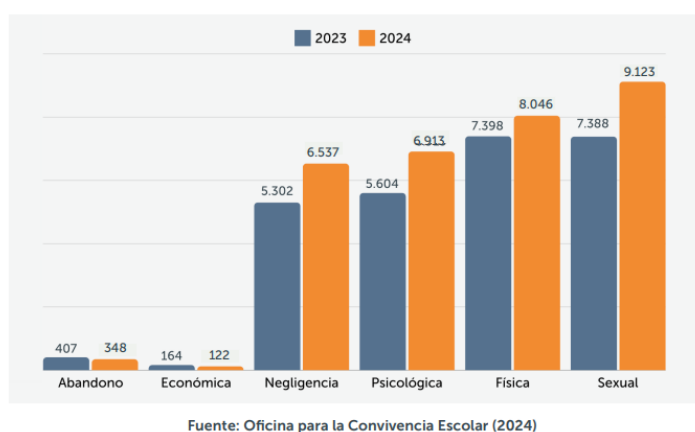
Ilustración 17 Conversación entre estudiante y profesor



Nota. Tomado de (Londoño Mejía, 2022)

Según la Secretaría de Educación del Distrito (2025), estas problemáticas siguen siendo una deuda pendiente en la transformación del sistema educativo, pues evidencian que el colegio no es un espacio ajeno a las violencias de género ni a las estructuras de dominación que se ejercen sobre los jóvenes, frente a ello, es fundamental cuestionar las relaciones de poder establecidas en la escuela y generar espacios de denuncia y protección que permitan a los estudiantes desenvolverse en un entorno seguro, libre de coerción y violencia. Las cifras entregadas por el OBCE²² entre el 2023 y 2024 nos demuestran cuantitativamente que se registraron alrededor de 9.123 casos de violencia sexual, 8.046 casos de violencia física y 6.193 casos de violencia psicológica.

Ilustración 18 Reportes de abuso y violencia según tipo de violencia (2023-2024)

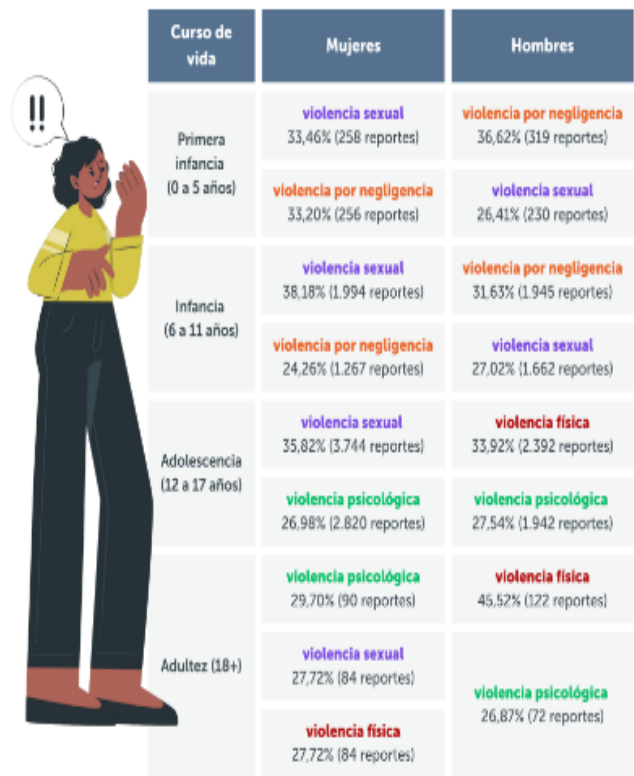


En 2024, las violencias psicológica, física, sexual y económica registraron como principal tipo de agresor al escolar con 56,21%, 46,61%, 49,11% y 44,26%, respectivamente, siendo los hombres los principales agresores asociados. Estas cuatro violencias registraron, además, al colegio como el principal lugar de ocurrencia con 56,93%, 43,91%, 52,64%, y 49,59%, respectivamente. En el 2023 esta tendencia también se presentó de forma similar, siendo el

²² Observatorio de Convivencia Escolar

agresor escolar el preponderante con 54,10%, 50,53%, 44,37% y 48,78% respectivamente, con los hombres como el sexo de agresor principal. (Alcaldía Local de San Cristóbal, 2025, p. 65)

Ilustración 19 Principales dos tipos de violencia reportadas según sexo y curso de vida (2024)



Fuente: Oficina para la Convivencia Escolar (2024)

Los datos analizados evidencian la preocupante realidad de violencia que enfrentan los jóvenes, una problemática que debería movilizar a la sociedad en su conjunto, esta violencia no es circunstancial ni esporádica, sino una constante que atraviesa diversas etapas del desarrollo estudiantil y social. Para las jóvenes, el panorama es aún más alarmante, ya que la violencia sexual no desaparece con la mayoría de edad, establecida en el país a los 18 años, sino que persiste y se reproduce en distintos espacios educativos y profesionales.

Este fenómeno no distingue entre el sistema educativo público o privado. Incluso al acceder a la educación superior, donde se esperaría un entorno más seguro y equitativo, la violencia sigue presente, universidades e instituciones académicas continúan reproduciendo dinámicas de poder desiguales, en las que algunos docentes, amparados en su autoridad y estatus, abusan de su posición para violentar a estudiantes. Lo sucedido en el Colegio Alemania Unificada, así como los casos denunciados en la Universidad Pedagógica Nacional, confirman que estas situaciones no son hechos aislados, sino manifestaciones de un problema estructural profundamente arraigado en el sistema educativo.

El hecho de que estos abusos sean cometidos por quienes deberían garantizar entornos de aprendizaje seguros y de respeto refuerza la urgencia de cuestionar las relaciones de poder en las instituciones educativas, la falta de mecanismos efectivos de denuncia y sanción permite que estos agresores continúen en el sistema, simplemente siendo trasladados o encubiertos, lo que perpetúa la impunidad y deja a las víctimas sin protección real.

En este sentido, nos preguntamos: ¿en qué espacios los jóvenes pueden estar realmente seguros? Si la violencia se reproduce incluso en los lugares destinados a su formación y crecimiento, es urgente replantear cómo garantizar entornos educativos donde el bienestar de los estudiantes sea prioridad. El adultocentrismo no puede seguir siendo una estructura incuestionable; es hora de construir una escuela más justa, participativa y libre de violencia.

Tensionamiento del adultocentrismo en la escuela

El panorama actual del sistema educativo refleja la persistencia del adultocentrismo, un fenómeno que ha sido objeto de crítica y reflexión, sin embargo, es importante reconocer también las luchas y resistencias, tanto de estudiantes como de algunos docentes, quienes, desde sus “rebeldías”, han generado rupturas en el orden social establecido dentro de las escuelas.

Estos esfuerzos han permitido la creación de nuevas formas de relacionarse y habitar los espacios educativos, tensionando y transformando prácticas autoritarias, violentas y excluyentes.

Desde nuestra experiencia como estudiantes de colegios públicos y privados en Bogotá, una de nosotras graduada en 2009 y la otra en 2016, reconocemos que algunas prácticas escolares se han modificado, generando la posibilidad de que en la actualidad existan otras formas de estar y relacionarse con la escuela, actualmente, se respeta la libertad de culto, eliminando la obligatoriedad de asistir a misas; los estudiantes pueden maquillarse, pintarse las uñas y teñirse el cabello sin sanciones; además, tienen mayor autonomía para elegir el uniforme con el que se sientan más cómodos; en el caso de los hombres, llevar el cabello largo ya no es motivo de restricción. También se ha fortalecido el acompañamiento psicosocial dentro de las instituciones, promoviendo un entorno más comprensivo, sumado a esto hay implementación de cátedras relacionadas con temas de importancia para la sociedad como los derechos humanos, cátedras de paz, cátedras de género, entre otras, asimismo, hay una mayor apertura hacia las expresiones de afecto entre pares, como abrazos y besos, y se ha potenciado la inclusión del arte y el deporte en la vida escolar, haciendo el aprendizaje más dinámico y atractivo. Ejemplos de esto son la implementación de estrategias como los centros de interés, la media fortalecida y el programa 40x40, que han ampliado las oportunidades educativas y recreativas dentro de la escuela.

En nuestra experiencia, la relación entre estudiantes y profesores ha cambiado significativamente con el tiempo, antes, el respeto hacia el docente estaba asociado al miedo, principalmente por la autoridad que ejercía sobre las calificaciones y las repercusiones que esto podía tener en el hogar. Sin embargo, en la actualidad, algunos profesores han transformado sus dinámicas pedagógicas, apostando por un trato más cercano y empático; han incorporado nuevas

formas de relacionamiento con los estudiantes, mostrando mayor apertura al diálogo y comprensión de sus contextos, lo que permite que el recorrido escolar sea una experiencia más significativa. Esto no solo favorece el aprendizaje, sino que también fortalece la capacidad crítica de los jóvenes, impulsándolos a cuestionar su realidad y participar activamente en su educación.

Un factor clave en esta transformación ha sido la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el ámbito educativo, aunque su implementación representa un reto para algunos docentes, también ha servido como una herramienta para acercarse a los estudiantes, considerando que las nuevas generaciones tienen una relación directa y cotidiana con la tecnología. En este contexto, han surgido referentes como El Profe Jordi y La Profe Tatiana, cuyos métodos innovadores han evidenciado cómo la tecnología puede facilitar una relación más horizontal entre profesores y alumnos; aunque estos ejemplos no pertenecen a nuestra institución, reflejan un cambio en la manera en que la educación puede adaptarse a las dinámicas actuales y fomentar una relación positiva entre docentes y estudiantes.

Estos avances en la educación no han surgido de manera espontánea, sino que han sido el resultado de luchas previas con el fin de transformar las dinámicas escolares y a favor de una educación que pueda crear, entender y transformar la realidad, estos logros han sido respaldados por marcos legales y que promueven la no discriminación y la autonomía de los estudiantes. La Sentencia T-859 de 2002, que establece normas de convivencia que respetan el pluralismo y la Sentencia T-351 de 2008, que defiende el libre desarrollo de la personalidad, son claros ejemplos de cómo las-normativas han permitido que la escuela avance hacia un espacio más equitativo, donde el reconocimiento de la voz estudiantil y la flexibilidad en las normas de convivencia sean parte de la evolución del sistema educativo, aportando al cambio en las relaciones dentro de la escuela.

En nuestro espacio de cine-foro, pudimos observar cómo se tensionan y desafían las relaciones verticales entre profesores y estudiantes. Un ejemplo claro de esto fue la proyección de la película “El Hoyo”. Antes de verla, recordamos una sesión anterior en la que un estudiante mencionó la palabra “opresión” para describir cómo algunos adultos ejercían poder sobre ellos. Relacionando esta idea con el ciclo Jóvenes en la Sociedad, decidimos iniciar el espacio con la pregunta: ¿Qué es la opresión?-Las respuestas fueron diversas y reveladoras, surgieron ideas como: “cuando no me dejan hablar u opinar”, “cuando hacen sentir mal a alguien”, “cuando me obligan a hacer algo que no quiero”. Lxs participantes asociaron esta experiencia con términos como explotación y dominación, identificando como figuras opresoras a vecinos, padres, abuelos, parejas, amigos, familiares e incluso profesores.

Después de la proyección de la película y la discusión sobre sus percepciones, profundizamos en las reflexiones, ampliando la noción de opresión hacia un nivel más estructural, surgieron experiencias vinculadas a dinámicas de poder de orden racial, patriarcal y de clase, lo que permitió enriquecer el análisis. A partir de la relación con la película, los participantes identificaron nuevos conceptos asociados a la opresión, como jerarquías, poder, canibalismo, desconfianza, supervivencia, privilegios, coerción y violencia, además de la dicotomía arriba-abajo; este proceso nos llevó a orientar la pregunta hacia opresiones de orden estructural que reflejaban muchas de sus experiencias, por ejemplo, en términos económicos, los participantes reconocieron la división entre ricos y pobres que se representa en la película. Aunque El Hoyo no aborda explícitamente la cuestión de género, planteamos la pregunta: ¿Cómo se manifiesta la opresión en términos de género? A pesar de su tono académico, esta interrogante permitió abrir una discusión sobre diferentes perspectivas en torno a ¿qué es el género?, ¿cuál es su diferencia con el sexo? y ¿qué formas de opresión pueden existir en este ámbito?

Para la mayoría el género y el sexo eran lo mismo y, aunque algunas chicas tenían clara la diferencia, fue importante hacer un alto para profundizar más en estos términos, el tema fue de gran interés para muchos de ellxs, se hizo importante hacer algunas precisiones de violencia sobre los cuerpos intersexuales que responde desde un orden médico y científico hasta un orden social y educacional si se desea, el hecho de que no tengamos mucha información respecto al tema devela la desigualdad en términos científicos de acceso e interés sobre el cuerpo de mujeres e intersexuales. Luego de esto al hablar respecto al género-se relacionaba en ocasiones con ser gay o lesbiana, por lo que fue interesante que algunas compañeras del espacio empezaran hacer ellas mismas las aclaraciones sobre el género a sus compañeros, luego de que se asociara más en como quiero ser percibido y como me siento. Pasamos a un punto crucial para nosotras ¿Cuáles creían que eran sus diferencias en términos de género? Para ellxs, las mujeres eran fieles, hacían oficio, algunas veces eran juguetes sexuales, les gusta la ropa, son lloronas, cocinan y los hombres, responden por la familia, son fuertes, no pueden llorar, van al gimnasio, son rudos, luego pusimos una condición alrededor de esta discusión, ¿qué acciones en base a lo que ellxs mismo habían mencionado no podían hacer otros géneros? Fue interesante mirar que la discusión empezó a centrarse en el trabajo sexual y como esto no solo era de mujeres, sino también todos podían ser trabajadores sexuales, al concluir la sesión recogiendo toda esta discusión, un estudiante se nos acerca y nos pregunta está mal ¿si no me siento ni hombre ni mujer? ¿qué significa?

Si bien, esta fue la última sesión a la cual el colegio nos permitió asistir, de allí rescatamos todo el proceso dentro del colegio, el cual valioso, reflexionado, curioso, creativo y explorador, de allí se prendieron algunas luces de nuestra reflexión pedagógica, la forma en la que se iba nutriendo el espacio, también la apropiación de este, la forma fluida en que las

expresiones fueron paulatinamente abriéndose más y más. Como lo percibimos educar dentro de la escuela, tiene matices, tonalidades diferentes; es necesario posicionar las educaciones situadas, contextualizadas, hablar desde amor, la ternura y nuestra humanidad, a modo de continuar, con el debate Adultocéntrico dentro de las prácticas de la escuela consideramos pertinente situar algunos retos de este momento histórico que se vive. El adultocentrismo sigue siendo una dinámica prevalente en las instituciones educativas, caracterizada por la centralidad de los adultos en la construcción de saberes y la toma de decisiones, limitando la participación y significativa de los jóvenes, este fenómeno se ha consolidado a lo largo de la historia, no solo a través de prácticas pedagógicas, sino también por medio de estructuras de poder que sitúan a los jóvenes en posiciones subordinadas. Como consecuencia, la voz y la perspectiva de los estudiantes, especialmente en contextos educativos tradicionales, se ve relegada, contribuyendo a la perpetuación de un modelo educativo vertical y autoritario.

Sin embargo, el reconocimiento y análisis del adultocentrismo en la teoría pedagógica y todos los espacios de la vida, permite evidenciar la necesidad de un cambio profundo en las relaciones interpersonales dentro de los espacios educativos, al cuestionar los enfoques adultocéntricos, se abre la puerta para fomentar un modelo educativo más democrático, que valore la participación de los jóvenes como agentes de su propio aprendizaje.

Es necesario que los educadores, al reconocer los efectos del adultocentrismo, se esfuercen por crear un entorno donde los estudiantes sean vistos no solo como receptores de conocimiento, sino como colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transformación de estas estructuras requiere una reflexión crítica constante sobre el papel de los adultos en la educación y la necesidad de construir relaciones horizontales que favorezcan la inclusión y la participación plena de los jóvenes.

Participación juvenil

Desde un enfoque crítico y situado, esta investigación reconoce la participación juvenil no como una estrategia decorativa o accesorio, sino como una dimensión central del ejercicio ciudadano, por lo cual, esta categoría responde a la necesidad de posicionar a las y los jóvenes como sujetos activos del proceso pedagógico e investigativo, reconociéndolos como sujetos de derechos y con plena capacidad de agencia. Esta postura entra en tensión con visiones adultocéntricas que los ubican como “ciudadanos en formación” o meros receptores pasivos de normas y saberes.

Tal como lo advierten Lemus Gómez y Cardona Suárez (2019) en los contextos escolares existe una tendencia arraigada a concebir la participación juvenil como una “democracia de juguete”, es decir, como ejercicios simbólicos y sin incidencia real, desde una mirada paternalista, se reproduce una lógica de inclusión aparente, que invisibiliza el potencial transformador de las juventudes y restringe su capacidad de decisión en los asuntos que les afectan (p.21)

En contraposición a estas formas institucionalizadas de participación limitada, nuestra propuesta se estructuró a partir del cine foro como un dispositivo pedagógico no reglado por estructuras rígidas, sino mediado por metodologías sensibles, horizontales y flexibles, este enfoque permitió a lxs estudiantes expresar sus intereses, narrarse desde sus experiencias y deliberar colectivamente sobre sus contextos, inquietudes y deseos, así, el cine foro se consolidó como un escenario legítimo de participación, donde las voces juveniles no fueron instrumentalizadas, sino reconocidas como fuentes válidas de saber.

Esta visión se alinea con la premisa de que “la apertura de espacios de participación, reglados o no, busca propiciar que los sujetos tengan la posibilidad de proponer, debatir y

enunciar sus intereses y necesidades en relación con la realidad que los circunda” (Lemus Gómez y Cardona Sánchez, 2019, p.36)

A diferencia de otras experiencias escolares como los gobiernos estudiantiles, que en muchos casos reproducen lógicas de clientelismo, exclusión o trivialización del poder, el cine foro propuso una participación genuina, construida desde el afecto, la escucha y el reconocimiento.

Asimismo, al articular esta apuesta con el enfoque de derechos humanos que sustenta la Licenciatura en Educación Comunitaria, se comprende que la participación no es una concesión de las instituciones educativas, ni un acto de buena voluntad, sino un derecho exigible y amparado por el marco jurídico nacional. En Colombia, este derecho está consagrado en la Constitución Política y en diversas leyes y políticas educativas, que obligan a los establecimientos a garantizar su ejercicio efectivo (p.33), sin embargo, como lo advierten los autores, “la escuela es quizás el lugar que presenta el panorama más desalentador en torno a la promoción del derecho ciudadano a participar” (p.44), pues los espacios dispuestos suelen estar mediados por lógicas mecánicas, dirigidas por adultos y de carácter obligatorio.

Frente a este panorama, el cine foro se propuso como una ruptura metodológica: un espacio educativo donde los jóvenes no fuesen simplemente informantes o beneficiarios, sino co-creadores, interlocutores válidos y protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, participación y transformación social.

La escalera de Roger Hart

Para analizar la participación juvenil en este proyecto, es útil recurrir a la Escalera de la Participación de (Hart, 1993) la cual permite identificar diferentes niveles de involucramiento de

los jóvenes en los procesos sociales y educativos. En contextos escolares, la participación a menudo se encuentra en niveles bajos de la escalera, como la participación simbólica o la consulta sin incidencia real, donde los jóvenes son escuchados, pero no tienen poder de decisión

Hart plantea ocho niveles de participación, organizados de menor a mayor grado de implicación:

1. Manipulación: En este nivel, las y los jóvenes son utilizados para apoyar una causa o proyecto, pero no se les informa sobre lo que está sucediendo ni tienen ninguna capacidad de influir en las decisiones. Su presencia es meramente simbólica y busca dar una apariencia de participación sin que realmente la haya. Sus ideas y opiniones no son tomadas en cuenta.

2. Decoración: Las y los jóvenes son utilizados para embellecer o adornar un proyecto, evento o iniciativa, al igual que en la manipulación, no tienen comprensión del propósito ni influencia en la planificación o ejecución. Su participación se limita a ser "parte del paisaje" sin voz ni voto.

3. Participación simbólica: En este nivel, se invita a las y los jóvenes a participar, pero se les da poca o ninguna oportunidad real de expresar sus opiniones o influir en las decisiones; su presencia se utiliza para legitimar las acciones de los adultos, pero sus contribuciones son superficiales y no tienen un impacto significativo.

4. Asignada pero informada: Las y los jóvenes son asignados a un rol específico dentro de un proyecto y se les informa sobre lo que se espera de ellos, aunque tienen una tarea definida, las decisiones importantes ya han sido tomadas por los adultos. Sin embargo, la información proporcionada les permite entender su papel y el contexto general.

5. Consultada e informada: En este nivel, los adultos buscan las opiniones de las y los jóvenes y les informan sobre cómo se utilizaron sus aportaciones y el resultado final, esta es una forma de participación más genuina, ya que sus ideas son tomadas en cuenta, aunque la decisión final siga estando en manos de los adultos.

6. Iniciativa adulta con participación juvenil: Este nivel marca un punto de inflexión hacia una participación más auténtica, los proyectos o iniciativas son concebidos y planificados conjuntamente por jóvenes y adultos, las decisiones se toman de manera colaborativa, compartiendo responsabilidades y reconociendo las contribuciones de ambas partes.

7. Iniciativa y control juvenil: Aquí, las y los jóvenes tienen la idea original y dirigen la mayor parte del proyecto o iniciativa, los adultos actúan como facilitadores y brindan el apoyo necesario (recursos, orientación, etc.) para que los jóvenes puedan llevar a cabo sus planes, sin embargo, el liderazgo y la toma de decisiones recaen principalmente en las y los jóvenes.

8. Iniciativa y dirección compartida: En el nivel más alto de la escalera, las y los jóvenes conciben, planifican y ejecutan proyectos o iniciativas de manera autónoma, tienen el control total sobre el proceso y toman todas las decisiones relevantes. Los adultos pueden estar presentes como observadores o como recursos a los que los jóvenes pueden recurrir si lo necesitan, pero no dirigen ni controlan la acción.

En Colombia la participación juvenil ha sido promovida más desde un enfoque normativo que desde un proceso genuino de construcción social en las escuelas, en este sentido, la propuesta del cine-foro en el Colegio Alemania Unificada busca superar estas limitaciones y alcanzar niveles más altos de participación en la escalera de Hart, donde los jóvenes no solo sean

consultados, sino que también propongan, gestionen y reflexionen colectivamente sobre los temas a tratar.

Con Hart señala un debate clave: ¿es más efectiva la autonomía absoluta (nivel 7) o la colaboración intergeneracional (nivel 8)? Por un lado, proyectos autogestionados fomentan independencia y empoderamiento, y por otro, la coparticipación permite integrar experiencia adulta sin subestimar la capacidad juvenil; esta dualidad exige adaptarse a contextos específicos, evitando caer en simbolismos (nivel 3) o decoración (nivel 2), donde la participación es simbólica.

La participación protagónica, en sus formas más elevadas, no solo cumple con el derecho a ser escuchados (Art. 12 de la CDN), sino que redefine roles sociales: los jóvenes pasan de ser "beneficiarios" a coprotagonistas de las decisiones en las que se vean implicado, por lo cual, la verdadera participación no es un regalo de los adultos, sino un ejercicio de ciudadanía que los jóvenes deben reclamar y practicar; esto significa que la escalera de la participación de Hart, más allá de ser una herramienta diagnóstica, es una invitación a redistribuir el poder y validar el conocimiento de los jóvenes como eje importante en los cambios sociales.

Imaginarios sociales que limitan la participación juvenil

A pesar de los avances normativos en torno al reconocimiento de los derechos de las juventudes y su vinculación a espacios institucionales, aún persisten formas de exclusión simbólica profundamente enraizadas en la cultura política dominante, la llamada “conquista de lo público” ha permitido que las juventudes accedan a ciertos espacios de socialización como parques, centros educativos y eventos culturales. Sin embargo, estas formas de acceso no garantizan una participación auténtica ni la transformación de los imaginarios que siguen ubicando a los y las jóvenes como sujetos de tutela y no de derecho; tal como advierten Lemus y

Cardona (2019), los imaginarios adultocéntricos siguen reproduciendo una mirada que concibe a los jóvenes como propiedad, como futuro abstracto, o como peligros sociales en potencia

Uno de los imaginarios más persistentes es la visión de los jóvenes como *futuro*, como sujetos cuya relevancia está condicionada a lo que serán, y no a lo que son, rases como “ustedes son el futuro del país” reflejan una negación de su capacidad actual para incidir, decidir y transformar; esta concepción los sitúa en un tiempo suspendido, negando el valor político de su presente. En este mismo sentido, la idea de que “aún no están listos” para asumir responsabilidades políticas o sociales perpetúa su exclusión de los escenarios donde se toman decisiones que les afectan directamente, de manera paralela, la representación del joven como “inmaduro” o “frágil” alimenta una pedagogía del control, más centrada en vigilar y proteger que en escuchar y reconocer; esta concepción posterga la participación y desautoriza su palabra en el ahora, bajo el argumento de que “aún no están listos” para participar del mundo social, por lo cual, esta idea de moratoria social reduce sus posibilidades de protagonismo y refuerza una pedagogía de la obediencia, donde el reconocimiento está siempre condicionado a la madurez futura.

Otro elemento clave que restringe la participación de las juventudes es su territorialización en espacios controlados como la escuela o la familia, mientras se representa la calle como un lugar de riesgo o criminalización., de manera preocupante, los cuerpos jóvenes que habitan territorios empobrecidos son frecuentemente estigmatizados como amenazas sociales. Así, el sistema construye una imagen donde el joven urbano de sectores populares no es visto como sujeto de derechos, sino como potencial transgresor; en palabras de Lemus y Cardona, “el aumento cada día creciente de la población de menos de dieciocho años, induce a estimar una mayor población potencialmente delincuente” (Galeano, 2009 citado en (Lemus

Gómez y Cardona Sánchez, 2019) esta lectura evidencia cómo ciertos cuerpos son marcados por el prejuicio, anulando su posibilidad de participación legítima.

Por último, en el contexto contemporáneo de la llamada “juvenilización de la sociedad”, se impone un modelo superficial de juventud, estetizado y despolitizado, que, en lugar de promover procesos de participación real, refuerza lógicas de consumo y espectáculo, se impone un ideal aspiracional de joven bello, blanco, exitoso y funcional al mercado, lo que excluye a la mayoría de las juventudes reales, diversas, críticas y territoriales. Este proceso, como señalan los autores, produce identidades fragmentadas y una participación simulada, en la que se aparenta escuchar a los jóvenes, pero se les niega el poder de decisión (pág. 60), de ahí que el reto pedagógico sea abrir espacios no solo para que estén presentes, sino para que sean reconocidos como interlocutores válidos, capaces de nombrar el mundo, cuestionarlo y transformarlo.

¡Pregunte! ¡Pregunte!

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se iniciaron lo que tus llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! (Freire y Faundez, La pedagogía de hacer preguntas., 2013)

Para nosotras es importante resaltar la importancia que las preguntas tuvieron en nuestro proceso, tal como lo menciona Freire, el conocimiento comienza por una pregunta que se traduce en curiosidad, así como este proyecto se realizó desde una curiosidad pedagógica e investigativa, en nuestro espacio las películas no buscaban que ellos se orientaran hacia una respuesta de lo que es o no es, sino que funciono como un vehículo de sensibilización que detonaba preguntas acerca de lo que sabían, acerca del lenguaje del cine acerca de algunas palabras que mencionábamos,

ante esto adoptamos la aptitud de acompañar el proceso e intentar fomentar esta curiosidad o intentar reformular la pregunta.

"Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo en la escuela, en una escuela primaria, y estimularlos a hacer preguntas acerca de su propia práctica'. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta" (Freire y Faundez, 2013, p.73).

La puesta en escena relacionaría esta apuesta por la palabra y acción, donde las conversaciones que surgieron después de cada película no se limitaron a interpretar la trama, sino que dieron lugar a discusiones éticas, emocionales y sociales donde los jóvenes veían potencia desde su palabra.

Por otro lado (Orlando, 2005) afirma que la pedagogía de la pregunta reconoce el derecho de los jóvenes a preguntar a disentir a emocionar a expresarse, puesto que las aulas escolares siguen siendo un espacio de educación bancaria, donde no se debe preguntar sino dar hechos todo por sentado; Zuleta denuncia que muchas aulas escolares son espacios donde reina el silencio, el miedo a preguntar y la repetición de contenidos

El investigador y cronista Arturo Alape, en un reciente estudio realizado en algunos colegios oficiales de Bogotá, en el que examinaba el mecanismo de la participación de los alumnos en el aula de clase por medio de la pregunta, llegó a la conclusión de que tenemos un aula que no pregunta porque nuestro sistema educativo se caracteriza por ser autoritario y antidemocrático. Nuestro sistema educativo es autocrático y dogmático. Este sistema no permite

que el niño ni el joven piensen, ni hagan preguntas, ni sean críticos. Las apreciaciones que tiene Alape del sistema educativo reflejan un realismo extraordinario que quizá ningún docente sensato se aventuraría a contradecir. Pues lo dicho corresponde a la tendencia de la escuela tradicionalista, que formatea la frialdad de la educación bancaria, que se caracteriza por estimular una educación pasiva y carente de humanismo. (p.110)

Lo que devela el investigador es una realidad que sucede hasta dentro de las Universidades, en ocasiones nos da miedo preguntar a los profesores, pues pareciese que algunas preguntas tienen más validez que otras y se genera un imaginario de que quien pregunta es un “bobo”, por preguntar. Esto ocasiona proceso de distanciamiento más grandes sobre todo porque poco apoco se va perdiendo la participación en los espacios y pasa toda la palabra a manos del profesor; los profesores no escapamos de la casi extinta pregunta en clase, el espacio de educación debería ser escenario de preguntas de profes, en tanto no hay curiosidad por parte de profes podría tomarse como el sometimiento del pensamiento a lo que está establecido, como es así, ¿por qué me cuestionaría?

Preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos (p.116).

En este proyecto, las preguntas no fueron un recurso secundario, sino el centro mismo del proceso pedagógico. Tal como lo plantea Freire, la curiosidad es una forma de preguntar, y en nuestro caso, fue la curiosidad pedagógica la que dio origen a esta propuesta. Las películas proyectadas no ofrecían respuestas cerradas, sino que abrían posibilidades para el asombro, la duda y la conversación. Acompañar estas preguntas —y no reprimirlas— nos permitió construir

un espacio distinto al aula tradicional: un lugar donde la palabra juvenil tuvo valor, donde el pensamiento se movilizó desde lo sensible y donde preguntar fue un acto de libertad. En un sistema educativo que muchas veces silencia la voz de lxs estudiantes, el cine foro Chaplin se consolidó como un escenario para pensar(se) y habitar la escuela desde otros lenguajes, desde la emoción, el conflicto y el deseo de saber más. Algunas de las preguntas fueron estas:

¿Profe por qué le debo decir profe si yo también le enseño?

¿Profe que soy sino me siento ni hombre ni mujer?

¿Profe que es ablación?

¿Dónde estaba el cartucho?

¿Que eran las sayas?

¿Por qué la protagonista no podía decir lo que pensaba?

¿Qué pasó con su familia?

Distintos diarios de campo.

Desde esta perspectiva, el cine-foro se configura como un espacio de participación auténtica, en el cual los estudiantes pueden posicionarse como sujetos capaces de cuestionar la realidad y proponer nuevas miradas sobre temas como "Jóvenes en la sociedad", "Consumo" y "Sexualidad", los cuales han sido definidos de manera colectiva. Esta metodología responde al llamado de (Lemus Gómez y Cardona Sánchez, 2019), quien insiste en que la participación debe ser un proceso en el que los jóvenes ejerzan su derecho a la palabra y a la construcción de conocimiento de manera activa.

Para garantizar una participación juvenil genuina, es fundamental recurrir a metodologías que promuevan el diálogo horizontal y la co-construcción del aprendizaje. (Alberich, y otros, 2009) destacan que las metodologías participativas permiten a los jóvenes ser protagonistas de su propio proceso educativo, fomentando el sentido de pertenencia (Alberich, y otros, 2009) y responsabilidad en los espacios donde interactúan.

El cine-foro, en este sentido, se alinea con estas metodologías al permitir que los estudiantes no solo consuman contenido audiovisual, sino que también lo analicen y lo utilicen como una herramienta de expresión. Y en un escenario ideal, implica que los jóvenes sean quienes propongan las películas, definan los ejes temáticos y lideren las discusiones, logrando así un nivel de participación que corresponde a los peldaños superiores de la escalera de (Hart, 1993)

Cine como dispositivo pedagógico

Empezar por el comienzo ¿qué cine? ¿qué cine foro?

Al adentrarnos en la pregunta que abre esta sección del texto, nos gustaría-que quien lea esto piense por un momento, ¿qué cine usualmente ve? ¿cuál es su tipo de cine favorito? ¿dónde y que recursos necesita para verlo y escucharlo? ¿cuál fue la primera película que recuerda haber visto? Si ya tiene una respuesta, ¿piensa usted que las películas novelas imágenes tienen-relación con los imaginarios sociales y percepción de mundo que se tiene? Estas fueron algunas de las preguntas que nos llevaron a la búsqueda de tratar de entender y complejizar el acto de ver películas semanalmente en un espacio cerrado, dentro del colegio.

El acercamiento que habíamos tenido nosotras con el cine se debía a que nos gustaba mucho, disfrutábamos de ver películas poco conocidas que tuviesen un trasfondo podría llamarse de ciencia ficción, que narraran historias, fritas, inconclusas. Como espectadoras entendíamos

que “el cine no es solo cine” es decir hay algunas películas que se van añadiendo a nosotrxs, tanto que repetíamos “el cine nos dice lo que va a suceder”. Es desde allí que empezamos a indagar primero en la historia de este de modo general, ¿cómo? ¿cuándo? ¿quién invento el cine? ¿cuándo llego a Colombia? ¿por qué existen las salas de cine? ¿por qué existe la cinemateca? ¿cómo se ha transformado históricamente?-Y gracias a estas preguntas llegamos a textos como los propuestos por el grupo caleño de cine foro en la revista ojo al cine de 1974, ellos quien aparte de escribir sobre cine, cine crítico, son cineastas, guionistas y entendían a profundidad el cine desde su rama. También apoyándonos en materiales del canal de YouTube *Fundación Patrimonio Filmico De Colombia*, como historia del cine colombiano, 2016 y de la ilusión al desconcierto por Luis Ospina en 2007, nos permitió identificar como el cine está marcado con la historia social y política del país en el siglo XX, también entendimos los fines que hubo y hay en el cine, para permitir salas en todo el país como las de Cine Colombia, que tienen una finalidad masiva y de entretenimiento y porque existen otros espacios como los de cinemateca, que exponencialmente podríamos decir es un cine “diferente” “alternativo” si se quiere a la propuesta comercial de las salas de cine.-Nosotras al buscar abrir, nuestro horizonte respecto a esta tripartida de cine, educación y escuela nos iremos enfocando hacia estos-

¿Qué es el Cine?

Si nos preguntamos que es el cine necesitamos ir a su etimología, allí es interesante señalar que cine, es una palabra que abrevia cinematografía que toma elementos del griego kínēma movimiento graphein que se refiere a grabado. Esto es importante ya que, en la búsqueda de posibles pensadores del cine, nos encontramos con vacíos debido a que el cine en algunos países se refiere al espacio físico donde se ve la proyección, así que cuando nos refiramos al cine, no será al espacio sino como se refiere a él, (Martin, 2008) *El Lenguaje Del Cine*, el cine,

es un arte, socialmente influyente en esta época; el cine es una industria y un arte, un lenguaje y un ser,

Convertido en lenguaje gracias a una escritura propia que se encarna en cada realizador con la apariencia de un estilo, el cine, por eso mismo, se ha convertido en medio de comunicación, de información y de propaganda, lo cual, por supuesto, no es contradictorio con su cualidad de arte (p.20).

De este primer autor nos interesa tomar la idea del cine, como un arte y lenguaje socialmente influyente, pues desde su invención y propagación a inicios del siglo XX, ha generado que sea utilizados, con distintos fines como los económicos, educativos y sociales, teniendo entonces una carga al igual que otros artes, de su tiempo, los sistemas de dominación vigente y las visiones dominantes de lo que se pretenda representar, expresiones del dinamismo del cine, pues ha sido usado como un lenguaje creador y como una herramienta, encontrado en (Bacares Jara, 2023)

Por esto, en Brasil y en Colombia entre las décadas del veinte y del treinta – sumado al auge de la teoría de la degeneración racial – se promovió al cine como una herramienta para acelerar el proceso civilizatorio y la formación moral de las clases populares, los estigmatizados como perezosos y de los analfabetos con base en películas misionadas a formar hábitos de orden, de higiene y de ciertos conocimientos dirigidos a los iletrados (Gómez Vargas, 2017) (Bácares Jara, Cine y Educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela, 2023)

Este uso civilizatorio creo las condiciones para que tiempo después desde una mirada decolonial se señalara al cine de ser encadenado al sistema mundo dominante, pues quienes

tenían medios para la creación de este lenguaje era pertenecientes a países del norte global, que en su mayoría buscaba una receptividad mayor de espectadores para sus películas, por lo cual en los 70, las y los jóvenes fueran el tema principal de consumo de estos años. (Gómez Vargas, 2017) Por otro lado, en los 70 encontramos críticas desde el feminismo a los imaginarios de hombres y mujeres, “El cine, como generador de imaginarios colectivos, es un medio que ofrece continuos modelos de comportamiento, lo que favorece identificaciones y lleva a la creación de representaciones sociales de lo que son los hombres y las mujeres dentro de la sociedad.” (Molina García, 2021)

Estas contrapropuestas en torno a un cine blanco, dominante, racista, clasista, puso sobre el mapa propuestas dentro de los mismos países del norte, en london Women’s Film Group, y revistas de estados Unidos como Women and filmes, y desde Latinoamérica una propuesta decolonial, como lo es el “tercer cine” llamado así como una crítica a países capitalistas y en vías de, los cuales gozaban de producción acelerada de películas desde sus imaginarios nacionales, de estética, belleza, y sociedad, donde también para el 70, concebían al espectador “el hombre sólo es admitido como objeto consumidor y pasivo: antes que serle reconocida su capacidad para construir la historia, sólo se le admite leerla, contemplarla, escucharla, padecerla.” (Solanas, 1969, p.6)

Allí podríamos hacer un paralelo con la educación bancaria propuesta por paulo freire donde el educando se ve como un molde vacío a llenar, aquí el espectador es una ficha que genera ganancias y a los cuales a través del lenguaje del cine se les inculca una representación de lo que se considera normativo positivo, representado por hombres y mujeres blancas, heterosexuales, clase media, con cuerpos normativos, donde los personajes viven en ciudades o países ubicados al norte global, así mismo, lo negativo o gracioso es representado como el

travestismo, lo gay, lo negro, lo campesino, lo indígena y al momento de la descripción de países fuera del norte, los países son ultra exaltados por violencia, pobreza y guerra.

Si esta crítica presentada por pensadores, cineastas feministas y decoloniales nos habla acerca de un cine comercial, dominante, mercantil que percibe y toma también al espectador tal cual como son percibidos los estudiantes en la educación bancaria para sus fines de dominación; llámese patriarcal, económica, global, racial, tarea etc. ¿cuál es el espectador del otro cine?

El espectador emancipado

Para la RAE, un espectador es un ser humano que observa detenidamente, casi pasivamente podría decirse, es lo que usualmente pensamos cuando vemos alguna película, solo miramos y ya, pero nos hemos preguntado ¿por qué recordamos algunas películas y otras no? ¿qué hace que después de un tiempo, empecemos a conectar las películas, el teatro con la vida misma? ¿somos los espectadores importantes más allá de ver la película o la obra? ¿cuál es el fin del cine?

Para (Rancière, 2010) en su libro Espectador Emancipado, propone unas discusiones en torno al espectador que sentimos apropiadas para entender este-cruce de jóvenes / espectadores / estudiantes, para empezar, Rancière pone algo muy potente sobre la mesa que en términos de la educación podríamos tejerlo con la idea de educación bancaria de (Freire), el observar no es lo mismo que conocer, como conocer no es lo mismo que comprender, son tres procesos diferentes de los cuales dista ser un espectador pasivo a uno emancipado. Para él, al igual que en freire, hay una construcción jerárquica donde se entiende que quien construye el teatro (directores,-actores, profesores) son quienes tienen el conocimiento mientras que el espectador, solo es un contenedor el cual está recibiendo la obra, sin cuestionar más allá del entretenimiento. Este espectador pasivo, que se encuentra dentro de una estructura jerárquica, se le ha negado la posibilidad de

comprender, es decir de analizar e interpretar el teatro para su vida, pues ha estado en espacios donde las películas (contenidos) no permiten esto, pues la intención es precisamente que no lleguen a su capacidad crítica de interpretación, sino que este siempre en su papel de pasividad lo que de manera directa nos relaciona con la idea freireana de la educación en la cual el educando es un molde que se debe llenar. Ante esto Rancière explica:

Estas oposiciones -mirar/saber, apariencia/realidad, actividad/pasividad- son todo menos oposiciones lógicas entre términos bien definidos. Definen convenientemente una división de lo sensible, una distribución a priori de esas posiciones y de las capacidades e incapacidades ligadas a esas posiciones. Son alegorías encarnadas de la desigualdad. Por eso es por lo que se puede cambiar el valor de los términos, transformar el término "bueno" en malo y viceversa sin cambiar el funcionamiento de la oposición en sí. Así, se descalifica al espectador porque no hace nada, mientras que los actores en el escenario o los trabajadores afuera ponen el cuerpo en acción. Pero la oposición de ver y hacer se invierte de inmediato cuando uno opone a la ceguera de los trabajadores manuales y de los practicantes empíricos, sumergidos en lo inmediato y lo pedestre, la larga perspectiva de aquellos que contemplan las ideas prevén el futuro o adoptan una visión global de nuestro mundo. (Ranciere,2010, p.19)

En esta perspectiva se hace evidente que ver teatro y estar en contacto con este, no es un asunto neutral y desprovisto de intencionalidad, este pensamiento relacionándolo con el cine, “

“Quien dice teatro dice espectador, y en ello hay un mal, han dicho.  se es el círculo del teatro tal como lo conocemos, tal como nuestra sociedad lo ha modelado a su propia imagen. Nos hace falta pues otro teatro, un teatro sin espectadores: no un teatro ante asientos vacíos, sino un teatro en el que la relación óptica pasiva implicada por la palabra misma est  sometida a otra relación, aquella implicada por otra palabra, la palabra que designa lo que se produce en el

escenario, el drama. Drama quiere decir acción. El teatro es el lugar en el que una acción es llevada a su realización por unos cuerpos en movimiento frente a otros cuerpos vivientes que deben ser movilizados. Estos últimos pueden haber renunciado a su poder. Pero este poder es retomado, reactivado en la performance de los primeros, en la inteligencia que construye esa performance, en la energía que ella produce. Es a partir de ese poder activo que hay que construir un teatro nuevo, o más bien un teatro devuelto a su virtud original, a su esencia verdadera, de la que los espectáculos que se revisten de ese nombre no ofrecen sino una versión degenerada. Hace falta un teatro sin espectadores, en el que los concurrentes aprendan en lugar de ser seducidos por imágenes, en el cual se conviertan en participantes activos en lugar de ser voyeurs pasivos.” (p.11)

Para efectos de nuestra interpretación respecto al cine, al igual que Rancière se nos hace pertinente hablar de otros espacios de cine, en organización y producción, donde no haya una oposición de solo contemplación, sino que haya una intencionalidad de ambas partes por generar una experiencia que impulse la comprensión y análisis de lo que se ve en la pantalla. Debe haber escenarios de libre acceso “la enfermedad del hombre espectador se puede resumir en una breve fórmula: “cuanto más contempla, menos es” allí entendemos esta frase, como una crítica al observador pasivo, que consume contenidos-quien necesita ir hasta a una forma activa de ver cine,-lo que se entendería como una forma en la cual el teatro se posicionaría de una forma vertical sobre el espectador mostrando en forma de espectáculo, representación con intereses gestionadas por otros. En esta medida, otros podrían estar narrando lo que no soy, yo interiorizando esto. Si bien la intensión del teatro es acción comunitaria, debido al recinto y las formas materiales en las que se puede dar el teatro, el cine comparte un espacio material similar

en donde los actores ya no están en vivo, pero se conserva la posibilidad de estar en un mismo espacio 30, 40 o 100 personas;

Esta similitud física/espacial con el teatro potencia que hoy cuando nombramos o nombran la palabra “cine” imaginemos comúnmente dos posibles representaciones, “el cine” como un lugar donde se paga para entrar a un recinto con sillas una al lado de la otra; generalmente de forma ascendente con una gran pantalla; que se enfoca más incluso a la experiencia de estar en un sitio diferente a los otros habitados habitualmente y que respondería también a un asunto privilegiado de estar allí y otro “el cine” como el cumulo de experiencias que se relacionan con esas imágenes en movimiento, experiencias que dependiendo de un aspecto económico, geográfico, puede estar mediado por otros equipamientos como la televisión y el acceso a canales públicos, cines itinerantes barriales, regionales y nacionales o cine foros dentro de una escuela.

Teniendo en cuanto este primer imaginario de que el cine como lugar material y todo lo que implica hacer películas, es necesario replicar; lo que, algunxs directores de Colombia han señalado, la industria del cine nacional se ve perjudicado por las industrias de cine homogenizantes que han generado condiciones materiales para que el acceso al cine en el país sea privado. Aunque debido a las nuevas tecnologías como internet, plataformas nacionales y latinoamericanas de cine, se están difundiendo con más fuerza al ser gratuitas y de libre acceso, sentimos se podría caer a futuro en una negación de espacios para la cultura del séptimo arte, gratuitos y de calidad. Si comparamos las salas de acceso gratuito o más económico en nuestra ciudad encontramos algunos puntos principalmente, Cinemateca ahora ubicada en la City U; la cual su tarifa oscila en 6 mil pesos. Aunque su ubicación es “central” la mayoría de las universidades privadas de la zona acaparan la zona con más rapidez, en el sur encontramos la

cinemateca del tunal y fontanar del rio, que están abiertas solo los fines de semana y tiene un aforo pequeño. Luego para este año (2024) la cinemateca lanzo una propuesta donde integro algunos cineclubs, casas culturales y comunitarias de la ciudad donde encontramos:

Tabla 5 Cineclubs, Casas Culturales y Comunitarias

Zona	Localidad	Nombre	Dirección
Centro Occidente	Teusaquillo	Casa Kilele	Cll 28A # 16A-31
		Cinemateca Sala Alterna UNAL	Av Cra 30 # 45-53
Centro Oriente	Candelaria	Cine en mi Barrio	Cll 9 # 3- 57
	Chapinero	Auditorio Sonia Fajardo Forero	Cr 9 Bis # 62- 43
		Cine-Club El Ventanal	Cra 11 # 67-20
	Martires	Sala de Lectura LGBTI Diana Navarro	Cra 14 Bis # 21-32
	Santa Fé	Orishas CineArt	Cr 9# 46 – 17
		Cine club Universidad central	Av Ferrocarril de Occidente #6-76
Noroccidente	Fontibon	Casana - Centro Cultural	Cll 22F #107- 45
		Biblioteca Pública de Fontibon	Cll 18# 99 38
		Biblioteca Comunitaria Casa Periferia	Cll 17F # 137- 34
Sabana	Zipáquira	Cineclub Nébula	Cll 5 # 4 – 69
Sur	Tunjuelito	Casa de la Cultura de Tunjuelito	Diag 52F Sur # 27-21

Sur Occidente	Kennedy	Canterbury Café	Cra 71D #3A-37 Sur
------------------	---------	-----------------	--------------------

Nota. Elaboración Propia

Si hacemos una comparación entre localidades podemos inferir que el sur, es donde menos hay espacios oficiales para ver cine, aunque esta convocatoria empezó este año, así se ve el panorama años anteriores a la misma, donde las localidades de san Cristóbal sur, ciudad bolívar, suba, Engativá, Usme, Sumapaz, san Cristóbal Norte, Bosa, Rafael Uribe, Antonio Nariño siguen muy lejanas a estos espacios. En la ciudad las ofertas culturales de cine y teatro están concentradas principalmente en el centro –norte oriental de la ciudad (candelaria y Chapinero). Conservando la lógica de centro periferia, la mayoría de las personas que habitamos en las localidades de periféricas debemos movilizarnos hasta estos lugares si queremos ver algo diferente a la oferta comercial y de entretenimiento que se promueve dentro de los cines comerciales como Cine Colombia, Royal Films, Procinal, Cine Mark. El aumento de urbanizaciones de mercadeo como lo son los centros comerciales, los constantes bombardeos mediáticos de promociones, estrenos, tráiler, tendencias, generan que sea más asequible, accesible, rápido y cerca entrar a un espacio de estos, así este cine no sea muy bien realizado, así te deje de interesar a mitad de película, esto genera que el consumo de películas de afuera se aumente, que haya más privatización al momento de ver cine, pero también que quienes se han planteado como horizonte crear, ver, abrir “otro cine” “cine independiente” “cine de autor” sufran la precarización de la industria, tengan que cambiar sus formatos para que potencias como Francia decida apoyarlos y/o seguir haciendo proyectos los cuales ven localmente personas que son cineastas, cinéfilos, y pueden costearse algunos lugares privados de muestra.

Dispositivo pedagógico

Hablamos de dispositivos pedagógicos como toda una batería de técnicas y procedimientos vinculados con la producción de subjetividad, que serán caracterizadas desde los sentidos que los propios estudiantes otorgan a la escolaridad. (Grinberg, 2008), el concepto de dispositivo pedagógico se fundamenta en los aportes de Michel Foucault y ha sido retomado por diversos autores como una categoría útil para el análisis crítico de las prácticas educativas. En esta investigación, se adopta la definición propuesta por Diego Luna (2020), quien considera que un dispositivo no es simplemente una técnica o herramienta educativa, sino una estructura compleja que organiza relaciones de saber y poder en los entornos escolares.

“El dispositivo representaría la canalización de un poder múltiple, automático y autónomo, que funcionaría a través de diversas técnicas que se entrecruzan y extienden por el tejido social” (Luna, 2020, p-7)

Desde esta perspectiva, un dispositivo pedagógico articula tanto elementos discursivos (lo que se dice, enseña o comunica) como no discursivos (las rutinas, los roles, los espacios físicos, las normas o silencios), configurando así formas de subjetivación, es decir, maneras en que los sujetos se ven a sí mismos y son reconocidos en el marco educativo.

“Un dispositivo educativo constituiría, al igual que cualquier otro tipo de dispositivo, una práctica discursiva y no-discursiva al mismo tiempo [...] mediante técnicas y tecnologías que se entrecruzan y extienden por el tejido social” (p.7)

Aplicado a la escuela, un dispositivo pedagógico puede ser tan amplio como un sistema educativo o tan específico como una clase o una metodología didáctica concreta. Su función no es neutral: está atravesado por intenciones y efectos, muchas veces invisibles, que moldean

comportamientos, jerarquías y modos de aprender o participar. Por ello, el análisis de dispositivos permite comprender cómo ciertas prácticas, aunque naturalizadas, configuran lo que Foucault llamó un “régimen de verdad”, es decir, los límites de lo que se considera válido, cierto o posible dentro de un contexto educativo determinado.

“Repensar la educación [...] en clave de dispositivo es el primer paso para constatar la manera en que un régimen de verdad determina y define la forma en que se manifiestan los actos de verdad”

En ese sentido, esta tesis comprende el cine foro no como una simple estrategia didáctica, sino como un dispositivo pedagógico: un entramado de saberes, relaciones, dinámicas y emociones que reorganiza las jerarquías tradicionales, permite nuevas formas de participación juvenil y promueve la emergencia de discursos críticos desde los márgenes.

Capítulo IV. Conclusiones, Aprendizajes y Recomendaciones

El presente capítulo recoge las principales conclusiones, aprendizajes y recomendaciones derivadas del proceso pedagógico e investigativo desarrollado en torno al cine foro *Chaplin* como propuesta pedagógica en el Colegio IED Alemania Unificada, a partir del puente entre la experiencia situada, el marco teórico y el enfoque metodológico cualitativo, se identificaron hallazgos significativos en relación con las formas de participación juvenil, el lugar de las juventudes en la escuela, las prácticas adultocéntricas y el potencial del cine como mediador educativo. Estas reflexiones permiten sintetizar el trabajo organizado por nosotras, desde una mirada crítica sobre nuestras prácticas como profes/estudiantes y sobre las dinámicas escolares que habitamos.

En relación con los objetivos trazados en proyecto

Siendo el Objetivo general de la propuesta pedagógica investigativa comunitaria: Visibilizar los componentes metodológicos y conceptuales que caracterizan el desarrollo de un proyecto pedagógico investigativo para la participación real de juventudes a través del cine foro como dispositivo que fomenta relaciones de horizontalidad entre los distintos miembros de la IED Alemania Unificada y que incluye a las educadoras comunitarias en el marco de la PPIC; al interior de la estrategia de los centros de interés en su articulación con el programa *Volver A La Escuela*.

Se afirma que dentro del documento se encuentra evidencia como los capítulos 2 y 3, donde se visibilizan los componentes metodológicos y conceptuales que caracteriza el proyecto, por lo que para el diseño de la propuesta encontramos toda la reflexión, elementos, técnicas y la

construcción de nuestra ruta pedagógica como estructura de la propuesta, de implementación del diseño, después de obtener los resultados proponemos el cine foro como categoría emergente en la cual pasa a ser nuestro dispositivo pedagógico.

Desde un enfoque cualitativo, se estructuraron y ejecutaron cuatro fases (indagación, formulación, implementación), que permitieron generar la planificación y ejecución de dos ciclos de interés, fundamentales para el desarrollo de la estrategia de cine foro. Asimismo, en el capítulo 3 se definieron y analizaron las categorías conceptuales de las juventudes, el adultocentrismo, el cine como dispositivo pedagógico y la participación juvenil, que proporcionaron las bases teóricas para interpretar el proceso y facilitar la generación de categorías emergentes. A lo largo del documento, se evidenció la necesidad de visibilizar estos componentes, pues la investigación revela que el enfoque Adultocéntrico en la educación presenta desafíos significativos que requieren una visibilidad urgente. De esta manera, el proyecto no solo presenta los elementos metodológicos que sustentan la propuesta de cine foro, sino que también pone de manifiesto cómo este dispositivo recupera las voces de los sujetos involucrados, promoviendo una participación genuina de las juventudes en los espacios educativos formales.

El cine foro, articulado como dispositivo pedagógico dentro de una práctica pedagógica investigativa comunitaria (PPIC), rompe el adultocentrismo escolar al colocar a las juventudes como actoras principales de su propio aprendizaje. Al diseñar y ejecutar colectivamente ciclos temáticos - desde la apertura hasta el cierre -, este dispositivo no solo promueve una participación real y horizontal de lxs estudiantes, sino que también genera espacios de reflexión crítica, auto-organización y apropiación simbólica del aula, transformando la escuela de

aceleración en un escenario donde lxs jóvenes no son meros receptores, sino sujetos de conocimiento y cambio social.

En relación con lxs juventudes

En relación con la categoría de juventudes, la investigación permitió cuestionar las formas en que tradicionalmente se nombra, representa y encasilla a lxs jóvenes dentro de la organización social, durante el desarrollo del cine foro, se hizo evidente que, cuando se habilitan espacios de diálogo horizontal, lxs estudiantes no solo participan, sino que se posicionan desde sus experiencias para cuestionar discursos dominantes y expresar lecturas complejas del entorno.

Lejos de ser receptores pasivos de contenidos, lxs jóvenes se involucraron activamente en los ciclos temáticos, abordando temas como el consumo, el medio ambiente y la vida en sociedad con un nivel de análisis que desborda las expectativas adultocéntricas; esta experiencia permitió desmontar la idea de la juventud como una etapa de tránsito carente de agencia, reconociéndola, en cambio, como un sujeto político con capacidad de acción, pensamiento crítico y propuesta.

La implementación del cine foro, al estar pensada desde el reconocimiento de lxs jóvenes como actores centrales del proceso, implicó ceder lugar a sus voces, saberes y decisiones, a diferencia de propuestas educativas que imponen contenidos de forma vertical, esta experiencia apostó por construir los ciclos temáticos junto a lxs estudiantes, validando sus intereses y preocupaciones como punto de partida del trabajo pedagógico. Esta decisión no solo fortaleció su participación, sino que habilitó formas de autonomía en la construcción del proceso educativo, reconocer el derecho de lxs jóvenes a incidir en su propia formación representa una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza, en los que la figura docente monopoliza el saber y la autoridad.

Lxs jóvenes no son moldes ni están determinados linealmente por sus contextos. Si bien sus realidades inciden en sus trayectorias, la propuesta de cine foro mostró que sus lecturas sobre el mundo son múltiples, contradictorias y valiosas para repensar la escuela como un espacio en disputa, en este sentido, la implementación puede leerse como un intento por abrir grietas en la estructura escolar, generando un espacio en el que el aprendizaje no se limite a lo académico, sino que incluya lo emocional, lo político y lo relacional, trabajar desde y con las juventudes, reconociendo su capacidad de reflexión y de agencia, no es solo una elección metodológica, sino una apuesta ética que cuestiona el lugar que históricamente se les ha asignado en la institución escolar.

Cine foro como dispositivo pedagógico:

La propuesta pedagógica investigativa comunitaria, a través de su reflexión propone al cine foro como un dispositivo pedagógico en tanto el espacio brinda las posibilidades de trabajar contenidos y a la vez dio paso para a través de herramientas como la lectura, el juego, la pregunta, la conversación para analizar el papel del sujeto joven en su propia lectura de contexto, al centrar las voces, experiencias y preocupaciones de lxs jóvenes, se desafió el lugar pasivo que muchas veces se les asigna en los procesos educativos y se reafirmó su derecho a. participar de los contenidos generados para su propia educación esta experiencia reafirma que cuando se construyen espacios desde el reconocimiento mutuo, la escucha activa y la palabra, se generan posibilidades reales para una escuela más horizontal.

Para el uso del dispositivo pedagógico, usamos las películas, como un elemento de provocación que permitía generar un lenguaje sensible de lo que sucedió dentro de la película, pero que también construye nociones en torno a, este caso, el ciclo de consumo y el ciclo de jóvenes en la sociedad; aunque el espacio siempre estuvo abierto a recibir propuestas, la mayoría

del tiempo nosotras propusimos los títulos de las películas, como lo propone la profesora Amparo “Este debe ser un espacio donde el estudiante tenga la oportunidad de elegir y proponer sus películas, esto permite que el estudiante tome decisiones, comprenda diversas realidades” (véase anexo 10)

En cuanto el contenido de las películas fue difícil encontrar películas que tengan principalmente solo actores jóvenes hablando de medio ambiente o de sociedad, por lo cual incluimos títulos que generen otras representaciones en la pantalla, pues hay una invisibilización de la diversidad juvenil, en donde generalmente las representaciones de la juventud son contextos negativos, sexualizante y reproductor de comportamientos violentos. Por lo cual las películas atadas a una estrategia de ciclos de interés, genero un ambiente propicio para la sensibilidad.

Participación Juvenil:

En lo que respecta a la categoría de participación juvenil, se concluye que el cine foro representó una vía concreta para promover la participación y reflexiva de lxs estudiantes, cuando se les permitió tomar decisiones sobre los temas, las películas y la manera de abordarlas, se fortalecieron su implicación y sentido de pertenencia. Este involucramiento no fue solo simbólico, sino real: lxs jóvenes aportaron ideas, formularon preguntas y discutieron de manera argumentada. El análisis a partir de la Escalera de la Participación de Roger Hart evidenció avances hacia niveles más autónomos de participación, aunque también mostró límites estructurales del sistema escolar que impiden, en algunos casos, una participación plena, aun así, el ejercicio demostró que es posible abrir grietas en esas estructuras para construir espacios donde lxs jóvenes no solo estén presentes, sino que realmente sean escuchadxs y tenidxs en cuenta como interlocutores válidos.

En primer lugar, el espacio permitió un ejercicio de la palabra desde la experiencia, el diseño colectivo de la propuesta y el protagonismo de la voz juvenil cuestionaron la lógica vertical habitual de las propuestas pedagógicas. Esta dinámica se alinea con lo planteado por autores como Balardini (2000) y Brito Lemus (1998), quienes critican los discursos institucionales que invisibilizan la agencia juvenil en los espacios educativos.

Además, el cine foro contribuyó a tensar las prácticas adultocéntricas en la escuela, permitiendo un diálogo horizontal, el reconocimiento de emociones y la validación de saberes no académicos, de acuerdo con Rancière (2010), este enfoque de distribución del saber interrumpió la lógica jerárquica tradicional, promoviendo un espacio de emancipación.

De la propuesta investigativa en términos pedagógicos

La propuesta investigativa desarrollada en el marco del cine foro como dispositivo pedagógico resalta la importancia de transformar los enfoques tradicionales en los que los estudiantes, especialmente las juventudes, son vistos más como receptores pasivos de conocimiento que como actores activos en su proceso educativo. En este sentido, el cine foro ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover una pedagogía inclusiva y participativa, permitiendo que los jóvenes no solo sean escuchados, sino que también influyeran directamente los temas, dinámicas y decisiones dentro del proceso educativo.

Pedagógicamente, el proyecto destaca la relevancia de la construcción de espacios horizontales en los que los jóvenes puedan expresar sus opiniones sin miedo a represalias, reflexionar sobre su entorno social y cultural, y desarrollar habilidades de análisis a través de los contenidos audiovisuales, de esta manera, el cine foro no solo se convierte en una herramienta didáctica, sino también en un medio que favorece el desarrollo de competencias emocionales,

sociales y cognitivas en los jóvenes, promoviendo la creación de un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo.

Además, se constató que este tipo de estrategias permite fragmentar el adultocentrismo característico de muchas prácticas educativas, dando paso a un modelo pedagógico más equitativo, donde tanto jóvenes como educadores comparten la responsabilidad de la construcción del conocimiento, en este contexto, la participación juvenil se eleva a un nivel más genuino, reflejando un cambio en la relación entre estudiantes y docentes, donde el protagonismo de los jóvenes en su educación es fundamental.

En conclusión, la propuesta metodológica de cine foro, al integrar elementos de participación y reflexión crítica, no solo ha permitido visibilizar las voces de los jóvenes, sino también contribuir a la creación de un entorno educativo más democrático, inclusivo y transformador, que pone en el centro a los estudiantes como sujetos de derecho y acción en su proceso de aprendizaje.

Esto nos ha llevado a movernos desde lo básico, desde algo instintivo como la pregunta que emerge de la curiosidad tomando un poco de la pedagogía de la pregunta propuesta por Paulo Freire posibilita el aprender haciendo y el aprender preguntando, es posible implementar esta pedagogía con el cine foro haciendo de éste, un activador que nos lleva primero a estar con el cine y segundo a preguntas como el ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué hago?, y ¿en qué influye hacer esto en mi vida? El cine foro posibilita la creación de discusiones en grupo que permiten entablar un diálogo, reconocer otros puntos de vista, adquirir un conocimiento en conjunto y asumir un rol dentro del aula posibilitando la creación de relaciones horizontales estudiante - maestro y estudiante – estudiante, lo cual, lleva a generar vínculos de confianza entre

todos y, en consecuencia, nos lleva a crear la oportunidad de eliminar lo que Paulo Freire menciona como “la castración de la curiosidad” que no es más que la pregunta misma.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta se iniciaron lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! (Freire y Faundez, 2013)

Una visión dicotómica entre adultos y jóvenes es limitada y perjudicial, la capacidad de producir, consumir, reproducir y decidir no es exclusiva de la adultez, las nuevas generaciones poseen un gran potencial y mucho que aportar a la sociedad por lo cual, consideramos sumamente necesario repensar esta estructura jerárquica y avanzar hacia una relación horizontal donde ambos grupos puedan coexistir en igualdad de condiciones.

Del mismo modo, es fundamental pensar en una educación que forme a individuos como sujetos activos de derechos, lo que conlleva fomentar valores, derechos y responsabilidades ciudadanas, así como reconocer y verdaderamente incluir a toda la comunidad educativa. Para lograrlo, es necesario transformar las prácticas educativas, implementando acciones restaurativas y reparadoras en lugar de enfoques puramente punitivos, así mismo, debemos cambiar la perspectiva de la justicia retributiva a la justicia restaurativa, fomentando la mediación pedagógica y formativa como alternativa.

Aunque hay una intención institucional de cambiar la estructura legal y organizativa en las escuelas, aún existen problemas como el exceso de carga laboral para los docentes, la carencia de garantías de salud y la situación económica precaria, es esencial que la educación sea inclusiva, equitativa y segura para enfrentar estos problemas y asegurar que todos tengan acceso a un aprendizaje de calidad.

Recomendaciones: algunos retos para romper el adultocentrismo

La experiencia del cine foro permitió identificar cómo las prácticas adultocéntricas operan en la escuela a través de estructuras verticales donde las decisiones educativas suelen tomarse sin consultar a lxs estudiantes, sin embargo, la implementación de esta propuesta evidenció que es posible abrir espacios de participación genuina, en los que lxs jóvenes no son simples receptores de información, sino agentes con capacidad de acción, análisis y creación. La inclusión de ciclos temáticos contruidos colectivamente y la apertura al diálogo espontaneo propiciaron momentos en los que se escucharon y validaron sus inquietudes, visiones del mundo y conocimientos en lugar de ser tratadx como "en formación para la vida", lxs jóvenes fueron reconocidx como personas que ya están viviendo, habitando su presente y ejerciendo sus derechos. Este reconocimiento no solo dignifica, sino que transforma la escuela en un espacio más justo y significativo.

En este marco, se hace evidente la urgencia de revisar las formas en que se abordan problemáticas actuales como la violencia de género, el consumo de sustancias, el ciberacoso o el uso de tecnologías, la propuesta del cine foro demostró que la escuela no puede seguir respondiendo a estas situaciones desde planes preestablecidos por adultxs, sin la participación de lxs estudiantes, es necesario fomentar espacios intergeneracionales en los que se reconozca que lxs jóvenes también tienen saberes válidos, especialmente en áreas como la tecnología o la vida digital, donde muchxs docentes no tienen formación. Como lo señala UNICEF (2013), compartir el poder no significa renunciar a la autoridad, sino transformarla en acompañamiento, en guía abierta al aprendizaje conjunto. Esto requiere un cambio cultural profundo que permita que lxs adultxs nos asumamos como inacabados, capaces de aprender con y desde lxs adolescentes.

Además, la implementación del cine foro como práctica crítica hizo posible visibilizar otros modos de ser joven, lejos de las representaciones estigmatizantes que los medios y la escuela suelen reproducir, al incluir piezas audiovisuales seleccionadas desde sus propios intereses, se abrió la posibilidad de narrarse desde lo cotidiano, desde las emociones y desde las contradicciones. Esta apuesta por otras personificaciones de la juventud permitió desafiar el discurso dominante que asocia ser joven con ser problemáticx, desinteresadx o sobresexualizadx, en cambio, se mostró que la juventud es diversa, sensible, reflexiva y profundamente política. Reconocer esto implica no solo hablar sobre lxs jóvenes, sino hablar con ellxs, desde un lugar de respeto y honestidad que supere el papel institucional del adulto para construir relaciones éticas, horizontales y humanas.

Una forma de superación total de adultocentrismo podría ir orientada hacia el dialogo intergeneracional donde ya no hablamos de pensar en la edad de un individuo sino en las experiencias históricas, culturales, tecnológicas que generan una visión de valores, actitudes de relacionarse con el mundo; por lo cual, aunque en el espacio se estaba construyendo un dialogo intergeneracional, no fue mencionado porque no había un foco en el momento de formulación e implementación y hubiésemos necesitado más tiempo para ahondar en una propuesta de dialogo intergeneracional.

Nuestro PPIC y la LECODH.

La relevancia que propone nuestra investigación para LECODH se da en términos de integrar algunos lineamientos como la investigación situada, la reflexión permanente para la creación del diseño metodológico, demostrando como estos principios se articulan en un espacio educativo formal y de aceleración.

Al reconocernos como profes/estudiantes investigadoras, buscamos construir una investigación que integrara los intereses de estudiantes, generando así una puesta que permita a lxs actores incidir en su propio proceso de educación, además, proponemos una ruta pedagógica en la cual el cine foro como un dispositivo pedagógico puede aliarse con otros vehículos como la literatura, el juego, la música y favorece la construcción de horizontalidad y participación juvenil.

Este proyecto permitió vivir y comprender, desde la práctica misma, que una educación en derechos humanos no se limita a nombrar los derechos, sino que se juega en la manera en que nos relacionamos, en cómo escuchamos, en cómo cuidamos, en cómo habilitamos espacios para que las voces históricamente silenciadas puedan expresarse. El ejercicio pedagógico se convirtió en un gesto ético: poner la vida en el centro, asumirnos como sujetxs en relación, aceptar la pregunta como camino y la diferencia como posibilidad.

Los hallazgos en torno al adultocentrismo en relación con la categoría juventud y la participación juvenil, proponen recomendaciones concretas que puede beneficiar la lectura de otras prácticas e investigaciones, además la generación de nuestra ruta pedagógica podría ser adaptada en espacios de orden formal o no formal, donde busquen generar relaciones más horizontales, sin necesidad de ser el adultocentrismo el enfoque principal. Por lo cual, este ejercicio de la educación investigativa, cuando se coloca dentro de un contexto comunitario y pedagógico, no solo transforma las prácticas educativas, sino que también fortalece el tejido social de la comunidad, desarrollando tanto el pensamiento crítico de los estudiantes como su capacidad para participar activamente en la transformación de su entorno.

Finalmente, este proceso reafirma que la formación como educadoras comunitarias nos llama a asumir un rol distinto al del docente tradicional, no se trata solo de enseñar, sino de

acompañar, provocar, sostener y construir con otrxs. la experiencia en el colegio Alemania Unificada, y particularmente en el cine foro Chaplin, nos permitió encarnar esa apuesta pedagógica que la licenciatura propone: una educación comprometida con la dignidad, la justicia y la transformación social. Una educación donde la comunidad no es un añadido, sino el punto de partida. Una educación que no teme preguntar, que se permite sentir y que entiende que, al igual que en el cine, cada historia contada es también una forma de resistir y de imaginar otros mundos posibles.

Hallazgos y aprendizajes

Uno de los hallazgos más significativos fue la ruptura, aunque parcial, con las jerarquías propias del adultocentrismo escolar, el formato del cine foro promovió la horizontalidad en la conversación, y habilitó un espacio en el que las voces de los y las estudiantes fueron validadas como legítimas productoras de sentido; en lugar de imponer una interpretación cerrada de las películas, el diálogo posterior a cada proyección abrió múltiples posibilidades de lectura, permitiendo que los jóvenes compartieran lecturas críticas, relatos personales y análisis situados que enriquecieron la conversación pedagógica, en este escenario, el rol docente se desplazó hacia una figura más acompañante que directiva, lo que favoreció vínculos más cercanos y genuinos entre estudiantes y maestra.

Otro hallazgo relevante fue la emergencia del diálogo intergeneracional como posible horizonte que permitiría romper con el adultocentrismo, pese a que no es una categoría dentro del documento debido a las lecturas que hicimos de todo el recorrido sentimos que la propuesta si logró generar un primer acercamiento en aras de construir espacios se pueda ser, opinar y decidir sin necesidad de estar debajo o encima del ejercicio participativo. La interacción posibilitada en este caso por el cine foro, no busco jerarquizar el proceso por edad, sino que, en

el marco de entendernos como espectadores que buscan emanciparse se pudo poner en una misma relación, tanto profes como estudiantes, es decir, el cine foro a través del cine permitió que todxs adoptáramos el rol de espectadores.

Asimismo, el cine foro contribuyó a generar un ambiente propicio para el desarrollo de la escucha y la palabra, empatía y la sensibilidad frente a las realidades ajenas, las imágenes, los relatos y los personajes de las películas abrieron canales afectivos que favorecieron la expresión emocional, el reconocimiento de las propias vivencias y el descubrimiento de experiencias compartidas, este clima de confianza facilitó que algunos estudiantes verbalizaran situaciones difíciles que habían vivido, como migraciones, discriminación, violencias familiares o precariedad económica, a través del cine, estas experiencias dejaron de ser individuales y se convirtieron en materia de reflexión colectiva, sin que ello implicara exposición o juicio, sino acompañamiento.

Finalmente, el proyecto reveló que la práctica del cine foro contribuye a los procesos de aprendizaje, en tanto a través de películas estoy adquiriendo una conciencia del mundo, sino que también se posiciona como un dispositivo que tensiona los límites tradicionales de la escuela, al abrir posibilidades para un ejercicio educativo más vinculado con la vida, la experiencia y los intereses reales de los jóvenes, el aula de aceleración, frecuentemente concebida desde un enfoque remediador, mostró aquí su potencial como escenario de prácticas pedagógicas, capaces de acoger la diversidad, la potencia creativa y la voz de las juventudes.

Referencias

- Alberich, T., Arnanz, L., Belmonte, R., Bru, P., Basagoiti, M., Espinar, C., y Tenze, A. (2009). Metodologías participativas. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). <https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manua>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Diagnóstico local con participación social 2009–2010. <https://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Diagnosticos%20Locales/04-SAN%20CRISTOBAL.pdf>
- Alexgais, A. (2014). El manifiesto antiadultista. Distribuidora Anarquista Polaris.
- Álvarez Zuluaga, L., y Galicia Jaramillo, S. (2016). La pedagogía social como proceso de acción en la formación de líderes para la convivencia escolar. Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/3381>
- Aronofsky, D. (director). (2000). Requiem for a Dream [Película]. Estados Unidos: Artisan Entertainment.
- Arias González, J. (2023). Métodos mixtos de investigación. Instituto Universitario de Innovación.
- ATS. (2022, abril). TUSI – TUSIBI. <https://www.echelecabeza.com/que-es-echele-cabeza>
- ATS. (2024, febrero). Fentanilo y tussi, ¿en dónde estamos parados? <https://www.echelecabeza.com/fentanilo-y-tussi-en-donde-estamos-parados>
- Bácares Jara, C. (2023). *Cine y educación: Una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. Educação &*, 48, 1–22.

- Baiz, A. (director). (2007). *Satanás* [Película]. Colombia: Dynamo Producciones.
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, 8(13), 11–24.
- Bárcena, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia: La filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 245–262
- Berneth, L., Rodríguez, B., y Torres, S. (2001). Historia del barrio Las Guacamayas [Presentación]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/lberneth/historia-barrio-las-guacamayas-24090295>
- Besson, L. (Director). (2014). *Lucy* [Película]. Francia: EuropaCorp.
- Bhansali, S. L. (Director). (2005). *Black* [Película]. India: SLB Films.
- Bonilla Baquero, C. (2016, agosto 15). *El cine foro como técnica de investigación cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Boom, A. M., y Tabares, J. H. (2019). Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 23–34.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/comunicacion.n27.2019.02>
- Bortone, C. (Director). (2006). *Rojo como el cielo* [Película].
- Brito Lemus, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud: Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última Década*, (9), 8.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=19500909>

- Caicedo, A., Ospina, L., Mayolo, C., y Arbeláez, R. (1974). *Ojo al cine* (1).
<https://moviendoinagen.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/12/ojo-al-cine-1.pdf>
- Cardozo, D. (2025). Escándalo en San Cristóbal: Presunto abuso a menor en colegio Alemania Unificada. *Citytv*. https://citytv.eltiempo.com/noticias/denuncias/escandalo-en-san-cristobal-presunto-abuso-menor-en-colegio-alemania-unificada_79232
- Carreño, M. J. (2016). Cine foro, una práctica liberadora del pensamiento: El cine como mediador pedagógico para la formación de seres con capacidad de pensamiento crítico. *Universidad Autónoma de Bucaramanga*.
<https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2652>
- Chaves, A. (Director). (2017). *El cartucho* [Película].
- Chbosky, S. (Director). (2017). *Extraordinario* [Película].
- Coixet, I. (Director). (2003). *Mi vida sin mí* [Película].
- Colombia, República de. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Colombia.com. (2016, enero 22). *Historia del cine colombiano* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ZxDF4dwLdoA>
- Comité de Carrera y Coordinación de PPC. (2023, septiembre). Lineamientos de la práctica pedagógica comunitaria. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República. (2018). *Ley Estatutaria 1885 de 2018*. Función Pública.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=85540>

Contreras, M. (2021, mayo 9). Desigualdad digital: Transformar las mal llamadas zonas rojas en territorios de oportunidades. *FLACSO Chile*. <https://flacsochile.org/desigualdad-digital-transformar-las-mal-llamadas-zonas-rojas-en-territorios-de-oportunidades/>

Corte Constitucional de Colombia. (2011, marzo 11). *Sentencia T-167/11*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-167-11.htm>

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.

Cuerda, J. L. (Director). (1999). *El lenguaje de las mariposas* [Película].

Cutts, S. (Director). (2012). *Man* [Película].

Cutts, S. (Director). (2017). *Happiness* [Película].

Cutts, S. (Director). (2020). *The Turning Point* [Película].

DANE. (2023). *Boletín técnico Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV)*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ECV/bol-ECV-2023.pdf>

Daniels, L. (Director). (2009). *Preciosa* [Película].

Devia Portela, N. M. (2016). *Reconstrucción de algunas experiencias y prácticas de docentes y estudiantes de las aulas de aceleración del aprendizaje del programa “Volver a la escuela”*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/33872>

Díazgranados Ferráns, S. (s.f.). *Juegos para constructores de paz*. Biblioteca General Magisterio de Colombia. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/juegos-para-constructores-de-paz>

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Duarte Quapper, C. (2015, septiembre). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Duarte Quapper, C., y Álvarez, C. (2016). *Juventudes en Chile: Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. 1). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/szmm-c937>

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 8(13), 59–77.

Duarte Quapper, K. (2022). *Educación para fracturar el adultocentrismo*. Agua Derramada.

Dueñas Rincón, A. T., y Loaiza Vera, A. A. (2021). *Relaciones entre cine y educación (2010–2020): Una lectura desde la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16580>

Durán, N. D., y Casteblanco Cifuentes, C. (2015, octubre 13). *Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación*. <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/197/203>

Ministerio de Educación Nacional. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994: Ley general de educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

El Tiempo. (1993, 28 noviembre). Cocinol: La coca azul. *El Tiempo*, p. 1.

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-269300>

El Tiempo. (1993, 29 de noviembre). El cocinol, el combustible de la tragedia.

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-268712>

Equipo Volver a la Escuela. (2014). *Documento construido por el equipo de Volver a la Escuela*. Bogotá.

Bress, E., y Mackye Gruber, J. (Directores). (2004). *Efecto mariposa* [Película].

Esteban, E. Y. (2024). *Fortalecimiento ético y ciudadano a través del cine foro: Caso barrio Cristo Rey, parte baja*. *Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*.

<https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/ripcs/article/view/3489/7660>

Familiar, I. C. (2006). Código de la infancia y adolescencia: Ley 1098 de 2006. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Fesser, J. (director). (2008). *Camino* [Película].

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Argentina.

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Freire, P., y Faundez, A. (2013). La pedagogía de hacer preguntas. En P. Freire y A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (pp. 69–80). Siglo Veintiuno.

Gaviria, V. (director). (2016). *La mujer del animal* [Película].

Gaztelu-Urrutia, G. (director). (2019). *El hoyo* [Película].

- Ghibli, S. (director). (1988). La tumba de las luciérnagas [Película].
- Ghobadi, B. (director). (2005). Las tortugas también vuelan [Película].
- Gilbert, L. (director). (1983). Educando a Rita [Película].
- Gómez Vargas, H. (2017). Jóvenes en el cine y la vida flotante en la ciudad (o de crecer en tiempos de transiciones mediológicas). *Razón y Palabra*, 21(96), 163–184.
- Granja, D. O. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Universidad Politécnica Salesiana. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Guzmán, D. F. (director). (2022). La otra forma [Película]. <https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/la-otra-forma>
- Haines, R. (director). (1991). El Doctor [Película].
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. (UNICEF, Ed.), *Ensayos Innocenti*, 4, 1–48. https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica
- Hirani, R. (director). (2009). Tres idiotas [Película].
- Huertas D., O., López G., D., y Fonseca L., L. (2018, 20 de agosto). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje: Estudio de caso: Colegio San Francisco I.E.D. Ciudad Bolívar. *Revista Virtual Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 13–48. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/viei/article/view/4912/pdf>
- Jeong-hyang, L. (Director). (2002). Todos los caminos conducen a casa [Película].

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87–112.

Lazo, M. S. (s. f.). David Ausubel y su aporte a la educación. Ciencia UNEMI.

Leder, M. (Director). (2000). *Cadena de favores* [Película].

Lemus G., L., y Terryl R., L. (2019). Pido la palabra: Reflexiones pedagógicas en torno a la construcción de subjetividades políticas y ciudadanías en la Institución Educativa Distrital Alemania Unificada. *Revista Polifonías* (2).

Lemus Gómez, L. E., y Cardona Sánchez, F. (2019). Pido la palabra: La participación es cosa de chicos. Bogotá: Uniminuto.

Londoño Mejía, V. (2022, 13 de junio). Profesor del Colegio Alemania Unificada en Bogotá es señalado de abuso sexual. W Radio. <https://www.wradio.com.co/2022/06/13/profesor-del-colegio-alemania-unificada-en-bogota-es-senalado-de-abuso-sexual/>

Luna, D. (2020). El dispositivo: Una metáfora foucaultiana para la investigación educativa. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 20(1), e-2486. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2486>

Mandoki, L. (Director). (2004). *Voces inocentes* [Película].

Martin, M. (2008). *El lenguaje del cine*. Gedisa.

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Ministerio de educación. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html#:~:text=Z-,EXTRAEDAD%3A,para%20cursar%20un%20determinado%20grado.>

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Manual de implementación: secundaria activa. Contenidos Ministerio de Educación.

https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guias_Docente/Manual%20de%20Implementacion.pdf

Ministerio de Salud. (2016). Los impuestos saludables cambiarán comportamientos nocivos para la salud. Ministerio de Salud.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/COM/Enlace-minsalud-85-impuestos-saludables.pdf>

Molina García, B. (2021). El feminismo en la teoría cinematográfica: Un estado de la cuestión. *Comunicación y Género*, 4(1), 61–71.

Montañez, M. V., y Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.

Montoya Garcés, N., y Tamayo Gómez, M. (2014). Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes a sistemas escolar. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <http://hdl.handle.net/10656/3591>

Montoya, A. (2017, 14 de septiembre). Érase una vez Guacamayas. *Voz Real*. <https://www.vozreal.com/erase-una-vez-guacamayas/>

Muñoz, I. (2010). Guía docente del modelo educativo aceleración del aprendizaje. Ministerio de Educación Nacional.

Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Navas, J. (director). (2018). Somos calentura [Película].
- Núñez, L. S. (2019). La observación participante. Universitat Oberta de Catalunya, 17.
- Orlando, Z. A. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115–119.
- Ospina, L. (2019, 31 de enero). De la serie "De la ilusión al desconcierto: cine colombiano 1970 - 1995" (Luis Ospina, 2007) [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=2FMQ0WPcmwQ>
- Pineda, I. P. (2025, 14 de enero). Corrientes, paradigmas y enfoques pedagógicos en la estructuración de la docencia. *Revista Redipe*.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2201/2197>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1). <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Ediciones Manantial.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45–55.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11–22.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Roa, G. N. (director). (2017). Mariposas verdes [Película].
- Rojas, D. M. (2010). La alianza para el progreso de Colombia. *Análisis Político*, 23(70), 91–124. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45595>

Rojas López, D, Pérez Méndez, J, Lemus Moreno, N, Rodríguez Fernández, R, Garavito Ayala, M, Mojica Valentín, Y, Urrea Velásquez, A, Rueda Riveros, D, Rodríguez Contreras, L, Vargas Vargas, E, Leguizamón Hernández, D, Vanegas Mogollón, E, Domínguez Rosales, S, Barón Motta, L, Bobadilla Moreno, C y Rengifo Montealegre, M. (2023). Caja de herramientas del programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz : módulo Estrategia Respuesta Integral De Orientación Pedagógica RIO-P. Secretaría de Educación del Distrito.

Rojas, D. M. (2010). La alianza para el progreso de Colombia. *Análisis Político*, 23(70), 91–124. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45595>

Ross, G. (director). (2012). *Los Juegos del Hambre* [Película].

Ruiz Morón, D., y Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33–69.
<https://www.redalyc.org/pdf/659/65907803.pdf>

S. J., T., y R., B. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de los significados*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., y Lucio, M. d. (2014). *Metodologías de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Sánchez, C. A. (2015). *Las aulas de aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/853>

Sánchez, E. M.-S. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Revista Científica de Educación y Comunicación*.

<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=20&articulo=20-2003-07>

Sandoval, I. (2025). Entrevista profesora Ingrid. (J. Santana y M. Triviño, Entrevistadores).

Sant, G. V. (director). (2003). Elefante [Película].

Schulman, H. J. (director). (2016). Nerve: un juego sin límites [Película].

Secretaría de Educación del Distrito. (2025). Bogodatos para la convivencia escolar, cifras del sistema de alertas 2024 [Informe]. OCE, Bogotá.

[https://oce.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2025-03/OBCE%20\(2025\)%20Bogodatos%20para%20la%20convivencia%20escolar,%20versi%C3%B3n%20bolet%C3%ADn%20anual%202024.%20SED.pdf](https://oce.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2025-03/OBCE%20(2025)%20Bogodatos%20para%20la%20convivencia%20escolar,%20versi%C3%B3n%20bolet%C3%ADn%20anual%202024.%20SED.pdf)

Secretaría Distrital de Educación. (s.f.). *Boletín estadístico localidad San Cristóbal 2023*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/04%20Bolet%C3%ADn%20San%20Cristo%C3%81bal%202023.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (s.f.). Caracterización del sector educativo 2019 - 2020. Educación Bogotá.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Bolet%C3%ADn_San_Crist%C3%B3bal_2022.pdf

Secretaría de Integración Social. (2023). Diagnóstico local San Cristóbal.
https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2023/entidad/localidades/30082023-4.-Diagnostico-San-Cristobal-2022.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Versión 4.0).

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW%20Protocolos%20de%20atencion%20SED%20Bogota%20V%204.0.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2022). Procesos básicos, guía para docentes: programa volver a la escuela. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Secretaría de Educación del Distrito. (2005). Volver a la escuela: incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar. Bogotá.

<http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/766>

Shi, D. (director). (2022). RED [Película].

Solanas, O. G. (1969). Hacia un tercer cine: apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo. <https://cinedocumentalyetnologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/hacia-un-tercer-cine.pdf>

Tavernier, B. (director). (1999). Hoy empieza todo [Película].

Taviani, P. y. (director). (1997). Padre padrone [Película].

UNICEF. (2013). Superando el adultocentrismo. <https://uploads.tapatalk-cdn.com/files-120/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>

Voz Real Radio. (2017, 14 de septiembre). Érase una vez Guacamayas. Bogotá, Colombia. <https://www.vozreal.com/erase-una-vez-guacamayas/>

Zapata, C. (director). (2021). Topos [Película]. <https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/topos>

Zubiria Samper, J. (2011). Siembra vientos y cosecharás tempestades. La violencia en los colegios de Bogotá. *Revista Internacional Magisterio*, (48), 82-85.

Anexos

Anexo 1. Diarios de campo 2022

1.1 Sesión introductoria

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	03 de marzo 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
 El día estaba un poco frío, subíamos con ansias por conocer el espacio y a las personas con quienes íbamos a compartir este nuevo proceso, ya que era el primer día desde la última sesión de práctica en escuela del 2019. Llegamos al colegio, nos presentamos en la portería e ingresamos a la institución, una vez allí buscamos a la profesora	El inicio de esta sesión estuvo marcado por dificultades técnicas, específicamente con la conexión del DVD, lo cual puede ser leído no solo como una falla logística, sino también como una metáfora de las desconexiones que muchas veces existen entre las herramientas institucionales y las condiciones reales del entorno. Esta brecha entre lo que se planifica y lo que ocurre refleja la necesidad de una pedagogía flexible, que se adapte a las

Amparo quien nos guio al salón donde se llevaría a cabo la actividad y luego de organizarnos y esperar la llegada de los estudiantes, procedió a presentarnos. Era un grupo pequeño de 8 personas la única asistente mujer era Jennifer, resaltaba porque era muy tímida, la profe nos llamó aparte para contarnos que ella estaba embarazada, aparentemente como resultado de una situación de abuso por parte de su padrastro. Los otros chicos se mostraban poco interesados, entre ellos estaban Rangel, Jhon, William, Stiven, Santiago, Jhon (otro con el mismo nombre), Jennifer y José. Al surgir problemas técnicos con el DVD, decidimos aprovechar el momento para conversar con ellxs y cuestionar sus intereses en relación con el centro de interés. La mayoría escribió que no les interesaba aprender nada, excepto Rangel, quien expresó que quería aprender sobre dibujo. Al existir los problemas con el Dvd, decidimos cuestionar los intereses de los	contingencias sin perder el sentido formativo. El grupo era reducido: ocho estudiantes. Sin embargo, lo numéricamente pequeño se cargaba de densidad emocional. La presentación por parte de la profesora Amparo no fue solamente una formalidad, sino que abrió la puerta a una situación profundamente sensible: la historia de Jennifer, una joven que enfrentaba un embarazo posiblemente vinculado a un contexto de abuso. Este dato, compartido con reserva y preocupación, evidencia que detrás de la “timidez” visible hay realidades complejas que habitan los cuerpos juveniles y que no siempre son nombradas abiertamente en los espacios escolares. Frente a la propuesta de escribir qué les interesaba aprender, la mayoría respondió con un “nada”. Esta respuesta
--	---

estudiantes en relación con el centro de interés, la mayoría escribió que no les interesaba aprender nada, excepto Rangel, el escribió: que quería aprender acerca de dibujo. Cuando indagamos sobre el motivo por el cual eligieron el centro de interés, la mayoría respondió que lo habían hecho porque allí no dejaban tareas, porque era más fácil o porque no había cupos en otros espacios; sus respuestas denotaban un tono de desinterés y una especie de obligación de asistir. Mencionaron que otros centros de interés como artes marciales, teatro y huerta parecían tener mayor acogida entre los estudiantes. Esto nos dejó una sensación profunda de incertidumbre. Al salir del colegio y de camino a casa, comenzamos a preguntarnos si realmente lograríamos que el cine-foro dejara de ser visto simplemente como un lugar al que se iba “a estar” o “a pasar el rato” sin mayor compromiso, nos inquietaba la posibilidad de que el espacio fuera percibido únicamente como un “relleno” en el	que aunque puede parecer una forma de desinterés o apatía, debe ser leída más bien como una expresión de desconexión afectiva y simbólica con la escuela. La negativa a expresar intereses puede indicar falta de confianza, resignación o una historia de desencuentros con el saber institucionalizado. Es una forma de defensa frente a un sistema que, en muchos casos, no ha sabido responder a sus necesidades reales. La excepción fue Rangel, quien expresó su interés por el dibujo, este gesto, aunque aislado, representa una fisura en la indiferencia aparente: un deseo aún latente de explorar lo creativo, de expresarse desde otro lugar. En este contexto, esa pequeña chispa cobra valor pedagógico, porque sugiere que, a pesar del desencanto, aún es posible reencantar la experiencia escolar a través de
--	--

horario, sin sentido formativo. Aun así, también reconocimos que este escenario nos plantea un reto pedagógico importante: transformar ese desinterés en una oportunidad para construir, desde el vínculo, nuevas formas de habitar el aula.	intereses genuinos y lenguajes expresivos. Además, el hecho de que algunos estudiantes estuvieran allí porque “no dejaban tareas” o porque era “más fácil” evidencia cómo muchas veces la elección de estar presente en ciertos espacios escolares no responde a una motivación por el conocimiento, sino a razones pragmáticas, de conveniencia o incluso de exclusión de otros espacios. Esto interroga críticamente las estructuras escolares que no logran convocar desde el deseo ni desde el reconocimiento de las trayectorias de vida de sus estudiantes. Este fragmento de experiencia, aunque breve, ilumina varios desafíos pedagógicos: cómo generar condiciones de confianza en contextos de vulnerabilidad emocional, cómo leer los silencios y las negaciones como formas
---	---

	de comunicación, y cómo diseñar propuestas educativas que convoquen desde los intereses reales y no desde la obligación o la sanción.
--	---

1.2 *Topos*

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	10 de marzo 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
Hoy fue uno de esos días raros en Bogotá: no hacía tanto frío, llegamos al colegio con la idea de proyectar <i>Topos</i> , un cortometraje poco conocido pero potente, queríamos ver cómo reaccionaban los chicos frente a una pieza que se sale de lo típico, algo más simbólico, con un lenguaje visual fuerte y no tan comercial. Sentíamos que podía ser una forma de enganchar desde la curiosidad, romper un poco la idea de que el	La tensión entre la intención pedagógica y las condiciones prácticas que median la experiencia escolar fue notoria teniendo en cuenta el límite respecto al tiempo, por otro lado, la elección de proyectar <i>Topos</i> , una pieza visual cargada de simbolismo planteó un acto de confianza en la potencia del lenguaje audiovisual no convencional. Apostar por una obra que se aleja de los formatos comerciales implica

cine-foro es solo “ver películas conocidas”. A la sesión llegaron dos estudiantes nuevos, no preguntamos mucho en ese momento, pero se notaba que estaban tanteando el terreno, mirando cómo era la dinámica del grupo. Éramos pocos, como suele pasar, pero igual decidimos proyectar la peli, hubo atención, aunque también algunos se distrajeron en partes nada raro pues la idea de que van al cine foro a pasar el rato aún está latente. Alcanzamos a ver la película completa, pero justo cuando íbamos a arrancar la conversación, se acabó el tiempo, nos quedamos con las ganas de saber qué habían entendido, qué les había movido y nos fuimos con esa sensación agri dulce de haber mostrado algo potente, pero sin poder abrir el diálogo. Desde lo pedagógico, esta sesión nos dejó pensando varias cosas, por un lado, que el cine en sí mismo ya genera algo, aunque no haya espacio inmediato para discutirlo, algo se mueve. Por otro, que el tiempo es una	reconocer en los estudiantes una capacidad de lectura crítica y una sensibilidad que muchas veces la escuela subestima; es también una forma de disputar la idea de que la participación solo puede surgir desde lo que se ve normalmente como divertido (el juego o las competencias). La llegada de dos estudiantes nuevos reconfiguró el clima del grupo, aunque no se abordó explícitamente su integración, su presencia marca el carácter fluido de estos espacios, donde cada sesión implica reajustar vínculos, tiempos y expectativas. En un aula de aceleración, donde los grupos cambian constantemente, el sentido de comunidad se construye desde la acogida cotidiana más que desde estructuras fijas. En este sentido, el cine-foro también opera como un lugar de observación y tanteo mutuo: entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre lo que se proyecta y lo que resuena.
---	--

limitante real, y que debemos pensar cómo generar esos espacios de conversación, así sea más cortos, o incluso dejar preguntas abiertas para que sigan pensando luego y se discutan como apertura de la próxima sesión.	Aunque la atención fluctuó (como es común en grupos con trayectorias educativas atravesadas por la inestabilidad), la permanencia hasta el final sugiere un tipo de interés que no necesariamente se manifiesta en lo verbal o lo explícito, este detalle invita a repensar las formas en que entendemos la "participación": no siempre como intervención hablada, sino también como estar, mirar, habitar el espacio sin huir. El final abrupto de la sesión, sin espacio para la conversación, dejó en evidencia una de las limitaciones materiales más fuertes: el tiempo escolar fragmentado, que muchas veces no permite detenerse a escuchar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la reflexión no se agota en el tiempo formal del aula; la imposibilidad de conversar puede leerse no como un fracaso, sino como una invitación a ampliar los márgenes de lo pedagógico: sembrar preguntas que no se respondan de inmediato,
--	---

	confiar en que algo queda latiendo incluso cuando no se formula en palabras.
--	--

1.3 Letras explícitas

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	17 de marzo 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
La sesión de hoy marcó varios momentos significativos en el desarrollo del cine-foro, iniciamos con ejercicios de respiración, estiramientos y preparación corporal; aunque al principio algunos estudiantes se mostraron escépticos o tímidos, la mayoría participó con curiosidad, esta actividad corporal buscaba generar una disposición más atenta y tranquila. A continuación, abrimos un espacio de diálogo en torno a <i>Topos</i>, la película proyectada en la sesión anterior, los	Esta jornada evidenció que el cine-foro es más que una estrategia de proyección audiovisual: es un espacio para habitar el aula desde otras lógicas. El inicio corporal no solo ayudó a romper con la rigidez del formato escolar tradicional, sino que permitió conectar cuerpo y mente, abriendo la posibilidad de una escucha más presente y nos recuerda que el aprendizaje también pasa por el cuerpo, por el respirar, por el estar juntos de otra manera. La reflexión sobre <i>Topos</i> dejó ver que los jóvenes sí son capaces de leer críticamente

estudiantes compartieron sus impresiones con sorpresa y empatía hacia los personajes -- niños en situación de calle-. “Mencionaban que ellos no harían eso a otro ser humano” “no puede ser real” “todos somos personas y merecemos respeto” Surgieron preguntas y comentarios sobre el abandono social, ¿Por qué no los llevaron al icbf? el rechazo que vivían los protagonistas y la dureza de su cotidianidad, este intercambio generó un ambiente de sensibilidad, en el que los estudiantes reconocieron, incluso con algo de incomodidad, la forma en que como sociedad solemos mirar (o no mirar) a quienes viven en condiciones de vulnerabilidad extrema. Luego, proyectamos <i>Letras Explícitas</i>, la película aborda la historia del grupo de rap N.W.A. y el contexto de violencia policial, racismo y censura que enfrentaron en los años	el mundo, incluso cuando se les presenta desde lenguajes simbólicos o poco convencionales, la identificación con los personajes, el asombro ante sus vivencias y las preguntas que surgieron mostraron una sensibilidad latente, que a menudo no encuentra lugar en las dinámicas escolares habituales. La inclusión de <i>Letras explícitas</i> introdujo otro tipo de potencia: la de la música como lenguaje político, aunque algunos estudiantes se centraron en lo estético o musical, otros lograron establecer conexiones con experiencias de violencia, discriminación y censura que también se viven en contextos locales. Esta experiencia abre una puerta importante para pensar cómo el arte urbano, puede ser también una forma legítima de narrarse, resistir y crear comunidad. El gesto de compartir fruta fue pequeño, pero significativo, no se trata solo
--	---

80 en Estados Unidos. La temática generó un cambio en el tono del grupo: algunos se mostraron muy interesados por la música y el estilo del grupo, mientras que otros empezaron a hablar sobre la violencia en sus propios entornos. Aunque no hubo mucho tiempo para una discusión profunda, sí se abrieron algunas reflexiones sobre la fuerza de la música como forma de denunciar las cosas Al final de la sesión, realizamos un compartir de alimentos, llevamos fruta, como gesto para promover una alimentación más consciente, reconociendo que suele haber un consumo excesivo de azúcar y productos ultraprocesados en estos espacios. Por último, algo que nos inquietó profundamente fue observar con más claridad prácticas de relacionamiento agresivas entre los estudiantes, durante las sesiones se han presentado ofensas verbales constantes, burlas y juegos que terminaban en golpes o	de “comer mejor”, sino de poner en diálogo prácticas cotidianas con decisiones conscientes, en clave de cuidado colectivo, cuidar el cuerpo, cuidar el grupo, cuidar lo que entra a nuestros espacios. Por último, la preocupación por las dinámicas agresivas entre los estudiantes nos desafía como maestras. No basta con proponer espacios “bonitos” si no nombramos y enfrentamos las violencias cotidianas que circulan en ellos, las palabras que hieren, los gestos que excluyen o los golpes que se naturalizan nos muestran la necesidad de construir una pedagogía del cuidado, que no moralice, pero sí interroga. ¿Cómo se habita un grupo cuando lo afectivo está cruzado por la hostilidad? ¿Qué modelos de relación estamos reproduciendo, y cuáles podríamos proponer desde el cine-foro? estas preguntas quedan abiertas, no como cierre, sino como posibilidad de trabajo futuro.
--	--

empujones; aunque muchas de estas acciones se asumen como “juego”, notamos incomodidad y tensión en varios momentos. Esta situación nos dejó con la sensación de que es necesario abrir espacios específicos para hablar sobre las formas en que nos tratamos y cómo construimos vínculos en el grupo.	
---	--

1.4 Red

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	24 de marzo 2023
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
El día comenzó con un desafío logístico: conseguir la película <i>Red</i> en formato DVD, ya que no sabíamos con certeza dónde adquirir este tipo de material en la zona decidimos llegar más temprano al	La sesión de hoy ejemplifica cómo el cine foro se despliega como una práctica pedagógica viva, flexible y sensible al entorno, la búsqueda territorial del DVD de <i>Red</i> no fue solo una gestión logística, sino un

colegio para buscar una solución y fue así como, entre preguntas a los vecinos del barrio, apareció el nombre del señor Emiro, un habitante del sector que, según nos dijeron, “trae cualquier película que uno necesite en DVD”. En medio de esa búsqueda, casi perdida, una coincidencia nos llevó a dar con él: parado en una esquina, le preguntamos si conocía al señor Emiro y respondió con una sonrisa: “Soy yo” sin dudarlo, nos llevó a su casa, ubicada a solo una cuadra del colegio, y nos facilitó el material necesario. Este gesto, aparentemente simple, nos hizo reflexionar sobre cómo el territorio también enseña y se convierte en parte activa del proceso educativo, a pesar de que en la mañana vimos a William practicando <i>stunt</i> en la loma y pensamos que no asistiría, llegó tarde, pero con disposición; la jornada estuvo marcada por un cielo gris y una llovizna persistente, lo que posiblemente influyó en la baja asistencia. Iniciamos la sesión con algunas dificultades técnicas para prender el	encuentro con saberes comunitarios que expanden los límites del aula. El señor Emiro, como otros actores del entorno (la señora de la fotocopidora, la de la cafetería), contribuye silenciosamente a la vida escolar y evidencia que la educación situada no ocurre solo en el aula, sino también en las calles, las casas vecinas y los vínculos barriales. Los acertijos usados para manejar la espera ante el fallo técnico no fueron una simple distracción, sino una herramienta pedagógica lúdica que activó el pensamiento promovió la participación y fortaleció vínculos, por otro lado, la disposición del grupo para resolverlos, especialmente de estudiantes como Manuel, Santiago y William, mostró cómo los lenguajes del juego también educan. La película <i>Red</i> se convirtió en un espejo narrativo de los procesos adolescentes, las emociones intensas que simboliza el panda rojo conectaron con experiencias reales:
--	--

proyector, lo que nos llevó a improvisar acertijos como recurso para mantener el interés del grupo, activamos el pensamiento lateral con juegos como “Día de la semana: L M M J V S D” y el del <i>faro</i> “No soy estrella, pero brillo en la oscuridad...”, logrando una participación entusiasta por parte de Manuel, Santiago, William y John, incluso Manuel propuso un acertij, mostrando su gusto por los desafíos mentales. Una vez resueltos los inconvenientes técnicos, proyectamos la película <i>Red</i>, que aborda temas como los cuerpos en crecimiento, los cambios hormonales, el autocontrol, el amor adolescente y la relación con los padres, a lo largo de la película hubo buena atención por parte del grupo, salvo un momento en el que a Santiago se le llamo la atención por usar el celular. Al finalizar, abrimos un espacio de diálogo guiado por preguntas sobre el simbolismo del panda rojo y los cambios que representa, las respuestas evidenciaron resonancias personales: Yenifer	presiones familiares, decisiones personales, silencios, tensiones. La incomodidad ante la mención de la menstruación reveló cómo algunos temas siguen siendo incómodos en lo colectivo, lo que resalta la necesidad de incorporar una educación sexual integral, crítica y no binaria; hablar de menstruación no como un “tema de mujeres”, sino como parte del conocimiento común del cuerpo humano, permitiría desmontar el asco y la vergüenza que aún hoy se reproducen en los espacios escolares. Los gestos no verbales —las miradas, los silencios, las risas— también fueron formas legítimas de participación y reconocerlas como tales implica entender que no todo se dice con palabras y que en estos gestos hay también resistencia, emoción y posicionamiento. La emocionalidad de la profesora Amparo y su necesidad de expresarse fuera de la lógica del rol docente normado evidencian
---	--

dijo que la película le recordaba lo sobreprotector de sus padres; Manuel compartió que su familia quiere que él sea “contador, arquitecto o algo grande”, pero que él planea ingresar a la policía y luego estudiar. Yenifer, por su parte, expresó que sus padres no le imponen expectativas. Stiven prefirió no habla al igual que Santiago, William comentó que sus padres le piden tener cuidado por su práctica de <i>stunt</i>, y John se reía, sin intervenir directamente. Hablamos también del autocontrol, las emociones intensas, los vínculos familiares y algunos cambios hormonales, en un momento compartimos con el grupo la mención explícita de la menstruación como parte del crecimiento femenino; la incomodidad fue evidente: caras de asco, risas nerviosas y gestos de incomodidad marcaron la reacción; esta experiencia nos hizo pensar en la necesidad de abrir espacios donde la	la urgencia de crear espacios donde también lxs educadores puedan ser escuchadxs y acompañadxs. El cine foro se revela así como un espacio de cuidado mutuo, donde tanto estudiantes como profesoras pueden narrarse y escucharse sin juicio. La jornada dejó muchas preguntas abiertas y reafirmó el valor de lo sensible, lo colectivo y lo situado como ejes de una pedagogía que no teme lo emocional ni lo complejo.
---	---

menstruación y otros procesos corporales dejen de ser tabúes.

También compartimos experiencias personales en las que tuvimos que poner nuestros intereses por encima de los de la familia, todxs escuchaban atentamente, la profesora Amparo acompañó activamente, ayudando a generar preguntas cuando surgían silencios prolongados, y al finalizar expresó cuán conmovida se sentía por lo vivido durante la sesión y por algunas situaciones personales que atraviesa. Esta confesión informal abrió también una reflexión sobre la necesidad de crear espacios donde lxs docentes puedan expresar sus emociones sin el filtro de la corrección institucional. Al salir, conversamos sobre las intervenciones del día y observamos que a Manuel le incomoda cuando sus compañeros no comprenden con rapidez lo que él sí capta fácilmente, algo que se refleja en sus gestos y miradas. Esto nos llevó a pensar en las presiones implícitas que

pesan sobre ciertos estudiantes y cómo esas tensiones afectan las dinámicas grupales.	
---	--

1.5 La tumba de las luciérnagas

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	21 de abril 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
La jornada de hoy estuvo atravesada por una energía distinta desde el inicio, tal vez por el clima nublado o porque algunos chicos venían más callados de lo habitual. Iniciamos la sesión como venimos trabajando: ejercicios de respiración, estiramiento suave y activación corporal, esta vez propusimos, además, que hicieran el ejercicio en silencio, solo escuchando su respiración. El grupo, aunque disperso al comienzo, fue entrando	Esta sesión confirmó la potencia emocional y pedagógica del cine como lenguaje que no solo informa, sino que conmueve y moviliza. <i>La tumba de las luciérnagas</i> permitió abrir una conversación que pocas veces tiene lugar en la escuela: el dolor, la fragilidad, la pérdida, a diferencia de otras películas con ritmo más acelerado o lenguaje directo, esta historia apeló a la pausa, al silencio, a la escucha interna y el grupo respondió con una disposición que nos

progresivamente en una disposición más tranquila. Antes de proyectar la película, hicimos una breve introducción: <i>La tumba de las luciérnagas</i> no es una película cualquiera, les dijimos, es una historia de guerra contada desde los ojos de dos niños, algunos estudiantes ya habían escuchado de ella, otros no sabían nada. Les invitamos a verla con atención, preguntándoles: ¿cómo sería vivir una guerra siendo niño? La película tocó fibras profundas. Desde el inicio hubo una atención sostenida, incluso en quienes suelen desconectarse rápido, durante algunos momentos, se notaba incomodidad, tristeza o silencio contenido. Nadie se levantó, nadie se fue: hubo algo en la historia que capturó completamente la atención del grupo. Al terminar, hubo un silencio prolongado, decidimos no romperlo de inmediato. Dejamos que cada uno procesara a su ritmo, luego, la conversación	sorprendió: no hubo bromas, no hubo evasión, hubo presencia. Desde lo pedagógico, notamos que cuando se confía en la sensibilidad de los jóvenes, ellos responden, no hace falta subestimar ni “bajarles el nivel” de los contenidos: lo que se requiere es proponer, acompañar y sostener colectivamente el impacto emocional que el arte puede generar. Esta película, sin decirlo explícitamente, permitió hablar de temas como la orfandad, la indiferencia de los adultos, la violencia estructural y la vulnerabilidad infantil y lo más importante: habilitó un espacio para hacerlo sin juicio, desde la emoción compartida. El ejercicio corporal al inicio y el espacio de escucha al final se confirmaron como dispositivos clave para construir un clima pedagógico distinto, no es solo lo que se proyecta, sino cómo se enmarca y se contiene, a veces no hay necesidad de
---	---

se abrió, hablamos del abandono, del hambre, del lugar de la infancia en los contextos de conflicto. Una estudiante dijo que lo que más le dolía era que los adultos no les creyeran a los niños, otro mencionó que a veces él también siente que tiene que “hacerse el fuerte” aunque esté mal por dentro. Lo que parecía una historia lejana en tiempo y espacio, terminó por conectar con vivencias muy presentes.	interpretar todo enseguida; basta con crear las condiciones para que la experiencia suceda y se asiente. Nos queda, sin embargo, una pregunta abierta: ¿cómo seguir acompañando estos procesos cuando tocan heridas personales, cuando las historias del cine resuenan con las propias vivencias? No tenemos una respuesta cerrada, pero sí la certeza de que el cine-foro es también un acto de cuidado y de escucha, donde mirar una película juntos puede ser, en sí mismo, una forma de resistencia ante el olvido y la deshumanización.
--	--

1.6 La mujer del animal

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	28 de abril 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño

Descripción	Interpretación
La sesión de hoy comenzó con una pregunta que sirvió de detonante para abrir una conversación: ¿Qué es el género? A partir de ahí se fueron sumando nuevas preguntas: ¿Cuántos géneros existen? ¿Qué violencias han notado que se ejercen en torno al género? ¿Se han sentido violentados por su género? Las respuestas mostraron que, aunque aún hay confusiones y estereotipos, los estudiantes manejan algunas nociones básicas, surgieron comentarios que mostraban familiaridad con el concepto binario, pero también inquietudes frente a los roles de género más actuales, algunos comenzaron a preguntarse si realmente se identificaban con lo que se espera de ellos o ellas en la sociedad. Desde los primeros minutos, la reacción del grupo fue de impacto: varios comentaron “esto está muy fuerte” o “yo lo mataría” en referencia a las violencias que se empiezan a evidenciar en la historia, tuvimos	La sesión de hoy mostró, de manera muy clara, que los temas de género no solo generan reflexión, sino también confrontación, <i>La mujer del animal</i> es una película dura, incómoda, pero justamente por eso potente: obliga a mirar de frente las violencias que muchas veces se naturalizan o se ocultan; el diálogo inicial y las reacciones del grupo evidenciaron que el cine-foro no depende únicamente de la totalidad de la película, sino de la capacidad de propiciar pensamiento crítico y emocional desde lo que se muestra. El debate entre estudiantes fue un momento pedagógico clave., si bien hubo tensión, también surgió la posibilidad de problematizar los discursos aprendidos y las posturas individuales frente a las violencias de género. La incomodidad que provocó la película permitió abrir un espacio real de confrontación entre lo que se sabe

que pausar la película en un momento crítico, pues comenzaron a surgir burlas por parte de algunos estudiantes; lo que parecía un intento de evasión se convirtió en una situación más compleja cuando una de las chicas intervino con fuerza para exigir respeto frente a las situaciones que se mostraban en pantalla. Esto derivó en un intercambio acalorado entre ella y otro estudiante, donde se debatieron los derechos de las mujeres y el lugar del machismo en la cotidianidad, a pesar de la tensión, el grupo no se fracturó, al contrario, fue una oportunidad para señalar que el cine no deja indiferente, y que lo que incomoda muchas veces es lo que más necesita ser dicho. Esta sesión fue un gran reto por la dureza del tema y de las imágenes y aunque fue posible ejecutarla en su totalidad, quedamos con la inquietud del cómo podemos abordar de manera adecuada estos temas que	teóricamente y lo que se vive o se reproduce en lo cotidiano, la risa, que inicialmente pudo leerse como burla, también puede entenderse como una forma de defensa ante lo insoportable. Esta sesión también nos recordó la importancia de generar acuerdos de convivencia al abordar temas sensibles, el cine, como dispositivo pedagógico, no garantiza por sí solo una experiencia ética; requiere acompañamiento, contención y marcos de diálogo. Sin embargo, lo que sucedió hoy refuerza una certeza: cuando los temas realmente tocan lo profundo, es ahí donde comienza lo pedagógico en su dimensión más transformadora, la pregunta ahora será cómo sostener el diálogo abierto sin que se convierta en enfrentamiento, y cómo seguir profundizando en temas de género desde el cuidado mutuo y la escucha activa.
--	--

suelen tocar fibras del ser y que quizá no estamos preparadas para manejar.	
---	--

1.7 Somos calentura

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	12 de mayo 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
La jornada inició con un ambiente de entusiasmo moderado, el clima estaba cálido y eso pareció influir positivamente en el ánimo del grupo. En esta ocasión contamos con la asistencia de once estudiantes, entre ellos dos nuevos participantes: Cristian y Daniel, quienes se mostraron receptivos y curiosos frente a la dinámica del espacio. Decidimos proyectar la película <i>Somos Calentura</i>, una propuesta cinematográfica cargada de fuerza estética y social que retrata la vida de jóvenes en	Esta sesión reafirmó el cine-foro como un espacio privilegiado para la sensibilización y el pensamiento crítico, la película <i>Somos Calentura</i> no solo narró una historia, sino que puso en escena cuerpos, territorios y formas de resistencia que usualmente no tienen cabida en el discurso escolar tradicional. Para los estudiantes, ver representadas realidades duras, pero también creativas fue una experiencia conmovedora y significativa. Un aspecto que vale la pena destacar fue el papel que asumimos como docentes

Buenaventura enfrentando contextos de violencia, pobreza estructural y estigmatización, pero también de profunda creatividad, resistencia y poder expresivo a través del arte urbano. Durante la proyección, Manuel expresó su asombro por la forma en que la película representa la relación entre la policía y el crimen, lo que permitió abrir una conversación sobre la percepción de la autoridad en contextos de vulnerabilidad social. Al finalizar la película, proyectamos también el videoclip <i>¿Quién los mató?</i> de Hendrix B, Nidia Góngora, Alexis Play y Junior Jein, lo cual permitió ampliar la mirada crítica del grupo hacia temas como el racismo, el abandono estatal y la violencia sistemática, fue un momento potente, que vinculó el lenguaje del cine con el de la música como formas de denuncia y memoria viva.	durante la sesión, lejos de posicionarnos como figuras autoritarias o portadoras de verdades, nos vinculamos al grupo como acompañantes, facilitando el diálogo, recogiendo las inquietudes que surgían y sosteniendo una escucha activa; esta postura permitió que los jóvenes se sintieran con la libertad de compartir sus impresiones, incluso aquellas más viscerales o confusas. Desde lo pedagógico, notamos que el arte -en este caso el cine y la música- tiene la potencia de abrir preguntas que no siempre tienen respuesta inmediata, pero que movilizan reflexiones profundas. El trabajo docente aquí se transforma: más que enseñar, se trata de habilitar un espacio donde los estudiantes puedan leer el mundo desde sus propias vivencias, emociones y contradicciones. El cine se vuelve entonces un puente, y el docente, alguien que acompaña el tránsito por ese puente con respeto, cuidado y disposición al encuentro.
--	---

Es importante hacer estiramientos o algo, las sillas son muy agotadoras, hacen doler la espalda	
---	--

1.8 Retrato en un mar de mentiras

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	18 de agosto 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
La sesión de hoy estuvo marcada por una asistencia más baja que en otros encuentros, con la presencia de ocho estudiantes. La película proyectada fue <i>Retrato en un mar de mentiras</i> , una producción que aborda de forma sensible y cruda las huellas del conflicto armado en Colombia, desde una mirada íntima y familiar. Antes de iniciar, se abrió un breve espacio de contextualización sobre el conflicto, en el que se plantearon preguntas	Esta sesión dejó una sensación agri dulce que nos lleva a detenernos y preguntarnos: ¿cómo mantener el interés de los y las estudiantes en un espacio que busca ser sensible, crítico y participativo? La película <i>Retrato en un mar de mentiras</i> , pese a su carga emocional y su potencial para provocar reflexión sobre el conflicto armado, no logró conectar de forma significativa con el grupo en esta ocasión.

como: ¿qué entendemos por desplazamiento forzado? ¿qué heridas deja la guerra en los cuerpos y las memorias? Sin embargo, durante la proyección notamos que la película no logró captar del todo el interés del grupo, hubo dispersión, comentarios entre susurros y una actitud más pasiva frente al contenido. Aunque algunos estudiantes se mantuvieron atentos, en general la recepción fue tibia. Al finalizar, el diálogo fue escaso, con pocas intervenciones y un silencio que parecía más incómodo que reflexivo. En medio de esta jornada, también se dio la salida de William y Jhon del centro de interés de cine-foro, quienes expresaron su decisión de cambiarse al grupo de fotografía. Esta noticia nos generó cierta tristeza, ya que ambos habían sido partícipes activos en sesiones anteriores, con el paso del tiempo y analizando su relación, también notamos que ellos se relacionan por medio del juego como	Este hecho nos confronta con la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas y la selección de materiales audiovisuales, no se trata únicamente de proyectar películas valiosas desde lo temático, sino de encontrar formas que dialoguen con las experiencias, lenguajes y sensibilidades de los jóvenes. El desinterés no debe ser leído como apatía o falta de capacidad reflexiva, sino como un llamado a buscar formatos más cercanos, mediaciones más cuidadosas o espacios de diálogo previos que preparen el terreno emocional e intelectual. La salida de William y Jhon, además, nos interroga sobre las motivaciones de los estudiantes y los caminos que eligen para expresarse, aunque sentimos su partida como una pérdida para el proceso del cine-foro, reconocemos que el espacio de fotografía puede ser también un escenario válido y potente para la construcción de sentido.
---	--

“pararse a cuchillo”, usaban palabras al referirse al otrx como “pirobx hpta” “gonorrea” “estupidx”, luego se reían y seguían como si nada. Si bien, este tipo de “juegos” mostraba un relacionamiento con la violencia, también hacia parte de su manera de generar vínculos y nos dejaban inquietudes frente a lo que realmente debe considerarse acoso escolar o no.	Como docentes en formación, esta jornada nos recordó que la pedagogía del cine también implica observar con atención las respuestas del grupo, ser flexibles, y estar dispuestas a ajustar el rumbo. El reto está en sostener el vínculo, incluso cuando el interés parece diluirse, y seguir creando condiciones para que el arte, la memoria y la palabra encuentren su lugar en la escuela.
---	---

1.9 Las tortugas también vuelan

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	25 de agosto 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
La jornada de hoy inició con un ejercicio de respiración y estiramiento breve que propiciara una disposición corporal y emocional más tranquila, durante este	Esta sesión fue, en muchos sentidos, serena, ni particularmente efusiva ni ausente, sino marcada por una calma que permitió observar otro tipo de dinámicas. La

momento, invitamos a los estudiantes a cerrar los ojos y a centrarse en su respiración, con el fin de aterrizar al espacio del centro de interés y dejar atrás, por un momento, las tensiones propias de la jornada escolar; posteriormente, hicimos una ronda de palabras en la que cada uno pudo decir cómo llegaba al espacio ese día. La película seleccionada fue <i>Las tortugas también vuelan</i>, una producción que retrata la vida de niños en un campo de refugiados kurdo, en la frontera entre Irak y Turquía, justo antes de la invasión estadounidense de 2003. Su mirada cruda y profundamente humana sobre la guerra desde la infancia nos pareció pertinente para seguir abordando la relación entre juventud, conflicto y resistencia. Durante la proyección, la atención fue intermitente, algunos estudiantes se mostraron interesados, especialmente en los primeros momentos de la historia, mientras que otros	participación moderada y el ritmo pausado nos recordaron que no todos los espacios de reflexión deben ser intensos o ruidosos para ser significativos, a veces, las películas actúan como pequeñas semillas que germinan más tarde, en silencio. La película <i>Las tortugas también vuelan</i> nos permitió conectar nuevamente con la infancia en contextos de violencia, tema recurrente en el ciclo, pero desde una perspectiva distinta. El ejercicio inicial de respiración fue un elemento importante para sostener el vínculo afectivo y de cuidado dentro del grupo, estos espacios nos permiten no solo proyectar y hablar de cine, sino también generar un entorno más amable, donde los estudiantes se sientan parte de algo que los cuida y escucha. Como docentes en formación, seguimos atentas a los distintos ritmos del grupo, reconocemos que no todas las películas
--	---

perdieron el hilo o se desconectaron en algunos pasajes. En general, podríamos hablar de una participación moderada, sin grandes reacciones ni resistencias, pero tampoco con un compromiso pleno. Fue difícil mantener la atención de los chicos quizá por el ritmo en el que se relata la historia o quizá influyó el hecho de que tuvimos que compartir el espacio con estudiantes del centro de interés de fotografía quienes a la mitad de la proyección se fueron. Al finalizar la película, dimos un espacio para consumir el refrigerio, después, iniciamos el diálogo en torno a la película, algunos estudiantes mencionaron que la película les impactó por mostrar cómo los niños viven la guerra como parte de su cotidianidad, algo que les parecía muy lejano. Uno expresó que “parecía una historia de niños, pero con cosas muy duras”, otros permanecieron en silencio o hicieron comentarios puntuales sin profundizar demasiado. La conversación no fluyó con	resonarán de la misma manera y que el acompañamiento requiere paciencia, lectura constante de los gestos, y apertura para adaptarse a los silencios tanto como a las palabras. Esta sesión reafirma el valor de sostener el espacio, incluso cuando la participación no es tan intensa, confiando en los procesos lentos y acumulativos que también transforma.
---	--

tanta fuerza como en otras sesiones, pero sí logró tocar fibras en algunos.	
---	--

1.10 Voces inocentes

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	15 de septiembre 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
	La jornada de hoy estuvo atravesada por múltiples tensiones y emociones que revelan tanto las posibilidades como los límites del cine foro como espacio pedagógico en contextos marcados por la vulnerabilidad, la exclusión y la violencia estructural. La

El día de hoy hubo muchos factores decepcionantes personalmente al llegar, al salón hacían falta estudiantes, al llegar al salón la profe amparo ya estaba poniendo la película, Mateus voluntariamente fue quien decidió traer la película de “voces inocentes” la profe contándome que habían echado a algunos estudiantes, entre estos a William y Julián quien pese a no pertenecer al cine foro, evadía su centro de interés para estar en el espacio el tiempo que así lo deseara, “fueron echados porque intentaron robar un celular a una niña y le sacaron cuchillo (todo esto al parecer dentro del colegio)” No quise preguntar mas no creo que necesitara más palabras para entender, lo violento de la situación, dentro del salón estaban dos chicos del grupo de la profe, ellos se presentaron y me iban contando que tenían problemas con John, estudiante del grupo, a quien le gustaba usar su familia para defenderse,	ausencia de varios estudiantes, sumada a la noticia del retiro forzado de otros por situaciones de gravedad dentro del colegio, generó un ambiente inicial de desconcierto y desánimo. Sin embargo, este escenario también abrió la posibilidad de resignificar el espacio como un lugar de acogida y de escucha activa. La participación espontánea de Mateus al traer la película <i>Voces Inocentes</i>, y el posterior interés del grupo en escenas clave del filme, evidencian cómo el cine puede convertirse en un detonante para la memoria, la identificación personal y la reflexión sobre las infancias latinoamericanas atravesadas por la guerra, el reclutamiento y la pérdida de la niñez. La película propició conversaciones honestas sobre el cuerpo, la salud, el autocuidado y las violencias que habitan sus propios contextos.
---	---

por lo cual amenazaba algunos niños con su familia. Al iniciar la película llego una estudiante nueva Adriana, ella me pidió los marcadores prestados para hacer una tarea, para otra clase, en la película Kevin decía muchas cosas extrañas que no tenían alguna relación y casi todos, le pedían que por pavor hicieran silencio, creo que ese día confirmo mi sospecha de que Kevin tiene algún proceso diferente de desarrollo cognitivo la clase avanza y hubo un momento en específico donde Kevin no paraba de hablar, todos lo callaron y él dijo que él estaba loco y lo sabía, que él era un psicópata. El refrigerio del día estuvo delicioso todos comimos con gusto, hace mucho tiempo no veía un refrigerio tan delicioso, al terminar la película con la profe amparo necesitábamos establecer unos acuerdos para la presentación del siguiente jueves en la cual daríamos un cine foro a los estudiantes de primaria, hice algunas preguntas respecto a la película, esta es del	Algunos comportamientos, como los comentarios disruptivos de Kevin o las tensiones entre compañeros, invitan a pensar en la urgencia de diseñar estrategias que permitan integrar a quienes presentan procesos de aprendizaje diferenciados, sin reforzar estigmas o exclusiones. La mención de temas sensibles —como el consumo de sustancias, la explotación sexual o la violencia intrafamiliar— pone de manifiesto la necesidad de contar con espacios formativos que trasciendan los contenidos escolares tradicionales y habiliten conversaciones éticas, emocionales y políticas con los y las jóvenes. Finalmente, el compromiso de preparar una actividad para la infancia —incluyendo propuestas como títeres, humor y cuidado— permite reconocer la capacidad del grupo para proyectarse como agentes pedagógicos, al tiempo que se revalorizan saberes populares y
--	--

contexto salvadoreño de 1980 en la cual los niños fueron tomados para hacer la guerra con un alto grado de reclutamiento forzado, desplazamiento de familiares, pero también muestra una visión potente del posible rol del Frente Farabundo Martí para liberación nacional, el cual figura como defensor y protector del pueblo salvadoreño, a lxs chicos les llamó la atención por ejemplo una escena en la que el tío de Chava (personaje principal) quien era un guerrillero intento salvar a una niña de una herida de bala haciendo presión en su cuerpo, esto dio pie para hablar un poco de la función que tiene por ejemplo las toallas higiénicas y los condones en el uso de primeros auxilios, todo esto nos llevó a hablar de instrumentos que deberíamos llevar para salvar nuestra vida y usar en nuestra salud personal, allí mariana nos contó: “ella sabía hacer un cuello ortopédico con cachuchas”	experiencias previas (como el uso de cachuchas para hacer un cuello ortopédico). Esto sugiere que, a pesar de las fracturas sociales presentes, el cine foro sigue siendo un escenario fértil para la construcción de vínculos, la expresión emocional y la formación ética. Nadie quiere que sus estudiantes sus amigos o sus familiares terminen en la carcel o en el hospital.
---	---

Fue un buen momento, hablamos también de la situación de los niños en Latinoamérica no solo con el narcotráfico sino con otras problemáticas como el tráfico sexual, allí Kevin hizo comentarios como “cuando voy por el Santa Fe veo las putas” y se reía de palabras como trabajo sexual, explotación y trata, también se abordó el tema de probar drogas. Mateus quien trajo la película hablo de que su familia le había puesto “el perico en la mesa” pero él no lo hizo porque no quiere terminar como ellos, todos estuvieron receptivos, cerramos el tema ahí por el tiempo, quedamos en llevar una película de cuidado con los animales ya que lxs estudiantes serán de aproximadamente 8 años, con Manuel nos ofrecimos a hacer unos títeres para hacerles chistes y que sea más amena la actividad. Hoy Joha no acompaño el espacio, pero sí estuvo la profe Amparo.	
--	--

1.11 Los hongos

Lugar	Colegio Alemania Unificada
--------------	----------------------------

Fecha	29 de septiembre 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
Llegamos al colegio con retraso, el frío era impresionante. A través de los relatos de los chicos, comprendimos que los días muy lluviosos dificultan su asistencia a clase, una realidad que reafirma cómo el contexto climático y social influye directamente en la participación. Al ingresar al salón, nos encontramos con un grupo pequeño pero significativo de estudiantes, quienes ya se encontraban acomodados. Apenas instalándonos, Manuel sacó de su maleta un títere precioso hecho con una media , ojos y lana que había construido como tarea propuesta por la profe Amparo, quince días atrás para realizar una sesión de cine foro con los estudiantes de primaria, estaba muy feliz de haberlo hecho y preguntó con total	Esta jornada estuvo marcada por múltiples acontecimientos que, lejos de restarle fuerza, reafirmaron el carácter vivo y complejo del cine foro. Desde la llegada tardía y las condiciones climáticas adversas, hasta los gestos espontáneos de los estudiantes, cada detalle puso en evidencia que la educación en contextos populares está profundamente entrelazada con las realidades cotidianas del entorno. Uno de los momentos más potentes fue, sin duda, la escena con Manuel y el títere, su acto de traer la tarea, su pregunta directa y la propia reacción interior por parte de la docente en formación, abrieron una reflexión honesta sobre la palabra como acto pedagógico. En ese instante comprendimos,

sinceridad dirigiéndose a una de nosotras: “Profe, ¿si hizo el suyo?”, y en ese instante hubo una mezcla de sorpresa y vergüenza ya que no había cumplido con la parte que le correspondía, al no recibir confirmación de la profesora Amparo. Se ofreció una disculpa a Manuel, consciente del valor que tiene la palabra dada. Esa escena atravesó profundamente: en medio de una dinámica tan cotidiana, se reveló la fuerza ética de lo prometido, y cómo los vínculos pedagógicos también se sostienen en la coherencia entre lo que decimos y hacemos, adicionalmente, la profe Amparo le explicó que el taller de cine foro con los niños se debe planear con anticipación y presentar a la directora para su aprobación. En medio de estos intercambios, la profesora Amparo propuso proyectar <i>La flor del desierto</i>, una película que aborda el tema de la ablación femenina, tras dialogarlo, decidimos posponer su proyección para la siguiente sesión, entendiendo la necesidad de	una vez más, que enseñar también es responder con verdad, con presencia, con integridad. lo que está en juego no es solo una actividad, sino la construcción de un vínculo basado en la confianza y en la coherencia. La negociación entre docentes para posponer la proyección de <i>Flor del desierto</i> evidenció la importancia del cuidado y la sensibilidad al momento de abordar temas dolorosos, no se trata solo de mostrar películas, sino de propiciar condiciones afectivas y cognitivas que permitan una recepción ética y respetuosa de los contenidos. La película <i>Los Hongos</i> abrió una puerta hacia el reconocimiento del arte urbano como vehículo de expresión, identidad y denuncia, aunque la comprensión inicial del stencil fue limitada, la narrativa visual y los personajes de la película permitieron a los y las estudiantes acercarse a prácticas culturales de resistencia propias del territorio
--	---

preparar emocional y conceptualmente el espacio para abordar este tema delicado. Retomando la planificación del día, presentamos la película Los Hongos, con la intención de acercarnos a las prácticas de expresión urbana situadas en Colombia, particularmente en Cali. Antes de iniciar, lanzamos una pregunta generadora: “¿Qué es el stencil?”, a lo que Jeiker respondió: “es algo que se estira” y Manuel comentó que era “algo novedoso”, aunque sus respuestas fueron imprecisas, nos permitieron abrir la conversación sobre las múltiples formas de expresión y resistencia a través del arte urbano. Al explicarles que esta técnica se puede usar para hacer grafiti, los chicos se emocionaron mucho. A mitad de la proyección, como suele pasar en algunas jornadas, llegaron cuatro chicas del grupo de Química, quienes se integraron de manera espontánea al cine foro y, aunque su presencia no fue planificada,	colombiano, esta línea resulta valiosa para seguir explorando lo político desde lo estético. Finalmente, la llegada de estudiantes externos y el incidente con el encendedor nos recuerdan que el cine foro es un espacio poroso, donde lo inesperado convive con lo planificado. Sostener este tipo de experiencias exige atención constante, capacidad de adaptación y claridad en los acuerdos, pero también ofrece, en su inestabilidad, una potencia transformadora única: la posibilidad de encontrarnos desde lo real, lo humano y lo colectivo.
---	---

valoramos el interés y la apertura del espacio para recibir a quienes se sienten convocados por el cine.

Sin embargo, también se presentó una situación que requirió intervención: Mateus empezó a jugar con un encendedor durante la película, lo que generó una alerta inmediata, la profesora Amparo intervino con firmeza para garantizar la seguridad del grupo y esto generó una tensión que únicamente se rompió cuando llegó el refrigerio.

La película muestra una escena donde se hacen un baño con plantas, al verla, Adriana recordó cómo su mamá la bañaba en su infancia, recordó el calor del baño y el olor de las plantas en su cuerpo todo el día, en las escenas de sexo los chicos muestran un poco de incomodidad, sin embargo, cada vez se muestran menos afectados por el tema.

Finalmente, al hablar y reflexionar sobre la película, se dijo a los chicos que haríamos un taller de estencil en una de las

próximas sesiones, quedaron con bastante expectativa.	
---	--

1.12 La flor del desierto

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	06 de octubre 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
El día amaneció nuevamente lluvioso y frío, situación que, como hemos venido observando, afecta notablemente la asistencia y el estado de ánimo del grupo, aun así, logramos reunirnos en el aula con un grupo constante de estudiantes que, pese a las condiciones, decidieron asistir. Esta perseverancia habla del vínculo que han construido con el espacio del cine foro, y de cómo este se ha consolidado como un lugar de interés, encuentro y expresión.	Esta sesión nos recordó el poder del cine como detonante de conversaciones urgentes, difíciles y profundamente necesarias, la elección de <i>Flor del desierto</i> implicó un riesgo emocional, pero también una oportunidad para formar desde el cuidado, la escucha y la denuncia. El tratamiento sensible que se dio al tema de la ablación permitió no solo informar, sino también movilizar éticamente a los y las estudiantes frente a una práctica atroz que sigue vigente en pleno siglo XXI.

La película seleccionada para esta jornada fue <i>Flor del desierto</i>, la cual habíamos decidido postergar en la sesión anterior debido a la complejidad del tema: la ablación femenina. Antes de iniciar la proyección, generamos un espacio introductorio para conversar sobre lo que sabían al respecto, la mayoría manifestó no tener conocimiento previo. Durante la película, se mantuvo un ambiente de atención significativa, la historia de la protagonista, marcada por la migración, la violencia de género y el racismo, generó un impacto fuerte en el grupo. Por un momento fuimos interrumpidos por el grupo del centro de interés de la Emisora, justo cuando la protagonista contaba su experiencia con la ablación, siendo una de las escenas más sensibles, sin embargo, la atención volvió nuevamente una vez salieron los compañeros. Al finalizar, abrimos un espacio de reflexión colectiva en el que explicamos de	La disposición del grupo a participar activamente en el diálogo, la sorpresa al conocer que en Colombia también se han documentado casos, y la indignación general, hablan de un despertar frente a las violencias basadas en el género, especialmente aquellas que afectan a las niñas y mujeres, esta toma de conciencia es un paso fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica y empática. El espacio de refrigerio funcionó como contención emocional, permitiendo que lo trabajado no quedara en el impacto crudo, sino que pudiera ser asimilado en comunidad y el anuncio del ejercicio de <i>stencil</i> para la próxima clase dejó sembrada la semilla de la acción: cómo transformar el dolor en expresión, y el conocimiento en arte. Una vez más, el cine foro se confirma como un escenario pedagógico integral, que no solo transmite contenidos, sino que habilita el sentir, la palabra, el cuerpo y la memoria
---	---

manera clara qué es la ablación, cómo se realiza, en qué contextos culturales se practica y los daños físicos y psicológicos que genera. Sorprendió al grupo saber que incluso en algunas regiones de Colombia se han documentado casos y que en la actualidad se sigue practicando, lo que generó un silencio profundo y preguntas inquietantes. Las apreciaciones de los estudiantes fueron contundentes: “Eso no debería existir”, “qué dolor”, “yo no sabía que eso pasaba”, ¿profe y eso le siguen haciendo a las mujeres? la indignación fue una constante, así como el reconocimiento de la importancia de la educación sexual con enfoque en derechos. Se habló de la necesidad de visibilizar estas violencias que, por estar “lejos” o enmarcadas en ciertas culturas, muchas veces se naturalizan o invisibilizan, también se dio apertura al diálogo sobre el matrimonio forzado.	como dimensiones formativas, a pesar del clima adverso, el compromiso de los estudiantes fue testimonio de que este proyecto sigue echando raíces profundas.
---	---

Como es habitual, se habilitó un espacio para tomar refrigerio, lo cual ayudó a que el ambiente volviera a un tono más cálido después del impacto emocional que dejó la película. En medio de ese momento más distendido, retomamos lo conversado en la sesión anterior y se indicó que para la próxima clase trabajaremos en torno al <i>stencil</i> como herramienta de expresión. Se les pidió pensar en una frase, imagen o símbolo que les gustaría estampar, retomando las temáticas que más los hayan interpelado hasta ahora.	
--	--

1.13 Ejercicio de stencil

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	20 de octubre 2022
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación

El día amaneció con un clima especialmente agradable, lo que desde el inicio generó una atmósfera propicia para el encuentro, nosotras llegamos al colegio cargadas no solo de materiales -cartulinas, cartón paja, tijeras, bisturís, latas de aerosol, cinta, lápices y una serie de plantillas que consideramos adecuadas para el primer acercamiento a la técnica-, sino también de expectativa y emoción. Sabíamos que los chicos estaban a la espera de esta sesión, mencionada desde encuentros anteriores. Tras anunciarnos en portería, ingresamos y saludamos a la profesora Amparo, quien nos expresó su entusiasmo y curiosidad por la actividad, pues confesó que nunca había trabajado el <i>stencil</i> y deseaba también aprender en el proceso, nos dirigimos al aula, donde poco a poco fueron llegando los estudiantes y el ambiente se fue animando con saludos, comentarios y la disposición visible de los chicos por comenzar.	El cierre del semestre con la actividad de <i>stencil</i> representa un punto de consolidación del cine foro como práctica pedagógica situada y vivencial, esta sesión no solo permitió recoger y expresar, de manera creativa, muchas de las inquietudes y reflexiones que se han trabajado a lo largo de los ciclos cinematográficos, sino que también potenció habilidades manuales, trabajo en equipo, pensamiento simbólico y sentido estético. La preparación previa con los materiales y la intención clara de provocar entusiasmo fue respondida con un alto nivel de compromiso por parte de los estudiantes y el uso del <i>stencil</i> facilitó una experiencia que conectó lo artístico con la posibilidad de que los y las jóvenes inscribieran sus voces en formas, colores y frases que expresaban sus sentires sobre lo vivido y lo deseado. La participación de la profesora Amparo fue también un elemento
---	---

Iniciamos con una breve explicación sobre el origen y sentido del <i>stencil</i>, resaltando su uso en el arte urbano como medio de expresión política y social, se dieron instrucciones claras sobre el uso responsable de los materiales y se propuso un compromiso colectivo: cuidar los elementos, evitar accidentes y respetar el trabajo propio y ajeno. Distribuimos los materiales por parejas y comenzamos a acompañar activamente el proceso. las plantillas sugeridas fueron bien recibidas y sirvieron como primer impulso para que los estudiantes se animaran a cortar, calcar, pintar y dejar fluir su creatividad, a medida que iban terminando sus primeros diseños, se fue notando mayor confianza en la técnica, y varios estudiantes se atrevieron a crear sus propias plantillas, dándole un giro más personal a sus mensajes visuales. La profesora Amparo también se involucró activamente, compartiendo risas, ayudando con el uso de los aerosoles y preguntando con interés sobre la técnica, el	significativo, su disposición a aprender junto a los estudiantes refuerza la idea de un rol docente basado en el acompañamiento, la curiosidad compartida y la co-construcción del conocimiento, esta postura horizontal fortalece los lazos afectivos y pedagógicos que han caracterizado el desarrollo del centro de interés. Finalmente, el clima amable, la disposición del grupo, y la posibilidad de cerrar el semestre con una actividad de creación colectiva, dejaron una sensación de cierre con sentido, que más que final se experimentó como un punto de inflexión para nuevas búsquedas. La sesión evidenció que el arte, cuando se pone al servicio de la pedagogía, es capaz de convocar, movilizar y transformar, dejando huellas más allá del aula.
--	---

aula se convirtió en un espacio vibrante, de colaboración, exploración y alegría.

Esta sesión, cargada de sentido, fue pensada como cierre del semestre y como provocación para que los estudiantes consideren continuar en el centro de interés el próximo semestre. La jornada dejó múltiples rastros —no solo en las cartulinas pintadas, sino en los rostros satisfechos de quienes participaron con entrega y entusiasmo.



Anexo 2. Diarios de campo 2023

2.1 Voces inocentes

Lugar	Colegio Alemania Unificada
-------	----------------------------

Fecha	14 de septiembre 2023
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
Hoy fue un día bastante nublado, se sentía bastante frío, por fortuna nos asignaron un salón en el que no se siente mucho, debíamos terminar de ver <i>Voces Inocentes</i> película que ya habíamos visto antes y que esta ocasión fue propuesta por el profesor Lisandro. En la sesión anterior según lo acordado con el profesor, él asumió el espacio y en esta sesión era nuestro turno, decidimos tomar parte de todas las sesiones para poder hacer actividades rompehielo de manera que fuera posible afianzar vínculos con lxs estudiantes. Iniciamos el espacio con la lectura de Alfredo Molano, esta era del libro los desterrados del capítulo <i>El Barco Turco</i>,	Esta sesión nos dejó varios aprendizajes importantes, empezando por el clima, que aunque estaba frío y nublado, no fue impedimento para que el espacio se sintiera cálido y acogedor, algo que también tiene que ver con lo que fuimos construyendo colectivamente con lxs estudiantes. Iniciar con la lectura del texto de Alfredo Molano fue una muy buena decisión, el hecho de inventar que Toñito era un estudiante de otro colegio ayudó a que la historia se sintiera más cercana, y eso hizo que todxs se conectaran de una forma especial, nos llamó mucho la atención cómo soltaron los celulares y se enfocaron completamente en la lectura. Escuchaban con atención y hasta hacían gestos de sorpresa,

cuenta la historia de Toñito un niño que vivió una masacre en su pueblo y luego se ve deambulando como un habitante de calle por las calles de Cartagena hasta que al final logran adoptarlo unos extranjeros. Como inicié el espacio yo solita (Made), puse algo de imaginación les dije que Toño era un estudiante de un colegio en otra parte del país, por lo que prestaban una atención especial sus ojos se abrían, ponían rostros de asombrados e interesados en la lectura por primera vez soltaron todos sus celulares y escuchaban con atención, querían saber más y más, me preguntaba si el proceso lector es difícil porque la mayoría del tiempo es solitario, aprender con el otro es un horizonte, luego dimos paso a la continuación de la película de voces inocentes Hoy el profesor Lisandro no acompañó el espacio porque estaba en un matrimonio, dejó unas guías que deben llenar están contenían datos como nombres, curso,	además también reconocía lenguaje usado en el libro que les identificaba con su región de origen o de sus padres. Este momento nos hizo pensar que leer puede ser un ejercicio muy distinto cuando se hace de manera colectiva, cuando hay emoción y cuando se siente que lo que se cuenta tiene sentido en la vida de quienes lo escuchan. Nos preguntamos si uno de los problemas del proceso lector no será que muchas veces es solitario y poco compartido, cuando leer juntxs puede ser mucho más potente. La actividad de dibujo colectivo fue clave para cerrar el espacio: cada quien empezó con una imagen que le hubiera impactado de la peli, y luego fueron rotando las hojas para seguir completando lo de lxs demás, al final, vimos cómo había muchas coincidencias en lo que más les tocó: los asesinatos de los niños, los tanques, la música como refugio, y la historia de Chava.
--	--

sinopsis de la película, reflexiones y comentarios La llenamos rápido y les pedimos que hiciéramos una actividad final donde relacionamos un dibujo conjunto, entonces cada persona iniciaba dibujando algo que le hubiese impactado de la película y rotaban su hoja a la derecha y así sucesivamente hasta que llegaran otra vez a las manos. Cuando finalizamos se pudo evidenciar que lo más les había impactado era cuando asesinaban a los niños, los tanques, el papel de la música en la película y el personaje de chava.	Estos dibujos se convirtieron en una forma distinta de hablar, de compartir lo que sienten y piensan sin necesidad de escribir largos textos o responder preguntas rígidas, más bien, fue una manera más libre de expresarse, y eso también mostró lo valioso que es variar las formas en que promovemos la participación. Que el profesor Lisandro no estuviera ese día nos ayudó a sentir que logramos sostener el espacio con autonomía y compromiso, por otro lado, también nos permitió explorar más a fondo nuestra propuesta pedagógica y el tipo de relación que estamos intentando construir con lxs jóvenes, este tipo de encuentros nos siguen confirmando que cuando hay escucha, afecto y confianza, el aprendizaje se da de otra manera, más viva y significativa.
---	--

2.2 *Persépolis*

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	14 de septiembre 2023
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
Hoy tomé una ruta distinta para llegar al colegio decidí subir por la montaña en picap, y fue revelador, me di cuenta de que vivo mucho más cerca de lo que pensaba si uno toma ese camino. Ese cambio de ruta me hizo pensar en cómo muchas veces los trayectos que parecen más largos solo necesitan otro enfoque, esa sensación de cercanía redescubierta me acompañó todo el día. (Made) Al llegar, nos habían asignado un nuevo salón, ubicado cerca de la cafetería, cuando entramos, vimos que Lisandro ya estaba proyectando la película <i>Persépolis</i>, nos limitamos a continuar con la actividad que él	La jornada de hoy estuvo marcada por una experiencia de movilidad tanto física como simbólica, el trayecto personal por la montaña fue, sin planearlo, una metáfora viva de los desplazamientos que viven nuestrxs estudiantes: cambios de territorio, rupturas afectivas, reconfiguraciones identitarias, en ese sentido, <i>Persépolis</i> no solo funcionó como un espejo, sino como una herramienta que permitió nombrar lo que muchas veces permanece en silencio. La identificación con la historia de Marjane puso en evidencia que las juventudes no son indiferentes a los conflictos sociales ni a las tensiones emocionales que los

había iniciado, aunque su presencia nos incomoda profundamente; es muy difícil separar el rol de docente y de lo que representa cuando hay denuncias de abuso, aunque no se hayan formalizado cuesta ver su cara y actuar con naturalidad. ¿Cómo podemos hablar de cuidados, si ni siquiera podemos sentirnos seguras en el espacio escolar? La película captó la atención de lxs estudiantes desde el primer momento, la historia de Marjane, una joven iraní que atraviesa la guerra, la migración y la transformación de su identidad en el exilio, resonó profundamente en ellxs puesto que la mayoría no son de la ciudad y han sentido ese cambio de espacio. Al terminar la película, Lisandro intervino brevemente con algunas preguntas generales sobre el derecho a la vida, y luego se fue, cuando nos quedamos solxs, el ambiente se sintió más cálido. Empezaron a	atraviesan, a través del lenguaje del cine, fue posible acercarse a vivencias que no siempre se expresan con palabras, pero que sí se sienten en el cuerpo: el miedo, la soledad, la búsqueda de libertad, el deseo de pertenecer sin renunciar a una misma. Asimismo, la intervención inicial de Lisandro y su posterior retirada dejaron ver cómo las dinámicas adultocéntricas muchas veces interrumpen los procesos genuinos de diálogo, su presencia generó incomodidad y tensión; su partida, en cambio, permitió que el grupo respirara, preguntara y se expresara. Esto reafirma la necesidad de pensar el cine foro como un espacio donde el cuidado, el respeto y la horizontalidad sean condiciones fundamentales. Finalmente, esta sesión confirmó la potencia del cine como articulador de lo personal con lo colectivo, al igual que Marjane se reconstruye en medio del caos, nuestrxs estudiantes también lo hacen a diario
--	--

surgir preguntas espontáneas: ¿por qué la protagonista no podía decir lo que pensaba? ¿qué pasó con su familia? A partir de estas inquietudes, abrimos la conversación hacia temas como la libertad, el desarraigo, la familia, la guerra y el derecho a vivir dignamente fue un espacio íntimo, cuidado, de escucha mutua. Anunciamos a lxs estudiantes que iniciaríamos el ciclo de Jóvenes, Consumo y Medio Ambiente, esto con el fin de despertar expectativas, quedamos ansiosas de saber lo que sucederá.	y el cine foro se convierte, así, en un espacio de refugio, resonancia y dignificación de esas experiencias.
---	---

Ciclo Jóvenes, Consumo y Medio Ambiente

Topos.

Ciclo Jóvenes, consumo y medio ambiente

TOPOS



Ficha Técnica

Director: Carlos Zapata
Duración: 115 minutos
Año: 2021
Género: Ficción, Drama, Fantasía
País: Colombia



Sinópsis

Topos narra la historia de Titi, Carlitos, Betún, Jhon y Pinky, un grupo de niños habitantes de calle en Bogotá que han hecho de las alcantarillas su hogar; ante una campaña de "limpieza social" que busca erradicarlos incendiando los caños donde viven, los niños emprenden una travesía en busca de un lugar seguro. En el camino, Titi conoce a "La Ratona", una adolescente que transita entre el mundo de los vivos y los muertos, y que lo acompaña en su lucha por sobrevivir y mantener viva la esperanza.

Notas para lxs profes

Topos permite acercarse a la realidad de niños y jóvenes en situación de calle desde una mirada sensible, sin caer en estigmatizaciones; es un recurso potente para dialogar sobre desigualdad, abandono estatal y formas de afecto en contextos adversos. La narrativa entre lo crudo y lo poético invita a reflexionar no solo sobre lo que vemos, sino sobre cómo lo miramos.

Sugerencia metodológica:
 Luego de la discusión y reflexión, se recomienda finalizar la sesión con una dinámica de descompresión (ejercicios de respiración, movimiento libre, sonidos suaves) para cuidar la emocionalidad del grupo y no cerrar abruptamente después de un contenido fuerte.



Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	28 de septiembre 2023
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
El día de hoy de manera poco usual, está haciendo un día soleado, nos encontramos en la panadería de la esquina del colegio, tomamos un tinto e ingresamos al colegio, luego de ubicar el salón que nos asignaron para ejecutar la sesión del día, procedemos a organizar el salón, recibimos el computador, lo conectamos al tv con ayuda de algunos jóvenes y pedimos que se acomoden en semi circulo alrededor del salón. Luego de la actividad rompehielo, hicimos una pequeña apertura al tema del consumo, recogiendo las voces de quienes estaban presentes acerca de sus percepciones frente al tema, mucho se mencionó el consumo de sustancia psicoactivas. Luego,	La sesión permitió evidenciar cómo el cine puede ser un recurso potente para movilizar emociones, abrir preguntas e incentivar la reflexión crítica en torno a temas complejos como el consumo de sustancias y la marginalidad urbana. <i>Topos</i>, en particular, se posiciona como una herramienta eficaz para llegar a lxs jóvenes desde un lenguaje cercano, honesto y visualmente fuerte, que rompe con las narrativas moralizantes o distantes que suelen predominar en los enfoques institucionales sobre el consumo. El interés y la participación de lxs estudiantes durante y después de la película reflejan la importancia de utilizar estrategias pedagógicas sensibles al contexto y a las

iniciamos la proyección de la película y, como había sucedido anteriormente con otro grupo, la película capto la atención de lxs chicxs, es innegable que el lenguaje visual y verbal de la pieza les atrapa, finalizamos la sesión con el reconocimiento de la problemática de consumo de SPA por medio del diálogo y también se tocaron temas como la habitabilidad de la calle. Algunas preguntas del día: ¿Dónde estaba el cartucho? ¿Que eran las sayas?	realidades de lxs jóvenes, el consumo de SPA apareció en el diálogo no solo como una problemática externa o ajena, sino como algo presente en su entorno inmediato, a veces desde lo experiencial, otras desde lo observacional, esta proyección facilitó la emergencia de estas voces, sin forzarlas, lo que refuerza la necesidad de mantener un espacio basado en el respeto, la escucha y la horizontalidad. Así mismo, la conversación posterior puso en juego no solo comprensiones racionales, sino también procesos emocionales que configuran la forma en que lxs estudiantes se relacionan con este tipo de problemáticas, la mención de la habitabilidad de calle, aunque menos desarrollada, abrió una puerta para futuras sesiones donde se puedan articular estos temas desde una perspectiva más amplia, que conecte el consumo con las condiciones estructurales de vida y la exclusión social.
---	---

Cortometrajes.

Ciclo Jóvenes, consumo y medio ambiente

THE MAN

EL HOMBRE



Ficha Técnica

Director: Steve Cutts
Duración: 4 minutos
Año: 2012
Género: Animación, Sátira social
País: Reino Unido



Sinópsis

Este cortometraje animado narra de forma crítica y sarcástica la historia de la humanidad desde su aparición hasta la actualidad. A través de una secuencia de imágenes visualmente potentes, se muestra cómo el ser humano se convierte en un agente de destrucción de la naturaleza, dominando animales, contaminando ecosistemas y sobreexplotando recursos hasta agotar su propio entorno.



Notas para lxs profes

Este corto es un excelente punto de partida para abrir debates en torno al antropocentrismo, el consumo desmedido y la crisis ambiental. Al no tener diálogos, permite que los y las estudiantes se apropien de las imágenes desde sus propias interpretaciones.

Se recomienda proyectarlo dos veces: una sin ninguna guía, para observar reacciones espontáneas, y luego nuevamente con preguntas que inviten a profundizar en los símbolos y metáforas.

Sugerencia metodológica: hacer un ejercicio de mapeo colectivo del "consumo cotidiano" tras el corto.

Ciclo Jóvenes, consumo y medio ambiente

THE TURNING POINT

EL PUNTO DE RETORNO



Ficha Técnica

Director: Steve Cutts
Duración: 4 minutos
Año: 2020
Género: Animación, Sátira ambiental
País: Reino Unido



Sinopsis

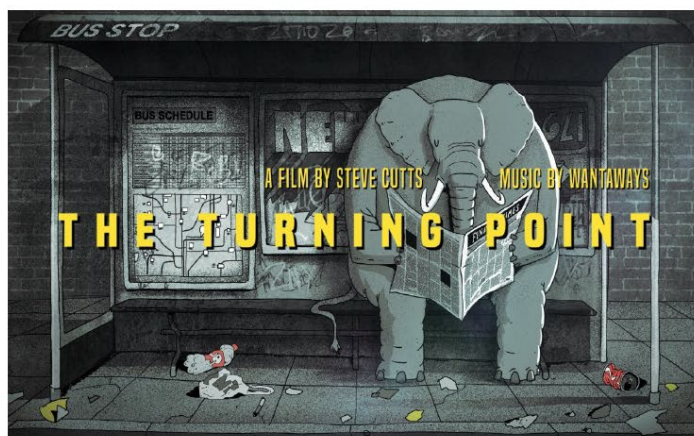
Este cortometraje animado presenta un universo en el que los roles entre animales y humanos se invierten, a través de una potente metáfora visual, los animales dominan el mundo y actúan con la misma indiferencia y brutalidad con la que los humanos han tratado históricamente a la naturaleza. Esta inversión de papeles permite evidenciar la crudeza del impacto humano sobre el planeta y las formas normalizadas de explotación ambiental.

Notas para lxs profes

Este corto es ideal para trabajar con el recurso del extrañamiento: al invertir los roles entre especies, lxs estudiantes se ven obligadxs a salir de su lugar habitual y repensar la relación que tienen con el entorno. La propuesta visual puede aprovecharse para realizar una reflexión escrita, un ejercicio dramatizado o un debate sobre los derechos de la naturaleza.

Sugerencia metodológica:

Trabajar en parejas o grupos breves para analizar escenas específicas del corto y describir lo que sienten y piensan frente a cada situación.



HAPPINESS

FELICIDAD



Ficha Técnica

Director: Steve Cutts
Duración: 5 minutos
Año: 2017
Género: Animación, Sátira social
País: Reino Unido



Sinópsis

A través de la figura de un ratón que busca desesperadamente la felicidad en un mundo hiperconsumista, Happiness presenta una crítica a la sociedad actual, que parece obsesionada con alcanzar una felicidad prometida por la publicidad, el éxito económico y el consumo compulsivo. El personaje pasa por múltiples escenarios -desde tiendas abarrotadas hasta trenes llenos de consumidores- sin encontrar la satisfacción que busca, hasta quedar sumido en la frustración.

Notas para lxs profes

Este cortometraje, con su estilo satírico y visualmente exagerado, permite abrir un espacio de análisis sobre los deseos impuestos, la rutina y la búsqueda de bienestar a través del consumo. Se recomienda generar un diálogo que conecte con experiencias cotidianas de lxs estudiantes: ¿qué los hace felices? ¿Qué cosas consumen todos los días sin pensarlo? ¿De dónde vienen esos deseos?

Sugerencia metodológica:

Proponer un ejercicio en el que lxs estudiantes identifiquen objetos que "creen necesitar" diariamente, para luego discutir colectivamente cuántos de esos deseos surgen por elección propia y cuántos responden a presiones externas como la moda, la publicidad o el entorno.



¿Qué es para ti la felicidad? ¿Es posible encontrarla en lo que consumimos?

DO THE EVOLUTION

HAZ LA EVOLUCIÓN



Ficha Técnica

Director: Todd McFarlane y Kevin Altieri

Banda sonora: Pearl Jam

Duración: 4 minutos

Año: 1998

Género: Animación, Video musical

País: Estados Unidos



Sinópsis

Este videoclip animado de Pearl Jam recorre de forma rápida la evolución humana, desde los tiempos prehistóricos hasta una sociedad altamente tecnológica, muestra escenas de colonización, guerra, contaminación, explotación animal, violencia de género, capitalismo y control de masas. La crítica se centra en cómo la humanidad ha hecho de su "progreso" una excusa para destruir y dominar, dejando al espectador con la sensación de que el poder nos ha transformado en verdugos de nuestra propia especie.



Notas para lxs profes

Este videoclip es una potente herramienta para abordar de manera transversal temas como la violencia, el dominio humano sobre la naturaleza, el racismo, el patriarcado y los sistemas de control. A nivel pedagógico, su carácter acelerado y simbólico puede generar múltiples interpretaciones, por lo que se recomienda verlo al menos dos veces y pausar en momentos clave para permitir una lectura más pausada y reflexiva.

Sugerencia metodológica:

Hacer un "diálogo con la imagen", pausando en escenas clave para preguntar qué ven, qué sienten y qué creen que significa para construir una mirada más amplia y colaborativa del mensaje visual.

Lugar	Colegio Alemania Unificada
Fecha	12 de octubre 2023
Centro de interés	Cine foro
Realizado por	Johanna Santana y Maddelyn Triviño
Descripción	Interpretación
Luego de llegar al salón, organizar las herramientas para la proyección de las piezas hicimos una actividad para reconocernos, cada uno repetía su nombre y su película favorita y luego, preguntamos aleatoriamente la información brindada por algún otro compañero, esta actividad si bien al inicio fue recibida con recelo, logró la participación y relajación del grupo. Llevamos una USB con el contenido propuesto, pues en las últimas sesiones, el acceso a internet se ha complicado bastante, iniciamos con la proyección de cortometrajes, en su mayoría de Steve Cutts, elegimos estas piezas por ser una crítica clara al consumo,	La elección de los cortometrajes de Steve Cutts tiene una intencionalidad crítica clara: visibilizar formas de consumo naturalizadas en la vida cotidiana. Pero más allá del contenido, lo valioso es lo que el cine provoca: preguntas, asociaciones, reflexiones. En lugar de cerrar el tema, la sesión lo abre, lo problematiza, deja la inquietud instalada. Esta es una práctica de concientización, en el sentido freireano: el conocimiento como resultado del diálogo entre la realidad y la reflexión. Que lxs estudiantes identifiquen el consumo en aspectos como el azúcar, los cuerpos o el tiempo, y que mencionen a

pero visto no solo desde el consumo de SPA, esto dio apertura al diálogo que se hacía luego de cada corto, lxs chicxs identificaron y mencionaron las problemáticas del consumo de los recursos naturales, del azúcar, de los cuerpos y del tiempo. La pregunta de la clase fue ¿qué es consumo? Fue bastante grato ver el interés que reflejaban y recibir aportes respecto a cómo el consumismo está a diario en todo lugar, esta sesión no dejó el tema cerrado, al contrario, dio paso a la duda constante en el diario vivir. Habían reflexiones en torno por ejemplo como Instagram les ofrece una realidad que no esta, porque la personas no son realmente así	Instagram como una realidad manipulada, muestra una lectura crítica del mundo mediado por su propia vivencia. No se trata de hablar de “lo social” en abstracto, sino de reconocer cómo lo estructural se cuele en lo íntimo. Esto es una pedagogía que parte del mundo vivido, no de teorías desvinculadas de la realidad. La frase final: <i>“esta sesión no dejó el tema cerrado, al contrario, dio paso a la duda constante en el diario vivir”</i>, encierra uno de los mayores logros de una pedagogía crítica. Lo importante no es “enseñar algo”, sino abrir la posibilidad de pensar el mundo de otro modo. Esa duda constante es una práctica de libertad, un gesto de ruptura frente a la educación bancaria que da respuestas prefabricadas.
--	--

Cartucho.

Ciclo Jóvenes, consumo y medio ambiente

CARTUCHO



Ficha Técnica

Director: Andrés Chaves
Duración: 55 minutos
Año: 2017
Género: Documental
País: Colombia



Sinópsis

Cartucho es un documental que reconstruye la historia del barrio Santa Inés, conocido como "El Cartucho", ubicado en el centro de Bogotá, durante años, este fue un territorio habitado por comunidades empobrecidas que, en condiciones de exclusión social, configuraron formas propias de habitar la ciudad. El documental da cuenta de las dinámicas de vida, resistencia y marginalidad que allí se gestaron, así como del impacto que tuvo su desalojo y demolición para dar paso al Parque Tercer Milenio.

Notas para lxs profes

Cartucho es una oportunidad para reflexionar con lxs estudiantes sobre la transformación del espacio urbano y los discursos que justifican el desalojo de comunidades históricamente excluidas. La película permite trabajar temas como la desigualdad social, la memoria de ciudad, el derecho a la vivienda y las narrativas oficiales del "progreso".

Sugerencia metodológica:

Invita a lxs estudiantes a imaginar y representar la vida de un personaje del barrio Santa Inés, esto favorece la empatía y permite reflexionar sobre el derecho a la ciudad y los impactos del desalojo en las comunidades. Puedes cerrar con un breve debate sobre quién decide qué cuerpos y vidas merecen estar en ciertos espacios.

CARTUCHO

Nerve.

Ciclo Jóvenes, consumo y medio ambiente

NERVE:

UN JUEGO SIN REGLAS



Ficha Técnica

Director: Henry Joost, Ariel Schulman
Duración: 96 minutos
Año: 2016
Género: Thriller, ciencia ficción, drama
País: Estados Unidos



Sinópsis

Nerve narra la historia de una adolescente que se inscribe en un popular juego online de verdad o reto que se transmite en vivo y donde los participantes deben cumplir desafíos cada vez más arriesgados a cambio de dinero y reconocimiento virtual. A medida que se involucra en el juego, ella se ve atrapada en una espiral de violencia, vigilancia constante y decisiones límite que ponen en peligro su integridad, su vida y la de quienes la rodean.

Notas para lxs profes

Nerve es una herramienta potente para reflexionar con lxs estudiantes sobre el consumo digital, la presión de grupo y los límites de la exposición personal en redes sociales. La película permite abrir discusiones sobre la cultura de la hiperconectividad, la adicción a la aprobación virtual y el rol que tienen lxs jóvenes frente a la vigilancia y la toma de decisiones.

Sugerencia metodológica:

Antes de ver la película, puedes hacer una lluvia de ideas sobre "lo que se haría por likes o fama", luego de la proyección, puedes hacer un debate o role play donde se planteen dilemas basados en retos ficticios invitando a la reflexión sobre el consentimiento y el miedo al rechazo en entornos digitales.



Ciclo Jóvenes En La Sociedad

El efecto mariposa.

Ciclo Jóvenes en la sociedad

EL EFECTO MARIPOSA:



Ficha Técnica

Director: Eric Bress y J. Mackye Gruber
Duración: 113 minutos
Año: 2004
Género: Suspense, ciencia ficción, drama
País: Estados Unidos



Sinopsis

Evan Treborn sufre de lagunas mentales desde su niñez, producto de traumas vividos. Descubre que puede viajar en el tiempo y modificar momentos específicos de su pasado. Sin embargo, cada cambio que realiza altera radicalmente su presente, afectando tanto su vida como la de quienes lo rodean. A medida que intenta arreglar los errores del pasado, se da cuenta del alto precio de jugar con el tiempo y las consecuencias impredecibles de sus decisiones.

Notas para lxs profes

Esta película permite abordar temas como la toma de decisiones, la responsabilidad personal y la construcción de la identidad, es importante abordarla con sensibilidad, ya que puede activar recuerdos o emociones en estudiantes con experiencias difíciles.

Sugerencia metodológica:
 En pequeños grupos, crear una línea de tiempo con los cambios que realiza el protagonista y sus consecuencias, para analizar cómo una acción puede modificar múltiples aspectos.



La otra forma.

Ciclo Jóvenes en la sociedad

LA OTRA FORMA:



Ficha Técnica

Director: Diego Guzman
Duración: 93 minutos
Año: 2020
Género: Ciencia ficción, animación
País: Colombia - Brasil



Sinopsis

En un mundo donde todos los habitantes deben adoptar una forma cuadrada para encajar en la sociedad, un joven artista comienza a cuestionar las reglas establecidas, su viaje interior y físico se convierte en una metáfora del derecho a la diferencia. La película transcurre sin diálogos, pero su lenguaje visual es contundente y poético.

Notas para lxs profes

Esta película reta los modos tradicionales de comunicación al no tener diálogos, lo cual representa una oportunidad para explorar otros lenguajes de interpretación: lo visual, lo simbólico, lo corporal. Además, su temática se relaciona con la presión que sienten muchos jóvenes por encajar, estandarizarse o reprimir sus formas de ser.

Sugerencia metodológica:

Es importante acompañar la película con preguntas que ayuden a decodificar el mensaje y conectar con vivencias personales. Proyectar la película por fragmentos para facilitar la interpretación colectiva.



El hoyo.



Ficha Técnica

Director: Galder Gaztelu-Urrutia
Duración: 113 minutos
Año: 2019
Género: Ciencia ficción, suspenso
País: España



Sinópsis

En una prisión vertical donde los internos están ubicados en niveles, una plataforma desciende con comida para todos, pero a medida que baja, cada nivel recibe menos, en este sistema brutal, los de arriba comen con exceso mientras los de abajo se enfrentan al hambre, la desesperación y la violencia el protagonista, intentará romper con esta lógica, poniendo en cuestión la estructura del poder y la posibilidad de la solidaridad.

Notas para lxs profes

Esta película ofrece una potente metáfora sobre la desigualdad, el privilegio y la falta de empatía social, las escenas pueden ser emocionalmente intensas, por lo que es importante crear un entorno de confianza donde lxs estudiantes puedan expresar sus reacciones.

Sugerencia metodológica:

Puedes hacer un ejercicio con afirmaciones éticas como "En una situación extrema, lo justo es pensar primero en uno mismo" o "El problema no es la escasez, sino cómo distribuimos lo que hay", frente a las cuales los estudiantes se posicionan en el espacio según su nivel de acuerdo o desacuerdo y argumentan y/o reflexionan frente a ello.



Anexo 3. Temática 2023 Acoso escolar

3.1 Itinerario de Lecturas

A	FECHA	NOMBRE	AUTORES	AÑO	TIPO DE INVESTIGACIÓN	RELEVANCIA EN EL ANTEPROYECTO
2023	09/03/	Acoso y violencia escolares: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen.	Maritz a Verónica García Montañez Christi an Amaury Ascensio Martínez	2015	Artículo/ Revista intercontinental de psicología y educación.	• Posibles orígenes del concepto bullying.
2023	09/03/	Revisión sobre la definición del Bullying	Wilson Miguel Salas Picón	2015	Artículo/Revista poiesis.	• Definición de la palabra bullying
2023	09/03/	La violencia escolar	Juan Esteban	2020	Artículo	• Violencia escolar y su

	(Bullyng): Un análisis reflexivo sobre su realidad y su composición en un contexto colombiano.	Ramírez Gallego Claudi a Marcela Gómez Ramírez			posible composición en el contexto colombiano
09/03/ 2023	Responsabilidad del estado por los efectos y consecuencias del bullyng o acoso en Colombia.	Daniel Arroyave Ángel Alejandro Díaz Cardona	20 15	Artículo de trabajo de grado	• Posi ble implicación del estado en el acoso escolar.
09/03/ 23	Hipótesis sobre el matoneo escolar o bullyng: a propósito del caso colombiano.	Edwin Cruz Rodríguez	20 14	Intersticio s revista sociológica de pensamiento critico	• Posi ble origen del acoso escolar en Colombia

23	16/03/ Manual de ciudadanía y convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes.	Educación para la Ciudadanía y la Convivencia Secretaría de Educación del Distrito	2015	CINEP / Programa por la Paz Política pública	• Pro yecto de ciudadanía y convivencia desde la secretaria para la construcción de sentidos y redes
23	16/03/ Siembra vientos y cosecharas tempestades. La violencia en los colegios de Bogotá.	Julián de Zubiria Samper	2011	Artículo de revista Internacional del magisterio.	• Posi ble explicación la violencia en los colegios de Bogotá
23	16/03/ Convivencia escolar y resolución de conflictos en el constructo del	José Gonzalo García Troyano	2020	Trabajo investigativo tesis	• Anál isis documental de la resolución de conflictos en ambiente escolar

		ambiente escolar , un análisis documental.	Fredy Rolando Pachon Moscoso			en la última década.
23	16/03/	Percepció n social de la violencia escolar en estudiantes de colegios públicos y privados de Bogotá.	Sharon Dayanne Duque Mancipe. Gerson David Guzmán Tinoco. Laura Camila Quijano Posada.	20	Trabajo investigativo tesis	• Dist inción de violencia escolar entre colegios públicos y privados.

23	16/03/	El manual de convivencia y la descripción del bullying. Diagnostico estrategias y recomendaciones	José Guillermo Martínez Rojas.	2014	Libro	• La relevancia del manual de convivencia en la creación de estrategias contra el bullying.
23	23/03/	Cine y educación - Campo de visión, movimiento, velocidad y poder	Alberto Martínez Boom Jhon Henry Orozco Tabares	2012	Articulo Revista colombiana de educación. Pagina 49-66	• Poder del cine, dentro de la educación.
23	23/03/	Relaciones entre cine y educación (2010-2020): Una	Angie Teresa Dueñas Rincón	2021	Trabajo de grado	• Relación cine y educación

	lectura desde la pedagogía	Angela Alejandra Loaiza Vera			
23	23/03/ La convivencia: un modelo de prevención de la violencia	Rosari o ortega Ruiz	20 06	Articulo- Catedra de psicología, universidad de Córdoba, España.	• La convivencia escolar como un posible factor de prevención de la violencia.
23	23/03/ Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.	Comité distrital de convivencia escolar.	20 19	DOCUME NTO	• Prot ocolo distrital para atender la violencia escolar en ejercicio de derechos humanos.

3.2 Apoyo Audiovisual

PROG RAMA O APLICACION	NOMBRE	CANAL INFORMATIVO	ENLACE	Nº
YOUT UBE	Presentación de los protocolos de abordaje pedagógico de situaciones de convivencia escolar.	MINISTE RIO DE EDUCACION NACIONAL COLOMBIANO	https://www.youtube.com/watch?v=iYS-mmElghY	2 022
YOUT UBE	Mariluz Baez Suescun: Violencia escolar	DESDE LA ACADEMIA ESAP	https://www.youtube.com/watch?v=Tqqli0j_XWI	2 020

YOUT UBE	Colombia:Prev encion de la violencia Escolar Juvenil Urbana	IFRC	https://www.youtube.com/watch?v=2oOMBqX01R4	2 009
YOUT UBE	Ruta de atención de convivencia escolar – conectados Colombia	CONECT ADOS COLOMBIA	https://www.youtube.com/watch?v=1B-KvrDGMm8	2 019

Anexo 4. Propuesta Para El Cine Foro 2022-2 a 2023-1

LUGAR: Colegio IED Alemania Unificada.

INTEGRANTES: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina

Propósito de aprendizaje: Generar una estrategia de reducción y prevención del acoso escolar en el contexto de los estudiantes del "Cine foro Chaplin" del Colegio Alemania Unificada a través del cine y la interpretación de este.

Propósitos específicos:

- Posibilitar un espacio seguro de aprendizaje significativo que permita el reconocimiento de las violencias sufridas y ejercidas con los estudiantes del "Cine foro Chaplin" del Colegio Alemania Unificada en búsqueda de la no repetición.
- Promover el desarrollo de una lectura crítica de la realidad y el mundo para identificar las maneras en las que puede ser agente de transformación de estos.
- Promover formas sanas de relacionamiento y solución de conflictos.

FECHA	DESCRIPCIÓN	Actividades/ Modalidad de trabajo	RECURSOS	OBJETIVOS
17 agosto 2022	Presentación de la propuesta del cine foro e introducción a la temática que abordaremos con los estudiantes, en este caso, el acoso (BULLYNG). Esta sesión se divide en cuatro momentos, una actividad rompehielos, la	1. En el primer momento se buscará generar un espacio de confianza y comunicación con los estudiantes, a través de la actividad <i>"Impulso de gallina"</i> tomado del libro <i>Juegos para constructores de paz</i> .	• 2 pelotas pequeñas. • Proyector. • Computador. • Película: <i>Precious</i> (Preciosa) - 2009, duración 1h 50m.	• (Chbosk 2017)Fo (Sant, 2003) (Roa, 2017)rtalecer el trabajo en equipo para lograr una meta propuesta. • Desperta en los estudiantes, la inquietud en torno a las

	introducción al tema, proyección de la película y reflexión en torno al contenido visto.	2. El segundo momento de esta sesión se basará en la presentación de la temática principal del cine foro en torno a la pregunta ¿Qué es el acoso escolar o bullying?, esto con el fin de realizar un sondeo previo de conocimientos y apertura al tema. Luego de esto, se realiza una breve explicación del concepto. 3. El tercer momento corresponde a la proyección de la película <i>Precious (Preciosa)</i> - 2009. 4. Finalmente, se realizará un espacio de reflexión y recolección del punto de vista de los estudiantes, que dé		situaciones de acoso escolar.
--	---	---	--	--------------------------------------

		respuesta a la pregunta orientadora.		
16 marzo	Esta sesión se realizará en torno a la pregunta orientadora que es ¿Qué papel juego yo en el bullying? Para abordar el concepto de identidad, autodeterminación y la identificación de roles en el acoso escolar, esta sesión tiene cuatro momentos, el primero corresponde a una actividad que permite abordar la temática anteriormente mencionada, en el segundo y tercer momento se dará espacio para la proyección de la	1. Daremos inicio al espacio de cine foro, primero con dos juegos tomados del libro <i>Juegos para constructores de paz</i>; el primero de ellos nombrado <i>¿quién soy yo?</i> Acompañado de <i>Kujichagulia</i>, dichas actividades permiten abordar el concepto de identidad y percepción propia de cada estudiante. 2. Para este momento daremos paso a la muestra audiovisual llamada Wonder (<i>Extraordinario</i>) - 2017. 3. Se dará paso a un momento de diálogo	• Papel. • Marcadores. • Cinta. • Proyector. • Computador. • Película: Wonder (<i>Extraordinario</i>) - 2017, duración 1h 53m.	• Reconocer a quienes habitamos el espacio de cine foro. • Reconocer el espacio de cine foro. • Reconocer los roles en el acoso de su punto de vista. • Identificar actitudes que fomentan la violencia en el grupo de los estudiantes.

	pieza audiovisual y su posterior reflexión. Finalmente, como parte del proceso de elaboración del producto, se tomarán las voces de algunos estudiantes que deseen dar su opinión acerca del tema abordado.	en el cual dejaremos el espacio abierto para dejar comentarios, sensaciones que haya suscitado la película, opiniones y preguntas. 4. Se recogerán las voces de quienes decidan participar en el proyecto de detrás de cámara contándonos la experiencia de la sesión y su punto de vista de los presaberes que se tengan.		
30 marzo	Desarrollo de las especificaciones en torno al acoso escolar, esta sesión se divide en cuatro momentos, el primero, corresponde a una actividad introductoria,	1. Iniciaremos la sesión con una actividad rompe hielo llamada <i>Mímica</i> en la cual los participantes a través de un dibujo o actuación deberán recrear un concepto	• Proyector. • Computador. • Película: <i>Elefante (Elephant)</i> - 2003, duración 1h 18m.	• Realizar acercamiento al significado constitucional del acoso escolar.

	luego se abordará el marco legal en torno al acoso escolar teniendo en cuenta términos y definiciones dadas por instituciones y la Constitución Política de Colombia, tipos de acoso y su relación con otros tipos de violencias, finalmente se realizará la proyección de la película y posterior reflexión de esta.	referente a la temática principal del cine foro, sin utilizar su voz o palabras y hacerse entender por sus compañeros, estos conceptos nos permitirán pasar al siguiente momento. 2. Para este momento brindaremos una pequeña explicación a través cortos de la secretaria de educación, uso de tablero e infografías que nos permita abordar ¿qué es acoso escolar? en términos de la secretaria, el ICBF y la Constitución política de Colombia. Luego una vez desglosado el término y trayendo a colación las respuestas de sesiones anteriores, plantearemos		• Diferencia entre el acoso escolar de otros tipos de violencia. • Esclarecer quiénes son los actores dentro del acoso escolar.
--	--	---	--	--

brevemente los diferentes tipos de acoso escolar y cómo se ven atravesados con otras violencias que, aunque no se establezcan las relaciones tiene enlazamiento en la violencia estructural.

3. Daremos paso a la película *Elefante* (*Elephant*) - 2003, la cual nos permitirá comprender más los términos anteriormente vistos.

4. Se abre el espacio para que podamos charlar en torno a las preguntas ¿Qué actores evidencio en el acoso escolar? ¿Qué diferencia el acoso escolar de otros

		acosos? ¿el acoso es violencia?		
20 abril	Acercamiento y reconocimiento del autocuidado y el papel del entorno en el mismo e identificar la ruta de atención y organizaciones juveniles de la localidad que puedan ser de interés para los estudiantes, daremos inicio con una actividad introductoria que busca identificar las prácticas de cuidado que cada estudiante ejerce o no en su propia vida de manera que se pueda realizar un acercamiento a los conceptos de cuidado y autocuidado, luego, daremos paso a la	1. Para el primer momento jugaremos ¿<i>Cómo me cuido?</i>, el cual se encarga de realizar una relación cuerpo - mente que dé apertura al reconocimiento de prácticas de autocuidado y su importancia, los cuales juegan un rol importante en la generación de entornos seguros. 2. En el segundo momento daremos paso a la pieza audiovisual <i>Mariposas Verdes - 2017</i>, la cual soporta y apoya el concepto de red de atención, grupo de apoyo y nutre la idea de	• Cartulina o papel. • Cinta. • Proyector • Computador • Película: <i>Mariposas Verdes - 2017</i>, duración 1h 37m	• Reconocer maneras de autocuidado que puedo poner en práctica en mi vida. • Reconocer la importancia del autocuidado en mi vida. • Identificar espacios y maneras de encontrar apoyo en caso de sufrir o conocer un caso de acoso escolar.

proyección de la pieza audiovisual, al finalizar la proyección, abordaremos a detalle la ruta de atención y presentación de las organizaciones juveniles que identificamos como posible red de apoyo para los estudiantes, recogeremos opiniones de los estudiantes respecto a su percepción acerca de la ruta y los espacios propuestos y para el cierre del encuentro, propondremos la creación de un cuerpo a escala como parte de un ejercicio de cartografía emocional durante el acoso escolar.	acompañamiento en los procesos de acoso. 3. Pasaremos a hilar la película en términos de organización en procesos de la localidad, los posibles protocolos ante el acoso escolar y también brindaremos un bosquejo de organizaciones juveniles dentro de la localidad que tienen rutas de violencia alternativas puesto que pueden funcionar como apoyo de la ruta ejecutada por el colegio o como activación del protocolo de violencia, luego de esto, escucharemos los puntos de vista acerca de los protocolos, su cumplimiento, las necesidades que se tienen		
--	--	--	--

	El momento final se recogerán las voces de quienes decidan participar en el proyecto detrás de cámaras	frente a este en el colegio y las posibles modificaciones si se tuvieran a las mismas. 4. Se propondrá la creación de un cuerpo de ser vivo a escala, en el cual, apropiando los conceptos de autocuidado, entorno seguro y cuidado hacia el otro podamos hacer un ejercicio en torno a los sentires y su afectación en el cuerpo relacionándolo con el acoso escolar.		
04 mayo	Abordaje de los tipos de acoso escolar, posibles formas de prevención, las prácticas de cuidado y autocuidado como apoyo para	1. Iniciaremos con un espacio guiado hacia las prácticas de cuidado y autocuidado a través de un taller llamado “ <i>palabras para construir</i> ” que permita entrelazarla con el	• Materiales reciclados • Engrudo. • Periódico. • Proyector • Computador	• Reconocer la importancia del cuidado y autocuidado para generar un entorno seguro. • Identificar el impacto de las acciones

	disminuir las escalas del conflicto y el papel de la autodeterminación contemplando los saberes previos. Este encuentro se desarrollará en cuatro momentos, inicialmente, haremos una actividad que nos permite reconocer el papel que podemos jugar de manera personal en la escala del acoso escolar y la autodeterminación como factor principal, luego, veremos la película documental, al finalizar la proyección, haremos una reflexión en torno al contenido visto y	preconcepto de la autodeterminación abordado en espacios anteriores y el papel que jugamos individualmente en las escalas de conflicto escolares. 2. A través de la película documental <i>Niño de arena</i> –2020, ubicaremos otras formas de autocuidado que pueden generarse en el entorno externo a la escuela. 3. Daremos espacio a las preguntas, reflexiones, argumentos, que se tengas en base al documental y se realizara una explicación acerca de los tipos de acoso escolar.	• Película documental: <i>Niño de arena</i> – 2020, duración 55m.	que pueden aumentar o disminuir un conflicto. • Compre los escenarios que se pueden ver inmersos en acoso escolar como lo espacios físicos: colegios espacios virtuales: redes sociales.
--	---	--	---	---

	abordaremos los tipos de acoso escolar. Finalmente, iniciaremos la construcción del cuerpo con material reciclado según la figura que los estudiantes deseen darle.	4. Realizaremos la escultura del cuerpo a partir de las características físicas que se decidan darle en conjunto con los materiales reciclables previamente recolectados.		
18 mayo	Reflexión alrededor de la pregunta ¿Cómo puedo ser un agente de cambio para prevenir el acoso escolar? teniendo en cuenta las reflexiones previas, los nuevos conceptos y los presaberes. Esta sesión tiene tres momentos, inicialmente realizaremos	1. Para abrir la sesión, realizaremos la actividad “La noticia” en la cual los estudiantes podrán identificar sus emociones y sentires a partir de noticias relacionadas con el acoso escolar a partir de un rol que este dentro del entorno escolar (rectora, coordinador, orientador, etc) desde el cual	• Materiales reciclados • Engrudo. • Periódico. • Noticias relacionadas al acoso escolar en Colombia. • Tijeras. • Pinturas. • Escarcha.	• Identificación de qué manera el acoso escolar puede generar una afectación en otros y en mí. • Comprender cómo puedo transformar escenarios de acoso escolar.

	una actividad (la noticia) en la cual traeremos noticias en torno al acoso escolar. En segundo momento será un espacio de reflexión respecto a la experiencia individual/colectiva alrededor del acoso escolar Para el tercer momento uniremos los dos procesos anteriores a la problematización “construcción del cuerpo” en donde al identificar las emociones que transitan en el mismo se lograra a acercar a un entendimiento de las repercusiones que causan	propondrán que posibles acciones pudiesen haber hecho estos actores para prevenir trayendo así a colación la ruta de atención en casos de acoso escolar vista anteriormente. Dichas emociones deben ser escritas por separado en un papel. 2. En un segundo momento, realizaremos un espacio de reflexión a través del “<i>Círculo de la confianza</i>” el cual nos permitirá conocer la experiencia personal de cada estudiante con el acoso escolar y los sentires que esta experiencia despertó en ellos, al igual que en el caso	• Marcadores. • Papel.	• Escucha las experiencias vividas en torno al acoso escolar • Fomenta un espacio de escucha y dialogo participante
--	---	--	---	--

	las situaciones de acoso y violencia en los cuerpos.	anterior, cada sentir se escribirá en un papel. 3. Finalmente, los estudiantes realizarán los toques estéticos que consideren necesarios para el cuerpo construido y, ubicarán dichas emociones en este, de manera que logren identificar de qué manera se afecta o se beneficia el cuerpo según cada sentir reconocido en los dos primeros momentos.		
01 junio	Jornada de galería y proyección del “Detrás de cámaras”. Para esta sesión de cierre, se realizará la exposición del resultado del cine foro y	1. Iniciaremos con la actividad rompehielos <i>¿Qué tienes en común?</i> Con la que se busca cosas en común entre los estudiantes buscando	• Proyector. • Computador. • Material audiovisual “Detrás de cámaras”.	• Material el espacio de evaluación a través de la misma entrada del cuerpo escala real • Propicia espacio para mostrar el video “detrás de cámaras”

	proyectaremos el video “Detrás de cámaras” a cargo de nosotras, las docentes en formación y evidenciaremos la transformación de conceptos y puntos de vista a lo largo de las sesiones desarrolladas. Finalmente, y luego de esta proyección, recogeremos las percepciones y retroalimentaciones por parte de los estudiantes referente al cine foro y la temática desarrollada en el espacio.	reforzar las relaciones entre los estudiantes. 2. En conjunto con los estudiantes, ubicaremos un lugar donde exponer el cuerpo creado con la cartografía de sentires en torno al acoso y haremos una reflexión acerca de los hallazgos que cada uno ha visto durante la creación de la pieza. 3. Luego de esto, proyectaremos el video “Detrás de cámaras” elaborado a partir de los comentarios y puntos de vista que los estudiantes han hecho a lo largo de las sesiones, demostrando la transformación o refuerzo de conceptos previos a		• Propicia espacio evaluativo cualitativo del espacio
--	--	---	--	---

partir de los conceptos
abordados durante cada
reunión.

4. Finalmente,
en medio de un compartir
daremos lugar a un círculo
de la palabra que nos
permita escuchar lo que
cada estudiante se lleva de
esta serie de encuentros,
acuerdos y desacuerdos que
puedan tener y
retroalimentaciones o
sugerencias que deseen
añadir con el fin de hacer
un proceso evaluativo del
espacio propuesto.

PRESABER	DESARROLLO DE CONCEPTOS	ETAPA DE REFLEXIÓN	EVALUACIÓN - PRODUCTO
----------	----------------------------	-----------------------	--------------------------

PRE SABER: Empleamos este término como primer momento, ya que entendemos que los jóvenes traen un cumulo de experiencia de donde podemos partir para ir enlazando a los conceptos. Aunque, básicamente el tema del acoso no sería nuevo en su experiencia tal vez su reflexión desde el autocuidado, cuerpo, relaciones interpersonales si lo sea. Consideramos que, al no alejar su experiencia emocional, corporal y de memoria si se desea, nos permitirá ahondar en el concepto desde la reflexión consciente de sus propias practicas cotidianas dando una posibilidad de generar una modificación en sus relaciones.

DESARROLLO DE CONCEPTOS: Para el segundo momento y teniendo en cuenta el momento anterior empezaremos a atar sus relatos con nuevos conceptos que son necesarios para el entendimiento del acoso escolar; allí estableceremos un enlace no solo con las instituciones del estado que se mueven por los derechos de infancia y adolescencia sino, también realizaremos una red de organizaciones de la localidad que se mueven desde otras formas contra la prevención y reducción de la violencia principalmente desde el arte y el deporte.

ETAPA DE REFLEXION Y GENERACION DE NUEVO CONCEPTO: Es el momento en el cual tomando en cuenta el presaber, desarrollo del concepto desde las nociones constitucionales y organizativas, nos permitirá dar una significación propia del acoso basada en la experiencia y los conceptos abordados, es interesante el ejercicio debido a que no se está abordando el tema de conceptos sino desde las diferentes, emociones y experiencias de cada uno.

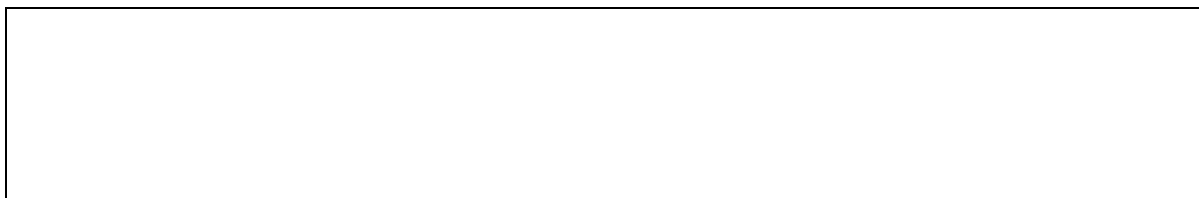
EVALUACION/PRODUCTO: Nuestra evaluación se verá reflejada primero a través de la finalización de la mayoría de los objetivos; segundo, finalización del cuerpo a escala y la

entrega del video “detrás de cámara”; tercero, la adecuación del espacio donde los participantes evalúen el espacio, cualitativamente, aunque el espacio desde el inicio esta propuesto para irse modificando si es necesario y coherente, queremos recoger todas estas voces los sin sabores, lo que se disfrutó más y lo que no, permitiéndonos entender un poco más la validez del espacio dentro del colegio Alemania unificada y la potencialidad dentro del espacio cine foro.

Anexo 5. Planeaciones 2023 – Ciclo Jóvenes, Consumo y Medio Ambiente

5.1 Clase Introductoria

Lugar: COL LA VICTORIA
Integrantes: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina
Propósito de aprendizaje: Generar reconocimiento y relacionamiento con los otros a través del juego.
Propósitos específicos: Reconocimiento del espacio en el cual se va a trabajar el cine foro. Reconocimiento de quienes habitamos el espacio de centro de interés. Reconocer los intereses respecto al espacio de cine foro por parte de quienes participamos allí. Reconocer como trabajan en equipo quienes vivenciamos el espacio de cine foro.



Fecha	Descripción	Actividad/modalidad de trabajo	Recursos	Objetivos	Tiempo
08/05/2023	Durante esta sesión haremos uso de diferentes juegos, esto con el fin de posibilitar un espacio de reconocimiento de quienes seremos participantes del cine foro a lo largo de las	Iniciamos con un estiramiento de 10 minutos donde la idea es disminuir la tensión muscular, pues los estudiantes ingresan después del descanso, algunos vienen corriendo, saltando y otros por ejemplo permanecemos mucho tiempo sentados en una	Vasos Lana Caulos		10 a 15 minutos aproximadamente

	sesiones propuestas.	misma posición. Luego daremos apertura al espacio de juego. Para abrir el espacio utilizaremos un juego que atender a reconocer nuestros nombres, por lo cual quien inicia dirá su nombre, la segunda persona debe decir su nombre y el del participante anterior, el tercer jugador debe decir su nombre el del participante 2 y 1, el participante debe			15 – 20 minutos aproximadamente
--	------------------------------------	--	--	--	---

		decir su nombre el nombre del 3,2 y 1. (así sucesivamente). Pasamos a dividir el grupo en 4 o 5 personas, tomaremos un juego del libro <i>juegos para constructores de paz</i> llamado <i>Juegos de vasos y bandas de caucho</i>, este juego propone trabajar en equipo y requiere de mucha coordinación como grupo pues se debe tomar la lana el caucho alrededor del vaso para			30 minutos – 45 minutos aprox. 10-15 aproximadamente 30 a 40 minutos aproximadamente
--	--	--	--	--	--

		desarrollar algunas figuras. (actividad completa en el anexo) A modo de cierre terminamos de nuevo con un estiramiento acompañado de respiración profunda. Lo haremos a través de la respiración 4-7-8, la cual consiste en inhalar en un tiempo de 4 segundos, mantener 7 y soltar en 8.			
--	--	---	--	--	--

		Para sentarnos, tomar una hoja y jugar el clásico Stop, esto con el fin de mediar con la última parte la cual es llenar un cuestionario sentado, propuesto con el fin de poder indagar un poco más sobre nuestra propuesta de Cine foro como desnaturalización de la violencia, pero también tener un primer acercamiento a como se piensan, si lo tienen en			
--	--	---	--	--	--

		cuenta o no en su diario vivir. (En el anexo se encuentra la encuesta propuesta)			
--	--	--	--	--	--

6.2 Topos

CICLO DE CONSUMO		
Sesión N° 2		
Fecha: 28 de septiembre 2023		
Descripción	Actividades / Modalidad de trabajo	Objetivos

Durante esta sesión se profundiza el concepto de consumo y los distintos tipos de consumo, haciendo énfasis en cómo estos afectan tanto al individuo como al entorno colectivo. Se realiza una indagación inicial que permite conocer las ideas previas de los estudiantes sobre el consumo y se promueve la reflexión crítica a través del análisis del cortometraje <i>Topos</i>. A partir de este recurso audiovisual se abre un espacio de diálogo para interpretar sus metáforas y mensajes, conectándolos con experiencias cotidianas, especialmente aquellas relacionadas con la presión social, el trabajo, la desigualdad y los sistemas de consumo alienantes.	1. Iniciamos con la adecuación del espacio para la proyección del contenido audiovisual, en colaboración con los estudiantes para generar apropiación del lugar. 2. Se realiza un ejercicio breve de respiración para centrar cuerpo y mente, seguido por una conversación inicial donde se explora la pregunta: ¿Qué entendemos por consumo? ¿Qué ejemplos de consumo vemos en nuestra vida diaria? ¿Qué sentimos cuando “consumimos”? 3. Proyección del cortometraje <i>Topos</i> de David Muñoz. 4. Se propone una ronda de intervenciones en círculo para compartir emociones, sensaciones y reflexiones provocadas por el corto. Se guiará con preguntas	Fomentar la expresión de emociones e interpretaciones personales frente al contenido audiovisual. Sensibilizar sobre las implicaciones del consumo no visible en las dinámicas sociales, laborales y afectivas. Fortalecer un ambiente de confianza y apertura para el diálogo colectivo.
---	---	--

	como: ¿Qué mensajes creen que deja la historia? ¿Qué les hizo sentir? ¿Cómo se relaciona con la idea de consumo? 2. Se abordarán los temas presentes en el cortometraje: consumo de drogas, abandono a las infancias, habitabilidad de calle y se hará énfasis en la invisibilización del ser humano y el abandono estatal. 3. Actividad final de cierre: respiración consciente y escritura libre (tipo lluvia de palabras o frases) sobre lo que más les quedó sonando de la sesión.	
--	---	--

5.2 Cortometrajes

CICLO DE CONSUMO		
Sesión N° 2		
Fecha: 12 de octubre 2023		
Descripción	Actividades / Modalidad de trabajo	Objetivos

Durante esta sesión se profundiza el concepto de consumo y los distintos tipos de consumo, se realiza una indagación inicial Durante esta sesión se profundiza el concepto de consumo y los distintos tipos de consumo, se realiza una indagación inicial que permite conocer las ideas previas de los estudiantes frente al tema, sus prácticas cotidianas de consumo y la forma en que estas se relacionan con el entorno social, económico y ambiental. A través de estrategias audiovisuales y de reflexión, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de un consumo consciente y responsable.	1. Iniciaremos con la adecuación del espacio para poder proyectar el contenido audiovisual con ayuda de los estudiantes, con el fin de crear un sentido de apropiación del espacio. 2. Realizamos ejercicio de respiración con el fin de disponer el cuerpo y la mente, luego, haremos un sondeo con los estudiantes para conocer ¿Qué es el consumo? Y ¿Qué tipos de consumo conocen? para dar apertura a los tipos de consumo que existen. 3. Se dará paso a la reproducción de los cortometrajes, seguido de la escucha de las reflexiones y emociones que despiertan en cada estudiante luego de verlos. Haremos una explicación referente al consumo de los	Identificar los diferentes tipos de consumo presentes en la vida cotidiana. Promover la reflexión crítica frente a los hábitos de consumo y sus implicaciones sociales, económicas y ambientales. Fomentar la expresión de emociones y pensamientos frente al contenido audiovisual. Sensibilizar frente al consumo responsable de recursos naturales, alimentos y textiles. Generar un ambiente de confianza y apertura para el diálogo y la
---	---	--

	recursos naturales, de comida y textiles, abordados en los cortos. 5. Se reproducirá el largometraje "Cartucho" . 6. Finalizaremos con un ejercicio de respiración y relajación para cerrar el encuentro del día.	construcción colectiva de saberes.
--	--	---

5.3 Película Nerve

CICLO DE CONSUMO		
Sesión N° 3		
Fecha: 09 de noviembre 2023		
Descripción	Actividades / Modalidad de trabajo	Objetivos

Durante esta sesión abordaremos el consumo de las redes y de qué manera puede influir en la vida cotidiana de las personas. Esta sesión se divide en cuatro momentos, una actividad rompehielos y de introducción al tema, proyección de la película, diálogo y reflexión en torno al contenido visto y por último recolección de dudas para creación de cartilla.	1. Se realizará una actividad rompe hielo para explorar temas importantes relacionados con las redes sociales, como la construcción de la identidad en línea, la autenticidad y la percepción pública. 2. Se proyectará la película se propone la película Nerve, la cual toma diferentes problemáticas como el alcance de challenge o retos virales de internet, donde se sabe por experiencias previas pueden llegar incluso hasta la muerte, como ejemplo el juego de "La ballena azul" 3. Con base en base a la actividad del primer momento y la visualización de la película, abriremos el dialogo respecto a las preguntas, afirmaciones, devoluciones, cuestionamientos y pensamientos que se tengan	*Reconocer el consumo de las redes y de qué manera puede influir en la vida cotidiana de las personas. *Promover la reflexión sobre cómo las personas se presentan a sí mismas en las redes sociales y cómo esto puede influir en su percepción en el mundo real.
---	---	---

	respecto al contenido y de ahí empezaremos a profundizar y relacionar el consumo y las redes sociales. 4. Luego de escuchar las interpretaciones que se tengan de la película pasaremos al espacio de preguntas en el cual, se les brindara un papel a quienes desean participar y escribirán una pregunta que les suscite este tema, el ciclo o la película, esto con el fin de responderlas conjuntamente y empezar la construcción de una pequeña cartilla con preguntas y respuestas que salgan del espacio de cine foro. Cerraremos el espacio con las percepciones que se tuvieron en torno al ciclo de consumo, las películas, nosotras en el espacio y los sentires en el espacio.	
--	---	--

Anexo 6. Planeaciones 2024 – Ciclo Jóvenes En La Sociedad

6.1 Clase Introductoria

Primera clase introductoria:

Lugar: CED Alemania Unificada Fecha: 05/04/2024
Integrantes: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina
Propósito de aprendizaje: Generar reconocimiento y relacionamiento con los otros a través del juego.
Propósitos específicos: Reconocimiento del espacio donde se trabajará el cine foro. Reconocimiento de quienes habitamos el espacio de centro de interés. Reconocer los intereses respecto al espacio de cine foro por parte de quienes participamos allí. Reconocer como trabajan en equipo quienes vivenciamos el espacio de cine foro.

Fecha	Descripción	Actividad/modalidad de trabajo	Recursos	Objetivos	Tiempo
05/04/2024	En esta sesión haremos uso del juego para posibilitar un espacio de reconocimiento de quienes seremos participes del cine foro	<u>Primer momento:</u> <u>Introducción</u> Iniciamos con un estiramiento de 10 Minutos donde la idea es disminuir la tensión muscular y relajar el cuerpo. Luego daremos	Espacio amplio.	Disponer el cuerpo y la mente para poder estar presentes y en sintonía con los compañeros y con las docentes en formación que harán	05 minutos.

	durante las sesiones propuestas.	apertura al espacio de juego.		parte de esta sesión.	
	El espacio tendrá 5 momentos los cuales son: Introducción, actividad, presentación de la propuesta de trabajo, presentación de	<u>Segun</u> <u>do momento:</u> <u>Actividad</u> Llevar a cabo la actividad “¡A Rodar Películas!” con la cual proponemos conocernos a partir de la integración y	- Bombas. - Espacio amplio.	Fo mentar la interacción entre los estudiantes para que se conozcan mejor mediante una dinámica divertida.	15 a 20 minutos Aproximadamente.

	pieza audiovisu al finalment e, realizare mos una prueba demográf ico y cierre.	el trabajo en equipo, adicionalment e, pediremos a cada estudiante presentarse de manera que además de su nombre podamos conocer su película favorita y tengamos un acercamiento al interés por el cine según los géneros de las películas que salgan a flote durante la actividad.			
--	---	---	--	--	--

		(En el anexo se encuentra la planeación de la actividad)			
		<u>Terce</u> <u>r momento:</u> <u>Presentación</u> <u>de la</u> <u>propuesta.</u> Para este momento mostraremos la propuesta que ha salido a lo largo del proceso de	• Televisor. • USB. • Cable HDMI.	Po 30 sibilitar un minutos. tiempo de escucha en donde se expresen las perspectiv as respecto al proyecto,	

		implementaci ón de ciclos de cine en el espacio. Se narrará de donde surge la propuesta, quienes han sido las y los diferentes actores, cuáles han sido los cambios hasta el día de hoy y se habilitara un espacio de dialogo en torno de las propuestas y las voces de quienes		los intereses sobre el espacio y de qué manera los diferentes participant es podemos generar unos mínimos de acción que permitan la ejecución del proyecto.	
--	--	---	--	---	--

		participemos.			
		<u>Cuarto momento:</u> <u>Presentación de la pieza audiovisual.</u> Daremos los pasos a la presentación de diferentes piezas audiovisuales (cortometrajes) que van ancladas a los diferentes temas propuestos desde el proyecto	JÓVENES Y SOCIEDAD: <u>Título:</u> Overcomer Animated Short. <u>Autora:</u> Hannah Grace <u>Duración:</u> 05:56 min <u>Fuente:</u> https://www.youtube.com/watch?v=V6ui161NyTg&ab_channel=HannahGrace JÓVENES Y MEDIO AMBIENTE	Se busca generar provocaciones de los temas propuestos como ciclos de interés para que, de esta manera en el siguiente momento, ya haya una pequeña	20 a 25 minutos aproximadamente.

		como lo son, Jóvenes y sociedad, Jóvenes y medio ambiente, Jóvenes y tecnología y Jóvenes y sexualidad.	<u>Título:</u> Wake up call <u>Autor:</u> Steve Cutts <u>Duración:</u> 06:14 min <u>Fuente:</u> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ji
d2A7ldc_8">https://www.youtube.com/watch?v=ji d2A7ldc_8 JÓVENES Y TECNOLOGÍA: <u>Título:</u> Are You Lost In The World Like Me. <u>Autor:</u> Steve Cutts	inmersión en los temas y sea más fácil decidir por cuales interesarse .	
--	--	--	--	--	--

			<u>Duración:</u> 02:29 min <u>Fuente:</u> https://www.youtube.com/watch?v=4yBrW0zG8y8 JÓVENES Y SEXUALIDAD <u>Título:</u> primera vez <u>Autores:</u> Enchufe Tv <u>Duración:</u> 05:26 min <u>Fuente:</u> https://www.youtube.com/watch?v=OhRXhYZIUBg		
--	--	--	--	--	--

		<u>Quinto</u> <u>o momento:</u> <u>Test</u> <u>demográfico</u> <u>y cierre.</u> En este momento brindaremos a las/los participantes una prueba que consta de tres aspectos como lo son: personal, familiar y de interés con el espacio. Se propone llenar la información	• Test impresos. • Esferos. • Mesas de escribir.	Poder tener un acercamiento mayor a las/los estudiante s que integran el espacio y con quienes habitan su cotidianidad. También se propone esta prueba, como una de las posibilidades	30 minutos.
--	--	---	--	--	--------------------

		suministrada allí para cerrar la propuesta del espacio con la participación de quienes habitamos ese espacio. (En el anexo se encuentra la prueba propuesta)		des de participar respecto a los contenidos, para su posterior formulación.	
--	--	--	--	--	--

6.2 Película El efecto Mariposa

Lugar: CED Alemania Unificada Fecha: 29/03/2024 - 05/04/2024
Integrantes: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina

Propósito de aprendizaje: Abordar y construir un concepto colectivo de juventud según la percepción de los y las estudiantes posibilitando un tiempo de escucha en donde se expresen las perspectivas respecto a lo que los estudiantes identifican como juventud y realizar una reflexión colectiva sobre el concepto de juventud e identificación de este aplicado a la vida actual de los estudiantes.
Propósitos específicos: Analizar y discutir en grupo las diferentes percepciones de juventud presentadas en la película El efecto mariposa, promoviendo el respeto hacia las opiniones de los compañeros y construyendo conjuntamente un concepto de juventud.

Actividad/modalidad de trabajo	Recursos	Objetivos	Tiempo
<u>Primer momento:</u> <u>Introducción y presentación:</u>	Espacio amplio.	Disponer el cuerpo y la mente para poder estar presentes y	05 minutos.

Iniciamos con la presentación de la metodología de trabajo y haremos varios acertijos para activar mentalmente a cada participante del espacio. (En el anexo se encuentran los acertijos que se realizaran)		en sintonía con los compañeros y con las docentes en formación que harán parte de esta sesión.	
<u>Segundo momento:</u> <u>Presentación de la pieza audiovisual.</u>	• Televisor. • USB. • Computador.	Visualizar una película que aborda temas	

Daremos paso a la presentación de la película El efecto mariposa la cual aborda situaciones que el protagonista vive y tiene la posibilidad de cambiar en diferentes etapas de su vida esto da apertura al cuestionamiento sobre las etapas de la vida, donde nos enfocaremos específicamente en la etapa a la que se le llama “juventud”.	• Cable HDMI. • Película: <u>Título:</u> El efecto mariposa <u>Dirección y guión:</u> Eric Bress, J. Mackye Gruber <u>Año:</u> 2004	relacionados con la juventud desde diversas perspectivas y como las decisiones que tomamos durante nuestra juventud implican un alto grado de responsabilidad con respecto al rumbo que podemos y queremos darle a nuestras vidas.	113 minutos
<u>Tercer momento:</u> <u>Reflexión y cierre</u>	• Espacio amplio. • Tablero		

Para este momento realizaremos un círculo donde a través de preguntas orientadoras podamos construir un concepto colectivo acerca de la juventud, dichas preguntas son ¿Qué es la juventud para ti? ¿Qué características crees que definen a los jóvenes hoy en día? Luego, de realizar la discusión en grupo y escuchar algunas respuestas, finalizaremos con una reflexión final.	• Marcadores	Posibilitar un tiempo de escucha en donde se expresen las perspectivas respecto a lo que los estudiantes identifican como juventud.	15 minutos
---	--------------	---	------------

6.3 La Otra Forma

Lugar: Colegio Alemania Unificada Fecha: 12/04/2024 - 19/04/2024
Integrantes: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina

Propósito de aprendizaje: Generar reconocimiento y relacionamiento con los otros a través del juego.
Propósitos específicos: Reconocimiento del espacio en el cual se va a trabajar el cine foro. Reconocimiento de quienes habitamos el espacio de centro de interés. Reconocer los intereses respecto al espacio de cine foro por parte de quienes participamos allí. Reconocer como trabajan en equipo quienes vivenciamos el espacio de cine foro.

Descripción	Actividad/moda lidad de trabajo	Recursos	Objetivos	Tiempo
Durante esta sesión haremos uso del juego, con el fin de posibilitar un espacio de reconocimiento de quienes seremos participantes del	• Daremos la bienvenida al espacio y con el fin de reconocernos, iniciaremos el juego, “Bananas, naranjas y círculos” donde cada una corresponde a una instrucción específica: decir el nombre de quien	• Proyect or. • Comput ador. • Película: La otra forma – 2020, duración 93 min.		• 0 a 15 minutos aprox. • 0 a 15 minutos aprox.

cine foro a lo largo de las sesiones propuestas, adicionalmente, se presentará la propuesta a abordar en el cine foro y se abrirá un espacio de escucha y recepción de proposiciones por parte de los estudiantes.	está a la derecha, decir el nombre de quien está a la izquierda y cambiar de posición. • Luego de esto, haremos una presentación de la propuesta para el espacio de cine foro durante el segundo periodo del 2023, dejando abierta la posibilidad de pensar propuestas para añadir o modificar las cuales recogeremos al finalizar la sesión. • En un tercer momento, iniciaremos la película			• 3 minutos. • 0 minutos aprox.
---	---	--	--	--

	“La otra forma” la cual permite cuestionar y apreciar las diferencias sin dejar de lado la esencia de cada uno. • Finalmente, se realizará un espacio de reflexión y recolección del punto de vista de los estudiantes, que dé respuesta a la pregunta			
--	---	--	--	--

6.4 Película El Hoyo – Primera Parte

Lugar: CED Alemania Unificada Fecha: 19 de abril 2024
Integrantes: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina

Propósito de aprendizaje: Generar un acercamiento al concepto de opresión a través de la identificación en las escenas de la película El Hoyo.
Propósitos específicos: Identificar preconceptos sobre la opresión y la forma en que podemos evidenciarla en la sociedad y en la vida cotidiana según las experiencias propias de las y los estudiantes del centro de interés Cine Foro.

Descripción	Actividad/modalidad de trabajo	Recursos	Objetivos	Tiempo
Para esta sesión realizaremos un acercamiento a marcos de opresión como lo son el clasismo, machismo,	<u>Primer momento: Actividad de apertura</u> En este primer momento trataremos de disponer el cuerpo para disminuir la tensión del	Espacio amplio.	Disponer el cuerpo y la mente para poder estar presentes y en sintonía con quienes	07 minutos.

racismo. Lo evidenciaremos a través de la película El Hoyo, premiada en el Festival de Toronto y nominada a tres Goya, incluidos a mejor director novel y a mejor guion original.	inicio del día, por lo cual haremos un ejercicio muy breve de respiración primero individual y luego compartida.		habitamos el espacio de cine foro.	
Esta película como lo indica NETFLIX, su principal reproductora, es de una categoría Violento, Psicológico, Sombrío. Su sinopsis en esta	<u>Segundo momento: Presentación de la pieza audiovisual.</u> Pondremos en el tablero la pregunta orientadora, ¿qué es la opresión?, luego, haremos una breve recolección de las ideas de quienes decidan aportar que pondremos alrededor de la pregunta	r. ador. HDMI. :	Presentar una pieza audiovisual que provoque y motive la memoria, en torno las opresiones. Generar relacionamient	113 minutos

plataforma la describe como “En una cárcel de varios pisos, la comida baja en una plataforma. Los reclusos de arriba comen en abundancia, pero los de abajo, casi nada. Una rebelión es inminente.”	orientadora escrita en el tablero dejando allí plasmados los sentires y experiencias de las y los estudiantes. En seguida, haremos una introducción a la película, indicando su género, país de origen y descripciones generales. Finalmente, pondremos a rodar la película El Hoyo.	<u>Título:</u> El Hoyo <u>Dirección y guión:</u> Galder Gaztelu-Urrutia <u>Año:</u> 2019	o entre las vivencias de ellos y los sucesos de la película.	
	<u>Tercer momento:</u> <u>Diálogo y reflexión</u> Para el tercer momento abordaremos de	• Espacio amplio. • Marcadores.	Posibilidad de escuchar un tiempo de escucha en donde se expresen las	10 minutos

	nuevo la pregunta ¿qué es la opresión?, esta vez relacionándola con escenas de la película que ellxs crean se hacen más notorios, luego empezaremos a complejizar la discusión preguntando, ¿qué clase de opresiones hay? Con el fin de empezar a estructurar una primera noción en con referencia a las diferentes categóricas de la opresión.	• Tablero.	perspectivas alrededor del tema y cómo podemos a través de la película y sus propias experiencias empezar a diferenciar las diversas opresiones.	
	<u>Cuarto</u> <u>momento: Cierre</u> Finalmente, como un trabajo de reflexión individual, proponemos		Encontrar un espacio de reflexión y encuentro individual de manera que sea posible	

	averiguar en casa a través de internet o cualquier otro medio de consulta, ¿qué es la opresión?, ¿quienes hablan de esto?, ¿qué tipos de opresión hay? y por último que prácticas de opresión identifican en su vida cotidiana.		analizar e identificar de qué manera la opresión se encuentra en la vida de cada estudiante que hace parte de estos encuentros de cine foro.	
--	--	--	---	--

6.5 Película El Hoyo - Segunda Parte.

Lugar: CED Alemania Unificada Fecha: 07 de junio de 2024
Integrantes: Leidy Johanna Santana Chalapud y Maddelyn Triviño Reina
Propósito de aprendizaje: Profundizar el análisis frente a lo que es la opresión, sus características, categorías y formas en qué afecta la vida de acuerdo con las enunciaciones que surjan
Propósitos específicos: Potenciar el diálogo a través de la escucha y las reflexiones que se realizan de manera colectiva con las y los estudiantes del centro de interés Cine Foro.

Fomentar la participación en las y los participantes del centro de interés Cine Foro, de manera que nos permitamos escucharnos y haya seguridad en el momento de hablar.

Descripción	Actividad/moda lidad de trabajo	Recursos	Objetivos	Tiempo
Para esta sesión realizaremos un acercamiento a marcos de opresión como lo son el clasismo, machismo, racismo. Lo evidenciaremos a través del análisis profundo de la película El Hoyo, premiada en el Festival de Toronto y	<u>Primer momento: Actividad Rompehielo</u> Se hará un total de 5 grupos, luego, irá pasando un representante por grupo al tablero y hará el dibujo de un personaje animado según como lo recuerde, así hasta que pasen todos los integrantes.	• Tablero. • Marcadores.	Ejercitar la memoria y la creatividad para activar la mente y disponer su atención con los compañeros y con las docentes en formación que harán parte de esta sesión.	10 minutos.

nominada a tres Goya, incluidos a mejor director novel y a mejor guion original.				
	<u>Segundo</u> <u>momento: Diálogo de</u> <u>conceptos.</u> Daremos paso a una breve recolección del concepto de opresión y sus diferentes formas según lo investigado previamente por las y los estudiantes y de qué manera lo relacionan con la película visto en la sesión anterior “El Hoyo”	• Espacio amplio	Realiza r la construcción de un preconcepto según los saberes y sentires de las y los estudiantes.	20 minutos

	<u>Tercer</u> <u>momento: Proyección</u> <u>de la pieza</u> <u>audiovisual</u> Para este momento daremos paso a la proyección del cortometraje Dinner for few el cual muestra como el sistema alimenta a quienes explotan los recursos mientras los demás sobreviven con las sobras.	• Televiso • USB. • Computador. • Cable HDMI. • Cortometraje: <u>Título:</u> Dinner for few <u>Dirección y guión:</u> Nassos Vakalis <u>Año:</u> 2014	Ejemplificar ejercicios de opresión que llevan a normalizar las jerarquías sociales 10 minutos
--	--	---	--

	<u>Cuarto</u> <u>momento: Ampliación</u> <u>del concepto</u> Durante este espacio de la sesión, abordaremos a profundidad el concepto de la opresión, las categorías alrededor de este, los tipos o formas de opresión, modos de afectación y haremos especial énfasis en el adultocentrismo, durante este ejercicio se repartirá el fanzine “Desmantelamos la opresión”, el cual se irá llenando a medida en que se avanza en el tema.	• Espacio amplio. • Lapidés. • Colores. • Esferos. • Fanzine “Desmantelamos la opresión”	Reconocer e identificar las formas de opresión que a diario podemos vivir y/o ejercer en nuestras relaciones cotidianas.	40 minutos
--	---	--	---	-------------------

	<u>Quinto</u> <u>momento: Cierre</u> Finalizaremos con la recolección de las reflexiones por parte de los estudiantes que den cuenta de lo que entendieron e identificaron como opresión en sus vidas según sus propias vivencias.	• Espacio amplio	Reflexio nar acerca de lo que es la opresión, sus categorías y su respectivo análisis frente a cómo esto afecta de manera directa e indirecta a cada una de las personas que compartimos e espacio de cine foro, encontrando similitudes y diferencias basadas en las categorías de	20 minutos

			clase, género, raza y edad.	
--	--	--	--------------------------------	--

Anexo 7. Actividades

7.1 Acertijos

- Este banco está ocupado por un padre y por un hijo: El padre se llama Juan y el hijo ya te lo he dicho.

Solución: Esteban.

- Algunos meses tienen 31 días, otros solo 30. ¿Cuántos tienen 28 días?

Solución: Todos

- Un león muerto de hambre, ¿de qué se alimenta?

Solución: No se alimenta, está muerto

- Tiene 4 letras, empieza por C y termina por O y ésta en la parte trasera.

Solución: El codo

- ¡¡¡Corren más que los minutos, pero... nunca llegan los primeros!!! ¿qué son?

Solución: Los segundos

- ¿Qué palabra se escribe incorrectamente en todos los diccionarios?

Solución: Incorrectamente.

- Si tienes una vela encendida en una habitación completamente oscura y una cerilla, una lámpara de gas y una lámpara de aceite, ¿cuál encenderías primero?

Solución: La cerilla.

- ¿Qué es lo que siempre va hacia adelante pero nunca llega a ningún lado?

Solución: El tiempo.

7.2 Juego de vasos y bandas de caucho

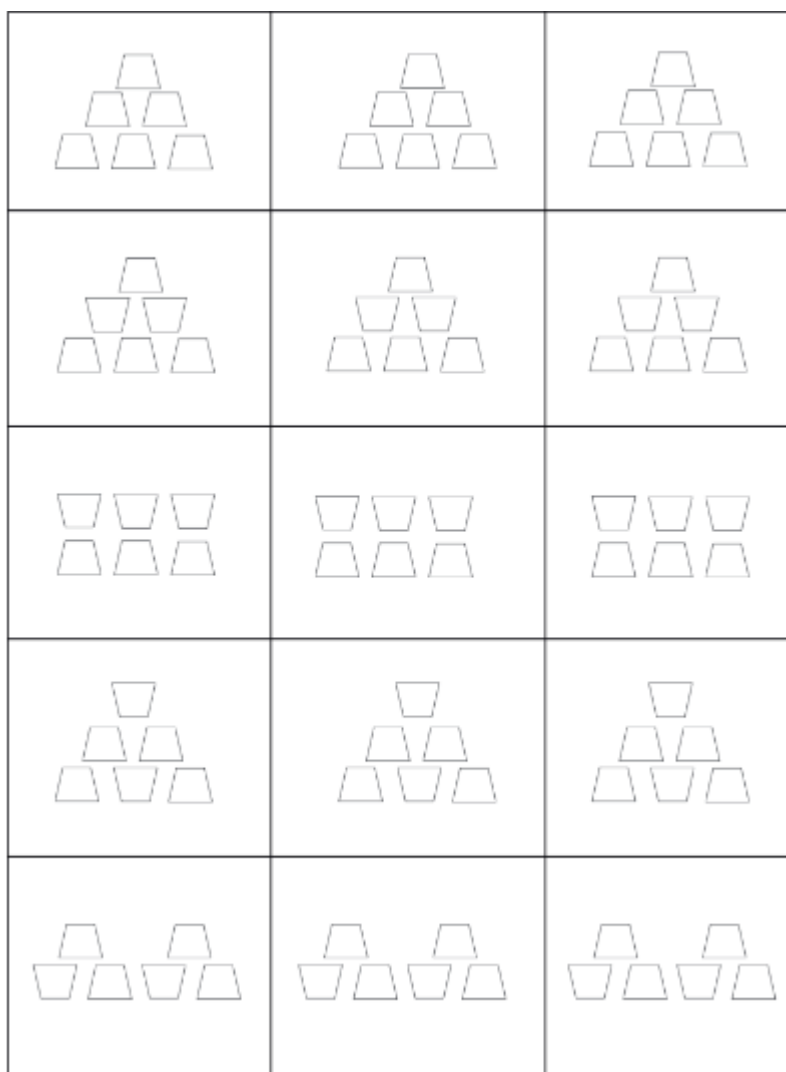
Propósito:	Entender el poder del trabajo en equipo
Tamaño del grupo:	Equipos de 3 a 5 personas
Habilidades:	Resolución de problemas, negociación, cortesía, coordinación
Espacio:	Suficiente para formar 3-10 equipos de 3 a 5 personas
Edades:	5 años en adelante
Materiales:	6 vasos por equipo (de 8 a 16 onzas), bandas de caucho tamaño medio, carrete de pita

Nota: Es un gran juego para eventos familiares. Los materiales son fáciles de encontrar o comprar. Si el facilitador quiere ahorrar tiempo es importante que fabrique la herramienta de la cuerda y la banda de caucho.

Instrucciones

Explique a los participantes que el objetivo del juego es trabajar en equipo para construir distintas estructuras, usando vasos, bandas elásticas y cuerdas. Hágales saber que trabajarán en pequeños grupos durante el juego, y que deben encontrar una manera de construir estructuras sin tocar directamente los materiales de construcción.

Cada grupo recibirá 6 vasos, una hoja de papel con las estructuras de los vasos y una banda de caucho con 3 - 5 cuerdas amarradas a esta. El objetivo del juego es construir estructuras distintas con los vasos, las bandas de caucho y la pita. Los jugadores no pueden usar sus manos para mover los vasos; sólo pueden usar la cuerda y la herramienta de banda de caucho. Cada persona en el grupo sólo puede tener una cuerda de la banda a la vez. Los jugadores pueden tocar la pita pero no pueden tocar la banda o los vasos. El grupo debe trabajar en equipo para disponer los vasos en distintas formas. Es buena idea mostrar a los jugadores la forma de manejar la banda elástica y la herramienta de pita. Pida a un par de voluntarios para que le ayuden a mostrar al grupo cómo trabajar con la herramienta. Para aumentar el nivel de dificultad, haga que los participantes jueguen una ronda en la cual no puedan hablar. Otra opción es taparle los ojos a un jugador en cada grupo y hacer que los compañeros de equipo lo dirijan.



Nota. Tomado de Juegos Para Constructores De Paz, pp. 66-67

7.3 Dinámica De Integración: “¿A Rodar Películas!”

Objetivo:

- Fomentar la interacción entre los estudiantes.
- Romper el hielo y aprender más sobre los compañeros de clase.

Materiales:

- Espacio amplio.

- Bombas llenas de energía y diversión.

Duración:

Aproximadamente 20-30 minutos.

Instrucciones:**1. Formación del Círculo:**

- Reunir a los estudiantes en un círculo grande.
- Entregar una bomba a cada estudiante.

2. Explicación de las Reglas:

- Cada estudiante sostendrá la bomba con un solo dedo de cada mano.
- No se debe sostener la bomba con la palma de la mano o con más de un dedo.
- Cada estudiante debe procurar que las bombas no se caigan.

3. Movimientos y Direcciones:

Se pondrá música de ambientación y se irán dando las siguientes instrucciones:

- Saltar: Todos saltan una vez.
- Agacharse: Todos se agachan.
- Girar a la Derecha/Izquierda: Todos giran en la dirección indicada.
- Arriba: Todos levantan los brazos.
- Adentro: Todos dan un paso hacia el centro.

- Afuera: Todos dan un paso hacia afuera.

4. Presentación Creativa:

Cuando alguien pierda, es decir, deje caer la bomba, pone más de un dedo o la palma completa sobre la bomba, deberá presentarse de la siguiente manera:

- De la cintura para arriba soy (dice su nombre) y de la cintura para abajo soy (menciona su película favorita).

5. Reinicio y Continuación:

Después de cada presentación, reiniciamos el juego sin los participantes que hayan perdido.

6. Variaciones:

- Se puede agregar más movimientos o cambiar las instrucciones para mantenerlo emocionante.
- Si un estudiante no recuerda el nombre de una película, puede inventar una.

Acertijos

Objetivo:

- Fomentar la interacción entre los estudiantes.
- Promover el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad de la resolución de acertijos, a través del análisis de la información de manera profunda, la identificación de patrones, el uso de la lógica y el pensamiento creativo para encontrar la solución.

Materiales:

- Espacio amplio.
- Tablero.
- Marcadores.

Duración:

Aproximadamente 10-15 minutos.

Instrucciones:

1. Formación del Círculo:

- Reunir a los estudiantes en un círculo grande.

2. Explicación de las Reglas:

- Cada estudiante escuchará atentamente el acertijo y hará el respectivo análisis para poder brindar una posible solución.
- No se debe hablar con los compañeros.
- Cuando crean tener una posible solución, se compartirá con todas y todos y se dirá el porqué de esta conclusión.

7.4 Creación De Perfiles

Materiales:

- Tarjetas o papeles en blanco
- Rotuladores o marcadores de colores.
- Cinta adhesiva o chinchetas
- Cronómetro o reloj

Instrucciones:

Preparación: Antes de la actividad, crearemos tarjetas o papeles en blanco con nombres ficticios o perfiles de redes sociales imaginarios. Por ejemplo: "Perfil de Instagram de Juan" o "Cuenta de TikTok de María".

Asignación: Colocamos las tarjetas en una pared o en el tablero, de manera que todos los participantes puedan verlas, formamos grupos a los que se les asignara de manera aleatoria un rol que deben representar, ejemplo: proxeneta, estudiante, ama de casa, político. El cual debe ser interpretado por los demás grupos según lo que ellos expogan.

Explicación de las reglas:

El objetivo es imaginar cómo sería el perfil de una persona con el nombre en la tarjeta y lo que publicaría en sus redes sociales, teniendo en cuenta su género y la descripción de su perfil como características esenciales en la representación.

Pueden ser tan creativos como quieran.

Establecemos un límite de tiempo, como 5 minutos, para que los participantes piensen en la personalidad de la persona detrás del perfil y dibujen o escriban lo que publicaría en sus redes sociales animándolos a ser creativos y a agregar detalles interesantes.

Compartir:

Después del tiempo asignado, pedimos a los participantes que compartan lo que han creado para el perfil en cuestión. Esto puede incluir descripciones, fotos imaginarias, publicaciones ficticias, etc.

Discusión:

Fomentamos la discusión sobre las percepciones que tienen de las personas en las redes sociales y cómo estas plataformas pueden no siempre reflejar la realidad. Hablando sobre la importancia de ser críticos y conscientes al interactuar en línea.

Anexo 8. Cuestionario Mixto

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Este cuestionario es una oportunidad para saber más sobre ti: quién eres, qué te gusta y cómo ves tu entorno, también nos ayudará a organizar el cine-foro con temas que realmente te interesen. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo queremos escucharte. Responde con sinceridad y con la confianza de que tu opinión es valiosa.

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? _____

- ¿Cuántos años tiene? _____

- ¿Cuándo cumples años? _____

- ¿Cuál es su canción favorita? _____

- ¿Cuál es su color favorito? _____

- ¿Práctica algún deporte? Si__ No__ ¿Cuál? _____

- ¿Le interesaría practicar alguno? Si__ No__ ¿Cuál?
-

- ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?
-

-
- ¿Qué querías ser de pequeño?
-

- ¿Cuál es tu meta más grande?
-

- ¿Cómo te ves de aquí a diez años?
-

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si__ No__ ¿Cuál?
-

- ¿Con quién es vives?
-

-
- ¿Tienes hermanos? Si__ No__ ¿Cuántos?
-

- ¿Cuál es tu comida favorita?
-

- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar?

-
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar?

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste?

-
- ¿En qué barrio vives?

-
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente?

-
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio?

-
- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

-
- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

-
- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

- _____

-
- ¿Te gusta el colegio? Si__ No__ ¿Por qué?

-
- _____

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. ()
- Jóvenes en la sociedad. ()
- Jóvenes y tecnología. ()
- Jóvenes y medio ambiente. ()
- Otro: _____

TEST DEMOGRÁFICO

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? Darwin Julian miran
- ¿Cuántos años tiene? 76
- ¿Cuándo cumple años? 22 08 2007
- ¿Cuál es su canción favorita? For de lo to
- ¿Cuál es su color favorito? Morado
- ¿Practica algún deporte? Si No X ¿Cuál? Boxing
- ¿Le interesaría practicar alguno? Si X No ¿Cuál?
- ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?
conocer a una mujer hermosa y
luna si ella es mi propia novia y poder
ser un miembro
- ¿Qué querías ser de pequeño? El hombre bonito
- ¿Cuál es tu meta más grande? viajar a Japón con una amiga
- ¿Cómo te ves de aquí a diez años? viejo

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si No X ¿Cuál?
- ¿Con quién es vives?
con mi mamá
- ¿Tienes hermanos? Si X No ¿Cuántos? 3
- ¿Cuál es tu comida favorita?
El queso
- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar?
No ser un serio
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar?
Estar con mi mamá solo con ella y con mi

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste? en San Juan de Guichao
- ¿En qué barrio vives? Guarandino
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente?
El transporte público
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio?
El parque

- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

el museo del oro

- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

carro privado

- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

en la sala de arte

- ¿Te gusta el colegio? Si ☐ No ☒ ¿Por qué?

Es un poco peligroso

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. (x)
- Jóvenes en la sociedad. ()
- Jóvenes y tecnología. (x)
- Jóvenes y medio ambiente. (x)
- Otro: _____

TEST DEMOGRÁFICO

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? Jelen Mariana Alvarez Ramos.
- ¿Cuántos años tiene? 15
- ¿Cuándo cumple años? 06 noviembre 2007
- ¿Cuál es su canción favorita?
- ¿Cuál es su color favorito? blanco
- ¿Practica algún deporte? Si No x ¿Cuál?
- ¿Le interesaría practicar alguno? Si x No ¿Cuál? patinaje
- ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?
el sueño más bonito que tuve fue que mi padre tenía libertad, y nos reuníamos en familia
- ¿Qué querías ser de pequeño? yo de pequeña quería ser profesora
- ¿Cuál es tu meta más grande? mi meta más grande, es ver a mi madre feliz
- ¿Cómo te ves de aquí a diez años? me veo trabajando, siendo alguien en la vida.

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si x No ¿Cuál? un perro llamado Logan
- ¿Con quién es vives?
vivo con mi mamá, mis primas y mi tía.
- ¿Tienes hermanos? Si x No ¿Cuántos? 4 hermanos
- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar?
la convivencia algunos días.
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar?
lo que más me gusta de mi hogar es el amor que nos brindamos día a día.

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste? nací en bogotá, la victoria.
- ¿En qué barrio vives? en Anátes
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente?
el Sipt
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio?
mi casa, y el parque

- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

Mi lugar favorito es casa porvenir.

- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

Me transporto en súpulo transmilenio

- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

- ¿Te gusta el colegio? Si ☒ No ☐ ¿Por qué?

Por que Aca es donde aprendo, salgo adelante
Convivo con mas personas

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. ()
- Jóvenes en la sociedad. (☒)
- Jóvenes y tecnología. ()
- Jóvenes y medio ambiente. ()
- Otro: _____

TEST DEMOGRÁFICO

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? Jesús David Cogollo Bueno
- ¿Cuántos años tiene? 16 años
- ¿Cuándo cumples años? 15 de septiembre (20) mañana
- ¿Cuál es su canción favorita? esclava remix
- ¿Cuál es su color favorito? rojo
- ¿Practica algún deporte? Si ☐ No ☒ ¿Cuál? fútbol
- ¿Le interesaría practicar alguno? Si ☒ No ☐ ¿Cuál? fútbol
- ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?

- ¿Qué querías ser de pequeño? futbolista profesional
- ¿Cuál es tu meta más grande? llevar ser alguien en la vida
- ¿Cómo te ves de aquí a diez años? con fama

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si ☒ No ☐ ¿Cuál? una perrito
- ¿Con quién es vives? (con quien) con mi madre mi hermana abuela
- ¿Tienes hermanos? Si ☒ No ☐ ¿Cuántos? 3 hermanas
- ¿Cuál es tu comida favorita? la pizza
- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar? los conflictos en familia
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar? estar con toda mi familia juntos

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste? el valle del cauca (cali)
- ¿En qué barrio vives? guacamayas
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente? moto
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio? la cancha

- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

el centro de bogota

- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

apie

- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

el patio

- ¿Te gusta el colegio? Si ☐ No ☒ ¿Por qué?

por que hay muchos marikanes y chiretes cagados

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. (X)
- Jóvenes en la sociedad. ()
- Jóvenes y tecnología. ()
- Jóvenes y medio ambiente. ()
- Otro: _____

TEST DEMOGRÁFICO

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? Johan Sebastian Fernandez
- ¿Cuántos años tiene? 17
- ¿Cuándo cumple años? 08/09/23
- ¿Cuál es su canción favorita? esclava Remix
- ¿Cuál es su color favorito? Azul
- ¿Practica algún deporte? Si X No ¿Cuál? Footbol
- ¿Le interesaría practicar alguno? Si X No ¿Cuál? Footbol
- ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?
No me acuerdo
- ¿Qué querías ser de pequeño? Futbolista
- ¿Cuál es tu meta más grande? ser futbolista
- ¿Cómo te ves de aquí a diez años? Millonario

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si X No ¿Cuál? Perro
- ¿Con quién es vives?
Mis tios y Familiares
- ¿Tienes hermanos? Si X No ¿Cuántos? 2
- ¿Cuál es tu comida favorita?
la hamburguesa
- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar?
Vivir con mis tios
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar?
Nada

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste? en Bogota
- ¿En qué barrio vives? Bello horizonte
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente?
Ninguno
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio?
las canchas

- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

Monserate

- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

a Pie

- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

el patio

- ¿Te gusta el colegio? Si No X ¿Por qué?

porque me obligan a venir

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. (X)
- Jóvenes en la sociedad. ()
- Jóvenes y tecnología. ()
- Jóvenes y medio ambiente. ()
- Otro: _____

TEST DEMOGRÁFICO

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? Juan Sebastian Domínguez
- ¿Cuántos años tiene? 15 años
- ¿Cuándo cumples años? 13 de julio
- ¿Cuál es su canción favorita? Al Fox vs
- ¿Cuál es su color favorito? Azul
- ¿Practica algún deporte? Si ☐ No ☒ ¿Cuál? _____
- ¿Le interesaría practicar alguno? Si ☐ No ☒ ¿Cuál? _____
- ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?
en el que conocía a mi actriz favorita
- ¿Qué querías ser de pequeño? Astronauta
- ¿Cuál es tu meta más grande? ser un escritor reconocido
- ¿Cómo te ves de aquí a diez años? casado y con hijos

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si ☒ No ☐ ¿Cuál? dos perros
- ¿Con quién es vives?
mi mamá mis dos hermanas y mis dos sobrinas
- ¿Tienes hermanos? Si ☒ No ☐ ¿Cuántos? 4
- ¿Cuál es tu comida favorita?
carne frita
- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar?
no tengo
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar?
la convivencia todo

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste? Bogotá
- ¿En qué barrio vives? Guacamayaz
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente?
transmilenio
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio?
mi casa

- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

mi casa no me gusta salir

- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

caminando

- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

la zona vestu

- ¿Te gusta el colegio? Si ☐ No ☒ ¿Por qué?

me aburre

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. (x)
- Jóvenes en la sociedad. (x)
- Jóvenes y tecnología. ()
- Jóvenes y medio ambiente. ()
- Otro: _____

TEST DEMOGRÁFICO

Lugar: Colegio Alemania Unificada I.E.D

Ámbito Personal:

- ¿Cuál es su nombre? Samuel Adrián
 - ¿Cuántos años tiene? 14
 - ¿Cuándo cumple años? el 24 de mayo
 - ¿Cuál es su canción favorita? No tengo.
 - ¿Cuál es su color favorito? Rojo.
 - ¿Practica algún deporte? Si X No ¿Cuál? Natación
 - ¿Le interesaría practicar alguno? Si No ¿Cuál? No, pero la
 - ¿Cuál ha sido el sueño más bonito que ha soñado?
trabaja ninguno.
-
- ¿Qué querías ser de pequeño? Asesorado
 - ¿Cuál es tu meta más grande? Ir a Estados Unidos.
 - ¿Cómo te ves de aquí a diez años? No sé.

Ámbito Familiar:

- ¿Ha tenido mascotas? Si X No ¿Cuál? Un perrito, pero se murió.
- ¿Con quién es vives?
con mis papás y hermanos.
- ¿Tienes hermanos? Si X No ¿Cuántos? 3.
- ¿Cuál es tu comida favorita?
La pizza.
- ¿Cuál crees que es la mayor dificultad de tu hogar?
Ninguna.
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu hogar?
Cuando me reúno con mis papás, y veo películas.

Ámbito Geográfico

- ¿Dónde naciste? Venezuela.
- ¿En qué barrio vives? Nosé.
- ¿Qué medio de transporte usas habitualmente?
A veces bus, o también taxi.
- ¿Cuál es tu lugar favorito en tu barrio?
pero el conjunto como salgo afuera, y tomo sol.

- ¿Cuál es tu lugar favorito en la ciudad?

los centros comerciales.

- ¿Cómo te transportas para llegar al colegio?

en bus

- ¿Cuál es tu lugar favorito dentro del colegio?

la zona verde.

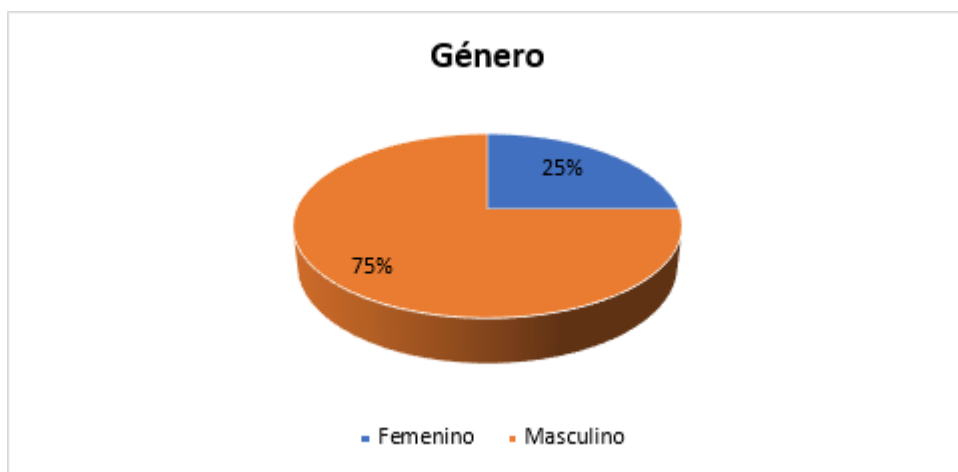
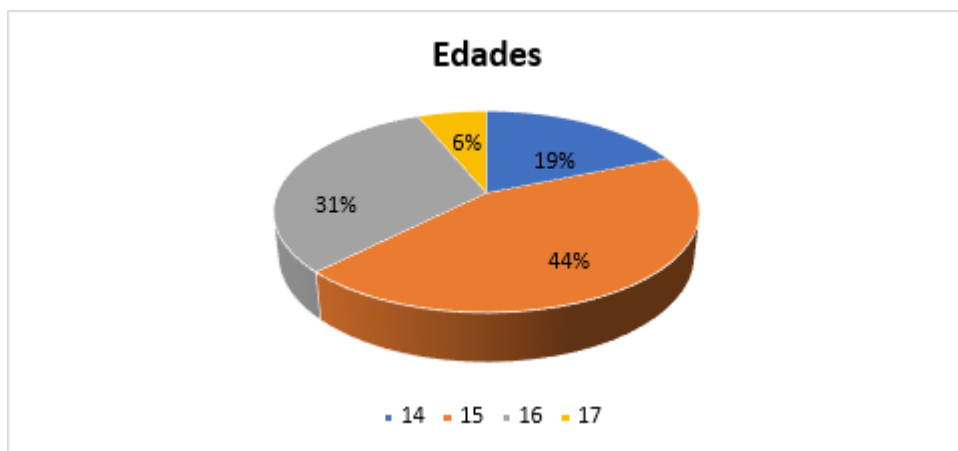
- ¿Te gusta el colegio? Si ☐ No ☒ ¿Por qué?

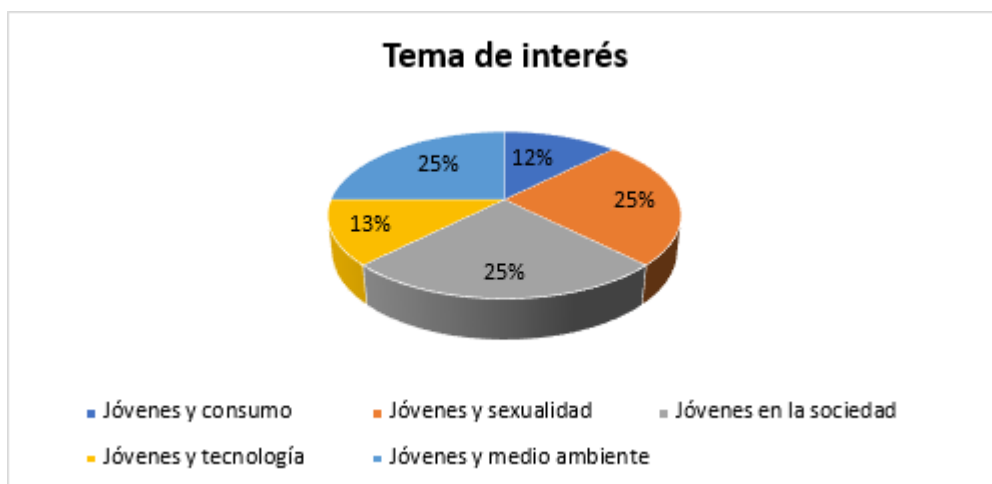
por que solo estoy aquí para renovar el año que perdí

Queremos saber que temática te gustaría abordar en el espacio de cine foro, puedes elegir una o más y proponer nuevas opciones:

- Jóvenes y consumo. ()
- Jóvenes y sexualidad. (x)
- Jóvenes en la sociedad. ()
- Jóvenes y tecnología. ()
- Jóvenes y medio ambiente. ()
- Otro: tratar el uso taca de personas que

8.1 Resultados del cuestionario.





Reflexión conjunta detrás del proyecto

21/09/2023

Como profes durante el desarrollo de nuestro proyecto de investigación en el espacio del Colegio Alemania Unificada tenemos varios temores, en primer lugar, no tener una buena interpretación, pues sabemos que como investigadoras también tenemos miradas prejuiciosas en

ocasiones dentro de lo que es el proceso y esto podría alterar o tergiversar algunas significancias y sentidos de lo que los estudiantes explícita o implícitamente expresen durante las sesiones; por otro lado, teniendo en cuenta las lógicas de poder que existen dentro del espacio y actores como la rectora y el profesor Lisandro, quien está a cargo del centro de interés, tememos que pueden retrasar de alguna forma nuestra investigación, impidiendo el desarrollo de nuestro espacio; por último, nos cuestionarnos que alcance fuera del aula tiene el espacio del cine y, si al terminar nuestra practica se dará continuidad a nuestra propuesta.

Otro aspecto a resaltar son las dificultades que hemos identificado durante el proceso, por un lado, nuestras dudas y dificultades en el espacio contienen un carácter físico como interpretativo de las situaciones que acontecen, preguntándonos así, por ejemplo, ¿por qué le asignaron el espacio de cine foro a un profesor acusado de abuso sexual y acoso, teniendo conocimiento de las temáticas abordadas respecto a la violencia y reconocimiento de la misma?, ¿por qué se permite que él tenga contacto directo con estudiantes en las clases?; estas dudas nos atraviesan y traspasan todos nuestros sentires desde nuestro rol como mujeres, estudiantes y profesoras en formación, no sentimos un espacio seguro junto a una persona a la que se la ha pasado por alto hechos y denuncias tan graves como las que hemos mencionado, lo cual también dificulta la comunicación y el desarrollo pleno de nuestro espacio. Respecto al carácter físico, la iluminación de los salones de clase no es la apropiada y no cuentan con conexión a internet, por lo cual, el material audiovisual debe ser descargado o comprado por aparte para poder tenerlo disponible para la sesión.

Tenemos una limitación del tiempo, ya que nuestra practica pedagógica y nuestro seminario de línea tienen horario el mismo día, impidiendo que estemos con la misma frecuencia dentro del espacio del colegio y disminuyendo nuestro tiempo a solo 6 horas mensuales y reduciendo las sesiones a la mitad, además, al no contar con un aula fija para las sesiones, el tiempo se reduce aún más mientras nos ubicamos. Aunque no es no es una dificultad muy grande, la rotación del grupo no nos permite llevar un proceso más allá de 4 meses, lo que ha generado, por ejemplo, que hemos visto tantos grupos como numero de prácticas dentro del colegio, prácticamente es como si el cine foro fuese un proyecto, que se agota cada cuatro meses y reinicia.

Las dudas sobre ¿de qué manera podemos darle continuidad al espacio sin nosotras mismas? Y ¿cómo hacer de este espacio un lugar en dónde se logre un aprendizaje significativo para las vidas de nuestros estudiantes? ronda en nuestra charla todo el tiempo.

Anexo 9. Posible Formato de entrevista docente

ENTREVISTA DOCENTES

Institución: Universidad Pedagógica Nacional

Investigador: Maddelyn Triviño Reina y Leidy Johanna Santana Chalapud

Propósito de la investigación: Comprender las posibilidades y alcances del espacio de cine foro en el proceso de aceleración con jóvenes dentro del Colegio Alemania Unificada en San Cristóbal, Bogotá.

Información General:

Cargo: _____

Edad: _____

Experiencia en el cargo: _____

Gracias por aceptar esta conversación. Nos interesa conocer su visión como docente sobre la experiencia de los y las jóvenes del programa de aceleración en el cine foro y cómo este espacio les ha permitido construir narrativas que cuestionan prácticas adultocéntricas. Queremos que sea una charla amena donde pueda compartir su experiencia y reflexiones.

Preguntas:

1. Desde su experiencia en el aula, ¿considera que hay diferencias entre el proceso educativo de los estudiantes de aula regular y los del proceso de aceleración?

2. ¿Cómo describiría la forma en que los y las jóvenes interactúan en el cine foro?
¿Han cambiado sus maneras de expresarse con el tiempo?

Entendiendo que el adultocentrismo se refiere a la visión en la que los adultos de edad media ocupan una posición de poder sobre otras personas debido a la diferencia de edad, generando, de manera consciente o inconsciente, relaciones de opresión y subordinación hacia quienes son más jóvenes o mayores, responda lo siguiente:

3. ¿Cuáles podrían ser las prácticas adultocéntricas ejercidas de profesores a estudiantes?, ¿existen prácticas adultocéntricas sobre los profesores?

4. ¿Cree que el cine foro brinda un espacio para que los estudiantes puedan cuestionar y reflexionar sobre las relaciones de poder entre jóvenes y adultos? ¿Podría compartir algún ejemplo?

5. ¿Como son los relacionamientos de los profesores y estudiantes? (Amigable, autoritario, respetuoso)

6. Como profesor y estudiante, ¿qué dinámicas relacionales han mejorado y que otras perduran?
7. En su perspectiva y experiencia ¿Qué se logró y que no mientras estuvo dentro del espacio del cine foro?
8. Para finalizar, ¿qué importancia cree que tienen estos espacios en la formación de los estudiantes?

Anexo 10. Transcripción Entrevista Docente Ingrid Sandoval

Interlocutoras: Entonces, la primera pregunta es Desde su experiencia en el área, ¿considera que hay diferencias entre un proceso educativo de los estudiantes de aula regular y los procesos de aceleración?

Profesora Ingrid: Sí, empezando porque las planeaciones son diferentes siempre, las edades son distintas y las necesidades son distintas en cada uno Hay chicos que vienen de familias totalmente divididas, familias que vienen desplazadas, familias que han tenido problemas eh, tanto académicos como convivenciales.

Entonces ahí converge toda una gama de experiencias de chicos diferentes, no cierto que hace que sea o fácil o difícil un proceso dependiendo de las necesidades de los chicos, que hay mucha diversidad de afecto, mucha necesidad de entender los procesos académicos porque no es un estado. Si quieren un aula llegan a chocarse con unas restricciones o con unas limitaciones que antes no tenían más y por ejemplo, con chicos que no tienen padres.

Entonces no hay límites. O viven con la abuelita que escasamente les dice algo. Entonces no hay como esas barreras que se ponen de alguna u otra manera en el aula de clase. ¿Entonces, si yo considero que sí, ahí sí hay una diferencia, no? Los chicos de aula regular generalmente tienen un acercamiento más en las familias, ya sea que tengan mamá, papá o ambos, que no, a veces no pasan en las interacciones más difíciles.

Eso qué hace que el chico de aula regular Pues sea un poco más tranquilo, aunque tenga un seguimiento más, más constante de parte de la familia. No es la excelencia, porque también ocurre que la mamá aparece cargada, pero es una ideal un poquito más cercano, digamos, a una a lo que uno esperaría de una relación escolar. Que involucre a toda la comunidad, incluyendo estudiantes y padres.

Es un papel fundamental de hecho. O sea, ni siquiera es una opción, no debería ser una opción. O sea, la educación no la damos nosotros. Nosotros enseñamos unos saberes, unos los unos conceptos, nosotros enseñamos unos aprendizajes de acuerdo con unas áreas, pero la educación de nuestra es de los padres, sí. Entonces aquí llegan chicos, que los valores no hay ni idea y eso se aprende en la casa y aquí se fortalecen.

El colegio enseña como si es la educación de los padres, el soporte de los padres en el proceso creativo es fundamental y se nota cuando no hay y es lo que pasa en la aceleración.

Interlocutoras: Bueno, ¿cómo describirían la forma en que los y las jóvenes interactúan en aceleración o cine foro? ¿De pronto ha visto cambios en su manera de expresarse?

Profesora Ingrid: Con el tiempo esto lo que los chicos son muy tímidos realmente. O sea, cuando se trata de expresar sus ideas se cierran y se bloquean. Y yo no hablo, yo no opino, Yo no digo sí, si es para molestar o para fregar la vida como se dice popularmente. Ellos son más abiertos y espontáneos, pero cuando tengo que dar un concepto o un argumento en análisis ya me cierro, ya no sé qué decir, ya no.

O doy un comentario suelto que no tiene nada que ver con la idea que uno pregunta si estos espacios de cine, foros y les permiten relacionar tanto una escena como con un contexto como con una mi visión de análisis que no les es fácil. Yo creo que toda fuerza recorre muchísimo ese camino, por lo que te digo, si ellos son muy cerrados a expresar sus sus opiniones, sí, y a ni siquiera dar.

Y si la doy no la doy de manera analítica, sino lo primero que me ocurre. Entonces a veces no hay una relación con lo que uno está preguntando y eso le pasa mucho a los chicos, tanto en aceleración como incluso en habla de regular. También son muy distraídos. ¿Cuando uno formula pregunta Bueno, eh? Bueno, entonces aquí ya entramos un poquito de materia.

Interlocutoras: Lo que habíamos hablado del adultocentrismo, entendiendo que el adultocentrismo se refiere a la visión en la que los adultos de edad media ocupan una posición de poder sobre otras personas debido a la diferencia de edad, generando de manera consciente o inconsciente relaciones de opresión y subordinación hasta quienes son más jóvenes o mayores. ¿cuáles podrían ser las prácticas adultocéntrica ejercidas de profesores a estudiantes?

Profesora Ingrid: sí es muy muy constante todavía en el aula es prácticamente una herramienta indispensable el maestro, porque nosotros los chicos no son autónomos y dependientemente de la edad que tengan. Como te decía antes en la pregunta anterior, ellos no tienen normas, no tienen reglas y termina siendo tú la única autoridad que tiene cuando eres la única autoridad. Pues si o si terminas fijando límites y así diciendo es que tienes que hacer porque yo digo que sí sin necesidad de que igual al niño no, no, no analice esa información y ojalá no refute esa información porque empezamos a generar conflictos en el aula.

Si está el chico que tú le dices por favor recoge estos papeles y. ¿Y no, pues no procesar el asunto como a él que yo Por qué y por qué a mí si yo no lo tiré? ¿Y si yo no sé que no? ¿La solución es clara por favor, le recoges ya? Listo, todos convivimos aquí. Entonces digamos que el auto centrismo es más como una herramienta de convivencia en el maestro.

Cuando no hay esos límites en casa, cuando no hay unas barreras, cuando no hay más opciones, entonces termina el maestro, siendo el reemplazo de los que no, del papá, de la mamá, de los límites, de las reglas, de los parámetros y ejerciendo una función que no, que nos toca y que a veces no nos gusta, sí, pero que no está en la sociedad.. De hecho, hay muchos comentarios como pero porque me lo dice a mí y a él. No importa si él también, si cuando la toca en un contexto distinto la situación es distinta, el proceso es diferente y no es lo mismo el llamado del uno al otro, pero si yo lo hice también, entonces debe ser X o Y.

Interlocutora: -¿Profe, tú crees que existen prácticas adultocéntrica sobre los profesores?

Profesora Ingrid: Sí, claro. O sea, de pronto de rectora sobre los profesores, o sea, como una relación de poder entre donde digamos tú también pasas a ser un subordinado. De pronto no

puedes decir las cosas que molestan porque eso te viene como problemas a ti también práctica sobre ti que no puedas, entre comillas, mejor callar.

Bueno, yo creo que todos los procesos que tienen unas jerarquías, eh, implica eso de auto adultocéntrica, Sí. O sea, yo no dependo de mí misma ni soy autonomía en mi trabajo. Yo dependo de los procesos, de unos proyectos, de unos enlaces. O sea, se me implica que yo tengo que, eh, depender también de un coordinador, de un rector y así mismo hacia arriba o hacia abajo, como depende y otros dependen de mí y así, claro, Entonces el adultocentrismo sí es un proceso, o sea, es una regla cuando es cuando las estructuras piramidales y los colegios Son piramidales. Si hay un rector, un Ministerio de Educación, una secretaría de educación, un director local, un rector y pues todo dependemos de algo que está por encima de nosotros, queramos o no. Sí. ¿Y eso? Pues dependiendo de las relaciones que uno genere en el trabajo puede tener la posibilidad de. Puedo expresarme como abiertamente o puedo decir esto, no aquello, dependiendo las relaciones.

O sea, personalmente digo que he podido entablar una relación de respeto con mis superiores, de manera que puedo expresarme sin temor a las represalias. Sí, pero eso es una relación que crea uno como persona también en un vínculo de compañerismo. ¿Hay otros que dicen no, yo no puedo, yo no me regañaba sido así, pero como te digo, es más parte de una relación entre personas ya más que la laboral, no?

Interlocutoras: ¿La otra pregunta es, eh, ¿cómo son los relacionamientos entre profesores y estudiantes? ¿Digamos, son amigables, son autoritarios, a veces son respetuosos, son irrespetuosos, son difíciles, O sea, ¿cómo se se relacionan entonces profes con estudiantes?

Profesora Ingrid: Pues en estos ambientes hay de todo, no hay, pero que llegan muy con mucha confianza con el estudiante que logras obtener o utilidad y hay otros que no, que son más apáticos, más serios, más eh, si yo te ayudo, pero no me abrases tanto, te ponen unos límites más serios.

Hay otros que definitivamente son más guachos, más groseros, más chicos, no más toscos. Con los chicos aquí hay de todos los niveles, porque eso digo, porque somos seres humanos. Uno es y dos somos distintos todos. Entonces ahí la que es muy mama sí, como la que no lo es tanto como la que no es nada. Sí. Entonces yo diría que aquí en los tres niveles, en los tres niveles de acercamiento al estudiante, todo me es permitido, pero no todo me es lícito. Entonces uno se debe tener ciertas y más que no querer al estudiante tener ciertas, pienso yo, ciertas límites o ciertas barreras de respeto mutuo que te permita a ti, eh, no dejar de ser un referente de autoridad y de de tú eres mi mi la persona que tengo enfrente o estás a mi cargo. ¿Y mutuamente no? Es que a veces las relaciones muy, muy estrechas entre profesores y alumnos se prestan para muchas cosas que no corresponden.

Vale, son malentendidos o confianza. ¿Entonces, como confías tú mucho en mí? Yo hago desorden en clase, Sí, ese tipo de cosas. ¿Entonces el maestro pensaría yo que debe estar en la capacidad de determinar qué tan ancha es la línea que nos separa en nuestras relaciones, sin que implique que no puedo apreciarte como persona o como alumno, como ser humano, sino que hay unos límites de ser maestro?

Interlocutoras: ¿Recuerdas prácticas que te disgustaban en el colegio? O sea, que te disgustaba que tú decías como esto hay que cambiarlo en la escuela o esto no está bien, hay que mejorarlo Y eh, si ahora como profe tú dices esto sigue perdurando o se ha transformado de alguna forma, como la educación o las cosas que tú decías, bueno, esto está muy mal. Un

ejemplo, digamos, cuando yo estaba en el colegio era súper mal visto, las faldas cortas en las niñas a los profesores eran como parece una puta, no sé que no sé que cosas así y yo decía como esto no tiene que ser así y como que ahora yo veo a los estudiantes y ya este como de sudadera, como un poco -Y yo digo bueno, sí, se está mejorando en algo - al menos la estancia en el colegio, porque ya no están violentas con el cuerpo, al menos de las chicas, entonces digamos como ese es como un ejemplo ahí eh? Si recuerdas como cositas que tú decías como mal.

¿Bueno, entonces que tanto como recordar no? Pues sí, pero ya hace rato, sino no han pasado por el colegio.

Profesora Ingrid: El tiempo lo dirá, porque podremos estar incluso yendo hacia atrás y no darnos cuenta Si el hecho de que como tú dices, si usan falda o no, no implica que el chico aprenda o no, sino si digamos que puede sacar el mismo cinco en matemáticas, tenga falda o no, o no la tenga, pero salen al exterior y terminan con el mismo uniforme, interpelen de uno en la cumpliendo unas reglas en la sociedad que aquí aquí se supone que no son válidas, no, aquí no les vamos a decir que ese uniforme le podemos quitar la gorra, que no les interesa y llegan a la vida laboral de la sociedad y entonces aquí sí tiene que cumplir eso, porque ese empleado x ellos. Esta es una sociedad contradictoria. Pues si, si aquí me dicen misma es como maestra que no le enseñe a mi estudiante por qué lo traumatizó, le quitó su derecho a la libre expresión, pero sale la sociedad y la sociedad sí se lo exige.

Entonces somos contradictorios porque independientemente del trabajo, la mayoría de los puestos, pues tiene una presentación personal que exige. ¿Si usted va a ser gerente, pues no vaya a ir lleno de piscina y cosas así, no? ¿Si va a ser gerente, usted va a tener una norma, etiqueta, corbata, saco, bueno, lo que sea, y dependiendo donde esté, eh? Creo que hemos perdido un poco la línea entre la libre expresión que no dice y la convivencia sí. Entonces aquí llevo como yo

quiera, porque estoy libre expresión. Entonces yo, como tú quieres que llegue un brasier, si quiero, entonces eso realmente si es libre expresión de amor. Sí. ¿Si se pone un saco se traumatizan o si se lo quitas eres más libre y expresivo, no? ¿O sea, hay una, hay una contradicción ahí un poco en las formas, eh? Por lo menos yo no estaría de acuerdo. Sin embargo, no chocar con eso. O sea, yo sí digo así también si sale en brasier pues no le va a quitar que aprenda o no, pero no se trata eso. Yo creo que no se trata de esa línea. Se trata más bien de que vivimos en una comunidad, vivimos en una sociedad. ¿Sí, eh? Somos ejemplo también de otros es otros nos miran también. Y queramos o no, la sociedad mira a su gusto. Una chica que esa sí. ¿Y también somos objeto de eso, lo queramos o no, entonces decimos no, pero es que la chica no tiene la culpa de no, y si no es? Y si no quiere que la miren, pues tampoco va a salir un placer.

¿O sea, o sea, eso son cosas que la sociedad como que se contradice, eh? Ya teníamos más parámetros. Antes el colegio tenía más, eh, Ahora los padres estaban más pendientes de sus hijos. O sea, cuando usted cita una reunión de padres de familia, llegaban nuestros padres muy juiciosos a las reuniones. Aquí si llega uno o dos tres, que mejor dicho aplaudir entonces es el colegio ha perdido el sentido de voy a mandar a mi hijo al colegio a ciertas cosas.

Aprender sí, a volverse firme. Mi hijo como que se diga que la escuela es diferente de la comunidad. Exacto. Y de unos aprendizajes. Eso no es guardería. Este no llegó. El yo, el perrito de la guardería no se llevó a su hijo a un proceso de aprendizaje que hay ahí ahorita en siglo 21 hemos perdido muchísimo. Ahora agreguémosle la pandemia que afectó muchísimo las relaciones interpersonales.

Si antes no había acoso escolar, sí, pero de otras maneras no lo pintábamos de manera tan agreste como ahora. Ahora cualquier cosa es acoso escolar, cualquier cosa de matoneo o cualquier cosa. Entonces ya también nos volvemos muy sensibles para todo. No estoy

justificando que nos tratemos mal ni nada, sino que también nos hemos hecho más débiles en los procesos. Antes le dicen a una esta gordita y uno bueno les doy que feo, pero bueno, sigo adelante y voy pa delante.

No, no nos sentamos a llorar así. Entonces eso nos accesibles más vulnerables y eso también hace que en los procesos en el aula, digamos, se conviertan en un se reste la parte académica para solucionar las partes convivenciales y de autoestima y y de gestión socioemocional. No. ¿Digamos que esa sería la última de acá, porque aquí nos han surgido otras preguntas, porque digamos, así como de del cine foro como tal, o sea, como los profes que han estado en el timbre digamos eh?

Interlocutora ¿Una pregunta sería como tú que has vivido con el proceso de aceleración con los jóvenes, ¿qué podrías, eh, decir que hace falta como para mejorar estos procesos a nivel distrital, al menos en la localidad o en el colegio? Pues yo no es eso de aceleración, realmente no lo he vivido tan de cerca. Yo lo único que he podido apreciar son algunos procesos dentro de los centros de interés, pero yo no soy maestra de aula de celebración, por ejemplo.

Profesora Ingrid: Una cosa es el proceso del centro de interés y otra cosa es el del aula, porque es que en el aula tú ya tienes a todos ahí juntos, mientras que en el centro los tienes divididos. Entonces tú de pronto en tu centro tienes los que se portan mejor o los que se portan medio bien. Entonces eso, esas divisiones hacen que los procesos sean distintos, que si yo no he tenido un acercamiento directo en el aula como para responderte de manera objetiva esa pregunta.

¿Yo creo que los centros de interés han sido una herramienta valiosa en esa construcción de de formas, no solamente de formas, de y de sentires, porque cada uno tiene su propia, sobre

todo con los chicos de aceleración, que son poblaciones tan vulnerables y difíciles? Es captar su atención y centrarlos en que valide su proceso o sus procesos. Es es difícil. Entonces creo que los centros de interés han abierto un poco esa puerta de esto es mi interés y quiero esforzarme en ello. Por ejemplo, Banda es uno de ellos y les gusta mucho las partes de banda y me gusta mucho lo que es el deporte, pero entonces ya no el deporte como que lo sentamos aquí alrededor del balón y jugamos y vemos eh, patadas a diestro y siniestro, sino de una manera estructurada o con un así voy a jugar pasivo, voy a elegir un centro de interés, como baloncesto, por ejemplo.

Entonces ya sé que hay unas reglas que no tiro el balón a cualquier parte que nos agredimos. O sea, incluso el trato entre si yo voy a estar en baloncesto, no te voy a empujar deliberadamente y te voy a sacar del juego. Entonces este tipo de cosas con estos chicos de aceleración, por ejemplo, que son tan difíciles, es en sus estructuras familiares y en sus límites. Eh Ayuda un poco a a la construcción de esas normas no vistas como es que me están impidiendo hacer, sino C pero también dentro de los parámetros de convivencia, respeto con sí es creo que eso es la fortaleza de los centros de interés eh para los chicos de aceleración y lo que esto es visto, digamos este esta modalidad digamos del centro de interés y demás en otros colegios, o solamente si por el momento de pues tanto como verlo no lo había escuchado alguna vez en alguno un lado, pero ya vivirlo como experiencia solamente en este colegio solo 15.

Interlocutoras: Digamos que tú como profesora si pudieses mejorar algunas condiciones para los profes para hacer más por el o sea mejor el proceso, porque pues sabemos que ustedes tienen una carga muy grande, estudiantes y también pues sabemos todo lo que está pasando con el tema de las presiones de los padres y demás. Digamos que te gustaría mejorar como para que fuera mucho mejor tu proceso también como profes dentro al menos de la ley magnífica que se podría mejorar los espacios.

Profesora Ingrid: O sea, ese es un espacio lindo porque cuenta con zonas verdes, pero los espacios de aula son pequeños. Los espacios de mayores clases que hay que dar en el patio las hay, o sea, como que los espacios son muy limitados con relación a la población que tenemos. Entonces, si tenemos 14 cursos, eh, 14 salón, cursos y 13 salones, siempre va a haber uno que le toca sufrir por eso.

Entonces digamos que eso es algo que sería chévere poder cambiar en la medida en que cada maestro pudiera contar y sentirse cómodo en un espacio. ¿Esto es mío, yo me puedo sentar aquí con mis hijos y no ponerse a recorrer donde me hago ahora y ahora, donde hay la clase o está lloviendo y entonces la tarima nos mojamos o el frío y ese tipo de cosas y pues los recursos no? Si es cierto que algunos, algunos, algunas asignaturas tienen más recursos que otros, pero también es como la manera como el maestro los emplea. Yo me he sentido bendecida porque la banda siempre ha tenido recursos, pero de pronto no maestro de matemáticas o de pronto no maestro de español. Entonces no son los mismos recursos para todos o dentro de lo que cada maestro soñaría de pronto si fuera su ideal.

¿De eso también aquí, por ejemplo, en pleno siglo 21, ciudad capital, eh? Y un colegio que no queda tampoco, pues en la periferia inalcanzable. Y no tenemos internet, por ejemplo. Cosas como esas afectan los procesos. ¿Si existen nación de recursos por área que tú dices, cómo se realiza eso? ¿Pues es que eso depende del presupuesto que la Secretaría determine para los colegios, no? Y eso también depende de qué nivel tienen los colegios. Entonces algunos colegios reciben más que otros y así entiendo que es por ese lado que yo nunca me he involucrado mucho en los procesos financieros, pero entiendo que es por ese lado. Decía Cortázar que si creo que si muchas cosas dependen de los recursos que le llegan al colegio y de como de como otros académicos directivos deciden destinar esos recursos.

Interlocutoras: ¿Digamos que la prioridad del recurso aquí cuál es? O que tú veas que en que. O sea, el que más podría hacer que tú dices como ese es el el que más, el recurso que recibe el colegio es que yo, yo una bendecida. Sí, afortunadamente sí. Pero también debo decir que no es algo gratis, es un proceso en construcción muy serio.

Profesora Ingrid: O sea, la demanda es un unificar todo el colegio y eso hace que sea visible y así mismo más fuerte afuera. Entonces, al hacerlo visible, la ley ha visto la necesidad de ampliar los recursos para eso y para eso, y no escatima en aportar siempre. Entonces si, si me dices eh, suerte mis recursos y yo me he sentido sumamente bendecida por ellos y con ellos los chicos realmente son los que tocan, yo solamente digo, pero ellos sobre todo bendecidos en que se le esos recursos que se reciben de obviamente no todo un porcentaje también se es únicamente para para reconstrucción, para compra de materiales, demanda.

Sí, claro. Las demás asignaturas no sé que sí, que cada uno sí. ¿Entonces, qué tanto reciben como para de su área como tal? Sé que se hacen. Yo. Se dan recursos como por ciclos. ¿Entonces qué? ¿Qué temperatura? ¿Qué papel? ¿Graba Cosas como básicas, no? Sí, pero ya como por ciclo, no como maestro de formación. Y así, si alguno lo ha resumido, no sé, no creo que sean todos.

Interlocutoras: ¿Y eso? ¿No, no son dos, no? ¿Y digamos en cuanto a las preferencias de los jóvenes, eh? ¿Como cuáles son los centros de interés que ellos mayoritariamente escogen? Imagino que van a ser de los primeros, pues hay varios

Profesora Ingrid: De hecho, el deporte les gusta mucho lo que es baloncesto. Ellos siempre han querido fútbol, pero acá no damos fútbol porque la idea es cambiar un poco lo que es claro, sacarlos de su zona de confort y llevarlos a un proceso de reglas, de entender el juego como una dinámica más allá de pateamos un balón. Eso entonces va el baloncesto. Lo que es deporte, baloncesto, voleibol es algo que les gusta mucho mandar también. ¿O sea, de hecho, es el centro de interés que generalmente siempre tiene más gente, eh? ¿Danzas también es algo que les gusta mucho a eh, y ya los otros van con más más poco, ¿no? Igualito, igualito.

Interlocutora: En ese momento, ¿cuántos procesos de aceleración y de centros de interés ahí?

Profesora Ingrid: O sea, de pues más o menos en promedio entre seis y siete por ciclo. Sí, pero no tengo todavía, eh, Este año todavía veces, pero sí más o menos, eh. ¿Está entre seis centros, 6 a 7 centros por ciclos y digamos, todavía lo siguen haciendo, El lunes le toca tal vez el ciclo? Sí, por ciclos, por ciclos, la semana hay súper organizado, eso nos gusta.

Y el cine teléfono sigue vigente, parece. Pues es que todavía no me han dado las las cargas para para eso, para decirte sí o no no, no te daría una respuesta objetiva y real porque todavía no tenemos la carga completa de los profes y como están divididos en los centros. De hecho tengo que averiguar eso ahora para mirar si la otra semana ya damos comienzo a esa elección de los centros, pero desde el año pasado si seguía funcionando.

Sí, hasta el año pasado sí, hasta noviembre del año pasado que terminamos y van los Si de por sí esperaría que si no están todos los ciclos este año al menos esté en uno o dos ciclos.

Interlocutora: ¿Eh profe, Digamos que esa es una pregunta como que NO utópica, porque si se puede realizar, pero nos gustaría saber cómo como tú te sueñas, como una escuela o

una comunidad educativa de una forma que tú digas esta sería una muy buena comunidad educativa, ¿no?

Profesora Ingrid: Una educación positiva. ¿De esta forma me gustaría que fuese, digamos, si se pudiese, no? O sea, si uno pudiese. ¿Mire, algo así ya se hizo, no? Pues el el ideal empieza con que la. Con una sociedad y unos padres que entiendan que el proceso no se construye solo es de afuera, es del colegio y. Y el padre espera que usted que me va a entregar como colegio, como una compañía. Pero el padre no piensa yo que le estoy entregando al colegio, sino que yo lo llevo allá y usted mira a ver qué resultado me da con mi hijo. Si, si pierde el padre pelea, pero sino todo bien, No importa si aprendió o si no aprendió, lo importante es que pase el año, si sea una persona. Y el ideal sería pues pensar en una sociedad donde los padres realmente fueron responsables de los procesos escolares, académicos, sociales y de valores de sus hijos.

¿Eso facilitaría que el aula no tuviera tanto que hablar de convivencia y se pudieran centrar en otros aprendizajes, no? Y entonces digamos que una hora termina siendo media hora de convivencia. Entonces se reducen mucho los las, las temáticas del maestro. No alcanza, pues, abordarlo porque tiene que suplir lo que en la familia o en la casa o en el barrio, no sé si eso sería el ideal. Una familia que pudiera comprender su papel dentro de los procesos académicos de sus hijos y a partir de ahí una sociedad que entienda también eso, porque cada vez el Estado nos hace más grande, nos exige ser más, más permisivos, seguridad, pues al niño no se le puede decir nada, pero el niño sí puede venir a agredir y maltratar al maestro, pero al niño no se puede decir nada y entonces ya, ya estamos. Pasamos de ser los maestros admirados en un proceso de sociedad, por decirlo de alguna manera. Este cuando antes entrábamos al colegio no valorábamos al maestro y respetábamos al maestro y ahora, ahora no, ahora somos colegas. Cuídelo y trátame

lo mismo, bien, independientemente como llegue o con qué actitud hay. ¿Entonces, eh? El ideal sería que la sociedad también entienda que, pues no por ser maestros dejamos de ser seres humanos, también somos seres humanos de equivocamos o avanzamos, pero también necesitamos el respaldo de una sociedad que entienda que ser tan permisivos nos está llevando al caos. De hecho sí al caos. Y cada vez vamos a tener más caos, más tarde, más agresivos, más, porque todo es lícito. Cuando la respuesta es sí. Entonces antes no era, digamos, si tú veías una pelea en un colegio, era una mil, ahora es casi el pan de cada día. Entonces nos dimos cuenta que hay muchas, muchas riñas a la salida. bastantes, no digamos que muchas, pero sí hay pues considerables, digamos que no, y como es el protocolo, digamos cuando sucede eh Quien sale o se suben las alertas de los orientadores, suben las alertas, se siguen los procesos, todo lo que pide la ley y todos los requerimientos se completan, digamos. Me llama mucho la atención que sumercé siempre habla como de la forma en que algunos padres ven el dejar un niño o una niña acá dentro del colegio, que es como ahora usted pasa a reemplazar lo que pronto por tiempo y demás no puedo hacer.

Ahora soy la cuidadora. Entonces digamos me preguntaba yo listo, no nos descuidamos a los estudiantes, pero quién o qué nos cuida a nosotros como profesión, digamos, Eso va cuidado también de que pues nosotros no podemos ser los cuidadores de todos porque somos uno cuidando 40, 80, 100. No sé cuántos estudiantes manejan ustedes, entonces sí cuidarnos, pero en su caso es un, digamos, esta profesión ha desgastado de pronto su mentalidad, su claro, de hecho las estadísticas que lanza algo más, que es como la empresa aseguradora nuestra, por decirlo de alguna manera. La forma es que cada vez es el aumento de maestros, digamos, en psiquiatría, psicología, incapacidad por depresión, por ansiedad, por estrés. Ha aumentado muchísimo. Por lo que te digo, la población cada vez es más violenta, más violenta y tú como maestro eres

responsable de eso. No digamos que eres gestor de la violencia, pero si eres responsable, que no se agrega de que nos insulten, de que nos ven y eso de alguna manera cansa, agota Y otra vez como que no hay otra vez desde el tú afectando obviamente tu salud, tu forma de tu paz mental, tu estabilidad emocional.

Todo eso afecta el social y las estadísticas para arriba o para abajo.

Interlocutoras: Digamos que ustedes también tienen posibilidad de que la orientadora o la psicóloga de pronto les dé una terapia en caso tal de que un día ustedes digan no y de verdad.

Profesora Ingrid: No, este no es, no es como tan no que no lo hagan, digamos de una manera informal pero ya de manera formal. ¿No, no es techo casi permitido porque cuando tú estás recibiendo una asesoría psicológica, primero debes estar como en el papel de cómo le explicaría, eh? En el papel, como como le dice un médico general a un paciente, o sea, como lo más formal. Si sería muy informal, como simplemente por el hecho de que nos conocemos todos. ¿Y claro, no, no estaría dentro de la ética de la ética, más bien esa es la palabra realmente dentro de la ética profesional, no? Pero no digo que no pase. O sea, yo a veces voy en donde alguien mira y no me acuerdo cuál es el proceso que tengo que seguir aquí con este chico que se escribe con el otro y recibe la asesoría y eso, pero ya como personal, ya no, porque hay una ética que se debe conservar, claro, digamos los profes manejan cajas de compensación.

Sí, todo eso y en algunos de esos paquetes es que entiendo que los profesores digamos ante los bancos y ante sí las cajas de compensación, eso tienen como un estatus diferente, porque pues pueden acceder a que diferente en muchos casos, digamos uno canalizan, digamos que es como diferente entre ustedes tienen planes, digamos como, eh, no sé, una casa de bienestar, de

bienestar, sí hay planes de bienestar, pero me imagino yo que es difícil acceder también por los horarios, por el tiempo de asignación de ustedes y todo. Pues bueno, algunas cosas son difíciles de acceder. Sobre todo digamos que es que tratar con especialistas y es pero pues ya depende también de tú como maestro hacer las solicitudes y todo eso también. Es más, es el tiempo que tengas para hacerlo. Entonces, si tú vas a pedir una cita, pues no, la lápiz en la mañana hay que buscarla en la tarde y hay en las agendas como ese tipo ya de formalismos más de papeleo.

Interlocutoras: Sí, claro, digamos esos No, no. Ah, bueno, la pregunta iba es, digamos como como lidiar siendo profesor también ser mamá también ser hija también. Es así como es implicación de que son. ¿Uno quisiera tener tiempo para todo, pero es muy desgastante, como tener todos los roles al mismo tiempo, no? De hecho, ayer pensaba justamente en eso, en eso, porque no solamente tenemos responsabilidades aquí en en la sino en la casa.

Profesora Ingrid: ¿Y tú quieres hacer ejercicio, por ejemplo, quieres ir a un gimnasio para cuidar tu salud de tiempo? Yo también estoy terminando mi segunda maestría haciendo la tesis de grado, eh, las entrevistas y eso. ¿Tiempo sí es, eh, eh, ya a veces dice uno con el esposo a qué horas me siento, aunque sea a ver una serie o alguna película? ¿No? Si saco uno, le saco dos. Entonces todo, todo el tiempo. Todo esto es tiempo y no solamente uno participar en actividades laborales, sino en otras también. Y el tiempo ya casi me dura, cada vez es más cortico. Yo no sé porque te vas a andar rápido y terminas el día y no habiendo hecho nada. ¿Sí, aunque no lo creas, no?

Y estudiar y haces y tener y preparar y y ahí ya se encuentra alimentación. Digamos que eso me parece muy importante o bueno, para nosotras es demasiado importante, como la alimentación, digamos. Si pensamos eso, si compramos con otras niños que le dan algo, si nosotros cada uno trae sus meriendas de acuerdo con el hambre que le da cada uno y a veces

tanto del Refrigerio y ahora como sea, de forma única de almuerzo y el almuerzo que se nos están dando en las aulas, en el aula, o sea en el aula, pues la cantidad. ¿Así es como unos plásticos como este tamaño más o menos de 20 por 20, tal vez 20, 30, porque como entrega que si es que digamos un yogur con un pan con si lo si es comida caliente, pero más o menos de ese tamaño no?

Y esos almuerzos los traen ya caliente, calientes y los reparte si se reparten.

Interlocutora: ¿Digamos que es que uno siempre quiso preguntarles tu crees que la alimentación influye Tal vez en en los comportamientos?

Profesora Ingrid: Total, total en todo, que aquí solo azúcar porque no coincidía la alimentación. Aquí decimos vamos a ponerle impuesto a los hijos. Digo que la sociedad es muy contradictoria, no porque ponemos una multa a los sellos, cierto, El precio de los sellos de los paquetes, pero aquí tenemos, por ejemplo desde aquí un paquete, un refrigerio tiene los tiene por lo menos tres productos y de esos tres productos los tres tienen dos o tres años de original. Imagínate la cantidad de superficies uno chico en una cantidad abismal por cinco días, por el mes, por el año. Entonces igual, o sea por lo menos. Y se están comiendo al al día unos 1500 gramos de eso. Entre lo que se les da aquí y lo que compran, claro, porque ellos entran con un bombón en la boca, o con un gato, o con speed más, o con un entonces sume eso al refrigerio más que al al almuerzo.

Ellos compran el fruto porque como les den agua ellos no le gustan. Aguanto yo les revuelvo fruta y ya me queda jugo. Claro, entonces súmele más otros. Ellos consumen, yo creo que por bajito y echando cálculos generosos, por lo menos unos mil gramos de azúcar al día, claro, porque ahorita justo que entramos con 800 ahí, pero ninguna choza tiene, por ejemplo

sándwiches, empanadas o algo así, sino yo lo dudo. Soy mucho eso todavía nada. Toda la cafetería eran galletas, papas, o sea, no habían frutas, no había como que uno dijera esto está saludable. Y eso que todo era igual aquí. O sea, si tú miras el la la tabla de nutrición hoy ninguno de los paquetes que ellos consumen baja de 15 gramos, 12 gramos de azúcar y ellos no se comen uno sino dos o tres y el o sea y grasas ya, bueno, ahí encontrado varias problemáticas que tú has mencionado antes, alguna que es, digamos, la mezcla inconsciente, como siempre se dice, de la doble moral de la sociedad, que es la alimentación. No digamos que los jóvenes tengan un proceso cerebro limpio, más rápido de más, pero pues llega alimentación influye en la otra es la violencia que se se ha mencionado que digamos ahorita que nosotros después de pandemia suena un poco sacado de violentos.

Interlocutoras: De pronto nos gustaría que nos contaras como qué otras problemáticas has evidenciado. Puede ser porque veo que tú ves como un hito en la mayoría de casos que después de la pandemia los comportamientos o las formas se han alterado como más fuertes de lo que eran antes de pandemia

Profesora Ingrid: Ya tú entras a clase y y buenas, todos están así, levantan la vista, ya fue y sigo. Sí, esa es una adicción ya. ¿Entonces, como ustedes súmele, eh, Primero toda la problemática social más todo el azúcar que consume, más lo que genera la pantalla y la adicción a ella ya prácticamente guarda el celular, no? O apenas y te miran así como entre y algunas veces ya no, algo así, enojado, que no sabe por qué. O sí, sí, sí, sí, claro. Es como quitarle una extremidad y hacer celular. Es parte de. Es una adicción. Sí. O sea, hay que tenía justo el. Por ejemplo, tenía en clase con un curso por lo menos de 20 personas que hay en ese curso, No por decir algo número 15 van así como 15. Y si no estoy aquí yo con el mío, entonces soy así, mirándole al otro.

Sí. Entonces, eh, Todo el tiempo es una realidad, una, un ya eso se vuelve una problemática. No hay un control, no hay un filtro, no hay. Y esto genera depresión, ansiedad, estrés que aumenta todo lo que vivimos ya mencionando anteriormente. ¿Estado de agresividad no? Entonces ya no, ya soy intolerante a todo, Me tocó, me rozó. Es que aquí hay peleas muy bobas, sí, o sea.

¿Y porque se agarraron a pelear? No, porque es que el paso y me uno ya no se dice oye, discúlpame, qué pena, sino que nos vamos a agarrar y salir así. ¿O bueno y porque pelean ustedes dos, no? Pues este me miró feo, pero me miró feo, como no sé qué va pasando en el piso y yo vi que me miró feo, entonces yo pues le mandé así la mano profe, porque o sea, ya nos hemos vuelto en una intolerancia que cualquier cosa es un sinónimo, no de ven hablamos, sino que pedimos plato. Entonces ese tipo de cosas y la tecnología pues desafortunadamente nos ayuda en ese proceso de agresión. Hablando podemos, hablando, hablemos tecnología. ¿Nosotros justo también lo mencionamos en algún momento en en la escritura decíamos como eh, ahora es un reto para para el docente el pelear con la tecnología, no? O sea, el tener que luchar en la atención del estudiante porque que ellos ya tienen toda la atención en en sus aparatos.

Interlocutoras: ¿Pero decíamos también será que hay manera de que la tecnología también nos juegue a nuestro favor? O sea, por ejemplo, nosotros en el cine, eh, nos costaba mucho, digamos inicialmente no usar la pantalla inteligente, era como uy que Del bosque y pero después decíamos no hubiéramos podido hacer el cine foro sin la tecnología, porque lo que tú dices aquí no hay internet. Si nosotros no hubiéramos tenido un ganar con internet, un computador, un no sé, una USB y llegar allí a encontrar que el foco de los estudiantes fuera la película y no su celular. Sí, nos costó mucho el inicio porque no podemos negarlo, pero sí siento yo que en algún momento la tecnología ya fue más una herramienta que pudimos usar a favor de

y no nos jugó en contra. No sé si crees profe, que de pronto llegue un punto en el que la tecnología sí pueda, digamos que podamos volcar esto que está pasando y que lo que pase nunca es el ideal, es un ideal que en el que todos quisiéramos estar. Pero no, eso no va a pasar jamás, porque la la La tecnología tiende a avanzar, a retroceder.

Profesora Ingrid: Sería chévere si yo como persona, y lo digo porque nosotros los adultos también somos adictos a esto. ¿Claro, cierto? Si lo dejé en la casa, me preocupo, hay que hacerlo, Se me consume, se me acabó el mundo. Si por cualquier cosa, porque ahí tengo el whatsapp del trabajo, porque tengo los padres, porque tengo los niños, porque tengo el trabajo, porque por cualquier razón he ahí ya tú te diste ubica día Sí. Entonces nosotros empezando por el adulto, somos adictos a esto, de ahí para allá todo, los padres, los niños, esto, todo el mundo ya no es el punto de cómo es la tecnología, sino más bien como ya se fue mi aula. Sí, claro, se volvió un reto, como lo dejó en mi aula. No, porque no puedes aprovecharla como tal, porque incluso en el ciclo tres nuestra estrategia Batata Bati, batata, bati zona, es una estrategia que involucra las TIC como proceso, como parte del proceso, pero incluso pues siempre tropezar, guarden, guarden, guarden, guarden, porque ya es despegarlos el reto, claro, si no. Y a pesar de que intentas que sea una herramienta, eh como didáctica, como lúdica, como de incentivar más el aprendizaje, pero como están tan inmersos a veces sacarlos es es como el el líder. ¿Yo creo que más o menos de pronto a mi punto de vista, la tecnología no es el problema, sino el uso que se le da, no?

O sea, las redes sociales y YouTube, por ejemplo, que TikTok para ellos es toda una adicción. Entonces pues yo pensaría que más que el límite de edad. Así que contenciones hacia esas tecnologías, porque yo puedo usar muy bien las redes, pero es también la que tengas ahí todo el día. No, no, no le doy uso y puedo estar, digamos, diciendo que le doy un buen uso

porque solo trabajo, estoy trabajando en mi WhatsApp cosas es trabajo, no estoy de ocio, no estoy ahí. Entonces doy un buen uso. Pero no, sí, claro, eso no es un buen uso. O sea, no le pongo un límite. ¿Hasta cuando? ¿Hasta cuando? ¿Y si tú y tú, tú miras, eh? Y te haces un diagnóstico uno mismo. Uno Abre el Instagram, mira un video y ahí se queda media hora. Porque cada video de tres minutos y cuando tú miras el reloj ya pasaste una hora, pues ya pasaste media hora y no te diste cuenta. Y si, y en ningún momento dice oiga, voy a dar cinco minutos a mirar aquí y cuelgo. No te quedas ahí, te quedas ahí, te atrapa y te atrapa, se te atrapa. Y cuando mires Ah, caramba, ya son las tal hora. Sí, a las 22:00 de la noche no sé qué pasa. Sí, porque es mucho. Porque si no te sientas aquí a hacerlo, te sientes en la casa hacerlo. Si tú estás en el banco y lo haces. Pero siempre vas a estar ahí pasando el tiempo. Y cuando te das cuenta, se fue el tiempo y sentenció nada. Así. Entonces sí es una herramienta a tu favor. ¿Fundadamente es una herramienta que hay que ponerle límites sí o sí para que realmente sea un beneficio y no un muy mal, no?

Interlocutoras: ¿Sí, bueno profe, yo creo que ya para finalizar, eh? Como última pregunta como que ah tipo de consejo. ¿Bueno, sí, como que podrías recomendarnos a nosotros que vamos a empezar eh? Ya en el mundo laboral real, real, como profesoras y o sea como para manejar nuestros grupos como para que no la pensemos también al momento de escribir en nuestra tesis, como que te gustaría que se plasmara de ti en esta escritura.

Profesora Ingrid: Sí se olviden de todo lo que aprendieron. Eso sí, sí, yo creo que me costó más que todo, que todo queda muy lindo en el, en el en el diploma, colgado en la pared. Pero la vida real es otra y no se la enseñan a uno en las aulas. Esto no se le enseña a nadie. O sea, poblaciones uno Capacitaciones únicos, actualizados, único, único.

Cada grupo de compañeros es único, cada grupo de estudiantes es único. ¿Y qué te diría yo? Tienes que ser muy flexible, muy flexible en las dinámicas escolares. Una clase no puede ser

igual a la otra, ni siquiera porque ser un grupo de la misma edad o porque es siete uno y siete dos. Cada clase es única. Si tú no replanteas tu clase de de de como la diste la hora anterior a la siguiente y perdiste, si perdiste. Entonces esta esta labor es una labor donde tú tienes que reconstruirte todo el tiempo, todo el tiempo. Y desde el hecho de que yo plan una actividad y me funcionó, claro y la planeé bien y le hice dinámica y le hice eso y no funcionó. Y desde ahí tienes que replantear que no es que tú seas mal, sino que hay unos, unos intereses o unas necesidades que te pueden dar y pueden donar. Entonces digamos que y te pasa a ti como ser humano, porque tú llegas hoy muy alegre y mañana puedes estar bravo si o los chicos hoy que están muy interesados y mañana no tienes ganas de nada. ¿Entonces todas esas lecturas de contexto hacen que tu clase sea un aprendizaje significativo o no? Pues personalmente yo te digo que puedes aprender si desaprende tú aprendes aquí en el día a día, en el en lo que te enseñan los chicos de esto no me gusta eso, no quiero esto, no hago esto, no me interesa.

¿Sí, Y qué va a hacer usted para que te interese? ¿Entonces? Es una construcción diaria, Es una construcción de que tú, como docente, no puedes dejar de leer, de buscar, de indagar, de crear. Mmm. Nunca se deja de aprender. ¿Todo el tiempo estás mirando cómo puedes reconstruir tu aprendizaje y qué te digo yo? Nunca enseñes dos veces lo mismo si nunca te aburras enseñando dos veces lo mismo no tiene sentido. Sea, aunque sea. Si tú vas a enseñar verbos, haz que cada aprendizaje los verbos sea distinto, único, especial, diferente y reconstruye tus propios aprendizajes y saberes. Gracias profe, muchas gracias y por tu tiempo. Esperamos que pues cuando termine, o sea cuando ya nos aprueben, pues también devolverte un poco para que nos leas como todo el proceso que tuvimos acá y nosotros llegamos antes de que tú llegaras acá y pues esto era como diferente, había otros profes eh, había otro tipo de población, ahorita nosotros llegábamos totalmente diferente, incluso hace un año que estábamos acá.

Anexo 11. Reflexiones recogidas con los maestros a través de discusiones informales

Posibilidades del cine foro, la relevancia del cine foro y recomendaciones para la profe

Amparo.

El cine foro es una estrategia didáctica muy importante en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, ya que permite que ellos aprendan de una manera sencilla los temas, también que interactúen y dialoguen con sus pares. El cine foro fue el abrir un espacio diferente para los estudiantes, que les permitiera disfrutar y aprender de una manera creativa, donde dialoguen y generen debates. También cambiar las dinámicas en los salones de clase., se logró que los estudiantes reflexionarán, generarán espacios de diálogo, disfrutarán compartir con sus compañeros. Lo que no se logró fue la continuidad de las temáticas ya que cada año llegaban grupos diferentes de estudiantes y tocaba empezar de cero. Este debe ser un espacio donde el estudiante tenga la oportunidad de elegir y proponer sus películas, esto permite que el estudiante tome decisiones, comprenda diversas realidades. Nunca debemos olvidar que estos espacios fomentan la comunicación entre los estudiantes y profesores.

