

VISIBLE E INVISIBLE:

**Una mirada sobre el conflicto social urbano desde las imágenes en la producción
cinematográfica colombiana que busca activar la memoria social**

ANDRÉS FELIPE ALVARADO ORJUELA.

Director:

BYRON OSPINA FLORIDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS

SOCIALES

BOGOTÁ

2015

Nota de aceptación

Profesor Byron Ospina Florido

Bogotá, mayo de 2015

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| 1. Información General | |
|-----------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | VISIBLE E INVISIBLE: una mirada sobre el conflicto social urbano desde las imágenes en la producción cinematográfica colombiana que busca activar la memoria social. |
| Autor(es) | Alvarado Orjuela, Andrés Felipe |
| Director | Ospina Florido, Byron |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015. 119 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Historia reciente, memoria social, cine, imagen, conflicto social urbano, didáctica crítica. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>El presente trabajo de grado es el resultado de una investigación, diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica, basada en las imágenes cinematográficas de los conflictos sociales urbanos para la enseñanza de la historia reciente de la ciudad. En este sentido, se propone, en primera medida el marco teórico de las categorías de análisis, entre las cuales se encuentra el cine, la imagen, la memoria y los conflictos sociales urbanos. De igual manera se presenta un análisis de la cinematografía colombiana en relación con las problemáticas de la ciudad y por último se propone una estrategia, basada en la didáctica crítica de la mirada.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Para la elaboración de este proyecto se consultaron aproximadamente 30 fuentes, de las cuales se resaltan las siguientes:</p> |

- BURKE, P. (2001.). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona.: Editorial Crítica.
- CIFUENTES, M. T. (2007). *Encuentro sobre conflicto urbano*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro.
- DUSSEL, I. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires.: Manantial.
- FELD, C. Y STITES, J. (Comp.). (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRO, M. (1980). *Cine e Historia*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil. Colección Punto y Línea.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Sigo XXI, Editores.
- PEREIRA DOMINGUEZ, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*. N° 338., 205-228.

4. Contenidos

El trabajo se divide en tres capítulos que incluyen un marco teórico. El primer capítulo tiene como objetivo mostrar los elementos teóricos y analíticos, que permiten pensar el cine como una fuente de imágenes para la reconstrucción de los conflictos de la ciudad en clave de memoria. Para esto, el capítulo estará estructurado en dos apartados: en el primer apartado se aproximará a la definición de memoria, identificando en medio de ello el punto de inflexión entre la memoria colectiva y la social. En este caso los estudios de Halbwachs y de Elizabeth Jelin frente al tema, serán pertinentes para esta discusión. Por otro lado, se estudia la potencialidad del cine como fuente documental para los estudios de la historia reciente y la memoria. En otras palabras, la capacidad que tiene las imágenes cinematográficas y el cine frente a la reconstrucción de una memoria social. La ciudad y los conflictos que la rodean serán parte del segundo apartado, en donde se busca establecer los conflictos sociales urbanos, cuáles y cómo han surgido en el contexto de la historia de la ciudad.

El segundo capítulo muestra un proceso de articulación teórica entre el cine, la imagen, la memoria social y su interacción a través de la didáctica crítica para la enseñanza de la historia reciente, generando una lectura crítica de los contenidos y de las imágenes que circulan en el cine en la década de los noventa y la primera década del siglo XXI. Así mismo, se aproxima al significado de las imágenes, en el marco de los estudios de la memoria y la enseñanza de la historia reciente para luego plantear una propuesta didáctica en la cual se acerque a los estudiantes a los conflictos sociales urbanos de la ciudad en Colombia a través de la cinematografía colombiana.

Este capítulo presenta cuatro apartados, a saber: el primero expone la pertinencia del uso del cine y las imágenes como componentes de un ejercicio reflexivo que desde la escuela analice el tema de la ciudad y los conflictos sociales urbanos. Algunas de las preguntas que orientan esta primera parte son: ¿Por qué el cine y las imágenes ser retomados en la escuela?, ¿Cuál es su importancia?, ¿Para qué fines pedagógicos? ¿Qué ventajas o posibilidades ofrece el análisis de la imagen y el cine para pensar una propuesta pedagógica? En un segundo apartado se aborda desde una reflexión pedagógica la historia reciente y la memoria social en relación con el cine. El tercer apartado aborda la didáctica crítica como una posibilidad para valorar la relación entre la enseñanza de la historia reciente, la memoria y los conflictos sociales urbanos. Por último, el cuarto apartado presenta, tanto de planteamiento de la propuesta, como las fases que describen el proceso de su ejecución en la I.E.D. Juana Escobar ubicada en la localidad de San Cristóbal.

Seguidamente un tercer capítulo, en donde se presenta un debate analítico de los planteamientos teóricos expuestos en los dos primeros capítulos, en relación con los resultados de la práctica en la I.E.D Juana Escobar. Este está dividido en dos apartados: el primero, expone las dificultades de lo que conlleva trabajar la memoria y la historia reciente en el aula y el segundo apartado está dedicado a mostrar lo que implica pensar el cine como presupuesto didáctico, partiendo de lo evidenciado en la práctica, lo que conlleva a proponer la didáctica crítica de la mirada y la pedagogía de la mirada como

estrategias para la enseñanza de la historia reciente.

Por último el documento ofrece las conclusiones a las que se llegó una vez finalizada la aplicación de la propuesta

5. Metodología

La investigación es de tipo cualitativo y estuvo guiada por la investigación- acción ya que se parte de identificación de unas tensiones mediante la revisión de fuentes secundarias frente a la enseñanza de las ciencias sociales y se propuso unos objetivos para llegar a una posible solución de estas. Después de un análisis se hace la posterior intervención, que pretende dar respuesta a dicha problemática, en este caso de los estudiantes del grado 8° A de la Institución Educativa Distrital Juana Escobar. Luego de esta etapa de observación y diseño de la propuesta que se realizó durante el primer semestre del año 2014, viene la fase de intervención pedagógica que se llevó a cabo de agosto a noviembre de 2013. Los instrumentos de recolección de información que se emplearon fueron diarios de campo, encuestas, rejillas de evaluación y registros audiovisuales que dieron cuenta de la expresión oral de los estudiantes durante el proceso de implementación de la propuesta.

6. Conclusiones

El documento permite evidenciar la pertinencia de un proyecto basado en las imágenes cinematográficas, en la medida en que construye referentes de memoria y en ese sentido contribuye a la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente.

A partir de las consideraciones anteriores, pensar la enseñanza de la historia reciente desde la cinematografía implica no solo llevar a la escuela el cine en función de reforzar contenidos, sino como una manera de impugnar códigos pedagógicos tradicionales, en los cuales dichas imágenes abran la posibilidad de que los estudiantes piensen el

presente y el pasado de una manera reflexiva y crítica. Pero la práctica evidenció que la escuela en Colombia y los maestros le tienen temor a acercarse al cine, bajo la premisa de que pueden instrumentalizar esta herramienta didáctica.

Lo que se logró evidenciar a través de esta experiencia pedagógica es que existe la posibilidad, a través del cine, de mostrar contenidos y problemáticas de la historia reciente, que muchas veces los textos escritos no permiten ver en el ámbito curricular. Para el caso del presente trabajo, una manera de evidenciar esa capacidad, fue la ciudad y los conflictos sociales urbanos, pero más allá de todo esto, la consideración más importante es que antes de pensar el cine como una herramienta didáctica, lo necesario para acercarse a la escuela es una pedagógica de la mirada, es decir, que los estudiantes y los docentes “aprendan a ver.

| | |
|-----------------------|--------------------------------|
| Elaborado por: | Andrés Felipe Alvarado Orjuela |
| Revisado por: | Byron Ospina Florido |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 11 | 06 | 2015 |
|--|----|----|------|

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO I | 11 |
| CINE Y MEMORIA SOCIAL: Aproximaciones al conflicto social urbano colombiano desde la producción cinematográfica: 1990-2010. | 11 |
| PRESENTACIÓN | 12 |
| 1. ELEMENTOS PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CINE Y LA MEMORIA SOCIAL. | 16 |
| 1.1. La memoria social. | 16 |
| 1.2. Cine e imagen. | 20 |
| 1.3. Imagen y memoria social..... | 24 |
| 1.4. La memoria social y el cine..... | 25 |
| 2. CONFLICTO SOCIAL URBANO | 27 |
| 2.1. El conflicto social urbano en la cinematografía colombiana..... | 36 |
| CAPÍTULO II | 47 |
| DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA MIRADA Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN: reconstrucción de la memoria social a partir de las imágenes cinematográficas del conflicto social urbano.1990-2010. | 47 |
| PRESENTACIÓN | 48 |
| 1. PERTINENCIA DE LAS IMÁGENES CINEMATOGRAFICAS EN LA ESCUELA. | 49 |
| 2. LA HISTORIA RECIENTE: UNA ACERCAMIENTO DESDE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA. | 54 |
| 2.1. Historia del Tiempo Presente o Historia reciente: una historia en construcción...55 | |
| 2.2. Aportes para la enseñanza de la historia reciente. | 58 |

| | |
|--|----|
| 2.3. Sobre el pasado y su interpretación: Entre la historia reciente y la memoria..... | 61 |
| ¿Cómo puede ser entendida la relación pasado-presente?..... | 61 |
| 2.4. La escuela como espacio para pensar la memoria. | 62 |
| 3. HACIA LA PRÁCTICA.: didáctica crítica como posibilidad para re pensar la historia reciente y los conflictos sociales urbanos desde las imágenes cinematográficas. | 64 |
| 3.1. DIDÁCTICA CRÍTICA: ¿Cómo se entiende y se ha abordado la didáctica crítica? | 64 |
| 4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA | 68 |
| 4.1. Caracterización de la población del colegio Juana Escobar | 68 |
| 4.2. Diseño e implementación de la propuesta pedagógica..... | 73 |
| CAPITULO III | 81 |
| DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA MIRADA Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN: Propuesta para una didáctica de la enseñanza de la historia reciente desde las imágenes cinematográficas..... | 81 |
| PRESENTACIÓN | 82 |
| 1. LA DESCONEXIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL PRESENTE: DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN EL AULA. | 83 |
| 2. EL PROBLEMA DE LAS IMÁGENES Y EL USO DEL CINE EN EL AULA: ENTRE LA HERRAMIENTA Y EL RECURSO DIDÁCTICO. | 88 |
| CONCLUSIÓN | 92 |
| BIBLIOGRAFÍA | 94 |
| ANEXOS | 96 |

TABLA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1. Mapa de localización de la localidad de San Cristóbal Sur..... | 94 |
| ANEXO 2. Formatos de práctica..... | 95 |
| ANEXO 3. Imagen para sesión de sensibilización..... | 118 |

TABLA DE GRÁFICOS.

| | |
|--|----|
| GRAFICO 1. Nivel de urbanización en América Latina. 1950-2030..... | 28 |
| GRAFICA 2. La didáctica crítica según Fedicaria..... | 65 |

CAPÍTULO I

CINE Y MEMORIA SOCIAL: Aproximaciones al conflicto social urbano colombiano desde la producción cinematográfica: 1990-2010.

PRESENTACIÓN

En un mundo globalizado en donde los medios de comunicación ejercen un papel fundamental en la trasmisión de información, el papel de la imagen adquiere relevancia en el sentido de consolidar imaginarios individuales y colectivos frente a como los sujetos comprenden e interpretan su realidad.

Al respecto, el historiador Peter Burke (2001) afirma que “la imagen potencia y confronta formas de ser, de ver y de sentir la realidad” (p.21). Bajo esta perspectiva, este “*mundo globalizado*” nos inunda de imágenes que adquieren sentido cuando pasan a través de las miradas del espectador, quien enfrenta y confronta su realidad, contrastándola con la que los medios y las imágenes contienen. Este proceso se une al de la inmediatez con la que fluctúa la información, ahora cargada con el impacto visual que generan dichas imágenes y que unidos, se encargan de forjar constructos mentales en los seres humanos.

Pues bien, Colombia no escapa a este fenómeno de la inmediatez y la facilidad con la cual llega la información, sea porque se ve en un programa de televisión (noticiero o novela), se oye en radio o se interactúa en internet; en todos los casos, la información es dotada de tal condición que termina, en la mayoría de los casos, por mixtificar el relato histórico con el cual se interpreta el pasado.

Al respecto, la transmisión de la información ha transitado por diferentes tipos de socialización, pues lo que en un pasado fue transmitido de manera oral, de generación en generación y sin preocupación por el tiempo y la distancia, ahora ha sido superado por medios que permiten su fluidez de manera instantánea, rompiendo las barreras del tiempo y la distancia. Si antes la palabra era dominante (tradicción oral, el mito, el cuento), actualmente ésta se encuentra opacada por la imagen y por la pantalla. Retomando a Calle (2006) en su texto *Retratos de Colombia desde su cine: miradas a la violencia, la herencia y el mito*, es claro que: “aunque Colombia quizás tenga una tradición oral fuerte frente a la imagen visual en comparación con otros países, es innegable el peso ejercido por esta última sobre el imaginario colectivo” (p.51).

Es a partir de esta prevalencia de la imagen y de su relación con la realidad y el cine colombiano, que en este apartado se pretende activar y potencializar la memoria social, la cual permite el reconocimiento de los colombianos como sociedad con un pasado y unos hechos vividos en común, que han construido el contexto actual, en el cual estamos sumergidos y que es importante conocer. En este sentido la memoria social se hace relevante en la medida que:

La obsesión memorialística de nuestros días es el producto del declive de la experiencia transmitida en un mundo que ha perdido sus referentes, ha sido desfigurada por la violencia atomizada por un sistema social que borra las tradiciones y fragmenta las existencias.(Traverso, 2007. p.16)

La memoria y junto a ella, las representaciones colectivas del pasado erigidas en el presente, estructuran las identidades sociales inscribiéndolas en una continuidad histórica y las dota de sentido, es decir de contenido y de una dirección. En todo tiempo y lugar, las sociedades humanas han poseído una memoria colectiva y la han alimentado de mitos y ceremonias e incluso de políticas. A lo cual escribe Jelin (2002): “La memoria invade el espacio público de las sociedades occidentales: el pasado acompaña al presente y se instala en el imaginario colectivo, como una “memoria” poderosamente amplificadas por los medios de comunicación, o a veces gestionada por los poderes públicos” (p.5).

Entonces así, la memoria colectiva se entiende como un pasado real o mítico alrededor del cual se construyen prácticas ritualizadas que tratan de reforzar la cohesión de un grupo o de una comunidad, de otorgar legitimidad a ciertas instituciones, de inculcar valores en el seno de una sociedad.

De ahí, que la memoria sea vista también, como mecanismo cultural a través del cual se fortalece el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo. De acuerdo con LaCapra(2001) es a través de la elaboración de una memoria que “se adquiere la posibilidad de ser un agente ético y político”(p.144)

Es desde aquí, que la memoria entra en juego como agente para la reconstrucción de un pasado, en donde los olvidos del pasado nos permiten reflexionar frente a los acontecimientos del presente y lograr configurar una visión de futuro diferente a los

problemas que se ciernen sobre la sociedad colombiana. Pensar la memoria desde las imágenes cinematográficas nos abre las puertas a *otra* posibilidad- si se quiere otra perspectiva- de entender y analizar desde la escuela la enseñanza de la historia reciente en Colombia.

Partiendo de esto, parece que otros conflictos, aparte de la violencia en el país, se diluyen en este imaginario colectivo. La ciudad no sólo tiene relaciones de violencia desde el conflicto armado, sino otras que solamente se hacen evidentes prestándoles una atención específica. Enfocarse en determinados conflictos de la ciudad: jóvenes, pandillas, acceso a la vivienda, servicios públicos, movilidad, entre otros, y visibilizarlos es uno de los objetivos a los que apunta la presente propuesta pedagógica.

Con base en las anteriores premisas, el presente trabajo busca generar un acercamiento al conflicto social urbano desde las imágenes en la producción cinematográfica colombiana para activar y potenciar a través de ello la memoria social. Para llevar a cabo tal fin, se plantea la siguiente pregunta: *¿Cuáles son las características de las imágenes audiovisuales del conflicto social urbano que se producen, circulan y se han posicionado como referentes de memoria social, en la cinematografía colombiana del periodo 1990 – 2010?*

En síntesis, este capítulo tiene como objetivo mostrar los elementos teóricos y analíticos, que permiten pensar el cine como una fuente de imágenes para la reconstrucción de los conflictos de la ciudad en clave de memoria. Para esto, el capítulo estará estructurado en dos apartados:

En el primer apartado se aproximará a la definición de memoria, identificando en medio de ello el punto de inflexión entre la memoria colectiva y la social. En este caso los estudios de Halbwachs y de Elizabeth Jelin frente al tema, serán pertinentes para esta discusión. Por otro lado, se estudia la potencialidad del cine como fuente documental para los estudios de la historia reciente y la memoria. En otras palabras, la capacidad que tiene las imágenes cinematográficas y el cine frente a la reconstrucción de una memoria social.

La ciudad y los conflictos que la rodean serán parte del segundo apartado, en donde se busca establecer los conflictos sociales urbanos, cuáles y cómo han surgido en el contexto de la historia de la ciudad

1. ELEMENTOS PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CINE Y LA MEMORIA SOCIAL.

1.1. La memoria social.

Gran parte de los estudios sobre la memoria realizados en América Latina surgieron en aquellos contextos en donde la represión se tradujo en dictaduras, quiebres de la democracia y violación de los derechos humanos. Investigadores de los fenómenos sociales afirman que la memoria solo se traduce a determinados hechos que representan traumas en las estructuras sociales, por medio de las violaciones sistemáticas de los derechos humanos y los cortes y desmembramientos de los gobiernos democráticos o de la democracia misma; es decir, la instauración de regímenes en donde el miedo es el otro sujeto dentro de la sociedad.

Partiendo de estos contextos, es un deber dar paso a nuevas luchas por aquellas memorias individuales y colectivas, que en palabras de Jimenez & Guerra (2009) “han sido silenciadas y ocultas” (p.156) y cuyos lugares de enunciación nos permiten pensar, en términos de resistencia, que puede existir otra idea de memoria, aparte de la acaparada por el oficialismo y las élites económicas y políticas que durante siglos se han mantenido en Colombia.

La memoria se considera como un proceso de (re)categorización del pasado desde el presente. En los inicios, la memoria se consideraba como un fenómeno netamente individual, en donde los sujetos se presentan con una serie de recuerdos que los llevan a rememorar elementos del pasado, pero esta concepción ha cambiado, dando paso a la colectividad de la misma.

Ahora bien, uno de los primeros que debate la idea de la memoria individual introduciendo la categoría de marco colectivo es Halbwachs (2004)¹, quien considera que la memoria no se puede pensar de forma individual ya que los acontecimientos de la realidad están mediados por relaciones sociales. De acuerdo con el autor, el hecho mismo de que los individuos vivan en una relación recíproca con determinado grupo social, lleva a que los recuerdos de éstos se reconstruyan en conjunto, es decir, la memoria es colectiva en tanto los recuerdos de los acontecimientos están mediados por los de otros (la pertenencia a grupos sociales y el mantenimiento de estos grupos en el tiempo son algunas de las claves que examina el autor).

¹ Maurice Halbwachs dedica sus investigaciones a pensar la memoria como agente de reconstrucción del pasado desde una perspectiva colectiva. Su obra *los marcos sociales de la memoria y la memoria colectiva*, son la cúspide de los trabajos sobre la memoria colectiva, superando la idea de memoria individual.

Por otro lado, Jelin (2002) apunta a que la memoria colectiva pasa por una relación ampliada de individuos e intersubjetividades, que en definitiva amplía y complejiza la idea de marco social. De acuerdo con la autora, en la memoria social, se construyen y se reconstruyen por medio de procesos dinámicos que: “no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos instituciones y culturas. Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos”. (Jelin, 2002, p.19), es decir no solo es recordar situados en un marco colectivo- *solo y simplemente*-sino reconstruir los sentidos del pasado en relación con otros individuos, con otras memorias, en un juego siempre conflictivo de actores, relaciones de poder, disputas y negociaciones. A este cúmulo de recuerdos con sus singularidades y complejidades es a lo que la autora llama la multiplicidad de las memorias. Justamente a este proceso, en donde las memorias se presentan como procesos intersubjetivos, anclados en experiencias y en marcos simbólicos, materiales, políticos y culturales, es a lo que Jelin denomina “memoria social”.

Si atendemos de nuevo la idea de Jelin (2002) sobre la multiplicidad de las memorias, es claro que “en cualquier sociedad es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación única del pasado, compartidas por toda una sociedad” (p.5). Estas memorias son el resultado de ensamblajes sociales distintos, que marcan de manera diferenciada el paso de un grupo social por la historia. El descubrir y confrontar las tensiones entre estas diversas memorias nos hace pensar en una memoria social inacabada y conflictiva.

Bajo esta lectura es posible superar las memorias hegemónicas y aceptadas, al ser confrontadas con otros tipos de memorias. Así pues, Jelin entiende esta confrontación como una lucha por la construcción de sentido -y el control- de las memorias, al respecto afirma: “siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas en la resistencia, en el mundo privado, en las “catatumbas” (...)” (Jelin, 2002, p. 6).

Así entonces, la memoria social no hace referencia al recuerdo de los hechos en sí, sino al significado que ellos han tenido en las relaciones sociales, produciendo efectos que inciden sobre el presente, sobre el quehacer político y sobre el curso de la vida social. Aunque la memoria social nos lleva más allá- en palabras de Lira y Castillo (1993):

“La memoria del pasado – los recuerdos olvidados – nos devuelve la posibilidad de reconocernos como sociedad, señalando las ilusiones y las utopías que fueron parte de ese proceso. Nuestras contradicciones y dilemas. Los hechos no volverán a repetirse pues el tiempo no regresa ni se repite. No son los acontecimientos los que conforman la memoria social sino el sentido que ellos tuvieron en su tiempo y para el futuro. Cuando se habla de memoria social entonces se alude a esta posibilidad de recordar y descubrir las estructuras permanentes de las relaciones sociales de un pueblo que se reconoce a pesar de sus grandes contradicciones en una identidad común.” (p.19)

La memoria social, entendida como toda práctica social anclada en el pasado en donde la posibilidad de descubrir y redescubrir estructuras permanentes en las relaciones sociales nos permiten pensar que el cine, como una de esas prácticas, nos puede llevar a la elaboración de un pasado cercano, inmerso en el conflicto y visto a través de las imágenes,

las cuales nos confrontan con la realidad, inmersas en un pasado mayor al que llamamos historia, que por cuenta propia o no, nos remiten a la comprensión del mundo social y a la elaboración de una nueva historia política y social del país.

1.2 Cine e imagen.

Ahora bien, se considera incorporar la *imagen en movimiento* como un medio adecuado para conservar y transmitir la memoria colectiva, informar y comunicar conocimientos históricos. Por lo tanto, al hablar de la imagen en movimiento en el cine, nos referimos en términos deleuzianos a la capacidad de narración que contienen las imágenes cinematográficas. Para Deleuze (1986), las imágenes contenidas en el cine no se pueden desligar de su carácter narrativo. La narración en el cine a través de las imágenes “es una potencia creativa en sí misma, una fuerza que no permite pasividad frente a sus imágenes y que se vuelve confrontación” (Dipaola & Yabkowski, 2008, p.143).

Es por eso que tomamos como referente la imagen en movimiento, para reconstruir dicha memoria social, ya que ésta nos permite confrontar -como ya lo hemos mencionado- elementos de la realidad con las realidades del cine, pues no podemos negar el poder narrativo de las imágenes. Si atendemos a esto, podemos afirmar que las narraciones que las imágenes nos brindan nos permiten pensar en sus condiciones históricas, pues toda narración cambia según el acontecer histórico, lo cual corresponde necesariamente a las condiciones sociales, sobre todo “por el hecho de que el cine expresa las fuerzas dinámicas que determinan el orden social” (Dipaola & Yabkowski, 2008,p.147), lo cual es lo que interesa abordar en este caso.

Lo interesante de esta imagen en movimiento es que no solo muestra las meras fuerzas o sus diferencias, sino que las hace evidentes en sus imágenes, pero no como una simple representación sino como expresión. La imagen en movimiento en la cinematografía colombiana, se entiende como una expresión de la realidad que nos permite confrontar memorias individuales y colectivas.

La imagen en movimiento como categoría es propia del trabajo de Guilles Deleuze (1986). Partiendo de la idea de que la Segunda Guerra Mundial determina un profundo cambio en la relación entre la narración cinematográfica, el autor analiza las imágenes y la manera como ellas funcionan en los filmes –la nueva estética cinematográfica- y la sociedad. El claro ejemplo que nos da una idea de estas posturas, es el cine neorrealista italiano, centrado en los problemas de la sociedad italiana de la posguerra como el hambre, la pobreza, la marginación, la delincuencia y la situación de la mujer (Ibars & Lopez, 2006, p.10). Algunas de éstas obras son: “*Roma: ciudad abierta*” de Roberto Rosellini (1945); “*La tierra tiembla*” y “*Rocco y sus hermanos*” de Luchino Visconti (1948-1960); *El ladrón de bicicletas* de Vittorio de Sica (1948); *La Strada* de Federico Fellini (1954). Esta realidad también se ve retratada en el cine francés con el surgimiento de *la nouvelle vague*, con obras como *Loin du Vietnam* (1967).

En síntesis, lo que atraviesa a esta renovada mirada sobre las imágenes, es que éstas ya no son una expresión de la realidad basada en la Historia con mayúscula o una idea decimonónica de la misma, por el contrario, la imagen se convierte en una expresión de un acontecimiento indeterminado, impredecible: se convierte en memoria.

De esta manera, el retrato de esta memoria (social) en las diferentes imágenes que han conformado el cine colombiano, se refleja en varias muestras: los primeros casos se manifiestan con el uso del cinematógrafo como algo innovador, en donde la realidad parecía más expuesta con la novedad del rodaje, llevando a la pantalla los hechos tal cual como se presentaban. Por ejemplo, en la película “*Manizales city*” (1925) de Félix Restrepo, se pretende mostrar una ciudad próspera y en pleno crecimiento, en consecuencia la “Chicago” de Colombia, pero devastada al poco tiempo por un incendio; o “*Rafael Uribe Uribe o el fin de las guerras en Colombia*” (1928) de Efe Gomez y Pedro Vasquez, “quienes se volcaron sobre la vida de Rafael Uribe” (Calle, 2006, p. 51).

Por otro lado, la evolución en el tratamiento de los temas de las imágenes y de la memoria social, llevó a que se realizaran documentales que más allá de representar dicha realidad, lograron hacer un abordaje desde lo analítico y crítico de estas imágenes, que permitían mostrar el contexto del país de forma explícita, exponiendo así la existencia de conflictos reales y trascendentales para la sociedad colombiana como lo señala Calle (2006):

Los primeros documentales conocidos como tal, es decir, aquellos con fines explícitos de capturar la memoria colectiva, estuvieron en manos de Jorge Silva y Martha Rodriguez, básicamente tomaron el tema del movimiento indígena en Colombia por la década de 1970. *Chircales (1964/71)* y *Nuestra voz y tierra, memoria y futuro (1974)* son trabajos de investigación realizados casi al margen de la ley y cuyas propuestas están orientadas al estudio antropológico y político, con imágenes que más allá de narrar historias hacen las veces de observadoras de la realidad circundante, ofreciéndole al espectador el documento que plasma a su manera una memoria visual. (p.53)

Si bien es cierto que la violencia es el eje fundamental de la mayoría de las producciones cinematográficas, lo es también que las imágenes que circulan sobre ésta aumentan la brecha de desconocimiento sobre las realidades en el contexto en el que se produce dicha violencia. Es fundamental para nuestro problema ubicar el cine y sus imágenes en el margen de nuevas expresiones y como referente en la construcción de memoria colectiva.

Estos márgenes son las otras tensiones, los otros conflictos, que se presentan en la sociedad colombiana. No es desconocido que el talón de Aquiles del cine colombiano tiene que ver con la representación o la inclusión de estos conflictos que aparecen al margen, la marginalidad, el desplazamiento, la exclusión y la pobreza o la confluencia de otras formas de conflicto, enmarcados en los nuevos espacios en los que se presentan, en otras palabras, la violencia que caracteriza a Colombia en las primeras décadas del siglo XX. Es desde aquí, en estos nuevos espacios de conflicto, donde la ciudad (como expresión máxima de lo urbano), toma importancia y protagonismo dentro del cine de los años noventa.

Ahora bien, hay imágenes de las realidades que son capaces de traer al presente memorias de vivencias que hacen parte del contexto circundante. Es claro que la realidad para el caso colombiano es el conflicto social y armado, y las imágenes juegan un papel importante desde los medios de comunicación, la publicidad o la televisión creando un referente en el imaginario colectivo de las problemáticas que afectan el país.

1.3. Imagen y memoria social

En la llamada cultura de la memoria, las imágenes tiene un papel cada vez más preponderante: “No hay memoria sin imágenes, no hay conocimiento sin posibilidad de ver, aún si las imágenes no pueden proporcionar un conocimiento total” (Feld & Stites, 2009, p. 15). Ciertamente las imágenes no existen por sí mismas, más bien son creadas con objetivos específicos por sujetos inmersos en un contexto social e histórico. Es a través de la imagen en el cine y el documental, que el pasado retorna en imágenes. Estas construyen sentidos para los acontecimientos, ayudan a recordar, permiten transmitir lo sucedido a las nuevas generaciones, colaboran para evocar lo vivido y conocer lo no vivido. El terror, la degradación, la desubjetivación y la destrucción de lo humano pueden y deben ser imaginados, dichos y representados en imágenes y en palabras. Son en definitiva, “valiosos instrumentos de la memoria social”. (Feld & Stites, 2009, p. 20).

Peter Burke (2001) propone que las imágenes no son fuentes en realidad, sino vestigios del pasado en el presente. Ciertamente las imágenes constituyen el tipo de vestigios que nos permiten recordar el pasado de un modo más vivo y son la mejor guía para entender el poder que las representaciones visuales tenían en la vida de generaciones pasadas. Reflejan un testimonio ocular y son por lo tanto una forma fundamental de documento histórico.

Estas nuevas formas de la imagen vienen siendo observadas con cierta reticencia por algunos intelectuales que consideran que el mundo de la imagen carece de la potencia de la escritura y, que la proliferación de la misma como registro de memoria pone en peligro la cultura escrita. Sin dejar a un lado este debate, lo cierto es que no se puede sustraer a la

evidencia del uso de las imágenes como fuente de conocimiento histórico, pero su uso nos presenta una serie de dificultades. En primera medida es la de la traducción a palabras, el testimonio que nos proporcionan. En segundo lugar, las imágenes no son ajenas al problema del contexto, ni de la retórica o el tipo del recuerdo. Ciertamente, al igual que sucede con cualquier otro documento, “no todas las imágenes pueden ofrecer testimonios completamente fiables” (Rosenston, 1997,p.14).

1.4. La memoria social y el cine

En cuanto al cine como agente de memoria, se puede afirmar que “en su acepción más sociológica el cine es un producto social, resultado de unas relaciones sociales específicas” (Sorlin,1985,p.6). En este caso las imágenes y el cine, o más bien las imágenes que circulan en el cine se convierten en nuestras catatumbas. Es desde allí donde podemos encontrar esas otras historias y esas otras memorias que, confrontadas con las hegemónicas, nos permiten la construcción de sentido, de un nuevo sentido. En síntesis; la elaboración de nuevas formas de identidad social y política.

Ahora bien, ¿Cómo entender el cine y sus imágenes para esta lucha por las memorias? El cine es imagen, la imagen es representación del pasado y del presente. Muchos de los elementos teóricos vistos, demuestran que considerar e incorporar la imagen en movimiento como un medio adecuado para conservar y transmitir la memoria colectiva, así como informar y comunicar conocimientos, es de suma importancia en la actualidad. “Muchos de los discursos predominantes en el cine son producidos, puestos en circulación y consumidos a través de los medios, esto significa que los medios son mucho más que

medios y mediaciones” (Barbero, como se citó en Orozco, s.f, p.3) Son dispositivos de control y moldeamiento social.

El poder del cine radica tanto en su capacidad de evocación, al expresar algo sin nombrarlo, al referirlo a través de otro elemento: la imagen. “Precisamente una de las grandezas del cine radica en que sin renunciar a las más elevadas exigencias del arte, trata de llegar al máximo número de personas al margen de la formación cultural” (Pereira, 2005, p.3). El cine es entonces poderoso en su capacidad de vinculación (imagen-representación-espectador). Esta capacidad del cine significa un ejercicio sutil de poder, a través de la relación y asociación de distintos conocimientos y su anclaje en el sentido común de los espectadores.

En conclusión, la carga ideológica de las imágenes en el cine provoca en el espectador un contranálisis de su realidad presente, de su pasado y de su historia, “el cine “dice” poco y, como toda forma de representación, se presta a las medias verdades o a las manipulaciones” (Sorlin,1985, p.18). El cine pone ante nuestros ojos objetos y prácticas que ya no existen, cuya huella se encuentra en los textos sin que éstos logren hacer que los percibamos. No se puede trabajar sobre la vida material en el siglo XX sin estar muy atento al cine. En este nivel, las resistencias terminarán por ceder y un día la película figurará entre las fuentes mayores de la historia contemporánea. El cine cuenta para seducir a su público, inventa. El cine, como el texto histórico, “es capaz de evocar ya sea vastos conjuntos humanos, ya sea casos aislados, y que si bien ha privilegiado la segunda opción, propone al historiador una reflexión sobre la relación entre vivencia personal y experiencia colectiva en la restitución del pasado” (Sorlin,1985,p.20).

2. CONFLICTO SOCIAL URBANO

En los inicios del tercer milenio, más del 70% de la población mundial vive en las ciudades, fenómeno del cual no se escapa Colombia, que observa el aumento significativo de la población en zonas urbanas, no solo determinado por el factor del índice de natalidad, sino también por el ingreso casi masivo de población desarraigada por efectos del conflicto armado o por las mínimas condiciones sociales y económicas que ofrece el campo. (Cifuentes & Serna, 2007)

Gráfico N°1. Nivel de urbanización por país, América Latina, 1950-2030

| País* | Nivel de urbanización (porcentajes) | | | | | | | | |
|---------------|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2010 | 2020 | 2030 |
| Uruguay | 78,0 | 80,1 | 82,1 | 85,2 | 88,7 | 91,2 | 93,0 | 94,1 | 94,7 |
| Argentina | 65,3 | 73,6 | 78,4 | 82,9 | 86,5 | 89,9 | 92,0 | 93,1 | 93,9 |
| Venezuela | 46,8 | 61,2 | 71,6 | 79,4 | 84,0 | 86,9 | 89,1 | 90,7 | 91,8 |
| Chile | 58,4 | 67,8 | 75,2 | 81,2 | 83,3 | 85,7 | 87,8 | 89,5 | 90,7 |
| Brasil | 36,0 | 44,9 | 55,8 | 66,2 | 74,7 | 81,3 | 85,2 | 87,3 | 88,9 |
| Cuba | 49,4 | 54,9 | 60,2 | 68,1 | 73,6 | 75,3 | 77,3 | 79,7 | 82,3 |
| Puerto Rico | 40,6 | 44,5 | 58,3 | 66,9 | 71,3 | 75,2 | 78,5 | 81,3 | 83,6 |
| México | 42,7 | 50,8 | 59,0 | 66,3 | 72,5 | 74,4 | 76,7 | 79,3 | 81,9 |
| Colombia | 37,1 | 48,2 | 57,2 | 63,9 | 69,5 | 73,9 | 77,6 | 80,5 | 83,0 |
| Perú | 35,5 | 46,3 | 57,4 | 64,6 | 68,9 | 72,8 | 76,3 | 79,3 | 81,9 |
| Ecuador | 28,3 | 34,4 | 39,5 | 47,0 | 55,1 | 65,3 | 73,1 | 77,8 | 80,6 |
| R. Dominicana | 23,8 | 30,2 | 40,3 | 50,5 | 58,3 | 65,1 | 70,5 | 74,5 | 77,7 |
| Bolivia | 37,8 | 39,3 | 40,7 | 45,5 | 55,6 | 62,5 | 67,8 | 72,1 | 75,7 |
| Panamá | 35,8 | 41,3 | 47,7 | 50,5 | 53,7 | 56,2 | 59,6 | 64,0 | 68,6 |
| Nicaragua | 34,9 | 39,6 | 47,0 | 50,3 | 53,1 | 56,1 | 60,3 | 65,1 | 69,5 |
| Jamaica | 26,7 | 33,8 | 41,5 | 46,8 | 51,5 | 56,1 | 61,0 | 65,9 | 70,3 |
| Paraguay | 34,5 | 35,6 | 37,1 | 41,7 | 48,7 | 56,0 | 62,3 | 67,3 | 71,5 |
| Honduras | 17,6 | 22,8 | 28,9 | 34,9 | 41,8 | 52,7 | 61,2 | 66,7 | 71,0 |
| Costa Rica | 33,5 | 36,6 | 39,7 | 43,1 | 45,8 | 47,8 | 51,2 | 56,0 | 61,4 |
| El Salvador | 36,5 | 38,4 | 39,4 | 41,6 | 43,9 | 46,6 | 51,0 | 56,6 | 62,0 |
| Guatemala | 29,5 | 32,5 | 35,5 | 37,4 | 38,1 | 39,7 | 43,5 | 49,4 | 55,4 |
| Haití | 12,2 | 15,6 | 19,8 | 23,7 | 29,5 | 35,7 | 42,3 | 48,8 | 54,9 |
| Total | 41,4 | 49,3 | 57,5 | 65,0 | 71,1 | 75,4 | 78,6 | 81,1 | 83,3 |

* Ordenados decrecientemente por nivel de urbanización en 2000.
Fuente: Naciones Unidas (2000).

Tomado de: Lattes(1994)

Este crecimiento casi incontrolable, en donde la ciudad no tiene una planeación desde lo urbanístico para resistir tales embates de migración, resultó en una clara fragmentación urbana de exclusión y segregación de amplios y variados sectores de la sociedad, que desde lo social y lo económico dentro de las ciudades, llevó al surgimiento de contradicciones que se expresan en relaciones complejas de diversa índole y a la vez desembocan en conflictos y muchas veces en violencia.

Para lograr comprender y definir el concepto de conflicto social urbano, en este apartado se hará un repaso por diferentes perspectivas que buscan apoyar una lecturas mas compleja de la ciudad y sus conflictos. Para Cifuentes & Serna (2007): “considerar que el conflicto hace parte sustantiva del discurrir histórico de la ciudad y de la vida urbana y que , por tanto, cualquier abordaje u otra involucra necesariamente el tratamiento de sus fenómenos conflictivos”.(p.11)

En el contexto de los estudios de la ciudad, la preocupación por los conflictos de la urbe se remontan a la primera mitad del siglo XIX, en donde se empiezan a hacer visibles los efectos del desarrollo del capitalismo industrial moderno sobre la ciudad que:

(...) entrañaron el repliegue de la aristocracia, el ascenso o la consolidación de unas burguesías industriales, la presencia masiva de gentes del campo de inmigrantes convertidos tanto en mano de obra disponible como en ejército de reserva de las fábricas y, en medio de todo esto, una profunda transformación de las bases materiales y simbólicas de la vida pública (Sennett, 1978, citado en Cifuentes & Serna, 2007,p. 12).

Así, en este nuevo contexto, se hacen manifiestas las nuevas percepciones sobre fenómenos como la miseria, la desocupación y el delito que, aunque no eran extrañas en la ciudad a partir de esta época fueron consideradas como expresiones de las condiciones económicas de la misma.

Igualmente, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, las difentes ciudades de América Latina ya inscritas en el proceso de consolidación de los estados nacionales, se fueron insertando en la órbita del capitalismo industrial con particularidades propias de ellas: “muchas surgieron en el contexto de la colonia y aun heredaban muchas de sus dinámicas” (Roldan, en Cifuentes & Serna, 2007, p. 37). Su ubicación geográfica le imprimía a cada unas prácticas económicas diferentes dentro del mapa del capitalismo mercantil. Así se puede afirmar retomando la idea de Dimas (2007), “que en América Latina coexistían en la ciudad los procesos propios de la modernidad con población que muchas veces permanecía anclada en las dinámicas de su pasado colonial” (p.39).

Posteriormente, durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX se presentan algunas oleadas de modernización desde lo urbano, en las cuales muchas ciudades de América Latina de a poco se van insertando al contexto de la economía capitalista. Este fenómeno llevó a que muchos de los estudios sobre la ciudad en América Latina se centraran en ese fenómeno particular que generaba que la ciudad hiciera parte de unas relaciones económicas propias del sistema dominante. De nuevo fenómenos como la pobreza, la miseria y el delito se asocian al modelo económico.

Durante los años posteriores a las grandes guerras, es decir, a partir de la segunda década del siglo XX, la ciudad es centro de nuevo de los análisis y de los estudios, los cuales le van aportando nuevas formas de comprender el mundo urbano. Desde la escuela de Frankfurt, la escuela del psicoanálisis, el materialismo histórico, el postestructuralismo francés con Foucault, pasando por los análisis (post) marxista de mano de Manuel Castels, fueron ganando espacios en los estudios sobre la ciudad y la vida urbana.

La configuración de un campo teórico orientado al conflicto urbano solo se reconocerá desde los años sesenta, cuando diferentes estudios se dieron a la tarea de interrogar la relación entre las formas de estructuración económica de la ciudad y las formas de construcción del universo político urbano, de tal modo que el conflicto urbano abarcaría el conjunto de fenómenos contradictorios propios del comportamiento de los mercados que supondrían al mismo tiempo estrategias de acción o movilización colectivas de los pobladores de la ciudad.

Para el caso de Bogotá, esta recoge y refleja, como muchas ciudades del país, variadas manifestaciones del conflicto que tienen que ver con aspectos socioeconómicos. Estos conflictos aparecen como una nueva manifestación de violencia y en la medida que han incidido en las interacciones sociales inscritas en la ciudad, se han hecho evidentes también el interés de la academia y de algunas instituciones por abordar su estudio, su conocimiento y análisis, que apunten a buscar salidas a las diversas problemáticas de la ciudad, al proponer y propiciar nuevas formas de relaciones sociales que permitan equilibrar o dirimir las diferencias y las contradicciones, que posibiliten la inclusión de grandes grupos humanos y un apropiamiento de las diversas manifestaciones culturales y sociales de la

ciudad. Es importante señalar en primera medida, que bajo estas condiciones el conflicto se hace inherente a la ciudad y a la vida urbana.

Siguiendo a Dimas (2007), los estudios sobre el conflicto urbano se han centrado en interrogar las transformaciones de las estructuras económicas urbanas, los efectos de estas en el espacio público, las propuestas de intervención de los estados a través de las políticas públicas y las formas de movilización de los pobladores de la ciudad.

En efecto, diferentes estudios apuntan a que los conflictos en América Latina tienen su inicio en los procesos de modernización emprendidos desde los años treinta. Históricamente desde esta década se asiste a una creciente inserción de los países latinoamericanos antiguamente colonizados al sistema económico mundial.

Para el caso colombiano, se presentan cuatro enfoques de investigación en torno a la ciudad y a sus conflictos², que en concordancia con la investigación de este trabajo se toman, ya que reflejan claramente los postulados teóricos frente a los fenómenos de la ciudad :

- a. *Enfoque socioeconómico-espacial*: fundamenta la explicación de la violencia urbana a través de la relación que existe entre el limitado o precario acceso a los diversos componentes del bienestar general, de igual manera aborda el ritmo de crecimiento urbano de las ciudades como unidades articuladas al proceso de producción, circulación y consumo de bienes, productos y servicios.

² Estos enfoques los plantean dos estudiosos del conflicto urbano en Medellín: Pablo E. Angarita Cañas, investigador de la Universidad de Antioquia y Vilma Liliana Franco Restrepo, investigadora del Instituto Popular de Capacitación de la Corporación de Promoción Popular de Medellín.

- b. *Enfoque sociocultural*: toma como centro de reflexión el conjunto de valores y prácticas culturales, en cuanto a su firmeza o precaridad, producto de problemas en los procesos primarios de socialización, que han conducido al privilegio de formas violentas en el trámite de los conflictos.

- c. *Enfoque sociopolítico*: interpreta el conflicto urbano a partir de formas eficientes o no, en la construcción de vínculos sociales y su relación con la forma estatal, su legitimidad, presencia o ausencia en los diferentes escenarios de la sociedad.

- d. Un cuarto enfoque centra su análisis en las dinámicas del conflicto armado en el país, a los procesos de escalamiento, intensificación y humanización, como base explicativa de la violencia en las ciudades.

En el conjunto de los estudios sobre el conflicto urbano y la ciudad, sobresalen las teorías sociológicas que más se han aproximado a entender este fenómeno de las cuales destacan las corrientes marxistas, funcionalistas y constructivistas. Estas han basado sus análisis pensando las cuatro categorías referidas anteriormente. Mientras que marxistas y funcionalistas privilegian el papel de las contradicciones propias del sistema económico en la vida de los individuos y su relación con los espacios de la ciudad, los constructivistas se refieren en términos de el papel ejercido por los individuos en esa relación, pero restando demasiada importancia al papel de las estructuras sociales.

No es sino hasta la década de los ochenta en donde otra corriente del socialismo trata de conciliar las dos contradicciones, es decir se pensaba que no se podía desligar de todo las

estructuras sociales en la posible aparición de conflictos en relación a la ciudad y sus habitantes, sino que precisamente en esas relaciones el individuo trae consigo respuestas, contradicciones y tensiones.

Al respecto el sociólogo Pierre Bourdieu (1999), explica la sociedad a partir de la relación y articulación entre las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras y condiciones sociales externas, a través de la incorporación del concepto *habitus*.³ Aquí los *habitus*, se entienden como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de cierta manera en determinados espacios sociales o como él las denomina, en los distintos campos sociales, los cuales tiene una estructura y uno mecanismos de reproducción. En palabras de Roldán (2007):

“Un campo social es semiautónomo, porque crea sus propias estructuras y en que los autores situados en posiciones estructurales dispares luchan por el control de un recurso valioso sea este dinero, prestigio o poder, para lo cual ponen en juego los distintos capitales culturales económicos, sociales y simbólicos, y así desplegar todas las acciones y estrategias de lucha, de acuerdo a las posiciones situadas en un campo específico” (p. 55).

³ El *habitus* hace que personas que comparten un entorno social tengan estilos de vida parecidos. Por ejemplo, nosotros, la gran mayoría, practicamos algún deporte, por lo que nuestra manera de comportarnos en nuestro día a día será, aunque no igual, muy parecida. El *habitus* lo aprendemos por el cuerpo, es algo que tenemos y que vemos en los demás. Es la forma que tiene una persona al andar, hablar, comer, al vestirse... Este *habitus* viene determinado según nuestro entorno, por regla general, siempre puede haber excepciones, por nuestra clase social. El *habitus* sirve para explicar por qué las personas se comportan de igual manera cuando comparten cierto entorno social, pero no para explicar por qué se comportan de forma diferente.

Para el caso de este análisis, es claro pensar el problema en el sentido de la disputa en la ciudad por el poder simbólico, el cual Bourdieu define como la acumulación de todos los capitales⁴ posibles, que generan crédito y autoridad en los agentes que lo poseen.

De lo anterior podemos concluir que los conflictos urbanos en perspectiva sociológica de Bourdieu se puede definir como : la interacción consecuente o no, entre dos o más actores (grupos o individuos) que se mueven dentro de un campo⁵- en este caso la ciudad- hacia una posición óptima o privilegiada y ponen en juego el capital (económico, social, cultural o simbólico).

Para nuestro caso, podemos definir apoyados en las consideraciones de Dimas (2007) que en Colombia, la ciudades se pueden pensar bajo ciertas características: “fundadas en el tránsito de lo comunitario a lo asociativo, de lo rural a lo urbano dinamizadas por la industrialización desde al período de la posguerra” (p.45). Estudios que evidenciaron que la relaciones sociales urbanas, los espacios de la ciudad y las transformaciones eran nuevos escenarios de tensiones que derivaban en conflictos.

⁴ Para Bourdieu el *capital* no sólo hace referencia a la cantidad de bienes materiales o al dinero que se tiene.

Para él, también existe otro tipo de capital:

Capital simbólico: En forma de honor, honradez, respeto...

Capital cultural interiorizado: Es el que se da en las familias o por una circunstancia especial. Podríamos decir que en este tipo de capital estaría incluido el *habitus*.

Capital cultural objetivizado: El visible en la acumulación de objetos extraordinarios, como obras de arte, libros... etc.

Capital cultural institucionalizado: Los títulos, los diplomas, todo aquello que esté reconocido institucionalmente.

Capital social: Aquello que se establece en relación con la sociedad.

Capital físico: Es el porte corporal, como somos exteriormente.

⁵ El concepto *campo* hace referencia a "una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos" (Giménez Gilberto "La sociología de Pierre Bourdieu), así pues encontramos el campo político, campo deportivo, campo intelectual, etc. Es así que cuando hablamos de *campo* tenemos que hablar de *habitus*, existe una relación recíproca, el uno no puede funcionar sin el otro, así como tampoco puede funcionar sin el otro gran concepto, el *capital*.

Es decir, el conflicto urbano se resume como la acción que llevan a cabo los ocupantes de la ciudad frente a las contradicciones del sistema en ésta. Siendo así, “no todas las manifestaciones contradictorias y conflictivas de la ciudad entrarían dentro del conflicto urbano, sino solamente aquellas en donde la incidencia de los factores económicos afectarían de tal manera el interés general que implicaría la movilización de la sociedad civil y la intervención del Estado”.(Dimas,2007,p.13)

Frente a las imágenes que generalmente han alimentado el cine colombiano cabe señalar que, es importante entonces tener en cuenta que más allá de la presencia de los actores armados y del desarrollo de la guerra, existen otros conflictos que desde la academia, los medios y desde la sociedad en general se han invisibilizado, ya que son problemáticas en las que no intervienen altos poderes hegemónicos, que van más allá del conflicto conocido en Colombia, el cual está por fuera de la guerra contra el narcotráfico y los grupos alzados en armas. De esta manera se hace necesario profundizar en un tema vivencial y cercano al contexto cotidiano que las imágenes del cine colombiano hacen evidente: el conflicto social urbano.

Es aquí en donde se piensa la importancia del conflicto urbano social en los análisis de la memoria y el cine. Pues bien, muchos de los estudios sobre la memoria se enfocan en el período de violencia que atraviesa la historia colombiana, por lo tanto es necesario delimitar dicha problemática al espacio de la ciudad y cómo ésta se ha puesto en escena a través de diversas muestras cinematográficas.

2.1. El conflicto social urbano en la cinematografía colombiana

A pesar de la larga trayectoria del cine, más por el tiempo que por su cantidad y calidad, se puede afirmar que el cine en Colombia se caracteriza por ser, en muchos periodos, resultado de esfuerzos individuales por poner en escena elementos de la realidad o por contar historias. Es hasta la década de los ochenta cuando la compañía Nacional de Fomento al Cine (FOCINE),⁶ logra de alguna manera integrar esas particularidades de los directores y sus historias en un solo proyecto de “industria de cine nacional”.

El cine en Colombia también se caracterizó, durante muchas décadas, por su forma de contar historias y su intento por poner la realidad en la pantalla, a veces sin mucho éxito. La memoria y los conflictos sociales eran contados más a modo de historias novelescas del tipo mexicano. El concepto de industria fílmica colombiana no aparece claro, pues no es más que una corta lista de filmes que han merecido nominaciones y premios en algunos festivales, sin lograr trascendencia.

La discusión gira en torno a si hay o no una historia del cine en Colombia caracterizado por una industria fílmica organizada, en la cual se imprima ciertas condiciones para su producción, en donde se destine un presupuesto para su realización o si más bien, el cine en Colombia aparece como un compilado de películas que de manera individual o por esfuerzos individuales se ha construido un referente como sucedió en México, España o Argentina.

⁶ FOCINE, era la compañía Nacional de Fomento al Cine, proyecto que funcionó entre 1983 y 1993.

Para Calle (2006), Suárez (2009) e inclusive directores como Luis Ospina o Felipe Aljure, el cine en Colombia no ha sido construido sobre la base de una “industria”, lo cual ha llevado que no exista una linealidad frente a los intereses o temáticas para ser representadas a través de cine. Bajo esta perspectiva es que el cine en Colombia se presenta muchas veces fragmentado; de ahí que temas como la ciudad y los conflictos urbanos no sean sino intentos de algunos directores y de algunas películas por presentarlos.

Otra de las características del cine en Colombia es la gran cantidad de capital internacional invertido en producciones nacionales, ejemplo de esto son las producciones “*María llena eres de gracia*”, de Joshua Marston y “*La Virgen de los sicarios*”, de Barbet Schroeder. Es después de la desaparición de Focine que la industria del cine colombiano toma forma y vitalidad bajo unos lineamientos claros, trazados por la ley 814 de 2003 o Ley de Cine⁷.

A pesar de la marcada huella de la violencia en la cinematografía colombiana, la cual se puede evidenciar en filmes como: *El río de las tumbas* de Julio Luzardo (1964); *Condorez no entierran todos los días* de Francisco Norden(1984);*En la tormenta* de Fernando Vallejo (1977); *Canaguaro* de Dunav Kuzmanich (1981); *Crónica roja* de Fernando Vallejo (1979); *Pisingaña* de Leopoldo Pinzón (1985) y *Confesión a Laura* de Jaime Osorio(1990), muchos de los nuevos estudios del cine se acercan a otras perspectivas de análisis, como por ejemplo el trabajo hecho en *Cinembargo Colombia: ensayos críticos sobre cine y cultura* (Suarez, 2009), *Cine y culturas populares en Colombia: 1960-2009* (Acosta, 2007) o *Retratos de Colombia desde su cine* (Calle,2006) Estos son algunos de los intentos por

⁷ La ley de cine de 2003 intenta actualmente revitalizar la industria fílmica colombiana y se espera que finalmente posibilite la movilización del cine colombiano con una continuidad en la producción y una diversificación temática de la misma. Entre otras cosas la ley busca descentralizar la producción de Bogotá, creando y fortaleciendo nuevos radios de acción y gestión a lo largo y ancho del país; persigue también el patrocinio de campañas educativas y la exploración de diferentes alternativas y estrategias para obtener subvenciones nacionales e internacionales para el apoyo del cine

analizar el cine, sus imágenes y las temáticas para contrastar con la realidad, pero no la realidad sujeta a un eje de análisis sino también desde otras miradas como la cultura, la memoria y la ciudad.

Si bien es cierto que las imágenes que más circulan en el cine tienen que ver con la violencia, éste representa un tipo de realidad, ciertas memorias individuales y colectivas y, a su vez, se convierte en dispositivo ideológico del contexto y el tiempo en que se produce.

Cabe aclarar que aunque los estudios sobre el cine en la actualidad empiezan a mostrar nuevos espectros de análisis es difícil encontrar una literatura especializada sobre el tema, la mayoría de las producciones académicas que involucran nuevos aportes y nuevos análisis sobre el cine en Colombia se encuentran diseminados en artículos de revistas⁸ y en pocos libros además de los aportes de ensayos que comportan una variedad de temáticas.

Al respecto se pueden mencionar algunos de los libros que más sobresalen en los estudios del cine que se encuentran en algunas universidades y bibliotecas del país, los cuales se convierten en documentos valiosos que no deben ser subestimados. *Reportaje crítico a cine colombiano* (1978) de Umberto Valverde y *Sobre cine colombiano y latinoamericano* (1978) de Carlos Álvarez aparecen como eso, reportajes a directores. De la década de los setenta a los noventa surgen tímidamente análisis y críticas sobre el cine tal es el caso de *Crónicas de cine* (1974) de Hernando Valencia Goelkel y *Crónicas de cine colombiano*:

⁸ En Colombia han sido pocas las revistas que se han dedicado de manera seria al análisis y crítica del cine así como su difusión desde el medio escrito. Entre las más destacadas se encuentra la revista *Arcadia*, *Kinescopio*, *ojo al cine* y *cine comenta*, entre las más sobresalientes. No sobra aclarar que el fondo de patrimonio fílmico como la cinemateca tiene también sus revistas especializadas sobre la producción cinematográfica.

1897-1950 (1981) de Hernando Salcedo Silva. Otros libros se han configurado a partir de reseñas de artículos como por ejemplo: *Comunicación, cine colombiano y ciudad* (2005) de Oswaldo Osorio, que Suarez los define como artículos periodísticos más que en trabajos analíticos.

Análisis más rigurosos como en la *Historia del cine colombiano* (1978) de Hernando Martínez Pardo y de Carlos Álvarez aparecen como pilares a la hora de realizar un balance bibliográfico sobre el cine; estos trabajos son considerados como clásicos de la historiografía del cine colombiano. Textos recientes como *Hechos colombianos para ojos y oídos de las Américas* de Cira Mora y Adriana García (2003) aparecen con análisis más rigurosos y menos anecdóticos; también los *cuadernos de cine colombiano* se integran en esta dinámica del trabajo crítico y analítico frente a la producción cinematográfica.

Entre las nuevas interpretaciones del cine se integran también los debates frente a las temáticas que recorren las producciones, este es el caso de *La ciudad imaginada* de Diego Cortes Zabala (2003) sobre las representaciones de Bogotá en el cine y *Miradas esquivas a una nación fragmentada* de Nazly López 2006 sobre el cine silente. Por otro lado, las revistas han tenido un papel fundamental a la hora de mostrar perspectivas de análisis, críticas y debates sobre el cine como la *revista kinetoscopio* y las desaparecidas *Cuadro*, *Ojo al cine* y *Arcadia va al cine*.

En este sentido, aparecen los ensayos que de manera más crítica y analítica han aportado a un balance sobre el cine en como: *Cinembargo Colombia: ensayos críticos sobre cine y cultura* (2009) de Juana Suarez, *Cine y culturas populares en Colombia 1960-2009* (2011)

de Luisa Fernanda Acosta, *Retratos de Colombia desde su cine* (2006) de Carlos Calle Archila y *Objeto visual: objeto y subalternidad. El cine de Víctor Gaviria* (2003) en cuadernos de investigación de la cineteca de Caracas.

Pues bien, uno de los problemas más sobresaliente en el estudio del cine y las imágenes, son los contenidos que estos comportan, es que se ha ligado por mucho tiempo la idea de que el cine colombiano solo encarna una realidad específica y es la violencia. En su obra, Suarez (2009) plantea:

“En un país donde el discurso de la pluralidad y la diversidad se ha convertido en baluarte para la planeación cultural y la discusión política del papel del ciudadano en la resolución de conflictos, cinembargo Colombia: ensayos críticos sobre cine y cultura cuestiona la operación de la representación de raza y género y clase social en relación con los dispositivos de poder como demarcadores de la construcción de identidad y alteridad para analizar cómo se articula el cine colombiano dentro de los contextos sociales e históricos específicos”. (p.11)

Es interesante ver que en los estudios sobre el cine colombiano se recorren nuevos temas: la violencia, la dicotomía centro-periferia, los estudios sobre la ciudad, la representación del sujeto marginal, la novela negra, la violencia y el narcotráfico y el desplazamiento, entre otros, antes del año 2000.

En este contexto, la discusión sobre el objeto de análisis representado, en este caso la ciudad, comporta una serie de dificultades, pues como se ha mencionado, la cinematografía

colombiana se ha acercado más al conflicto en el espacio rural más que en el espacio urbano. Sin embargo, haciendo una investigación más exhaustiva se logra identificar que los intentos por mostrar a la ciudad como un escenario de conflictos se han sumergido en las dificultades propias de una falta de investigación desde el cine o las ciencias acerca del tema.

Partiendo de la idea de que las imágenes en movimiento que componen el cine colombiano ofrecen perspectivas y elementos de análisis de gran valor artístico, político, psicológico y antropológico para explicar y entender las diferentes paradojas y encrucijadas de Colombia como nación y la manera como el cine ha traducido aciertos y malestares en sus ciclos y renovaciones, así como en sus repeticiones y proyecciones hacia el futuro.

Estos estudios sobre el cine, mencionados anteriormente, muestran la escisión entre el campo y la ciudad en el contexto de la cinematografía, pues bien, dentro de los primeros acercamientos a los temas del conflicto en Colombia el escenario del cine gira en torno al escenario rural, *El río de la Tumbas* (1964), *En la Tormenta* (1977), *Cóndores no entierran todos los días* (1984) y *Canaguaro* (1981), son el claro ejemplo de esta afirmación.

En este sentido Suarez (2009) afirma que “la ciudad como escenario es poco visitada por los directores interesados en la violencia”. Los primeros acercamientos a esa tensiones entre lo rural y lo urbano se presentan- en un leve intento- en películas representativas como *Crónica Roja* (1979); *Pisingaña* (1985) y *Confesión a Laura* (1990), con intensiones completamente diferentes a la idea de retratar la ciudad, pero que permiten atar cabos frente a la evolución de este tema en particular. Se puede afirmar al respecto, que estos filmes más

que interesarse por los conflictos urbanos, tratan de explicar la violencia del país a través de conexiones entre el campo y la ciudad, es decir, que es casi por accidente que llegan a este punto.

En estos filmes hay una intensión- evidente o no- de mostrar señas de una Bogotá moderna, lo cual se hace a través de las imágenes que se ciernen sobre la ciudad, por ejemplo en *Pisingaña (1985)*, el incluir ambientes en donde a parecen los grandes complejos residenciales.

Pero también es evidente la insistencia de la dicotomía entre lo rural y lo urbano, lo cual pone en evidencia la necesidad del cine de la época de retratar lo bueno y lo malo de cada una, de un mundo de buenos y malos, de ricos y pobres, blancos y negros, cayendo así en la trampa del tema de civilización y barbarie, de centro/periferia sin establecer una crítica social de fondo ante lo acontecido. En oposición a lo que afirma Suarez (2009) al respecto, es claro que no existe un entendimiento por parte del cine de los nuevos protagonistas de la ciudad.

No es sino hasta que las dinámicas propias del transcurrir histórico del país hicieron necesario, que la cinematografía tomara un giro hacia temas como lo liminal o la marginalidad en Colombia finalizando la década de los setenta e inicios de los ochentas. Durante este periodo, el lugar de los documentales toma posición frente a la relación entre

el margen⁹ y la violencia; cabe recordar que parte del origen de los conflictos urbanos en las ciudades de Colombia surgen en el contexto de esta dicotomía.

Es en documentales como *Chircales* de Marta Rodríguez y Jorge Silva (1968); *Gamín* de Ciro Duran (1977) y *Agarrando pueblo* de Carlos Mayolo y Luis Ospina (1978), que el escenario de la ciudad y lo urbano, se presentan como el teatro de los nuevos fenómenos sociales que entrañaban el país durante este periodo y que la cinematografía intentaba retratar. Aunque la característica de mostrar a través de las imágenes una especie de imaginario colectivo sobre la marginalidad se mantenía, es evidente que estas ya retrataban otros encuadres frente a la visión rural de la violencia y los conflictos.

No es sino hasta la década de los noventa cuando se presenta como afirma Suarez (2009) “un cambio de encuadre” (p.24) frente a las representaciones de la ciudad. A partir de los que se llamó *le film noir*¹⁰, este se prestó para analizar tanto las transformaciones de la capital como la aparente aplicabilidad de la escéptica temática de este género a las realidades colombianas. *La historia del Baúl Rosado* de Libia Stella Gomez (2006); *La Gente de la Universal* de Felipe Aljure (1994); *Soplo de Vida* de Luis Ospina (1999) y *Perder es Cuestión de Método* de Sergio Cabrera (2004), se muestran como una nueva forma de representación de una nuevas tensiones inherentes a la ciudad: “los malestares del poder como corrupción, precariedad e impunidad frente a la incapacidad del individuo de ejercer su carácter de ciudadano dentro de un Estado que lo represente” dice con razón

⁹ Entiéndase margen, dentro de los estudios de la cinematografía, como aquellos fenómenos sociales que no son tratados, pero que existen.

¹⁰ Le film noir es un género cinematográfico que se desarrolló en Estados Unidos entre la década de 1930 y 1950. Es usada para describir las películas que giran en torno a hechos delictivos y criminales con un fuerte contenido expresivo.

Suarez_(2009, p.25). Esto último se ve reflejado claramente en una película como *La Estrategia del Caracol* de Sergio Cabrera (1993).

Este cambio de encuadre en la forma de representación de los conflictos obedeció a una necesidad más de diversificación del cine colombiano,- tal como dice Suarez (2009)-, que por una preocupación de cambiar un referente de memoria social frente a los fenómenos nacionales por parte de la sociedad o del Estado mismo, y las posibilidades de conciliación surgen como temas en donde el cine pretende poner al espectador en oposición con las consecuencias de la violencia. Producciones como *La Primera Noche*, de Luis Alberto Restrepo (2003); *Bolívar Soy Yo* de Jorge Alí Triana (2002); *Sumas y Restas* de Víctor Gaviria (2005); *La Sombra del Caminante* de Ciro Guerra (2004); *El Colombian Dream* de Felipe Aljure (2006) y *Yo Soy Otro* de Oscar Campo (2008), ponen de manifiesto tal situación.

Para terminar es pertinente afirmar que aunque la industria fílmica nacional no ha construido un discurso claro sobre los conflictos de la ciudad, existen imágenes y discursos inmersos en cada una de las producciones, se puede pensar más bien que, esos intentos por poner en evidencia los fenómenos de la ciudad se han diluido en un discurso mucho más amplio por parte de los cineastas de retratar la violencia. La ciudad es en muchos casos puesta en escena con el fin no de hacer un análisis desde las imágenes, ni por enfrentar al espectador con nuevas formas de conflicto que están más cerca de ellos de que se cree, la industria fílmica no ofrece un plan de trabajo en concordancia con nuevas problemáticas, en donde el cine cumpla con un papel más allá de entretener sino de generar procesos de análisis y contra análisis de las realidades que circundan a los habitantes de la ciudad.

No es claro en el cine colombiano un trabajo que piense el pasado reciente de los fenómenos y los conflictos de la ciudad. Más bien, en muchas de las producciones cinematográficas de los años ochenta a la actualidad se han encargado de presentar la ciudad como un referente para la construcción de discursos muchas veces respondiendo a una necesidad comercial, como la cinematografía del periodo de Álvaro Uribe, bajo la idea de “Colombia es pasión” clara intención de retratar la ciudad colombiana como los paraísos turísticos a visitar en donde imperaba un orden logrado a través de mecanismos coercitivos, eliminando de plano otros actores en la dinámicas de la ciudad. Ejemplos de algunas producciones que responden a este objetivo son: *Mi gente linda, mi gente bella* (2012); *El paseo* (2010) ambas producciones de Harold Trompetero; *El carro* de Luis Orjuela (2003); *La pena máxima* de Jorge Echeverri (2001) y *Paraíso Travel* de Simón Brand (2007).

Otras veces, los filmes son concebidos para justificar el discurso de la violencia o como una necesidad de lo que está de moda. A este primer fenómeno responden ciertas producciones fílmicas que aparecen en los años 60's y 70's como *El hermano Caín* de Mario López (1962) Es así que algunas producciones respondían a la época por moda mas no por retratar los fenómenos en otras perspectivas, tal es el caso de muchas de las producciones de los noventa, en donde el narcotráfico y el sicariato estaban a la orden del día. Esto se puede evidenciar en películas como: *Rosario Tijeras* de Emilio Maillé (2005); *La virgen de los sicarios* de Barbet Schroeder (1999) y *El rey* de José Antonio Dorado (2004).

En conclusión, la presente propuesta toma las imágenes en movimiento (el cine) como una estrategia que permite activar y potencializar la memoria social, teniendo en cuenta que las

imágenes ayudan a recordar y que, actualmente atraviesan la vida cotidiana de manera profunda. Por tal motivo es imperioso pensar en dicha herramienta como un vehículo que permita llevar contenidos (en este caso el conflicto social urbano) al aula, y que, a su vez contribuya a la activación de un pensamiento crítico con fundamentación teórica e histórica.

CAPÍTULO II

DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA MIRADA Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN: reconstrucción de la memoria social a partir de las imágenes cinematográficas del conflicto social urbano.1990-2010.

PRESENTACIÓN

El siguiente capítulo muestra un proceso de articulación teórica entre el cine, la imagen, la memoria social y su interacción a través de la didáctica crítica para la enseñanza de la historia reciente, generando una lectura crítica de los contenidos y de las imágenes que circulan en el cine en la década de los noventa y la primera década del siglo XXI. Así mismo, se aproxima al significado de las imágenes, en el marco de los estudios de la memoria y la enseñanza de la historia reciente.

A continuación se presentan los tres apartados que conforman el cuerpo del capítulo, a saber:

En el primero se expone la pertinencia del uso del cine y las imágenes como componentes de un ejercicio reflexivo que desde la escuela analice el tema de la ciudad y los conflictos sociales urbanos. Algunas de las preguntas que orientan esta primera parte son: ¿Por qué el cine y las imágenes ser retomados en la escuela?, ¿Cuál es su importancia?, ¿Para qué fines pedagógicos? ¿Qué ventajas o posibilidades ofrece el análisis de la imagen y el cine para pensar una propuesta pedagógica?

En un segundo apartado se aborda desde una reflexión pedagógica la historia reciente y la memoria social en relación con el cine. Por último, el tercer apartado aborda la didáctica

crítica como una posibilidad para valorar la relación entre la enseñanza de la historia reciente, la memoria y los conflictos sociales urbanos.

1. PERTINENCIA DE LAS IMÁGENES CINEMATOGRAFICAS EN LA ESCUELA.

¿Por qué preguntarnos por la imagen? Partimos de la premisa de que es a través de las imágenes cinematográficas que se busca que el pasado retorne al presente para pensar la realidad. Estas –las imágenes- construyen sentidos para los acontecimientos, ayudan a rememorar, permiten transmitir lo sucedido a las nuevas generaciones, colaboran para evocar lo vivido y conocer lo no vivido; así que apoyando la idea de Dussel (2010), “las imágenes cinematográficas y el cine se constituyen en valioso instrumentos de la memoria social” (p.8)

Vivimos en un mundo donde las imágenes atraviesan la vida cotidiana de manera concreta, desde diferentes lugares nos bombardean cada día de tal cantidad de imágenes, que se ha llegado en muchas ocasiones a definir este tiempo como una época visual. Dussel no duda en compartir esta afirmación, no sin antes presentar sus propias limitaciones: la imagen por sí sola no demuestra que sea una época visual, ya que esta ha existido desde la misma aparición del ser humano, inclusive mucho antes que la escritura (2010).

Al respecto la autora advierte que la gran diferencia de esta época discurre a través de lo que ella llama “*el régimen de visualidad*”, es decir: “las nuevas formas de ver, sentir y

percibir lo que las imágenes nos traen” (p.14). Lo anterior conlleva al reto de reflexionar sobre el sentido que tiene el uso de las imágenes en diferentes espacios y procesos sociales, entre ellos la escuela y la educación. Acá nos enfrentamos a revalorar el lugar de las imágenes y el cine en el aula.

Una de las intenciones de esta propuesta es evidenciar el uso de las imágenes cinematográficas, como una forma para la **Enseñanza de la Historia Reciente** (en adelante EHR) en la escuela. Pero de esta intención surge un debate acerca del sentido de su uso, cuyas dificultades esenciales giran en torno a dos elementos:

El primero deriva de la interpretación de nuestro momento histórico como constitutivo de una “*era digital*”, en donde gran cantidad de imágenes se transmiten a través de los medios de comunicación, y ahora de las redes sociales y la internet. Justamente bajo la problemática que genera la multiplicidad y la velocidad desmedida de la información y las imágenes Dussel (2010) sugiere la posibilidad de pensar en una pedagogía de las imágenes: educar la mirada para filtrar las imágenes para su uso. Este educar la mirada que se sugiere, le compete a la educación, es desde la escuela donde se permite llevar esto a cabo.

El segundo problema que se desprende del debate, es la instrumentalización del cine en la escuela. Es evidente que el uso de las imágenes y de la cinematografía para reconstruir la memoria social a través de la enseñanza de la historia es importante, en la medida en que construye referentes -entre otros- de ciudadanía, pero hay que tener cuidado en no convertir su uso en una simple herramienta o un simple instrumento para ser presentado sin ningún tipo de intención. Para superar de cierta manera esta dicotomía, se propone pensar el uso de

la imagen¹¹ cinematográfica en la pedagogía, como habla Dussel (2010) citando a Grozinsky: “la imagen permite la transmisión, la visualización y la fijación de un saber. Hay un valor pedagógico en la imagen, porque nos enseña cosas, nos transmite algo, fija una memoria y estructura una referencia común.” (p.6)

Hablando del plano pedagógico, la educación debe trabajar sobre regímenes de visualidad- o regímenes visuales si se quiere- que definen lo que es visible o lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma de llegarnos y de conovernos.

Mirzoeff (2003) plantea que hay que recordar que lo visual en sí mismo tiene una historia, “que la manera en que vemos y representamos el mundo cambia con el tiempo, no sólo por las tecnologías, sino también porque cambia la sociedad” (p.54), y que esa historia puede y debe ser documentada, abriendo nuevos horizontes sobre nuestra propia sensibilidad actual.

Aquí se plantea la idea del sujeto visual, la cual es una condición que todo ser humano comparte, “una persona que es tanto agente de visión como objeto de discursos de visualidad.” (Mirzoeff, 2003,56). En esta intersección entre la capacidad de ver y los discursos sobre qué o cómo puede ser o debe ser visto, se configura cierto régimen de visibilidades que nos convierte en sujetos visuales. Es a esta intersección a la que la

¹¹ Aquí se hace necesario definir puntualmente la idea de imagen: la idea de la misma nos remite a pensar en que la imagen es más que una representación icónica suelta; es una práctica social que se apoya en la representación pero no se agota en ella, y supone un trabajo o una operación mental y visual.

educación debe apuntar frente a las imágenes y el cine y que por demás es la intensión desde la práctica en el aula.

Ahora bien, pensando el cine como una de las tantas formas de la EHR, se busca una propuesta para pensar y cuestionar los supuestos del presente, los discursos que circulando como verdad en nuestro tiempo, producen determinados modos de subjetivación para individuos y diferentes grupos sociales.

El cine y la imagen nos ofrecen la posibilidad de cuestionar la oposición *historia/memoria* que durante décadas han circulado en los diferentes debates académicos y en los escenarios escolares. Nos invitan a pensar en la oposición *hechos/ficción*, analizando las diferentes modalidades del testimonio; igualmente nos invita a reflexionar en el rol del lenguaje y la imagen como componentes en la construcción de este pasado reciente.

El cine nació y se desarrolló como forma de representación del mundo y de su tiempo y surgió inmerso en los problemas propios de su contexto histórico; sin embargo, éste emergió de su propio valor y trascendencia histórica, convencido de no ser sino un efímero experimento. El cine, bajo la falsa pretensión de ser un reflejo de la realidad, apareció con la característica añadida de confundir al espectador con imágenes acerca de la naturaleza de su propia realidad. “Para el hombre contemporáneo, escasamente educado para discriminar entre realidad y ficción, el cine convertía absolutamente todo en legible” (Ferro, 1980,4). Esa legibilidad era además universal, porque el tiempo cinematográfico, para todo el mundo en todos los lugares y momentos, tenía un status especial que ninguna otra manifestación habría tenido jamás, se hacía posible un nuevo tipo de dimensión histórica: el

tiempo cinematográfico, caracterizado por la universalidad del espacio y la indefinición del tiempo.

Así que el cine como producto social, no solo sustenta su percepción del mundo sino que alimenta los comportamientos de las gentes. De ahí, que en “nuestro mundo actual se haya convertido en un objeto de estudio desde perspectivas nuevas y que haya surgido la necesidad de avanzar en un aparato ideológico, teórico y metodológico” (Huguet, 2002,17).

Cualquier película, desde el momento en que se ha elaborado y estrenado en una sala de proyección, se convierte en una narración que recoge de una forma más o menos consiente aspectos del contexto histórico. Cuando la narración cinematográfica es, de forma consiente una construcción histórica, se dota a si misma de una doble intencionalidad ante la reconstrucción del pasado: la del tiempo que intenta narrar y la de constituirse en producto histórico-cinematográfico. Como documento, el film es testimonio de un pasado, pero a la vez se valida como sujeto de la historia, contribuyendo a la construcción de nuestra propia realidad. El cine deviene en el eco de una determinada forma de vida y de pensamiento. “Por él discurre la historia de las mentalidades colectivas, según un régimen de historicidad de límites escasamente precisos, que alude a los usos, los modos, las costumbres, las ideas y los valores de una sociedad” (Huguet, 2002,17)

La relatividad en la percepción de la obra fílmica, las distorsiones existentes, entre el discurso dominante y la interpretación subjetiva de la película o en definitiva, su estudio como producto cultural, son aspectos comunes a la hora de abordar al público como sujeto histórico activo, no como un mero receptor pasivo de los medios de comunicación.

Los filmes cada vez más –hasta el día de hoy- usan temas históricos como fuente para sus argumentos (guerras, biografías de personajes, conflictos sociopolíticos,...), pero no por ello transmiten los hechos de manera real, pues la ficción cinematográfica, obviamente no es real, sino verosímil, o al menos debe serlo. Lo interesante de esta comunicación entre la historia y el cine, y entre la historia y la sociedad, es que “todo filme transmite una serie de planteamientos ideológicos que se transforman mediante complejos sistemas de percepción y asimilación, en representaciones históricas” (Ferro, 1980).

2. LA HISTORIA RECIENTE: UNA ACERCAMIENTO DESDE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.

Teniendo en cuenta que la presente propuesta busca abordar la historia reciente, es necesario hablar de ésta como un producto de la realidad y del contexto inmediato en el que estamos inmersos y cuyas causas y consecuencias deben ser analizadas, con el fin de re significar los acontecimientos que afectan a la sociedad. De esta manera la historia reciente se presenta como una necesidad de comprender y actuar en las condiciones y dinámicas del presente, para incentivar procesos de formación, desde el cual, docentes y estudiantes puedan articular la manera como construyen sus posiciones políticas, acordes a las circunstancias históricas que configura su realidad actual.

2.1. Historia del Tiempo Presente o Historia reciente: una historia en construcción

“Historia del tiempo presente, historia reciente, historia del mundo actual, son las distintas formas de denominar un nuevo campo historiográfico que aborda acontecimientos muy cercanos en el tiempo” (Wiurnos, s.f, p.1), es decir que comparten el presente cercano como un marco temporal en el cual se apoyan para los análisis de la realidad. Pero aunque comparten esta característica, cabe aclarar que bajo una lupa de análisis más minucioso cada una guarda unas pequeñas diferencias de las cuales nos encargaremos de mostrar como punto importante para el debate de este trabajo.

La historia del tiempo presente –en adelante HTP- se define como aquella vertiente historiográfica que se centra en el análisis de acontecimientos cercanos en el tiempo, y cuya cercanía supondría “la simultaneidad de generaciones: la que nos antecede (nuestros padres o incluso nuestros abuelos), la generación activa, y también la de quien nos sucede” (Soto Gamboa, 2004, p.105).

El surgimiento de esta nueva perspectiva historiográfica obedeció a la crisis de los paradigmas existentes alrededor de la década de los setenta. En este contexto, también el modelo de tiempo cronológico se puso en duda, es decir para la HTP, el tiempo histórico contemporáneo -a la manera occidental, que está asociado cronológicamente desde el siglo XVIII hasta nuestros días- se aleja de las necesidades propias de la época.

Para Fazio (2007) en cambio, la HTP surge de dos necesidades: una historiográfica y otra social. En relación con la primera, la historiografía del siglo XX en su afán por tomar

distancia de las formas de hacer y escribir la historia que centraba la atención en los acontecimientos de naturaleza política, diplomática o militar, propuso otras direcciones. En consecuencia, aparecen nuevos ejes de análisis en el espectro académico (economía, sociedad, cultura, mentalidades, etc.) Para Fazio (2007), “estas formas de hacer la historia le asignaban un alto valor a los procesos y le restaban importancia a los acontecimientos”(p. 6). Es decir, predominaba la explicación del mundo a partir del desarrollo de los hechos de larga duración. Con esto la historia política que fundamentó los inicios de los estados modernos en el siglo XIX, quedó ligada a los simples acontecimientos.

Esta situación ha cambiado con la aparición de una forma renovada de la historia política para explicar los nuevos desafíos que representan los fenómenos sociales, que aparecen como consecuencia de la desaparición del paradigma dual que representó la guerra fría. Así mismo muchos historiadores desplazaron sus intereses hacia procesos políticos más inmediatos, tales como elecciones, partidos, opinión pública y la política misma.

Por otro lado, el amplio desarrollo que han registrado los diferentes medios de comunicación y el volumen documental que ha circulado sobre situaciones del presente, llevaron a los historiadores a superar la idea del archivo como su vínculo con el pasado y se comenzó a trabajar sobre los temas contemporáneos.

En segundo lugar, la historia del tiempo presente surgida como necesidad social tiene que ver con lo que exige la sociedad de los historiadores, pues como consecuencia de la rapidez

con la que está girando el mundo, la sociedad quiere una respuesta inmediata a los fenómenos que de una manera u otra la afecta.

Pero el debate para distinguir la HTP y HR va más allá de estos apuntes pues como afirma Pescader (citado en Wuirnos, s.f), “lo que define el cambio del tiempo histórico en la HTP es “la disrupción de las prácticas de exterminio del nazismo y del stalinismo o la violencia desatada bajo “el terrorismo de Estado en América Latina” (p.2), es decir el tiempo tal cual como se conocía o era entendido por la historia tradicional se vino abajo.

Es entonces desde aquí que se puede pensar el punto de inflexión entre la HTP y la HR, tiene que ver con esa idea de disrupción, es decir que la HTP se desenvuelve en un espectro mucho más amplio que el de la HR. Se puede afirmar que la HR, se presenta como la posibilidad de pensar los quiebres de la democracia en marcos temporales y espaciales más específicos.

Para nosotros, la HTP se presenta como algo más atado a las discusiones de la historiografía, en cambio la HR se presenta como algo más práctico, es decir, esta conlleva una serie de premisas en cuanto a su deber ser en la enseñanza de la historia. Con esto queremos reforzar la idea de que la HR se convierte en un deber para la enseñanza no solo de la disciplina misma de la historia en las universidades, sino también en su papel dentro de la enseñanza en la escuela.

Entonces es a partir de esto que para la pertinencia de ese trabajo el concepto de HR es el más adecuado a la hora de abordar los debates sobre el pasado reciente, ya que brinda las

herramientas, desde lo conceptual y lo pragmático, para encadenar elementos de la propuesta pedagógica.

La HR se distingue de la HTP por lo que algunos investigadores denominan “la demanda social”, es decir que la sociedades en las cuales las memoria se presentan conflictivas frente a procesos de violencia se hace necesario desde la enseñanza de la historia tratar de construir nuevas versiones de esa pasado cercano. Esta exigencia social se hace casi que inaplazable e inmediata. Es desde esa inmediatez de los acontecimientos que necesitan ser explicados, que aparece la historia reciente, es decir, esta es el resultado de una preocupación disciplinar que exige dar respuesta inmediata a la sociedad de los fenómenos que en ella ocurren.

Ahora bien, desde estas consideraciones surgen las preguntas por qué y para que la historia reciente se hace importante en la escuela y para responder a estas preguntas nos tomaremos los siguientes párrafos.

2.2. Aportes para la enseñanza de la historia reciente.

Cuando un país o un estado han sufrido permanentes crisis en cuanto a quiebres de la democracia se refiere, crímenes de estado, violencia sistemática y violación de los derechos humanos, la memoria social y la **historia reciente** se hacen pertinentes para entender el pasado, las consecuencias en el presente y las posibles soluciones para el futuro. En este orden de ideas, y advirtiendo que a pesar de que en Colombia no se hayan presentado

fenómenos de quiebres de la democracia como los ocurridos en el cono sur durante las dictaduras, no nos excluye de la responsabilidad de comprender en términos de reflexión y crítica el periodo de violencia que en el cual se ha enmarcado la historia de este país.

Para ampliar esta discusiones necesario retomar la idea de Hobsbawn (citado en Gutiérrez 2005) cuando en su historia del siglo XX afirma que el problema de la enseñanza de la historia es que “los jóvenes que llegan a las aulas viven en una especie de “presente permanente”, pero también advierte que:

La destrucción del pasado es la característica de esta época, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. Esto otorga a los historiadores, cuya tarea consiste en recordar lo que otros olvidan, mayor trascendencia de la que han tenido nunca, en estos años finales del segundo milenio.
(p. 2)

Buscar darle relación a esa serie de acontecimientos que se muestran en un sin sentido para las generaciones actuales y responder a la inmediatez de la cual se hablaba en párrafos anteriores nos brinda la respuesta del porque la HR. Cuando una sociedad transita por un periodo de experiencias traumáticas, surge la necesidad de replantearse su pasado, como bien plantea Gutiérrez (2005) “cuando un época promueve los derechos humanos, la democracia, la ciudadanía y la impartición de justicia. Llevar a los alumnos la historia

cercana obliga a elegir una perspectiva, desde la cual se construya el conocimiento que queremos transmitir sobre aquellas décadas” (p.18) Y es así que la HR surge como la perspectiva que nos permite llevar a cabo tal acción.

Con esto se busca crear una conciencia histórica dentro de los jóvenes -de nuevo atendiendo a la preocupación de Hobsbawm- para entender y comprender mejor el mundo en el cual vivimos. La HR aparece como una forma de enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, promoviendo la reflexión y la crítica más allá de la simple memorización que los lleve a comprender el pasado y cómo este influye en su presente. La sociedad actual exige de estas generaciones un mayor compromiso frente a los fenómenos de la realidad.

Para nuestro contexto histórico las heridas provocadas por el largo conflicto colombiano aún permanecen. Esto es síntoma de que si no se pone especial atención a estas disputas, las memorias podrían ser manipuladas de tal manera que víctimas y victimarios queden en el plano de lo invisible:

El pasado reciente es actualmente fuente de conflictos políticos porque es un pasado presente. En otras palabras, se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados cuando niños y cuya identidad hoy continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queridos que siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la justicia. (Carnovale & Larramendy, 2010, p.241)

Bajo este presupuesto y en la medida que la escuela se hace relevante para la enseñanza de ese pasado cercano que la HR permite la formación de una conciencia cívica centrada en el respeto a los derechos humanos. Es la escuela el lugar que la sociedad ha de encontrar para la transmisión y a discusión de los hechos históricos y la política.

En conclusión la HR aparece como el mecanismo mediante el cual la sociedad puede convocar a sus miembros a una reflexión sobre el presente en el marco de un conflicto determinado y es a través de la educación y de la escuela que la enseñanza que las nuevas generaciones atenderán a este llamado.

Sin embargo toda perspectiva de análisis del presente dista de ser irrefutable y una de las grandes dificultades que tiene la HR es la de su relación con el pasado. Atendiendo a esta dificultad se abre el debate en el siguiente apartado.

2.3. Sobre el pasado y su interpretación: Entre la historia reciente y la memoria ¿Cómo puede ser entendida la relación pasado-presente?

El acontecimiento, los sucesos del pasado se construyen con fragmentos de los recuerdos. Estos recuerdos no son del todo escritos, pues la escritura de la historia en la idea de Benjamín, ha perpetuado y legitimado la idea de la historia de los vencedores.

Mientras el recuerdo de los acontecimientos es para la lógica del estudio de la memoria y de la historia reciente la forma de entregarle la voz a los vencidos, el testigo del acontecimiento se vuelve político en cuanto interviene en la construcción de su historia.

Esta lógica en Benjamín es lo que se entiende como la historia a contrapelo y nos devela de alguna manera la ineludible relación entre historia y memoria.

De tal manera, la escuela debería pensar nuevas formas para la enseñanza de la historia y de la memoria. Así como lo pensó Benjamín –la historia a contrapelo–, es decir, pensar la historia no desde la visión, los discursos y las ideologías de los vencedores, sino desde aquellos a quienes la historia tradicional había relegado a los ámbitos más oscuros de la memoria.

La práctica pedagógica en este trabajo está enfocada a pensar la enseñanza de la historia reciente en esta perspectiva. Es decir ver los acontecimientos que están presentes en la historia ya sea en el pasado lejano o el más próximo, en donde la memoria nos permitirá entender de qué manera se recuerdan y se reconstruyen esos acontecimientos en el presente. Poner en tensión una y otras memorias de los estudiantes a través de las imágenes que se pueden leer en la pantalla supone un trabajo de síntesis entre el pasado y el presente.

2.4. La escuela como espacio para pensar la memoria.

Como se ha mencionado en líneas anteriores, un elemento que nos permite reflexionar frente a este proyecto es la memoria. Por tanto en el contexto de esta propuesta nos interesa evidenciar de qué manera las memorias sobre la ciudad y los conflictos urbanos, tanto del maestro, como de los estudiantes, se ponen en juego. Asimismo, es necesario considerar si en esta confrontación se visibilizan sus memorias frente a los complejos conflictos de la

ciudad, contrastándolas con las ya construidas que se presentan en imágenes por medio de la cinematografía.

El proceso de trabajar las memorias en los contextos escolares supone reconocer la existencia de más memorias individuales y colectivas, encarnadas tanto en el maestro, como de los estudiantes, con el interés de conocer unas memorias que inviten a reflexionar el pasado reciente; es un llamado a buscar la presencia de ciertos recuerdos y olvidos- discusión sobre la cual volveremos más adelante- que permitan una nueva elaboración del pasado y sus implicaciones sobre el presente y el futuro.

En coherencia a lo expuesto, se puede afirmar que la memoria es pertinente en la escuela ya que ésta es el presente del pasado, y no puede constituirse en forma independiente de los dilemas del tiempo desde el cual es elaborada. Apropiarse significativamente del pasado, marcado por la experiencia del terrorismo de Estado, del autoritarismo, de la violencia en general, implica asumir el desafío del conflicto por el que hoy está atravesada la memoria e implica a la vez un esfuerzo de apertura para que sean las nuevas generaciones que estamos formando en las escuelas, las que sumen este proceso con sus propias preguntas y percepciones.

3. HACIA LA PRÁCTICA.: didáctica crítica como posibilidad para re pensar la historia reciente y los conflictos sociales urbanos desde las imágenes cinematográficas.

3.1. DIDÁCTICA CRÍTICA: ¿Cómo se entiende y se ha abordado la didáctica crítica?

La didáctica crítica es una actividad teórico-práctica “de carácter colectivo que se efectúa en la intersección de los campos de fuerza que resultan de la política de la cultura” (Cuesta, 2007, p.46). De acuerdo a Morán (1996), “La didáctica crítica es todavía una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha; una tendencia educativa que no tiene un grado de caracterización como es el caso de la Didáctica Tradicional y la Tecnología Educativa” (p. 180). Por otro lado, este autor afirma que es:

En la Didáctica Crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado (Morán, 1996, p. 194).

Entonces se puede afirmar que el enfoque de la didáctica crítica, implica un cambio que rompe con el vínculo dependiente tradicional del docente con el estudiante y con los contenidos. En general la metodología implementada por este tipo de didáctica, organiza actividades grupales para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión colectiva y la problematización en la que el docente se concibe como facilitador.

La didáctica crítica entonces se enmarca en el horizonte de otro conocimiento buscando como centro de reflexión social y de práctica pedagógica en “los grandes problemas sociales y las grandes cuestiones de nuestro tiempo” a las que se refiere Cuesta (2007, p.23). De aquí surge la pertinencia para nuestro proyecto de investigación, pues nos invita a pensar, y a actuar de otra manera. Al respecto retomamos los planteamientos elaborados por FEDICARIA¹² dentro de sus estudios para la historia reciente y la memoria:

Gráfico 1. La didáctica crítica según Fedicaria



Fuente. Elaboración propia con base en Peleteiro- Vázquez, 2006

¹² La Federación Icaria (FEDICARIA) es el resultado del encuentro de investigadores de la educación, especialmente del área de las ciencias sociales, en donde entablo un debate en el campo de la innovación educativa, mantenido en el tiempo con encuentros periódicos de los que han venido dando cuenta respectivas publicaciones de distintas editoriales desde 1991. En efecto, desde ese año grupos de profesores de Universidad, de Enseñanzas Medias y de Enseñanza Primaria procedentes de diferentes lugares de España, han mantenido intensa relación con el resultado de una amplia producción intelectual que va desde la elaboración de materiales didácticos y el desarrollo colaborativo de investigaciones en el terreno de la didáctica de las Ciencias Sociales a trabajos de historia social de la escuela y el currículo, sobre formación del profesorado, y, en general, relativos al pensamiento crítico en el ámbito de la educación y la cultura. Partían estos grupos de similares referentes intelectuales vinculados a la teoría crítica y a diversas corrientes de pensamiento relacionadas con las tradiciones marxistas. A lo largo del tiempo se fortalecieron los vínculos de trabajo y colaboración entre los grupos y se perfiló la idea de constituir una plataforma de trabajo intelectual capaz de influir en la enseñanza de las Ciencias Sociales y con la meta de repensar cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contra hegemónico en la realidad escolar en la que actuamos y sobre la que pensamos.

A partir del esquema anterior, se puede afirmar que la didáctica crítica busca construir una forma de enseñanza aprendizaje con la cual se pueda:

- I. *Impugnar los códigos pedagógicos y profesionales*: es decir, que no se puede modificar los ámbitos escolares sin pensar primero en deshacerse de los códigos anteriores y que han hecho parte de la educación desde hace muchas décadas. Para eso es necesario que los profesores se den a la tarea de investigar y analizar los diferentes ámbitos escolares y cuestionar las formas tradicionales de la enseñanza en ciencias sociales.
- II. *Problematizar el presente y pensar históricamente*: hace referencia a la construcción por parte de los maestros de una didáctica que implique pensar históricamente fundada en problemas sociales, es decir que todo problema tiene una explicación, desde una perspectiva crítica, socio histórico y genealógico.
- III. *Educar el deseo*: en donde el conocimiento del deseo y el deseo de conocer representan dos premisas imprescindibles de toda educación liberadora que pretenda romper los hábitos de separación y desinterés aprendidos por los alumnos dentro del ámbito escolar. No se trata, claro, como dice González & Areyuna (2014) “de romperlos milagrosamente, pero sí de ir abriendo espacios, algunos espacios que permitan que se descubra la pasión por el conocimiento”(p.63)
- IV. *Aprender dialogando*: en donde la discusión de los elementos de la realidad circundante, los problemas y los fenómenos históricos deben ser dialogados, es decir, debe ser una relación dialógica entre el estudiante y el profesor. Para FEDICARIA es importante que en esta relación dialógica se rompan las jerarquías de enseñanza a aprendizaje.

En conclusión se define la didáctica crítica como un conjunto de procedimientos prácticos y técnicas de enseñanza aplicables a contextos socialmente problematizados. Se define también como una práctica que orienta la acción reestructuradora del conocimiento de un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora. Desde principios filosóficos antropológicos “la didáctica crítica, busca pensar en la unidad, la identidad, el consenso, la convergencia, la seguridad, la universalidad, el hombre como continuo fluir” (Peleteiro Vázquez, 2005, p.52).

Esta didáctica es una guía para aprender mediante la duda, la interpelación y la producción dialogada del conocimiento; la historia reciente y la memoria hegemónica que como se ha mencionado anteriormente, ha sido compuesta por retazos burocráticos, políticos, historiográficos y sociales. Esta didáctica permite construir un espacio para una contra memoria crítica y una forma nueva o distinta de recordar.

En un país donde los temas referentes a la enseñanza de la historia reciente, la memoria y la ciencias sociales en general, se presentan fragmentados, incoherentes y muchas veces desde enfoques tradicionales, es imperioso buscar estrategias que contribuyan a la transformación de estas dinámicas en el aula, en la escuela y en los contextos cercanos a los estudiantes.

Así pues, la didáctica crítica permite pensar en una nueva forma de la construcción del conocimiento del aula, teniendo en cuenta los elementos en los cuales se inscribe su propuesta, en donde la historia y la memoria juegan un papel fundamental como aspectos

cohesionadores de una realidad fragmentada de la sociedad, de los problemas que se derivan de las relaciones sociales en el entorno. De esta manera, se entretajan en una posición de sentido las tres categorías planteadas: historia reciente, memoria y didáctica crítica.

Bajo estos presupuestos, si la historia reciente y la memoria se preocupan por los problemas del presente en una lectura retrospectiva, la didáctica crítica en relación con estas, permiten poner esa realidad del tiempo presente, la memoria social y colectiva en función del aula, la escuela y la educación.

En consecuencia la presente propuesta pedagógica busca recurrir a esta didáctica para cumplir su objetivo general, el cual se traduce en diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en las imágenes cinematográficas del conflicto social urbano, para la enseñanza de la historia reciente de la ciudad de Bogotá, mediante la cual los estudiantes del curso (801) de la I.E.D. Juana Escobar puedan reelaborar sus memorias alrededor de la historia del barrio Los Libertadores.

4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

4.1. Caracterización de la población del colegio Juana Escobar

La práctica pedagógica se llevó a cabo en el I.E.D. Juana Escobar, ubicado en la localidad de San Cristóbal, al oriente de la ciudad. A esta institución acuden estudiantes de los barrios San Rafael, Libertadores, La belleza, Pinares, entre otros sectores. Las

características sociales, culturales y económicas de esta comunidad son bastante precarias, pues se trata de una población cuyo contexto es de desempleo, delincuencia, hacinamiento e inestabilidad, dadas sus condiciones de vida.

4.1.1. Generalidades de la localidad.

La localidad de San Cristóbal limita al norte con la calle 1sur, localidad de Santa Fe; por el sur se extiende hasta la calle 73 sur, limitando con la localidad de Usme; hacia el occidente hasta la carrera décima y limita con las localidades Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño; por el oriente limita con los cerros orientales y los municipios de Ubaque y Choachi. (Ver mapa anexo)

4.1.2. Reseña histórica.

La ciudad de Bogotá, a comienzos del siglo XIX, llegaba tan solo a dos cuadras al sur de la iglesia de Las Cruces, localizada en lo que hoy es el centro histórico. En los terrenos aledaños al río Fucha había molinos de trigo y maíz que funcionaban con la fuerza hidráulica del río; en la misma zona existían algunos centros artesanales e industriales de pólvora, naipes y loza, que generaban empleo y actividad. Hacia el sur oriente, bordeando la falda de la cordillera, camino a la población de Ubaque, solamente hacienda sabaneras como La Milagrosa y la Fiscala ocupaban territorio.

Entre 1890 y 1905 nace el primer asentamiento residencial periférico localizado alrededor de las haciendas, llamado San Cristóbal. En principio estaba desarticulado de la estructura central urbana que conformaba Bogotá, entre 1915 y 1920, se consolidó, lo que dio inicio a un crecimiento de la ciudad hacia el sur oriente. El primer barrio obrero de la ciudad impulsado por la comunidad de los jesuitas, fue San Francisco Javier. Hacia 1920 se creó el barrio 20 de julio y en los años cuarenta surgieron barrios como Vitelma, Santa Ana, Santa Inés y Sudamérica. Después del periodo de violencia partidista que se vivió en los años 50 y 60, los índices de población aumentaron vertiginosamente en el sur oriente de Bogotá; la falta de preparación de las comunidades para orientar su propio desarrollo se hizo evidente con esa situación. Nuevos asentamientos espontáneos surgieron en respuesta a la necesidad de vivienda que tenían los inmigrantes y desplazados de otras regiones del país como Cundinamarca, Boyacá, Tolima y Santander. En este periodo aparecieron barrios como Buenos Aires, Sosiego, San Isidro, Bello Horizonte y Córdoba.

Los problemas que se presentaron en ese momento fueron: la invasión ilegal de tierras, la construcción de viviendas, la necesidad de servicios públicos básicos en terrenos no aptos para edificar y el aumento de la población necesitada de empleo que vivía en condiciones de pobreza y miseria. Los nuevos habitantes eran en su mayoría campesinos desplazados por la violencia y personas de provincia que llegaron a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida y de trabajo; su procedencia y las actividades a las que se dedicaron, así como la transformación y desarrollo del espacio urbano que lograron con el tiempo, son factores determinantes para comprender la situación actual de San Cristóbal.

Durante la década de los ochenta, la situación general se mantuvo estable; siguieron llegando colonos de la provincia a instalarse en barrios de origen ilegal, pero no se vivieron cambios radicales en el desarrollo urbano ni administrativo de la zona. Esta fue también una época de preparación para abordar los problemas que llegaron en los años noventa: el aumento del desempleo, los procesos masivos de urbanización ilegal en zonas de alto riesgo, la delincuencia común y la drogadicción, problemas que se originaron en la falta de planeación que tuvo el proceso de desarrollo en esta zona y que obligaron a replantear las políticas sociales del gobierno local como objetivo principal y complemento del ordenamiento físico del suelo.

4.1.3. AGORA: una realidad en el ámbito escolar.

Teniendo en cuenta las necesidades de la institución, un grupo de maestras de diferentes áreas tomaron la batuta para formar un grupo de trabajo con los estudiantes de la institución tanto en las jornadas mañana y tarde, en el cual el uso de las imágenes cinematográficas fuera el punto de partida para el aprendizaje y análisis de los fenómenos particulares que rodean el presente de los estudiantes.

El carácter interdisciplinar del proyecto fue pensado en relación a la capacidad que tenían las diferentes áreas de pensar los fenómenos de la realidad, no solo desde el ámbito de lo social, sino también en cómo las relaciones de los individuos con el entorno favorecían o no el medio ambiente. En este orden de ideas, la didáctica del aula de la Juana Escobar tenía la necesidad de incluir el área de biología como eje articulador entre la sociedad y el medio ambiente.

Entre la necesidad de pensar nuevas formas de hacer en la enseñanza, en el aula y de acuerdo a las necesidades de la sociedad en donde la educación toma un papel preponderante para la construcción de nación. Éste toma el nombre de “AGORA UN ESPACIO PARA REFLEXIONAR SOBRE NUESTRO PAPEL EN EL MUNDO”.

Los objetivos de dicho proyecto se encuentran en concordancia con una de las misiones del colegio, la cual se encamina hacia el desarrollo de procesos académicos contextualizados con la realidad social, para la formación de ciudadanos críticos, autónomos e integrales. Así se ve claramente interrelacionado el objetivo general del proyecto AGORA, que busca generar crítica y análisis por parte de los estudiantes sobre las problemáticas de su contexto.

Por otro lado, el proyecto busca la constante innovación en las formas de enseñanza-aprendizaje, generando espacios diferentes para los estudiantes, en los que la realidad toma un papel fundamental, trayendo los conocimientos y aprehensiones de lo abstracto a lo tangible y vivencial.

Es por lo anterior que la presente propuesta pedagógica toma como eje central el contexto inmediato de los educandos, como su barrio, su localidad y su ciudad, para generar una construcción de la historia reciente, potenciada por las imágenes cinematográficas.

Teniendo en cuenta una de las problemáticas halladas por las docentes creadoras del proyecto, que se traduce en el desinterés por los contenidos impartidos en el aula, es necesario tomar como excusa instrumentos con los cuales los estudiantes se sientan familiarizados e identificados, en este caso, el cine.

Por otro lado, es importante resaltar que las nuevas generaciones se encuentran inmersas en un mundo de nuevos sistemas simbólicos, con los cuales la escuela debe generar un lazo que permita impartir conocimientos, de manera tal que los estudiantes no perciban el aula y su contexto cotidiano como realidades opuestas, sino como espacios que se complementan.

4.2. Diseño e implementación de la propuesta pedagógica.

De lo anteriormente expuesto surge el siguiente interrogante de investigación, el cual guío la propuesta pedagógica:

¿Cómo los conflictos sociales urbanos, leídos a través de las imágenes cinematográficas, permiten a los estudiantes aprehender la historia reciente, específicamente del barrio los libertadores en la localidad de San Cristóbal sur?

Para llegar a responder este interrogante se estableció un objetivo general y tres objetivos específicos los cuales se exponen a continuación:

OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en las imágenes cinematográficas del conflicto social urbano, mediante la cual los estudiantes del curso (801) de la I.E.D. Juana Escobar puedan reconocer la historia reciente del barrio Los Libertadores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las imágenes de los conflictos sociales urbanos que circulan en el cine colombiano.
- Relacionar la historia reciente del barrio con los problemas urbanos de la ciudad.
- Elaborar a través de imágenes fotográficas una narrativa en torno a la historia reciente del barrio Los Libertadores.

Teniendo en cuenta estos objetivos se propusieron tres fases, a partir de las cuales se desarrolló la propuesta.

4.2.1. Fases de intervención

Fase introductoria

En primera medida, se realizó un abordaje conceptual, en el que se puso en discusión las problemáticas de la ciudad tales como: la lucha por la vivienda y el acceso a los servicios públicos, la formación de cinturones de miseria, la dualidad centro-periferia, la construcción de identidad frente a la ciudad, la cultura ciudadana, entre otras. Todo esto enmarcado dentro de las características propias de la enseñanza de la historia reciente.

Por otro lado, se abordó específicamente la temática del cine colombiano desde sus elementos y características, especialmente a partir de los años cincuenta, así como la

transición de un cine que trata netamente sobre la violencia en el campo y sobre la guerrilla como principal actor armado, para empezar a manejar imágenes de la ciudad y de sus conflictos. Esto permitió entender, dentro de la intervención, cómo ha abordado la ciudad desde las producciones cinematográficas.

Fase de identificación

Una vez expuestos y establecidos los temas a tratar y los objetivos de la propuesta, se pasó a relacionar las imágenes de las películas con esta previa contextualización. Es decir, se contrastaron las problemáticas reales de la ciudad con las películas en las que se aborden determinados temas como la migración, la vivienda, la movilidad, la relación centro-periferia, entre otros.

Para llevar a cabo lo anterior, se proyectaron fragmentos de los documentales: “Colombia elemental: la arepa, el trompo y la corbata” y “Gamín”, “Chircales”, “La Sierra” y “Agarrando pueblo”. También se proyectaron partes de las películas: “Rodrigo D.”, “La gente de la universal” y “Perder es cuestión de método”. Durante estas actividades, se presentó el film, luego se identificaron las imágenes que se relacionaban con las problemáticas, apuntando siempre a la participación activa de los estudiantes y desde luego la preparación de materiales que llevaron a pensar la historia reciente de la ciudad, la localidad y el barrio.

Fase de comprobación

Durante esta fase se buscó traer al aula la realidad de los estudiantes y su entorno cercano para hacer un contraste entre ésta y los elementos del cine, con el fin de identificar su forma de ver el contexto en el cual están sumergidos y así potencializar los contenidos a partir de los conflictos urbanos para conocer los referentes desde los cuales pueden realizar un análisis y una crítica con fundamentos sólidos sobre estas problemáticas y realidades.

4.2.2. Resultados esperados.

Teniendo en cuenta que el eje temático del presente proyecto es el cine y la memoria, mediante ésta propuesta se espera principalmente incentivar el uso de las imágenes cinematográficas como forma de reconstruir la memoria para la enseñanza de la historia reciente de la ciudad de los estudiantes del grado 801 de la institución educativa distrital Juana Escobar, utilizando como estrategia la didáctica crítica y la cinematografía.

Como se ha expuesto a lo largo del documento, el cine y las imágenes cinematográficas encierran diversos aspectos relacionados con la memoria, así que la finalidad de una didáctica crítica y una pedagogía de la mirada, implica también desarrollar en los estudiantes, una mirada crítica frente a las imágenes, una intervención consciente sobre la realidad, promover la habilidad de escucha y la intervención crítica frente a los problemáticas que los rodea, de comprensión e interpretación de las diversas memorias que se ponen en juego referente a los problemas que encierra la ciudad, tanto de compañeros y docentes, como de la comunidad.

Asimismo se pretende articular la memoria y el cine, de manera tal que sea posible ver la historia reciente desde puntos de vista más complejos y reconocer diferentes realidades por medio de las cuales se pueda reconstruir una memoria contra hegemónica de la ciudad, sin dar prevalencia a una historia o memoria, sino para concienciar acerca de la existencia, la pertinencia y la diversidad de posibilidades que brinda el cine para comunicar la existencias de múltiples memorias acerca de los acontecimientos.

En principio los potenciales beneficiarios serán los estudiantes pertenecientes al grado 801 de la I.E.D Juana Escobar; sin embargo, al ser los conflictos sociales urbanos inherentes a todos los aspectos tanto académicos como cotidianos, se espera que los maestros y estudiantes utilicen las posibilidades que el cine ofrece para la reflexión del mundo en el cual están inmersos, y que además ayude a la reflexión del quehacer docente frente a las enseñanza de las ciencias sociales.

4.2.3. Resultados obtenidos

Es necesario aclarar en primera medida, que los resultados obtenidos de ésta práctica pedagógica estuvieron condicionados por el corto tiempo con el que se contó para su desarrollo. Dicho tiempo estuvo determinado por condiciones de carácter externo, como permisos, trámites, documentos y el cronograma del colegio.

Uno de los aspectos positivos fue descubrir que existen colegios donde se están implementando proyectos en los que el cine se convierta en una posibilidad didáctica para

la enseñanza-aprendizaje como el proyecto *Ágora*, lo cual permite que los estudiantes estén abiertos a la posibilidad de estudiar las imágenes cinematográficas y que muestren disposición e interés por las actividades propuestas.

Por otro lado y a pesar del interés, se evidenció que los estudiantes no están preparados para ver cine y entender las imágenes en función de explicaciones de fenómenos sociales, salieron a flote diferentes falencias que dificultan el desarrollo de las premisas de la pedagogía de la mirada. Igualmente, son notorios los vacíos conceptuales y disciplinares que dificultaron el desarrollo y puesta en práctica de muchas de las actividades que estaban planeadas; sin embargo, se llevó a cabo una sensibilización, mediante la cual se presentó la imagen como portadora de significados y como un texto susceptible de ser leído e interpretado (ver anexo 3). Dicha sensibilización despertó en los estudiantes mayor interés y funcionó como apertura de la dinámica y la temática de las siguientes sesiones.

De lo anterior, es importante considerar que los estudiantes no están familiarizados con la imagen como una forma didáctica de enseñanza-aprendizaje, ni con el cine como un documento o texto social del cual se pueda realizar una lectura.

Lo expuesto anteriormente, hace pensar que es necesario plantear una pedagogía crítica de la mirada y por otro lado, que es necesario hacer una evaluación y una problematización del quehacer docente frente a la didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia reciente.

Esta necesidad se ratifica aún más, cuando al interior del aula surgen reflexiones y discusiones como la que tuvo lugar en la cuarta sesión (ver anexo sesión 4), durante la cual se proyectaron tres documentales: *Gamín (1977)*, *Chircales (1968)* y *Agarrando pueblo (1978)*. Una vez los estudiantes observaron las imágenes presentadas en estas producciones, especialmente en *Gamín*, surgió de ellos ciertas inquietudes que estaban relacionadas directamente con su contexto cotidiano, pues se cuestionaban por qué determinadas problemáticas tales como las dificultades en la movilidad, la mendicidad y la marginalidad, que se evidenciaban en un documental de hace casi cuarenta años, aún permanecían en la actualidad y por qué no se han encontrado soluciones después de tanto tiempo.

Las cuestiones pasan por la idea de conflicto urbano y su relación como estudiantes dentro de las dinámicas de la ciudad y el barrio. Durante este proceso se da cuenta de los nuevos significados que han tomado ciertas problemáticas que los afectan directamente a ellos. La violencia en las escuelas como resultado de la inequidad que genera las dinámicas de la ciudad. Para los estudiantes muchos de los conflictos y de los que ellos denominan, tipos de violencia se genera por la falta de oportunidades que le brinda la sociedad, como también el oscuro futuro que ellos mismos se piensan frente a sus vidas.

Pensando que *Gamín (1977)* podría dar luces de fenómenos propios de la ciudad en los años setenta y que muy posiblemente aún persisten, se presentaron los primeros 10 minutos sin alguna novedad, pero de aquí en adelante tanto por las características de la voz en OFF y el sonido del documental propició que los estudiantes empezaron a distraerse y a dispersarse. Se perdió importancia frente a la proyección. Desde luego, la primera opción fue dar tiempo alrededor de cinco minutos- esperando que los estudiantes retomaran el hilo

de la historia lo cual no se logró. Así que, el docente en formación decide empezar a cortar el video para mostrar partes específicas del mismo para dar pequeñas luces sobre el asunto o haciendo hincapié en escenas específicas que delimitaban el eje temático, desde luego problematizando las situaciones y llevándolas al plano del presente.

Ahora, es necesario hacer evidente que a partir de los objetivos específicos trazados para la intervención en el aula, se pudieron poner en práctica los dos primeros; el tercer objetivo específico no se logró alcanzar debido a situaciones que se presentaron mas externas y de procesos que intervienen en el quehacer del docente y las prácticas en el aula, como el tiempo destinado a la práctica, supeditados a las horas y días de jornadas pedagógicas. También al poco tiempo que significo la practica en función de las actividades académicas de fin de año escolar. Desde luego es importante decir que pensando en ese tercer objetivo el tiempo era primordial, ya que elaborar una narrativa a través de imágenes cinematográficas implica recursos y tiempo para lograrlo.

CAPITULO III

DIDÁCTICA CRÍTICA DE LA MIRADA Y PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN: Propuesta para una didáctica de la enseñanza de la historia reciente desde las imágenes cinematográficas.

PRESENTACIÓN

Realizar una práctica pedagógica basada en las imágenes y la producción cinematográfica acarrió una apertura pedagógica, en cuanto al relacionamiento del cine, las imágenes y la enseñanza de la historia reciente, en la IED Juana Escobar. Dichas aperturas se describen y analizan en el presente capítulo, así como el proceso, las dificultades y problemáticas surgidas desde la planeación de las temáticas de clase, las actividades y la interacción con los educandos.

Por otro lado, superar la mera instrumentalización de la imagen y el cine supone un trabajo pedagógico de parte de los docentes y los estudiantes. Es aquí, en donde se recurre a aquello que se desarrolló en capítulos anteriores sobre la didáctica crítica. Impugnar los códigos disciplinares con los cuales se ha abordado la escuela y la enseñanza de la historia reciente, permite plantear una propuesta pedagógica y didáctica, en donde la cinematografía lleve a repensar el pasado en clave del presente, es decir, una didáctica crítica de la mirada.

En relación con lo anterior, este capítulo se ha organizado en dos apartados: el primero expone las dificultades de lo que conlleva trabajar la memoria y la historia reciente en el aula y el segundo apartado está dedicado a mostrar lo que implica pensar el cine como presupuesto didáctico, partiendo de lo evidenciado en la práctica, lo que conlleva a proponer la didáctica crítica de la mirada y la pedagogía de la mirada como estrategias para la enseñanza de la historia reciente.

1. LA DESCONEXIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL PRESENTE: DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN EL AULA.

Toda práctica genera una serie de resultados que, favorables o no, dejan una experiencia y un aprendizaje como en este caso, pues es evidente que la enseñanza de las Ciencias Sociales y más de la HR, implica una serie de desafíos que lleva a cuestionar no solo el papel del docente en ésta, sino los mismos códigos con los cuales los maestros acceden al aula. Es así como en este caso se toman dos elementos que se distinguieron del resultado de la práctica, a saber: i) la desconexión entre la escuela y la HR y la realidad de los estudiantes; ii) las implicaciones de enseñar la historia reciente en el aula.

Cuando se establece una política educativa encaminada a promover el estudio del pasado reciente, existe una clara voluntad de transmitir los valores democráticos, la construcción de sujetos y ciudadanos críticos frente al respeto y promoción de los derechos fundamentales. Desde luego, en un país como Colombia, surge la necesidad de pensar en la formación de sujetos críticos, en donde se hace evidente la importancia de la escuela en la enseñanza y puesta en escena de una confrontación de memorias frente al pasado reciente que se ha configurado en el país. En este sentido Darío Betancourt (1993) tenía razón al afirmar:

Entre otras cosas todo profesor de historia lo sabe, de que la enseñanza de la historia es determinante en la formación de la conciencia cívica y democrática de todo ciudadano y a través de ella, decisiva en la configuración social de la conciencia histórica (p.25)

Ahora bien, uno de los propósitos- sino el principal- de la enseñanza de la historia es construir una conciencia histórica basada en un pensamiento racional y crítico del pasado para comprender el presente. La conciencia histórica entendida como:

La influencia de la configuración que cada persona tiene del pasado en sus actitudes y acciones presentes, entonces, los hechos recientes deberían de pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado (Gutiérrez, 2005, p.18).

En este sentido la escuela adquiere la responsabilidad de vincular el presente con ese pasado que parece muy lejano a través de la enseñanza de la historia.

Entonces, si el propósito de la EHR es el presente, la pregunta evidente es ¿por qué en la práctica (escuela) aún se evidencia una clara desvinculación entre las dos? Esto tiene mucho que ver con la manera en la que se ha abordado la enseñanza de la historia reciente en la escuela y en cómo los códigos disciplinares¹³ de ésta en Colombia, han configurado dicha forma de abordar el pasado. La evolución histórica del código disciplinar en Colombia ha llevado a que la historia enseñada tenga unas particularidades, que en la visión de este autor han terminado por desvincular el presente del proceso de formación del ciudadano crítico, analítico y reflexivo al que apunta la EHR.

¹³ Cuesta define el código disciplinar, como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de historia dentro del marco escolar

Bajo esta perspectiva, la enseñanza de la historia en Colombia se ha configurado sobre la base de una historiografía tradicional y decimonónica en donde los héroes, la lucha partidista y la religión católica, se han exaltado como fundamento para la construcción de la nación y de los sujetos que en esta conviven. Como resultado, la enseñanza de la historia se ha hecho repetitiva, rutinaria perdiendo en esa dinámica su capacidad crítica y reflexiva. Frente a esto Betancourt (1993) asomo la discusión hace un par de años afirmando que:

Puesto que a través del tiempo la acción educativa en la clase de historia ha venido reduciéndose a una operación rutinaria y pasiva- mediante al seguimiento “fiel” y “acrítico” “de la historiografía oficial... (p. 31)

Entonces esta historiografía tradicional que ha sido impulsada por un gran sector oficial del Estado, promueve la acumulación de unos contenidos ordenados cronológicamente: antigüedad, edad media, edad moderna y edad contemporánea, lo cual le imprime a la enseñanza de la historia un carácter narrativo y descriptivo. Esto ha llevado a que la EHR sea acumulativa a lo largo de la educación básica y media hasta llegara al grado noveno. Esto trajo consigo que la experiencia de los estudiantes se aleje de la realidad y del contexto en que viven.

Frente a este particular Betancourt (1993) también advierte que: “lo contemporáneo, lo más cercano al estudiante únicamente es abordado en los niveles superiores y al final del programa, su estudio es recortado, limitado y empobrecedor de la realidad más inmediata.”(p.35)

Ahora bien, si se piensa en la forma en que se propusieron las temáticas, en los resultados de la práctica y en concordancia con las afirmaciones anteriores, surge la pregunta ¿Qué enseñar? Y más importante de qué manera se puede vincular de nuevo la escuela con la EHR en donde el pasado se entendido no desde el pasado sino desde el presente.

Para responder a esta cuestión se recurre a los apuntes de Carnovale (2010), Gutiérrez (2005) Hobsbawn (2005) Y Dussel (2009) entre otros, para decir que la historia reciente se debe centrar menos en los acontecimientos y más en los procesos; una historia del pasado donde se aborden los conflictos y se atienda a la pluralidad de actores (no se trata de caer en un maniqueísmo), a sus respectivos intereses, intenciones, ideologías, prácticas, etc.; una historia reciente que supere la mera enunciación de los acontecimientos en una seguidilla de temáticas que la escuela y el currículo exigen.

Al respecto cabe afirmar que entre esa variedad se encuentran los conflictos urbanos que se abordaron en este proyecto. Bajo esta lógica, uno de los aportes de la presente propuesta es reconocer que entre esos “otros actores” se encuentra la ciudad y todo aquello que la constituye como lugar de conflictos, que en últimas tiene que ver con un proceso histórico de larga duración del país.

Surge entonces el cuestionamiento de por qué a pesar de los intentos que se hacen desde las instituciones por cambiar las dinámicas de la enseñanza dela historia, estos se quedan en una intención. La respuesta que se podría dar a este fenómeno, a partir de la experiencia de la práctica es que, como docentes, se trata de llevar un amplio espectro de contenidos al

aula, propiciando así que los intentos por impugnar códigos pedagógicos y didácticos fracasen. Al respecto el MEN (s.f.) plantea que:

“Gran parte de las propuestas formuladas en los últimos años de autonomía escolar siguieron siendo desintegradas, alejadas del mundo que viven las y los estudiantes, porque lo que se planteaba era temas y temas de estudio, que cada vez resultaban más extensos para cubrir, impidiendo que desde la escuela se estimule la reflexión seria y se involucre a las y los estudiantes como miembros activos de una sociedad en permanente construcción. En otras palabras, podría decirse que la misma dinámica e importancia que se le da a las Ciencias Sociales, se está negando o anulando en el quehacer pedagógico que se vive en las instituciones, ya que no se promueve que estudiantes, profesoras y profesores hagan reflexiones pertinentes y responsables sobre el mundo actual, sobre los problemas que afrontan y deben afrontar”. (p. 14)

Aunque no se niega la posibilidad de pensar la memoria y la enseñanza de la historia reciente en perspectivas históricas, haciendo referencia a temas de quiebres de la democracia, crímenes de estado, el presente debe ser incluido más en perspectiva de la educación. La memoria y por supuesto la historia reciente, debe responder a la premisa de formar una conciencia histórica del presente para entender ese pasado que tanto se desconoce, para esto no basta incluir en los planes curriculares de la universidad dicha discusión, sino que también es importante que las prácticas pedagógicas no se desprendan de las necesidades propias de la escuela. Es decir, y parafraseando a Gutiérrez (2005), se necesita ahondar en la historia reciente para que los estudiantes comprendan mejor su contexto y sepan desenvolverse en él.

Ahora bien, dentro de la propuesta pedagógica se plantea el uso de las imágenes cinematográficas y el cine como una manera de impugnar los códigos pedagógicos tradicionales - teniendo como eje los fundamentos de la didáctica crítica- en donde el cine nos permita de alguna manera problematizar el presente trayendo al contexto actual de la escuela el pasado a través del cine.

Con esto también se plantea una posibilidad para superar la desvinculación entre la EHR y la escuela; sin embargo es evidente que como una propuesta no escapa de una serie de implicaciones desde su puesta en práctica que serán expuestas en el siguiente apartado.

2. EL PROBLEMA DE LAS IMÁGENES Y EL USO DEL CINE EN EL AULA: ENTRE LA HERRAMIENTA Y EL RECURSO DIDÁCTICO.

La principal discusión –y que se mencionó en el capítulo anterior-, tiene que ver con el simple uso de la imagen y el cine como una herramienta. Para Dussel (2010), el cine ha despertado desde hace bastante tiempo una suerte de simpatía dentro de los maestros, con el fin de enseñar ciertos contenidos, sobre todo en ciencias sociales. Pero esta visión, si se quiere simple, de la imagen y del cine como una herramienta solo para reafirmar conocimientos, les ha quitado el valor como textos históricos capaces de construir referentes de memoria desde el presente. Es así como la imagen pierde valor dentro de las dinámicas de la educación, sobre todo si entendemos que las imágenes cinematográficas se han instrumentalizado y no son vistas como textos portadores de significado, sino como apoyos visuales.

Lo anterior se debe en cierta medida a que el cine se ha incluido en la escuela, supeditado “a ser supervisado y vigilado” como afirma Abramowski (2010). En este sentido, serán ciertas imágenes y ciertos usos los permitidos, por ejemplo esto ha conllevado a que la imagen termine por responder a las necesidades propias de la escuela: reafirmar contenidos y complementar las sesiones de clase.

La primera necesidad se refiere al uso de la imagen y el cine en función de mostrar los contenidos de manera magistral, es decir, se aborda un tema determinado en clase y posteriormente se ratifica mediante un documental o producción cinematográfica donde éste se ve reflejado, sin un previo ni posterior análisis de las imágenes.

La segunda hace referencia a lo que muchos maestros han optado por hacer. Al respecto Dussel (2014) afirma:

Muchos docentes señalan que usan el cine para dar contenidos de historia, de biología o de educación cívica, por su potencialidad para captar la atención y entretener. Usan muchas veces películas “blockbusters”, de la industria hollywoodense, y consideran que esos filmes reemplazan una explicación o un trabajo con los textos porque “se aprenden solas”. (p. 92)

Para esto, tanto FEDICARIA como la escuela Argentina han propuesto la posibilidad de pensar el cine en perspectiva de la mirada. En el caso de este proyecto, la propuesta que se plantea para superar esta serie de dificultades es una pedagogía de la mirada crítica, en donde se impugnen los códigos pedagógicos y profesionales para pensar el cine como la

posibilidad de enseñar la historia reciente del país en perspectiva crítica y analítica de los contenidos y las imágenes: palabras menos, que los contenidos de una historia reciente en función del presente le permitan al maestro considerar el cine como la posibilidad de mostrar versiones sobre el pasado, a través de la mirada de los espectadores .

Ver una película no solo conlleva hacerlo en el sentido más simple, también significa descubrir “la manera en la que fue hecha, implica develar las formas que se utilizaron para su realización, ver el proceso de su construcción. Implica preguntarse por la intención de aquellos que están inmersos en su creación, identificar los códigos y estrategias que se usan para representar ese u otro tema” (Abramowski, 2010. p.52). Es decir, incluye necesariamente formar a los estudiantes como receptores críticos en función de una comprensión reflexiva del filme. Comprensión que debe estar asociada a su relación y experiencia con su cotidianidad, es decir con su presente más cercano. Mirar críticamente implica en palabras de Abramowski (2010):

Mirar críticamente es mirar atentamente y no dejarse engañar ni seducir -en tanto la seducción puede resultar una peligrosa forma de sumisión-. Mirar críticamente es analizar, clasificar, despejar, desentrañar, develar, discernir, es decir, es poner en juego un conjunto de estrategias intelectuales tendientes a descubrir o desocultar sentidos profundos e implícitos, para poder ser conscientes de ellos. Traer a la luz aquello que permanece oculto o pretender “hacer visible lo invisible” han tenido como trasfondo cierto espíritu liberador: ver más allá, más profundo, más lejos; ver lo que otros no ven, *libera*, despeja velos de ignorancia. (p.51)

Teniendo en cuenta los preceptos anteriores en relación con la práctica, es necesario aclarar que en medio de ella se evidenció un claro descontento con los documentales y las películas; los estudiantes no le prestaban el interés necesario a la proyección de los filmes, por lo cual no fue fácil llevarlos a un análisis crítico de los mismos. Aunque el proyecto AGORA se desarrolla en este ámbito escolar parece que los estudiantes no están acostumbrados a ver el cine como un documento con el cual puedan comprender el pasado y su presente. Esto se debe a una falta de preparación frente a la idea del cine como didáctica para la enseñanza de la historia, es decir, no se evidencia una pedagogía de la mirada.

Esto lleva a considerar que antes de pensar en presentar contenidos a través de las imágenes y el cine, la preocupación debe girar en torno a la construcción de una pedagogía de la mirada que vincule el análisis crítico de las imágenes con las realidades del presente y a una lectura profunda y concienzuda de las mismas. Esto implica no solo un trabajo con los estudiantes sino también con los maestros. Es decir, la discusión es no es “ver solo por ver” algo en las imágenes y el cine, es cómo se ve por parte de los espectadores (en este caso los estudiantes) los contenidos que estos traen.

CONCLUSIÓN

El cine como producto social y fruto del ser humano, de sus experiencias, sentimientos, contexto, debe entenderse como una necesidad del hombre por expresarse y retratar sus percepciones del mundo. Estas huellas, por la importancia que tienen, deben ser comprendidas y analizadas como documentos históricos.

En este sentido, realizar una práctica pedagógica y un trabajo basado en el cine es pertinente en la medida en que construye referentes de memoria y en ese sentido contribuye a la enseñanza y aprendizaje de la historia reciente. Es evidente que el cine es producto de la realidad y del contexto histórico en el que se produce y de ahí su capacidad para mostrar elementos que permitan la construcción de acontecimientos del pasado.

A partir de las consideraciones anteriores, pensar la enseñanza de la historia reciente desde la cinematografía implica no solo llevar a la escuela el cine en función de reforzar contenidos, sino como una manera de impugnar códigos pedagógicos tradicionales, en los cuales dichas imágenes abran la posibilidad de que los estudiantes piensen el presente y el pasado de una manera reflexiva y crítica. Pero la práctica evidenció que la escuela en Colombia y los maestros le tienen temor a acercarse al cine, bajo la premisa de que pueden instrumentalizar esta herramienta didáctica, pero como afirma Bergala: “el encuentro de los chicos con el cine debe ser brutal, que no sea demasiado pedagogizado. Se trata de poner a los chicos directamente en contacto con películas que no están acostumbrados a ver.”

(Citado en Laguzzi, 2010)

Ahora bien, lo que se logró evidenciar a través de esta experiencia pedagógica es que existe la posibilidad, a través del cine, de mostrar contenidos y problemáticas de la historia reciente, que muchas veces los textos escritos no permiten ver en el ámbito curricular. Para el caso del presente trabajo, una manera de evidenciar esa capacidad, fue la ciudad y los conflictos sociales urbanos, pero más allá de todo esto, la consideración más importante es que antes de pensar el cine como una herramienta didáctica, lo necesario para acercarse a la escuela es una pedagogía de la mirada, es decir, que los estudiantes y los docentes “aprendan a ver”, pensando que, como dice Rancière (como se cita en Dussel, 2014) “el cine es alteridad”, es decir que despierta la capacidad que tiene el ser humano de conmover o transformar sus referentes.

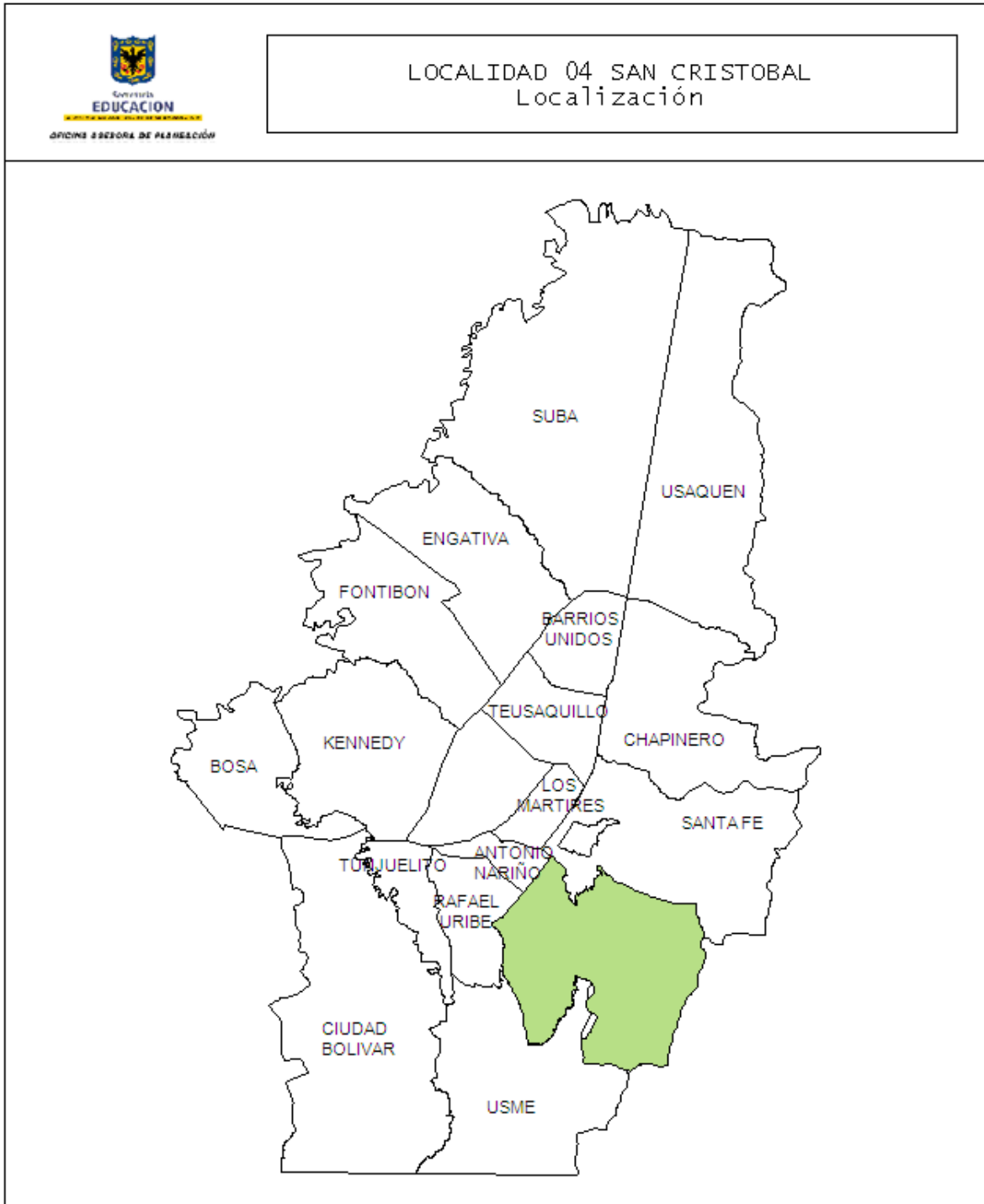
BIBLIOGRAFÍA

- ARCHILA, C. C. (2006). *Retratos de Colombia desde su cine: miradas a la violencia, la herencia y el mito*. Bogotá: Imprenta distrital.
- BURKE, P. (2001.). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona.: Editorial Crítica. .
- CIFUENTES, M. T. (2007). *Encuentro sobre conflicto urbano*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: Octaedro.
- DIPAOLA, E. y YABKOWSKI, N. (2008). *En tu ardor y en tu frío. Arte y política en Theodor Adorno y Gilles Deleuze*. Buenos Aires.: Editorial Paidós.
- DUSSEL, I. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires.: Manantial.
- FELD, C. Y STITES, J. (Comp.). (2009). *El pasado que miramos. Memoria e imagen ante la historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRO, M. (1980). *Cine e Historia*. Barcelona: Editorial Gustavo Gil. Colección Punto y Línea.
- HALBWACHS, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- HUGUET, Montserrat. En: CAMARERO, Gloria. (comp.). *La mirada que habla: cine e ideologías*. (2002). *La memoria visual de la historia reciente*. Madrid: Akal.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Sigo XXI ,Editores.
- JIMENEZ , Absalon y GUERRA , Francisco(comp.). (2009). *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- LIRA, E. &. (1993). Trauma político y memoria social. *Psicología política*(6), 95-116.

- MORAN, P. (1996). La instrumentalización didáctica en la perspectiva de la didáctica. En *Fundamentación de la didáctica* (Vol. I, págs. 180-196). México: Gernika.
- PEREIRA DOMINGUEZ, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*. N° 338., 205-228.
- ROLDAN SALAS, H. (2007). Conflictos urbanos: espacios territorios y hegemonías. En M. T. CIFUENTES, *Encuentro sobre conflicto urbano* (págs. 10-50). Bogotá: Publicaciones Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- ROSENSTONE, R. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- SORLIN, P. (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRES, C. A. (2004). *Arte en los noventa*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia: Escala.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales. S.A.

ANEXOS.

ANEXO 1. Mapa de localización de la localidad de San Cristóbal Sur



ANEXO 2. Formatos de práctica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------|
| SESIÓN No.: 01 | FECHA: Septiembre 30 de 2014. | HORA: 4:50 - 6:20 |
| TEMÁTICA: introducción al proyecto | | |
| CONTENIDOS: | | |
| Concertación de reglas | | |
| Presentación proyecto de aula | | |
| Sensibilización | | |
| Socialización | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar la historia reciente del barrio con los problemas urbanos de la ciudad. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 5min: se concertarán algunas reglas de interacción en el aula entre estudiantes y docente en formación, las cuales quedarán consignadas en una cartelera que se ubicará en el salón. | | |

| |
|---|
| <p>10min: se realizará una presentación general del proyecto de aula que se trabajará durante todas las sesiones. Se expondrá la temática, los objetivos y las actividades que se llevarán a cabo, así como la metodología de trabajo. De igual manera se brindará un espacio para preguntas o comentarios que surjan respecto al proyecto.</p> |
| <p>60 min: A través de la elaboración de una línea de tiempo sobre la vida de los estudiantes, se pondrá en contexto la idea de historia reciente y la relación presente-pasado.</p> |
| <p>15 min: Como actividad en casa, se propondrá la construcción de un árbol genealógico que permita dar cuenta de la relación de las historias de cada estudiante y su pasado con la historia del barrio la localidad y la ciudad.</p> |
| <p>10 min: Se dará este espacio al finalizar la sesión para reflexiones y preguntas frente a la temática y las actividades realizadas.</p> |
| <p>RECURSOS Y MATERIALES:</p> |
| <p>Cartelera de una línea de tiempo del practicante. Otros ejemplos de líneas de tiempo.</p> |
| <p>Marcadores</p> |
| <p>Tablero</p> |
| <p>Hojas blancas.</p> |
| <p>OBERVACIONES:</p> |
| <p>Se inicia la clase con 10 minutos de retraso debido a la llegada tarde de algunos, si no la mayoría de los estudiantes.</p> |
| <p>Se inicia ésta con una presentación y una breve concertación de reglas de convivencia para</p> |

la clase haciendo especial énfasis en el respeto por la palabra y la participación activa de los estudiantes durante el proceso. Este paso demora diez minutos.

En un segundo momento se procede a presentar el objetivo de la intervención por parte del practicante. Se presenta la idea de la enseñanza de la historia reciente de la ciudad a través de la cinematografía lo cual no lleva más de 5 minutos.

Tomando como punto de partida la enseñanza de la historia reciente y la relación presente pasado se hace una sensibilización de la importancia de enseñar y aprender este tipo de cosas en la escuela y la vida.

Para ello tomo como punto de partida sensibilizar a través de una actividad relacionada con el análisis de la imagen o como leer las imágenes pensando estas como un documento más.

En esta actividad se pide a los estudiantes hacer un análisis de la imagen que se les presenta, no como una mera imagen sino como un documento que puede ser leído y analizado.

Después de 15 minutos de reflexión los estudiantes lanzan diferentes análisis y perspectivas frente a la imagen que se les presenta llegando a la conclusión que las imágenes les dan otra posibilidad de lectura del mundo y de la realidad

Junto con este ejercicio el practicante se dispuso a mostrar de una forma didáctica la posibilidad de pensar el pasado y el presente a través de las imágenes a través de una línea del tiempo de su propia vida a lo que los estudiantes respondieron con interés frente a la propuesta.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-2

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------|
| SESIÓN No.: 02 | FECHA: Octubre 21 de 2004. | HORA: 4:50 – 6:20 |
| TEMÁTICA: conflictos sociales y urbanos | | |
| CONTENIDOS: | | |
| La vida familiar como forma cultural en la ciudad | | |
| Las dinámicas de configuración de la ciudad a partir de los años 50 | | |
| La migración: fundamento de la construcción de la ciudad | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar las imágenes de los conflictos sociales urbanos que circulan en el cine colombiano. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 30 min: Presentación de los árboles genealógicos de los estudiantes para lograr tomar elementos de su pasado y relacionar estos con los hechos del pasado de la ciudad y con la constitución de la localidad y del barrio. | | |
| 45 min: Se llevará a cabo el abordaje teórico sobre la configuración de la ciudad a través de | | |

la presentación de sus cambios, mediante imágenes fotográficas y cartográficas. Lo anterior como antesala a la construcción grupal del concepto de conflicto urbano.

35 min: Conceptualización de la cartografía y la cartografía social. En grupos de cuatro estudiantes se realizará la lectura del texto “*Cartografía social*” de Juan Herrera.

<http://www.juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

RECURSOS Y MATERIALES:

Video beam

Marcadores

Tablero

Texto base: “*Cartografía social*” de Juan Herrera.

<http://www.juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>

Recursos fotográficos y cartográficos de la ciudad de Bogotá desde los años cincuenta para ser proyectados.

OBERVACIONES:

Se inicia la clase en punto. Esta vez todo el curso se hace presente, diferente al primer día, en el cual varios estudiantes faltaron.

Se inicia la sesión con una retroalimentación de la sesión anterior, buscando hacer un puente entre ésta y la del día de hoy. Las preguntas, giran en torno a la idea de la historia, su concepto. Para esta discusión se problematiza el uso y función de la historia y el por qué es importante el aprender historia y la historia reciente. Se fortaleció a través de ejemplos y preguntas problematizadoras la importancia de su enseñanza. Se encadenó la idea de la historia reciente en relación presente pasado en perspectiva de la ciudad usando como excusa elementos de su realidad llegando a la pregunta sobre el paro de transporte público

en la ciudad. Durante esta discusión se hizo hincapié por parte de los estudiantes.

En una segunda parte de la sesión se problematizó el origen de muchos de los problemas actuales de la ciudad. Esto se hizo a través de una presentación de imágenes fotográficas comparativas de la ciudad desde los años cuarenta a los años 60. Se presentó el bogotazo como punto de quiebre en ésta, a través de dos documentales; el primero sobre la persona de Jorge Eliecer Gaitán y otro sobre el bogotazo como acontecimiento.

Pues bien, se notó el interés y la capacidad de los estudiantes de grado octavo por las problemáticas planteadas, ya que hubo una participación activa y una asociación de las imágenes mostradas con sucesos del presente.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-2

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------|
| SESIÓN No.: 03 | FECHA: Octubre 27 de 2014. | HORA: 2:20- 4:10 |
| TEMÁTICA: Cartografía social | | |
| CONTENIDOS: | | |
| La cartografía social como una propuesta conceptual y metodológica para construir conocimiento social. | | |
| Identificación de los conflictos sociales urbanos de la localidad y el barrio, a través de la cartografía social. | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar la historia reciente del barrio con los problemas urbanos de la ciudad. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 90 min: Elaboración grupal de los cuatro tipos diferentes de cartografía social del barrio. | | |
| 20 min: retroalimentación y socialización de las cartografías realizadas para elaborar con ellas un mapa de conflictos del barrio. | | |

RECURSOS Y MATERIALES:

Ejemplo de cartografía

Papel periódico

Revistas y periódicos

Colbón

Marcadores

OBERVACIONES:

Durante esta sesión se tenía planeado trabajar las líneas del tiempo y los árboles genealógicos como forma de actividad en clase en donde los estudiantes pudieran realizar sus propias historias. Sin embargo los estudiantes no llevaron el material requerido y otros lo habían realizado pero no tenían presente el día de la clase. Esto llevó a que se realizara la cuarta sesión en esta clase.

Para empezar se presentó un documental sobre el bogotazo y otro sobre cómo era Bogotá antes y después del bogotazo. Se reforzó con una presentación sobre las imágenes de la ciudad de Bogotá durante este acontecimiento: Aunque se realizaron actividades no planeadas anteriormente, los cortometrajes y las imágenes problematizaron la clase en torno a la idea de ¿qué cambios género en la ciudad desde lo urbanístico y lo social el bogotazo a partir de las imágenes que se proyectaron.

Se hicieron preguntas como de qué manera cambio la ciudad. Realmente cambio. Que hizo posibles esos cabios. Por parte del maestro en formación se mostraron los cambios que género el bogotazo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-2

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|---------------|--------------|
| SESIÓN No.: 04 | FECHA: | HORA: |
| TEMÁTICA: El cine colombiano | | |
| CONTENIDOS: | | |
| Las imágenes como posibilidad de pensar el pasado desde el presente. | | |
| El cine y los espacios marginales en Colombia. | | |
| La ciudad y el cine. | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar la historia reciente del barrio con los problemas urbanos de la ciudad. | | |
| Identificar las imágenes de los conflictos sociales urbanos que circulan en el cine colombiano. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 30 min: presentación de noticias sobre los conflictos de la ciudad entre los años 50 y 70, a través de imágenes. | | |

| |
|---|
| 40 min: presentación de fragmentos de los documentales: “Colombia elemental: la arepa, el trompo y la corbata” y “Gamín”. |
| 40 min: reflexión y análisis sobre los documentales vistos, mediante lo cual se busca establecer la relación entre elementos del presente, identificados en la cartografía social y dichos cortometrajes. |
| RECURSOS Y MATERIALES: |
| Video beam |
| Computador |
| Tablero |
| Marcadores |
| Cartografías realizadas la sesión anterior |
| OBERVACIONES: |
| |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-2

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| SESIÓN No.: 05 | FECHA: | HORA: |
|---|---------------|--------------|
| TEMÁTICA: Los nuevos conflictos urbanos | | |
| CONTENIDOS: | | |
| Aparición de los primeros barrios obreros en Bogotá. | | |
| Las nuevas luchas: la vivienda y los servicios públicos. | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar las imágenes de los conflictos sociales urbanos que circulan en el cine colombiano. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 30 min: Explicación de cómo la violencia configura la estructura de la ciudad en la segunda mitad del siglo XX y cómo esto genera los nuevos fenómenos de la ciudad. | | |
| 30 min: Lectura del artículo “origen de la vivienda obrera industrial en Colombia” http://caleidoscopiosurbanos.blogspot.com/2009/12/origenes-de-la-vivienda-obrero.html | | |
| 40 min: Presentación virtual y fotográfica sobre los principales barrios obreros de Bogotá. Identificación de las luchas, resistencias y necesidades de los nuevos habitantes de la | | |

| |
|--|
| ciudad. |
| 10 min: al finalizar esta sesión se asignará como actividad en casa realizar una entrevista a un miembro de su familia de edad avanzada. |
| RECURSOS Y MATERIALES: |
| Tablero |
| Marcadores |
| Video beam |
| Computador |
| Artículo: “origen de la vivienda obrera industrial en Colombia” |
| Atlas urbanístico |
| OBERVACIONES: |
| |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-1

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andres Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|---------------|--------------|
| SESIÓN No.: 06 | FECHA: | HORA: |
| TEMÁTICA: El cine en Colombia y los conflictos urbanos | | |
| CONTENIDOS: | | |
| Historia y características del cine colombiano. | | |
| El paso del cine rural al cine urbano. | | |
| La ciudad en el cine | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar las imágenes de los conflictos sociales urbanos que circulan en el cine colombiano. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 30 min: Breve reseña de la historia y las características del cine colombiano desde los años cincuenta a 2010 | | |
| 60 min: Presentación de muestra de cortos y películas sobre las temáticas a tratar: “Chircales”, “La Sierra” y “Agarrando pueblo”. | | |

20 min: socialización de algunas de las historias de vida, producto de las entrevistas hechas por los estudiantes.

RECURSOS Y MATERIALES:

Video beam

Marcadores

Tablero

Recursos fotográficos y cartográficos de la ciudad de Bogotá desde los años cincuenta para ser proyectados.

OBERVACIONES:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-1

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|---|---------------|--------------|
| SESIÓN No.: 07 | FECHA: | HORA: |
| TEMÁTICA: Los nuevos sujetos sociales | | |
| CONTENIDOS: | | |
| Los jóvenes en la ciudad y en el cine. | | |
| Mujer y cine en Colombia. | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Relacionar la historia reciente del barrio con los problemas urbanos de la ciudad. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 60 min: Presentación de cortos y fragmentos de películas “Rodrigo D.”, “La gente de la universal” y “Perder es cuestión de método”. | | |
| 50 min: Taller sobre las imágenes de las anteriores películas, donde se identifiquen personajes, historias, conflictos y elementos de estas que los estudiantes puedan identificar en su entorno cercano. | | |
| RECURSOS Y MATERIALES: | | |

| |
|----------------------|
| Computador |
| Video beam |
| Material fílmico |
| Tablero |
| Marcadores |
| Hojas blancas |
| Papel periódico |
| OBERVACIONES: |
| |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-1

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|---------------|--------------|
| SESIÓN No.: 08 | FECHA: | HORA: |
| TEMÁTICA: El barrio vivido | | |
| CONTENIDOS: | | |
| Historia y características de la localidad y el barrio | | |
| El colegio y su relación con el entorno | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar las imágenes de los conflictos sociales urbanos que circulan en el cine colombiano. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 70 min: salida pedagógica por el barrio, tomando como base los mapas cartográficos realizados anteriormente, los cuales permiten identificar elementos de la realidad en contraposición a las imágenes vistas en documentales y galerías fotográficas. | | |
| 40 min: Elaboración de un cuento, donde los estudiantes plasmen los conflictos en los | | |

cuales se ven inmersos con relación a la ciudad. Construcción de una historia del barrio Los Libertadores a partir de imágenes tomadas a partir de sus propias experiencias.

RECURSOS Y MATERIALES:

Mapas cartográficos

Libreta

Lápiz o esfero

OBERVACIONES:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-1

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|--|---------------|--------------|
| SESIÓN No.: 09 | FECHA: | HORA: |
| TEMÁTICA: Producto final: libro álbum | | |
| CONTENIDOS: | | |
| El libro álbum | | |
| Conflicto social urbano cercano al entorno | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Elaborar a través de imágenes una narrativa en torno a la historia reciente del barrio Los libertadores. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 30 min: Presentación del libro álbum como recurso narrativo. | | |
| 80 min: Elaboración de un borrador de la narración que se va a plasmar en el libro álbum. La intención es que a través de este recurso pedagógico y didáctico los estudiantes elaboren una corta historia del barrio Los Libertadores a partir de sus propias imágenes, en donde relacionen las imágenes del pasado para que elaboren desde el presente, una historia del | | |

| |
|---|
| barrio, |
| RECURSOS Y MATERIALES: |
| Marcadores |
| Tablero |
| Presentación digital sobre el libro álbum |
| OBERVACIONES: |
| |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA ASISTIDA

SEGUIMIENTO TRABAJO

2014-1

| | |
|---|-------------------|
| PROFESOR PRACTICANTE: Andrés Felipe Alvarado Orjuela | CURSO: 801 |
|---|-------------------|

| | | |
|---|---------------|--------------|
| SESIÓN No.: 10 | FECHA: | HORA: |
| TEMÁTICA: Producto final: libro álbum | | |
| CONTENIDOS: | | |
| La historia reciente representada | | |
| Exposiciones de libros álbum | | |
| OBJETIVO ESPECÍFICO: Elaborar a través de imágenes fotográficas una narrativa en torno a la historia reciente del barrio Los Libertadores. | | |
| ACTIVIDADES: | | |
| 30 min: Finalización del libro álbum. | | |
| 80 min: Exposiciones del libro álbum, de la historia que hay de fondo en cada uno de ellos y el conflicto social urbano identificado y plasmado para la elaboración de la historia. | | |
| RECURSOS Y MATERIALES: | | |
| Hojas | | |
| Fotografías | | |

| |
|----------------------|
| Colores |
| Marcadores |
| Tablero |
| Libros álbum |
| OBERVACIONES: |
| |

ANEXO 3. Imagen para sesión de sensibilización

