

El cine menor como estrategia didáctica para el cuestionamiento de lo humano

**Alvaro Javier Ureña Castellanos
2013160075**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Formación Política y reconstrucción de la Memoria Social
Bogotá, 2018**

El cine menor como estrategia didáctica para el cuestionamiento de lo humano

**Alvaro Javier Ureña Castellanos
2013160075**

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

**Tutor: Jhon Alexander Vargas Rojas
Magíster en Estudios Sociales
Magíster en Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Formación Política y reconstrucción de la Memoria Social
Bogotá, 2018**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SEMINARIO DE PEDAGOGÍA	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 69	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El cine menor como estrategia didáctica para el cuestionamiento de lo humano.
Autor(es)	Ureña Castellanos, Alvaro Javier
Director	Vargas Rojas, Jhon Alexander
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. 69 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CINE, CINE MENOR, DIDÁCTICA, HUMANIDAD, APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, PEDAGOGÍA CRÍTICA.

2. Descripción
El presente trabajo tiene como objetivo abordar la categoría de <i>cine menor</i> y su desarrollo en el escenario áulico. Este elemento de análisis es atravesado por la reflexión y el cuestionamiento de la humanidad, siendo el puente para la elaboración de una propuesta de estrategia didáctica que permita abrir nuevas posibilidades de enseñanza y construcción del ser docente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SENERGÍA DE LA PEDAGOGÍA	FORMATO	
Código: FOR020GIB		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Versión: 01
		Página 4 de 69

Las intervenciones se efectuaron en el Colegio Villas del Progreso IED en la localidad de Bosa, con estudiantes del grado once.

3. Fuentes

- Acosta Jiménez, W. A. (2015). De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar. *Revista Pedagogía y Saberes*, (42), 117-129
- Aguirre Rojas, C. A. (2012). Walter Benjamin, el cine y el futuro del arte. *Revista Izquierdas*, (12).
- Álvarez, C. (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Gazeta de Antropología. (24)
- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Editorial De La Universidad.
- Arendt, H., & Cruz, M. (1993). *La condición humana* (Vol. 3). Barcelona: Paidós.
- Arreaza, E., Sulbarán, E., & Ávila, R. (2009). Aplicación de una guía didáctica sobre cine para generar conocimiento en educación: resultados preliminares. *Enl@ce*, 6(2).
- Bárcena, F. (2009). *La vida de la política. Acción y (bio)política en Hannah Arendt*. Universidad Complutense de Madrid.
- Barthes, R., & Medrano, C. F. (1992). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Paidós Ibérica.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia* (Vol. 57). Grupo Planeta (GBS).
- Carvalho, A. (2016) *Acerca del exilio de la condición humana: desafíos para la educación y el trabajo social*. Editorial Magisterio.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 69	

- Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patriotismo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (35), 25-32.
- De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- De la Torre, S., Violant, V., Oliver, C., Girona, M., & Fernández, J. T. (2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 65-86.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1978). *Kafka: por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Díaz Barriga, Á. (2009). Pensar la didáctica. *Buenos Aires: Amorrortu*.
- Díaz, V. M., López, I. G., & Almenara, J. C. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (30).
- Domínguez, M. C. P., & Carmen, M. (2005). Cine y educación social. *Revista de educación*, (338), 205-228.
- Escontrela, A., Luisa, M., & Pereira Domínguez, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores: un enfoque teórico y tecnológico.
- González Martínez, Luis. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29. Pp. 83-87.
- Hernández, A. (2016). *La condición humana de Hannah Arendt y sus aportes a la bioética*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica*, (22).
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Ortega Valencia, Piedad. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*. N° 31. Pp. 26-33
- Pereira, M. C., & Marín, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo*, 233-255.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SENERGÍA DE LA PEDAGOGÍA	FORMATO	
Código: FOR020GIB		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Versión: 01 Página 6 de 69

- Pulecio, J. (2011). Judith Butler: *Una filosofía para habitar el mundo*. Universitas Philosophica (57)
- Ramírez Bravo, Roberto. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, N°28. Pp. 108-119
- Rancière, J. (2012). *Las distancias del cine*. Ediciones Manantial.
- Redonet, F. L. (2008). El cine de romanos y su aplicación didáctica. In *Congreso Internacional "Imagines", La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales: International Conference "Imagines", The reception of Antiquity in performing and visual Arts: Universidad de La Rioja, Logroño 22-24 de octubre de 2007* (pp. 721-746). Universidad de La Rioja.
- Rodríguez, V. M. (2002). Cine menor y performatividad queer. *Universitas Humanística*, 109-121.
- Rodríguez, V. M. (2016). *El cine y la pedagogía en la formación de maestros investigadores*. Revista Internacional Magisterio (48)
- Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, (3).
- Ruiz Rubio, F. (1998). Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas.
- Trujillo Muñoz, G. (1996). Cine eres y en cine te convertirás. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2(4)

4. Contenidos

Dadas estas consideraciones, a través de este proyecto se buscó acercar el cine a la escuela como estrategia didáctica para el cuestionamiento de lo humano, cuyo resultado se encontrará en los siguientes capítulos. En el primero de ellos, se hará la revisión de investigaciones sobre el uso del

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SEDE CENTRAL DE BOGOTÁ	FORMATO	
Código: FOR020GIB		Resumen Analítico en Educación - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Versión: 01
		Página 7 de 69

cine en escenarios escolares, como contextualización del problema a trabajar, enfocándose en las características didácticas de éstos.

En el segundo capítulo se presenta la narración del proceso de la experiencia pedagógica, realizada con los estudiantes de grado once del colegio Villas del Progreso I.E.D, con una duración de 2 meses. Las sesiones reflejan el trabajo de los elementos consignados, las apuestas por hacer cine *menor* en el aula de clases y el cuestionamiento de la humanidad de los estudiantes.

Por último, las conclusiones son cruzadas desde mi lugar como maestro en formación y las implicaciones encontradas de la práctica en aula, y por la importancia de haber desarrollado como estrategia didáctica, una experiencia de *cine menor* para que los estudiantes cuestionaran su propia humanidad.

5. Metodología

El orden metodológico se estructura alrededor de la Pedagogía Crítica, como modelo pedagógico. Este permitirá que los estudiantes se cuestionen y reflexionen su propia humanidad, abriendo paso a la estrategia didáctica, aprendizaje basado proyecto, que configura la planeación para elaboración de un objetivo común y colectivo: un ejercicio audiovisual desde la categoría de *cine menor* que tendrá como fin cuestionar lo humano desde sus experiencias.

Para el desarrollo de la intervención pedagógica, se diseñó el siguiente orden de planeación. Las nueve sesiones fueron estructuradas en 3 líneas que se presentan a continuación:

1. Sensibilización y cuestionamiento sobre las condiciones que nos hacen humanos: durante las sesiones 1, 2 y 3 se dará un acercamiento al concepto de lo humano, como una introducción para la reflexión que deberá reflejarse en el proyecto audiovisual.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SENERGÍA DE LA PEDAGOGÍA	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 69	

2. Acercamientos creativos a través del lenguaje cinematográfico: en las sesiones 4, 5, 6 y 7, buscaba que los estudiantes, después de haber reflexionado su condición humana, poder plasmarlo creativamente en un ejercicio audiovisual, un ejercicio de cine menor.
3. Valoración del proceso creativo y de la reflexión sobre la condición humana: con las sesiones 8 y 9 se buscó generar un reconocimiento del avance creativo y de reflexión sobre lo humano que alcanzaron durante el proceso formativo.

6. Conclusiones

Lo desarrollado a lo largo de este trabajo posibilita que las conclusiones sean situadas desde dos panoramas. El primero de ellos está dado por consideraciones sobre lo que implicó para mí, como docente en formación, el ejercicio y la experiencia de haber convivido por un tiempo el escenario áulico. El segundo, intentará dar respuesta a la relevancia que conlleva haber desarrollado a través del *cine menor* una estrategia didáctica que propiciará el espacio de reflexión sobre la humanidad en los estudiantes.

Para empezar, debo reconocer que la escuela es un lugar profundamente volátil, y las circunstancias dentro y fuera del aula se mueven a tiempos ingobernables muchas veces. En varios momentos de la intervención, dicha condición me llegó a hacer sentir angustiado, con miedo a cometer errores. Temía que la combinación de tantas sensaciones, de tantas emociones y de pensamientos fuese a jugarme en contra, y no me permitiera desarrollar lo planeado.

Los sujetos que interactuamos en cada espacio escolar no nos podemos desligar de los diversos niveles que nos atraviesan y terminan nutriendo la complejidad de las intervenciones en las clases. Los planos individuales, interpersonales, sociales e institucionales operan simultáneamente en las aulas, y hacen que las dinámicas siempre presenten particularidades y cambios repentinos, que

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SEAL OF THE INSTITUTION	FORMATO	
Código: FOR020GIB		RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Versión: 01
		Página 9 de 69

pueden llegar a ser difíciles de sortear, pero que significan momentos de reflexión y toma de decisiones.

Precisamente ese entramado de representaciones de los estudiantes me colocó en un lugar de escucha atenta en esta experiencia. Sus contextos y sus realidades expuestas, sus maneras de ver las cosas y expresarlas, la cercanía que en poco tiempo algunas personas supieron ofrecer, la sinceridad en las charlas, la calidez en el trato, dieron cuenta de la necesidad que tiene mi labor como maestro de actuar como un puente entre las experiencias, como un factor que contribuya en el desarrollo personal de los sujetos, más allá de los planteamientos curriculares de las asignaturas, más allá del desenvolvimiento teórico o analítico que lleva inmerso un encuentro en el aula.

La imagen del docente silencioso y apático frente a las contingencias de sus clases y sus estudiantes, que muestra desinterés en involucrarse con cualquier tipo de lazo afectivo y constructivo, ha hecho que las aulas se transformen en espacios de información y retroalimentación de contenidos apresurados, desprovistas de relaciones empáticas y respeto por las prácticas subjetivas y heterogéneas.

Es por esta razón que considero fue de suma importancia, tanto para mí, como para mis estudiantes, haber manejado el tema de lo humano en la escuela. En función de la experiencia vivida, de los agradecimientos y comentarios recibidos y de las dificultades encontradas, ratifico que el cuestionarnos por aquellas condiciones que nos humanizan y nos interpelan frente a los otros, ha sido meticulosamente olvidado en los escenarios escolares, y necesita de un lugar de enunciación, de una voz que diga que toda condición humana es posible, que necesitamos aprender a convivir en las transformaciones que los demás aportan a las nuestras.

Encontré valioso que los estudiantes reflexionaran en torno a reconocer las diferencias en los demás, a las ausencias con que caminamos, a las precariedades que nos conectan e identifican con los otros, y al hecho de que sentirnos vulnerables y compartir con nuestros semejantes estas angustias nos hace humanos; y fue de este modo, porque las circunstancias personales y contextuales de ellos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL SENERGÍA DE LA PEDAGOGÍA	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 69	

demandan estas exploraciones, estas nuevas formas de convivencia, de identificación, de solidaridad.

Además, haber cruzado dichos cuestionamientos con la realización de un ejercicio audiovisual, haber hecho *cine menor* dentro del aula como experiencia didáctica innovadora, impulsa a otorgarle la trascendencia que lo cinematográfico posee, y que se ha visto reducido e instrumentalizado solamente a la reproducción de filmes como ejemplificadores de temáticas y apoyo en algunas clases.

Es necesario, entonces, entablar diálogos constantes entre la práctica docente y las realidades en donde nos desenvolvemos. Yo quise que con el cine se fuese más allá, porque esta herramienta lo permite, lo ansía, incluso. Había que despertar la creatividad de los estudiantes, que juntaran sus reflexiones, sus deducciones, sus dudas sobre las características trabajadas en las sesiones sobre lo humano, las contrarrestaran con los demás y surgiera una idea de dichas condiciones. Que tomaran sus lenguajes *menores*, los hicieran colectivos y aquello que los hacía sentir humanos, aquello que los preocupaba, aquello que los angustiaba, fuese expresado en imágenes en movimiento desde el alcance de sus teléfonos celulares.

Elaborado por:	Ureña Castellanos, Alvaro Javier
Revisado por:	Vargas Rojas, Jhon Alexander

Fecha de elaboración del Resumen:	17	08	2018



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

SENERGIA DE LA PEDAGOGÍA

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 11 de 69

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	13
PRIMER CAPÍTULO: LA ESCUELA, EL CINE Y LO HUMANO	15
Cine y didáctica	18
Deslindar el cine	23
Cine, pero menor	25
La abrumadora tarea del cine menor en Colombia	27
Maestro-puente	31
Intersticio humano.	32
El cine llega a la escuela como “un corto fronterizo”.	35
SEGUNDO CAPÍTULO: CINE EN LA ESCUELA, UNA EXPERIENCIA MENOR	39
CONCLUSIONES	64
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXO 1. DESARROLLO DE GUÍAS EN CLASE	¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

¿Alguna vez usted se ha logrado conmover tras ver una película? ¿Alguna vez ha sentido que su vida no puede volver a ser la misma después de sentir esa experiencia fílmica? ¿En alguna ocasión ha sido protagonista de lo cinematográfico en escenarios escolares? ¿Se ha preguntado cómo podría articularse la sensibilidad y la subjetividad del cine con procesos educativos? Las siguientes líneas esperan acercarlo a usted a la capacidad que tiene el cine para desarrollar intenciones formativas, para lograr cuestionar lo establecido, para otorgar voz, para ser silencio, para ser luz y sombra, para aprender desde la alteridad, para reconocerse otro, para soñar distinto, para confiar en sí mismo.

Sin embargo, dentro de las prácticas escolares, la utilización del cine se ha visto cruzada por una reducción de sus posibilidades, utilizando los elementos que brinda la reproducción de una película dentro de una clase en particular y la elaboración de una actividad posteriormente. Esta situación conlleva a centrar en la observación y en el análisis de una cinta fílmica el despliegue didáctico del cine, postergando la oportunidad de construir, de crear, a través de las imágenes cinematográficas.

En este escenario, el cine, en relación a prácticas didácticas distintas, debe tener la posibilidad de convertirse en voz, en un lugar de enunciación para los estudiantes. Ese lugar de enunciación nace de unos silencios que la escuela ha perpetuado en los sujetos, que no hallan la posibilidad de narrarse, que no entienden su lugar en el mundo, que viven experiencias ajenas a los dictámenes escolares, experiencias extranjeras, experiencias diversas, experiencias menores.

Por lo tanto, posicionar un debate didáctico alrededor del cine va mucho más allá de reproducir una cinta y efectuar un taller, una guía o un cine-foro, que terminan abreviando la apuesta por la formación que ostenta la disciplina. Y esta apuesta está impregnada de argumentos que dotan a la didáctica de una “acción que implica intervención, de una responsabilidad activa” (de Camilloni et al., 1998, p.30) y que hacen del conocimiento didáctico “un conocimiento complejo de una realidad compleja” (*Ibíd.*, p.122).

Apostarle a hacer del cine una estrategia didáctica, surge de la necesidad de complejizar los análisis y esclarecer los diferentes propósitos, temáticas y finalidades que han compuesto la construcción epistemológica de esta disciplina. El papel que el cine ha tenido frente a lo didáctico termina ocupando un lugar subestimado en los debates pedagógicos, reduciendo e instrumentalizando las reflexiones en torno a la enseñanza.

Dadas estas consideraciones, a través de este proyecto se buscó acercar el cine a la escuela como estrategia didáctica para el cuestionamiento de lo humano, cuyo resultado se encontrará en los siguientes capítulos. En el primero de ellos, se hará la revisión de investigaciones sobre el uso del cine en escenarios escolares, como contextualización del problema a trabajar, enfocándose en las características didácticas de éstos.

Posteriormente, en relación al marco teórico, el concepto de cine fue acotado centrándose la idea de *cine menor* propuesta por Víctor Manuel Rodríguez. Así mismo, la idea lo humano, elemento transversal del trabajo, fue abordada desde los planteamientos que Hannah Arendt y Judith Butler concretan, y así reconocer la noción de humanidad que esta intervención usó en su desarrollo. Seguido a esto, se realizó el esbozo metodológico del modelo pedagógico y la estrategia didáctica usadas para contextualizar la aplicación en el aula.

En el segundo capítulo se presenta la narración del proceso de la experiencia pedagógica, realizada con los estudiantes de grado once del colegio Villas del Progreso I.E.D, con una duración de 2 meses. Las sesiones reflejan el trabajo de los elementos consignados, las apuestas por hacer *cine menor* en el aula de clases y el cuestionamiento de la humanidad de los estudiantes.

Por último, las conclusiones son cruzadas desde mi lugar como maestro en formación y las implicaciones encontradas de la práctica en aula, y por la importancia de haber desarrollado como estrategia didáctica, una experiencia de *cine menor* para que los estudiantes cuestionaran su propia humanidad.

PRIMER CAPÍTULO: LA ESCUELA, EL CINE Y LO HUMANO

*“La educación es una praxis (eso sí, siempre provisional)
de dominio de la contingencia”. J. Mèlich*

A través de este capítulo se hará un acercamiento al marco sobre el cual se desarrolló el ejercicio pedagógico; teniendo en primer lugar un estado del arte sobre el cine y cómo se ha trabajado en escenarios escolares. Luego se realizará una delimitación del concepto del cine y el cine menor; y un acercamiento a la idea de lo humano. Para finalmente concluir con el esbozo de la metodología implementada.

Contexto del problema

Este apartado buscará establecer un pequeño panorama sobre investigaciones que hayan abarcado el cine dentro de lo educativo, más específicamente en lo didáctico, con el objetivo de evidenciar lo que se ha posicionado al respecto y contribuir a la construcción del problema de investigación, con el fin de que, como lo plantea Sonia Araujo (2008), la práctica pedagógica pueda ser analizada, fundamentada, organizada y/o reestructurada.

Así las cosas, el artículo Cine y educación social, de María Carmen Pereira Domínguez (2005) acepta de antemano la preponderancia que lo audiovisual tiene en la sociedad y la innegable relevancia que como condición de arte puede llegar a tener el cine, “arte social” en palabras de la autora y, dado que diversas manifestaciones artísticas confluyen en él, lo sitúan como un engranaje perfecto de las mismas. Pasa además por diversas facetas que lo nutren: como una simple distracción o pasatiempo, o una posibilidad para comprender, observando y analizando, el mundo. En este último orden, el cine se puede llegar a contemplar como un agente educador o así mismo un recurso de aplicación imprescindible en el ámbito educativo, ya que, entre tantas cosas, ha roto la barrera de la lectoescritura como única vía para la absorción de la información.

El texto recalca la existencia en las experiencias fílmicas de una dualidad en sus capacidades y es que desde su nacimiento el cine se ha enfocado en atender y entretener grandes masas,

pero así mismo ha sido profundamente personal e individual. De esta segunda habilidad, se “potencia la personalidad de los espectadores y facilita que asuman y proyecten aspectos de ella que de otro modo permanecerían ignorados adormecidos en el inconsciente (...) El cine acepta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que la sociedad se reconozca a sí misma en los filmes y los haga suyos” (Domínguez, 2005, p. 209).

La profesora, al sostener la inminente conexión entre las dimensiones personales y el cine, afirma cómo éste socava la vida de las personas y trastoca sentimientos y pasiones con tal magnitud, que propugna por cambios actitudinales y despierta valoraciones, que quizás con otras herramientas educativas no se logre conseguir a cabalidad. De aquí que se torne menesterosa una capacitación para la lectura de lo audiovisual y se abra la puerta a “uno de los principales retos educativos frente al cine: favorecer el paso del conocimiento de la imagen concreta a la idea abstracta provocada en el espectador.” (Domínguez, 2005, p. 218).

En otra perspectiva, el director del Centro Audiovisual de Lieja, en Bélgica, Michel Clarembaux (2010) toma una postura sobre la implementación, en sus palabras, de una Educación cinematográfica, en donde la producción alrededor de este medio audiovisual se centra básicamente en la película.

Esta educación tiene que cumplir básicamente con tres grandes momentos: ver, analizar y realizar películas. Un análisis, argumenta, libre de formalismos y academicismos; que considere la cinta como objeto mediático, más allá de una obra de arte, que sea creativo y propositivo y que no olvide los elementos técnicos que acompañan la producción y realización de los productos cinematográficos. En otras palabras, el autor pretende que el estudiante, en su pesquisa, dialogue y cuestione con el filme, anhelando que, tras una observación detallada de éste, y un análisis riguroso, cree cinematografía, para lo cual hay que “educar la mirada, pero también de una incitación a proponer otra mirada (cinematográfica) sobre las personas y las cosas” (Clarembaux, 2010, p. 28).

Otra autora que considera que lo escrito no es la única fuente de información y aprendizaje es Annemarie Meier (2003), que reflexiona en torno al cine, y en general los medios electrónicos y el modo en que van más allá de ser soportes materiales, dado que generan

cambios culturales, nuevas formas de pensamiento, de comunicación, volviéndose así todo un potencial educativo.

Sigue apareciendo la película como la materialización del cine o del medio audiovisual en general. El texto lo sitúa como la posibilidad de ser el desarrollo central de una clase, reclamando ausencias curriculares frente a las competencias audiovisuales. Frente a esto, declara que “un medio no es sólo una técnica, sino que implica un lenguaje, una narrativa, el reto será conocer, estudiar y trabajar con esta manera de expresión” (Meier, 2003, p. 60), y estos retos necesariamente tienen que ser vistos desde el reconocimiento de la complejidad que trae inmersa en lenguaje cinematográfico y su poder visual y descriptivo.

Los miembros del grupo EDIFID (Estrategias didácticas innovadoras para la formación e innovación docente), coordinados por Saturnino de la Torre plasmaron el cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudios de caso y perfil de estrategias docentes, los argumentos necesarios para considerar el cine una estrategia didáctica. Iniciando por el reconocimiento del docente como un profesional y pasando por enunciar los componentes de toda estrategia (finalidad, secuencia adaptativa, realidad contextual, agentes implicados y funcionalidad/eficacia), el texto enuncia con claridad: los medios de comunicación de masas, incluido el cine en ellos, poseen un poder formativo y deformativo sin precedentes.

De este modo, puede ser visto como una industria o negocio generador de millonarias ganancias, como espectáculo de multitudes, como un enclave personal para sortear el tiempo libre, como una expresión de la sensibilidad artística y también “como entorno formativo, como estrategia para aprender y estudiar los cambios de personas e instituciones. El cine puede ser un poderoso instrumento para cambiar los valores sociales (...) puente entre la formación y la vida” (De la Torre, 2004, p. 75).

Entonces, para poder aprender a ver el cine en clave formativa, la investigación propone un procedimiento didáctico denominado O.R.A: Observar-Relacionar-Aplicar, que no es otra cosa que realizar una lectura a la película para asimilar cuatro tipos de conocimientos, según los autores: aprender, construir conocimiento, innovar y crear, valiéndose, de nuevo, de un

recurso audiovisual como inductor de aprendizajes, con un componente creativo, que se mencionará más adelante.

La ya mencionada, Pereira Domínguez, junto a María Luisa Alonso Escontrela le otorgan al cine la categoría de ser un medio-recurso, con un fin claro de conseguir objetivos y evidenciar contenidos específicos para poder desarrollar competencias básicas que involucren a toda la persona, dadas las características tan sensoriales de esta expresión artística. Argumentan que, como ya se ha dicho, habría que buscar los modos de enseñar a ver cine, ya que ver películas no quiere decir que se entiendan todas sus capacidades y posibilidades (Escontrela & Pereira, 2000), volviendo a colocar toda la relevancia formativa a la experiencia visual del cine y sus posibles análisis o reflexiones a partir de ésta. Es bajo esta misma línea y en otra investigación en conjunto, que la profesora española exhorta la inclusión del cine como parte integrante del currículo escolar, dado que le brinda a los entramados educativos los posibles métodos intuitivos acordes para asegurar contenidos novedosos (Pereira & Marín, 2001).

Hay un consenso entre los trabajos analizados: el cine pareciera reducirse a las posibilidades técnicas de la película, de la cinta, por un lado, y por otro, a pesar de lo cotidiano que se ha ido tornando desde su aparición a mediados del siglo XX, existen notables ausencias sobre el conocimiento del mismo, en términos de su narrativa, de su lenguaje, sus características artísticas y tecnológicas y en general de todos los procesos, posturas y finalidades que intervienen en él.

Cine y didáctica

La literatura respecto al rol del cine en las estrategias de enseñanza se concentra especialmente en la idea de la reproducción de una película como material formativo. A pesar que se reconozca a las cintas como soporte motivacional e instruccional del aprendizaje (Bermúdez, 2008), poco se ha emprendido al respecto de la forma en que el cine puede trascender las prácticas metodológicas consistentes en ejercicios de evaluación realizados tras la reproducción de películas en el aula.

Muchos autores ponen en evidencia la limitada utilización que se la ha dado al proceso cinematográfico, desperdiciando así el potencial de esta herramienta; asimismo, la falta de comprensión de su funcionamiento, así como de las características propias de su lenguaje y

de sus fases, apremia el enriquecimiento por parte de los docentes a aprender a leer los filmes de una manera más reflexiva (Escontrela & Pereira, 2000). Pese a que el cine haga parte de la cotidianidad de la mayoría de personas, la aproximación que ha tenido desconoce todas las posibilidades que ofrece, por ende, se hace evidente la necesidad de educar en torno al cine, con el fin de crear una cultura cinematográfica a partir de la reflexión crítica de las cintas (Escontrela & Pereira, 2000).

Federico Ruiz (1998) argumenta que la problemática gira alrededor de las carencias para abordar al cine, más allá de las primeras imágenes que responden al elemento sensorial y superficial del mismo. Desde esta perspectiva es posible analizar la didáctica del cine a partir del estudio de todos los elementos que lo componen: los soportes técnicos, la realización, el lenguaje, el montaje, los contextos sociales e históricos que respaldan en esencia un trabajo fílmico.

Distintas formas de contemplar el cine se evidencian en la literatura, como medio de comunicación, como fuente de información y, básicamente, como un instrumento educativo informal (Díaz, López & Almenara, 2009), ya que educa sin que el otro sepa que está siendo educado. Sin embargo, el fin al que debería apuntar la aplicación de lo cinematográfico en lo escolar, radica en mejorar, en repasar y en ampliar conocimientos, así como en fortalecer virtudes, valores y características actitudinales y comportamentales (Díaz et al., 2009).

El cine posee valores culturales y educativos que se extienden por encima de representaciones de ocio. Al ser un acontecimiento socio-histórico de suma importancia, termina colocándose como un reflejo de las realidades y los contextos sociales, capaz de producir las concepciones sociales, así como de modificar las previamente establecidas (Pereira & Marin, 2001). En otras palabras, el cine como hecho cultural de primera magnitud logra ser un motor para la reconsideración de las distintas ideas de sociedad.

Ciertos autores reflexionan sobre el papel pedagógico y epistemológico de lo fílmico en el conocimiento, los contenidos y la educación en general, y sobre cómo el desarrollo integral de la cinematografía puede potenciar las funciones humanas. El modo para alcanzar esto es, entre otras cosas, hacer del cine un elemento clave en los desarrollos curriculares, situando

este medio-recurso en el centro de la intervención pedagógica fundamental (Escontrela & Pereira, 2000).

Además, dicha representación del cine en los contenidos curriculares tiene un alcance todavía mayor que la simple inclusión de imágenes y movimiento en los contenidos. Lo fílmico debe establecerse como una herramienta sensorial que, mediante formas reflexivas, se generen nuevas experiencias (Pereira & Marin, 2001). Así, el trabajo que diversos autores efectúan alrededor de los medios audiovisuales los sitúa como recursos indispensables para el óptimo proceso, tanto para el docente como curricularmente (Díaz et al., 2009).

A pesar del reconocimiento que se le ha dado al cine en el proceso formativo, muchas limitaciones surgen a causa de la reducción que se hace del canal por el que se relacionan las herramientas cinematográficas y el proceso educativo.

Una extensa proporción de la literatura refleja las apuestas por implementar el cine en contextos escolares. Los medios audiovisuales se encuentran inmersos en el proceso educativo en distintas etapas, ya sea como apoyo para facilitar la comprensión de contenidos curriculares, como soporte ejemplificador de temáticas específicas e incluso como gestor del aprendizaje. De esta manera, las realizaciones audiovisuales del orden cinematográfico se hacen imprescindibles al momento de entablar un diálogo reflexivo y permanente entre los sujetos protagonistas del acto educativo.

Partiendo de la premisa de ver al cine en clave formativa, cuyos objetivos se alimentan de la construcción de ambientes creativos e innovadores (De la Torre et al., 2004), las intervenciones metodológicas encontradas en muchas investigaciones tienen en común la instrumentalización de las cualidades fílmicas a través únicamente de la reproducción de una cinta en el aula de clase.

De un lado, Escontrela & Pereira (2000) y Pereira & Marin (2001) centran la estrategia de intervención en el cine foro. Estas autoras argumentan que el éxito de la aplicación de esta técnica depende de cinco fases: la primera de planificación, la segunda ambientación, la tercera de proyección de la película, la cuarta profundización y síntesis, y finalmente la fase de evaluación. Fases que además responden a objetivos transversales de programas académicos específicos.

De otro lado, la investigación realizada por Díaz, López y Almenara (2009) se orienta en tres momentos. La selección de la película y la exposición de las razones de dicha escogencia, en primera instancia. A partir de esto, se procede con la construcción de un instrumento para recolectar información acerca de la cinta en contraste con los objetivos establecidos en la Ley Orgánica de Educación para la etapa de Primaria en Argentina. Y, por último, se encuentra la fase de observación de la película y el cruce las variables planteadas en el instrumento. Sin duda, el núcleo del proceso pedagógico se centra en la reproducción del filme en las aulas.

Este tipo de investigaciones le da un papel casi exclusivo a la observación de las cintas en el proceso formativo, ya que consideran únicamente la reproducción de películas en el aula como el proceso didáctico audiovisual. Asimismo, Redo net (2008), realiza actividades de evaluación para que el estudiante sea capaz de resolver a medida que ve una película. De esta manera, el cine nuevamente es presentado en el contexto formativo únicamente desde lo instruccional y ejemplificante: paisajes, personajes e incluso actitudes morales de ciertas épocas.

La reducción de la experiencia cinematográfica a la observación de una película no es un hecho aislado en la literatura del cine como herramienta didáctica. Ruiz (1998), aunque recalca la importancia que tiene lograr empalmar los conocimientos previos o ideas previas de los estudiantes con la inmensa capacidad que tiene lo audiovisual a la hora de aprender, está limitado a que las actividades partan de, ya sea de una cinta o de una secuencia fílmica, en primer lugar, y sean trabajadas en el salón de clases, posteriormente.

A pesar que los trabajos sobre el rol del cine en el proceso formativo tienden a instrumentalizar al cine, como regla general, no todos los acercamientos a los procesos fílmicos se realizan de la misma manera. El procedimiento didáctico ya mencionado, denominado Observar -Relacionar - Aplicar (O-R-A), que consiste en tomar una película y lograr que el conocimiento se genere de manera interactiva entre los estudiantes, la cinta y la guía del docente. Así, juega un papel importante la creatividad que el filme logre despertar en los espectadores, para que esa misma sensación (la de la creatividad) se pueda plasmar en un ejercicio evaluación (De la Torre et al., 2004).

Por otro lado, Bermúdez (2008) se ha acercado al cine como una herramienta necesaria para construir conocimiento histórico. De manera más profunda, su propuesta didáctica para lograr emplear dichos acercamientos fílmicos en esa tarea consiste en tres fases: una primera, respecto a la selección de películas, que corresponde exclusivamente al maestro, dependiendo de las intencionalidades que se deseen alcanzar en un programa académico; una segunda, que aglutine los filmes en fichas técnicas, para facilitar su abordaje, también tarea del docente; y una tercera que recae en el estudiante y sus actitudes en torno a la cinta y lo que ésta haya generado. En ese sentido, la labor docente consistiría en valorar las producciones cinematográficas y, por ende, la formación de los docentes en medios audiovisuales se encuentra en el centro de la problemática.

Si bien la mayoría de trabajos sobre el cine al interior del proceso pedagógico tiene como elemento en particular la reproducción de cintas en las aulas, también es posible encontrar iniciativas cuya finalidad es explorar el conjunto de posibilidades que el material audiovisual representa como herramienta didáctica. Para Arreaza, Sulbarán y Ávila (2009), el propósito de la investigación es crear una guía que permita al estudiante asumir los medios, en especial, el cine de manera crítica.

En su trabajo, los autores proponen dos momentos: el primero, es el análisis, de modo general, de películas, desglosando sus características, sus procesos, el lenguaje que compone la cinta, etcétera. El segundo momento, que es donde radica el punto de inflexión con la visión usual de los filmes como centro del proceso pedagógico, es la realización de experiencias audiovisuales. Al acercarse e iniciar una sensibilización al cine, el estudiante desarrollaría su capacidad de desglosar el lenguaje cinematográfico y usarlo para sí, tornándose en crítico, creador, realizador y comunicador de mensajes audiovisuales (Arreaza et al, 2009).

Esto quiere decir que la posición instruccional de la cinematografía en las aulas escolares, con sus características de apoyo y de lección reflejadas anteriormente, no deja de estar presente en esta investigación. Sin embargo, existe la constitución de toda una fase alrededor de la creación de producciones cercanas al orden fílmico o en general, de lo audiovisual. Lo valioso de este ejercicio, es que la interacción de diversas capacidades humanas, en pro de generar condiciones de aprendizaje, se encuentran latentes, como la búsqueda y

confrontación de ideas, estructura general y guionización, planeación de recursos humanos y materiales, distribución de labores, grabación, edición y posterior presentación, dependiendo del tipo de material a producir.

Marco teórico

Deslindar el cine

Existe una relación entre las imágenes y las emociones. Existen planos y secuencias cinematográficos que reflejan dimensiones individuales y necesidades colectivas. En el cine cohabitan lazos afectivos y panoramas políticos; las brechas parecen acortarse cuando la pantalla se enciende, o cuando una idea se plasma en el celuloide. Ponerle lindes a este concepto es una tarea ardua y multifacética, llena de aristas sensibles, poéticas y contestatarias.

Por esta razón, para Rancière (2012) el cine no puede totalizarse en una única definición, sino que debería ser entendido como un sistema que combine espacios no unificados, intervalos no unitarios, en donde su multiplicidad pasa por el juego de los autores y sus posiciones ético-políticas, el entretenimiento de las imágenes en movimiento, lo artístico y lo vital.

Al intentar dar respuesta a la pregunta sobre qué es el cine, es menester reconocer que, aunque se deba plasmar en este escrito, su sentido va mucho más allá de la palabra, y logra tocar cada fibra de emocionalidad. Lo cinematográfico, como aquella puerta que muestra la desnudez humana, ha estado presente en muchos episodios de la vida de quien escribe y con su capacidad de develar verdades, traducir sentimientos y resignificar las prácticas, se presenta como una herramienta para el crecimiento personal, el aprendizaje y la oportunidad de plasmar experiencias movilizadoras de saberes.

El cine es una fuente para comprender la naturaleza de los sujetos, para entender sus dinámicas y sus conflictos. Es un reflejo de anhelos, de angustias, de deseos, de virtudes y de necesidades. El cine es una forma de entender y sensibilizarse afectiva y cognitivamente de una condición humana frente al otro. Esa otredad que el cine proporciona, permite sufrir,

desear y disfrutar como si la misma vida estuviera proyectada en las imágenes reflejadas. Ser el otro, siendo yo. Ser otros sin dejar de ser un nosotros.

Cada vez desde edades más tempranas, las películas están acompañando a las personas en su cotidianidad; las usan como una salida a sus incertidumbres. Ven películas para entender hechos históricos, sociales y políticos. Van al cine para sentirse acompañados, para entender sus días. Ven cine para aferrarse a la idea de no ser absolutamente normativizado, para permitirse soñar, para aceptar y beber de lo diverso.

El cine es un concepto polisémico. La definición más difundida del cine lo establece como un *arte combinado*, que conjuga un número de elementos materiales y técnicos, entre los cuales se encuentran la música, la fotografía, la actuación y los efectos especiales, en una estructura ordenada y única con el fin transmitir ideas a los espectadores (Trujillo, 1996). De modo que el cine representa un canal de comunicación de historias para lo cual convergen diferentes formas de representación artísticas.

De ahí que también se considere el cine como una tecnología de la comunicación, en donde éste tiene la tarea de asumirse como un dispositivo capaz de, por un lado, capturar los ambientes, las vivencias, las experiencias, las encrucijadas sociales, y en general, los conflictos latentes de momentos históricos, y por otro, cuestionar a los sujetos y a las pluralidades sobre sus propias necesidades y condiciones, convirtiéndose así en “el arte que logra mostrar de manera explícita, profunda e íntima los conflictos y el devenir de la vida moderna” (Acosta, 2015, p. 122).

En ese mismo sentido, es a través del carácter de medio de gran difusión, que el cine ha adquirido la facultad de transmitir ideologías, actitudes, normas y valores, a través de un consumo masivo de imágenes en las salas de proyección (Ruiz, 1994). Entonces, entender el contexto socio-histórico en el que se ha encontrado enmarcado el cine, es de gran importancia para comprender su alcance y algunas de sus funciones históricas y sociales, como su capacidad para transmitir discursos dentro de la denominada civilización de la imagen, en la que el mismo cine ha contribuido a su creación.

Sin embargo, el cine también se ha beneficiado de distintos aportes provenientes de la danza, la escultura y de la arquitectura, que potencian la estructura propia de los filmes (Aguirre,

2012). De este modo, el cine sintetiza muchas artes, y eventualmente, hasta todas las artes, por lo que su comprensión requiere una mirada multidisciplinar que aborde con un enfoque más amplio todas las dimensiones que lo componen.

Si bien incorpora todos los elementos artísticos de sus predecesores, el cine es un invento en sí mismo, quizás de los más importantes del siglo XX, no sólo por la forma en que presenta sucesos a través de continuaciones de fotogramas, sino también porque desarrolló un lenguaje y estructura operativa para la creación y representación de historias reproducibles.

Adicionalmente, el cine también es una construcción colectiva de significados, con repercusiones individuales y sociales, que permite, tanto a realizadores como a espectadores, compartir sensaciones y sentimientos. Así, el cine termina convirtiéndose, en palabras de Barthes (1992) en el festival de los afectos, y se configura como una posibilidad creativa y emocional. Por eso es que este hecho humano que llamamos cine, debe entenderse gracias a la unión de todas las pautas conductuales que se ocupan de las personas.

Cine, pero menor

“...la literatura menor se convierte en un engranaje que falsea a los medios de la gran literatura para crear una comunidad sin nombre, que se articula sólo en torno al imperativo de resistir la normalización, dando lugar a ensamblajes colectivos de enunciación: es una “máquina de devenir” cuyos significados están siempre ausentes, están por llegar”.

(Víctor Manuel Rodríguez)

Las razones enunciadas en las anteriores líneas, harán que el cine, para efectos de esta investigación sea entendido como *cine menor*, desde la perspectiva de Víctor Manuel Rodríguez (2002). La concepción de cine enunciada es fruto de un previo análisis del autor a la noción de literatura menor que ofrecen Gilles Deleuze y Félix Guattari. Ésta, la literatura menor, es apropiada por una minoría, que hace dentro de una lengua mayor, y sus tres características fundamentales son: la desterritorialización de la lengua, el modo en que se articula lo individual dentro de lo político y la apertura de una enunciación colectiva. (Deleuze & Guattari, 1978)

La literatura menor crea las oportunidades para la formación de una nueva colectividad, una que se resista a la idea de la universalización o normalización, una en donde los resultados

estén expectantes, carentes, por definirse; para ello, dudar de los mecanismos que la gran literatura o literatura mayor ha utilizado para convertirse en hegemónica es transformar una serie de imposibilidades en bisagras de lo menor, dado que es sólo dentro de ese gran lenguaje mayor, que las circunstancias de existencia se dan para que esta estrategia potencialice su discurso.

Lo menor, aun estando inmerso dentro de lo mayor, genera un distanciamiento respecto a este último. Esta posición del ser ajeno, del ser distinto, del no pertenecer y del usar un lenguaje que no es el propio, otorga una necesidad de búsqueda de otras maneras de comunicación que reivindiquen ese lugar no oficial; se coloca así a la literatura menor en un peldaño inferior dentro de la gran literatura, termina siendo literatura, pero no en la misma medida.

El esquema que Rodríguez (2002) enuncia acerca de un cine menor, atraviesa las categorías de análisis mencionadas en tanto las intervenciones cinematográficas menores se apropian de una cultura mayor y conciben usos y significados alternos y distintos a ésta. Más allá de retratar ciertas situaciones, temas o personajes que el cine mayor ha relegado al lugar de lo extraño e innombrable, son los modos en que el cine menor se adueña de las representaciones discursivas y argumentativas del gran cine, para así ejercer diversas posibilidades de nombrar, escenificar y significar lo suplementario, lo contingente, lo eventual.

Lo menor, termina poniendo en cuestión la postura veraz e inmutable de lo mayor y apelando a las prácticas profundamente subjetivas de este cine “provoca la producción de ensamblajes colectivos que no se articulan a partir de un futuro o un contenido dado, sus significados están por llegar, y su fuerza (...) radica en la creación de condiciones para devenir” (Rodríguez, 2002, p. 114).

Hacer cine menor como experiencia didáctica áulica es un llamado a transformar las realidades de aquellos que en torno a la producción audiovisual, pero una particularmente extranjera, alejada, fronteriza y ansiosa de poseer voz, buscan ser nombrados, leídos y escuchados. Tomar prestado cualquier elemento *mayor*, para ejecutar los deseos *menores* de estudiantes, docentes y aquellos que han acompañado este proceso creativo.

En la escuela no se puede manejar un cine que se encuentre ausente de los debates sobre humanidad, sino que se deben articular los espacios reflexivos en los cuales, el devenir, la pluralidad, la diferencia, la vulnerabilidad y demás condiciones del debate ontológico de lo humano, se encuentren situados como el vector central de dicha preocupación; esta determinación es la que permite que las didácticas se cuestionen el lugar de la enseñanza en las Ciencias Sociales.

La abrumadora tarea del cine menor en Colombia

Hablar de cine menor, como ya se ha mencionado, radica en poner en cuestión todo lenguaje binario y hegemónico; es transformar por completo el lugar de lo institucional en un fractal matizado por la diferencia; es hacer de lo polisémico una condición del lenguaje, y entender que la realidad de la que habla el cine, toma forma en los actos del habla. Esta relación que plantea Rodríguez (2002), en referencia a Guattari, es la que traza una serie de retos que se han ido logrando poco a poco en Colombia.

No es irrelevante pensar el cine menor en nuestro país; el escenario de violencia y consolidación de un tipo de discurso hegemónico frente las formas de vivir, ha logrado calar cada rincón de nuestros espacios. El cine y la escuela como instituciones, productoras y reproductoras de sentido, no han sido ajenas a esta realidad. El lenguaje dominante, que se cimienta en estructuras sectarias, ha dirigido formas particulares de comprendernos, en las cuales, la exclusión y normatividad se disponen como base.

Nos situamos en una situación de contingencia, que solicita a gritos la incorporación de retos narrativos, en donde los sentidos sean re-direccionados y dispuestos hacia la amplitud; y es que no es la pretensión de la literatura menor romper con lo instituido, no sería revolucionario, y, al contrario, sería paradójico; la tarea central de estos nuevos actos del habla, es la de generar polisemias que maticen el discurso y eliminen de su dinámica, las violencias.

El cine es una institución llena de discursos, que conservan la hegemonía; el cine menor, se apropia de esa estructura y construye nuevos sentidos, desde los cuales la reproducción de lo dominante no es el establecimiento, sino que la pluralidad se convierte en su propósito

central. Ante esto, es importante pensar, ¿cuál ha sido el camino del cine en nuestro país bajo la línea narrativa de lo menor? O inclusive, ¿de qué manera el cine menor ha dado voz a las experiencias ocultas por las normativas de la hegemonía?

Para dar respuesta a estas preguntas, es importante situarse en tres rompimientos centrales, no vinculados del todo, pero con un sentido *menor*, que es menester rescatar. Se trata del TEC (teatro experimental de Cali), de la unión, Carlos Mayolo y Luis Ospina, y la experiencia cinematográfica del corto “*Este pueblo necesita un muerto*” de Ana Cristina Monroy. Como se expresó, son elementos retomados por su relación en el propósito discursivo y el vínculo que comparten, en el contexto colombiano, por deconstruir los escenarios dominantes que persiguen las narrativas tradicionales.

En primera instancia, sitúo como contexto de apertura en las narrativas de lo menor, al TEC, por sus apuestas en el campo del teatro; el grupo presidido por Enrique Buenaventura y Santiago García, generó una línea de re-interpretación sobre la creación de guiones, en los cuales la base se encontraba situada en los fundamentos de autores cercanos a la literatura o los estudios sociológicos; es decir, que con el TEC, se comenzó a sentar la preocupación académica frente al contenido de lo narrado.

Esta preocupación por el sentido, por trasgredir lo tradicional y re-orientar las narrativas para hacerlas más contestarias, no tardó en llegar a las dinámicas del cine; y es que en este espacio conjugan dos lugares esenciales para producir significados: el lenguaje y la imagen. Es aquí donde aparecen las apuestas de Mayolo y Ospina en el nuevo cine, en el que su mayor pretensión es mostrar nuevas dimensiones de la vida, nuevas voces que antes eran observadas por el lente, pero explicadas por las voces de quienes no las comprendían.

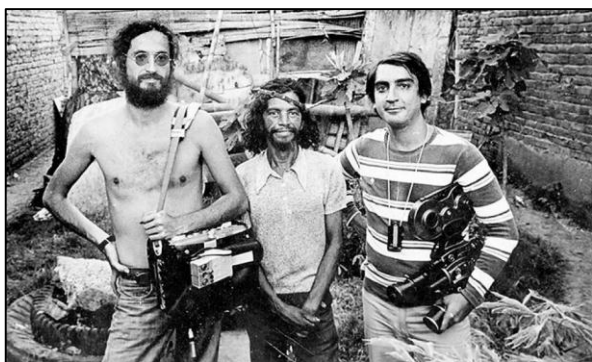
Los pasos del “Caliwood” (grupo de trabajo de Mayolo), estuvieron marcados por la esencia del director y de sus colaboradores. Allí no se pretendía eliminar toda la tradición cinematográfica, o convertirse en el punto gendarme de “una nueva ola” alterna del cine; sino que su apuesta y ruptura estaba dirigida en la construcción de un nuevo lenguaje, que diera matiz a la línea argumental del cine en Colombia: la miseria y las balas.

La ficción y el humor combinados en una sola intención argumental, presentaron una reestructuración en la forma en que era concebida la realidad del cine. Un sinfín de películas

y cortometrajes comenzaron a ser elaborados por parte del director, y en cada una, se hacían visibles escenarios de disputa frente a lo humano.

En relación al propósito de este trabajo, quiero situar como punto de análisis sobre el cine menor, al cortometraje *Agarrando pueblo* (1978) de Carlos Mayolo y Luis Ospina. Aquí los autores ponen en cuestión la narrativa documental en la que se objetiviza la pobreza como lugar de consumo en la línea convencional cinematográfica.

El lenguaje que tradicionalmente fundamenta los cortos sobre la “misericordia” en Colombia, se centra en construir fetiches en torno a las imágenes de la pobreza, con tal de obtener un escenario producido para el consumo europeo. Esta forma de producir la realidad desde los lenguajes del cine, es la que se pone en cuestión, y desde la cual se otorga una nueva interpretación a la tarea del cine. Para Mayolo, el ejercicio debe ir más allá de la consolidación de significados dominantes, e implica el regreso de los lugares en disputa en los que la crítica, se convierte en la principal arma para romper con la tradicionalidad y unanimidad. (Ministerio de Educación, 2015)

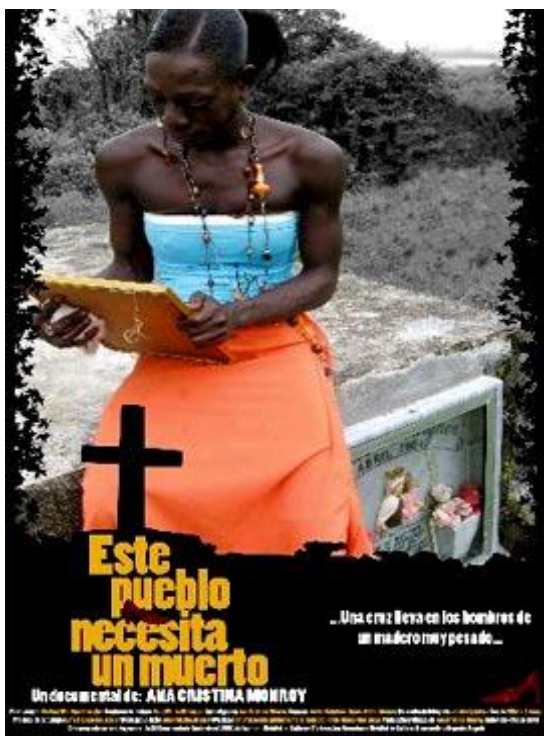


Mayolo poco a poco se vuelve un referente de esta nueva disputa en contra de la tradicionalidad, y abre la posibilidad para que en el país se creen nuevas narrativas cinematográficas, como en el caso de la experiencia cinematográfica: *Este pueblo*

necesita un muerto de Ana Cristina Monroy; desde la cual se quiere pensar los sentidos del cine menor, en relación a las tensiones de la identidad que la directora presenta con la

Luis Ospina, director y productor de la cinta; Luis Alfonso Hoyos, uno de los protagonistas; y Carlos Mayolo, codirector durante el rodaje de 'Agarrando pueblo'. "Recuperado de: www.elpais.com.co

protagonista.



"Este pueblo necesita un muerto" Recuperado de: otraparte.org

Como ya se ha mencionado anteriormente, el cine menor buscar visibilizar experiencias que se encuentran ocultas por lo que llamamos realidad, por esos lugares narrativos que el cine ha permitido construir, y desde los cuales se legitima un orden dominante, en el cual no se vinculan demasiadas experiencias de vida. Uno de los sentidos hegemónicos que se más se institucionaliza desde el cine, es el de la sexualidad. La mirada binaria y restringida predomina como intención material en el lenguaje del cine.

La historia de Stefany Martínez, una mujer trans de la región de Condoto, Chocó, afronta los retos que trae tener una sexualidad no – hegemónica

en un contexto binario y machista como el de su región. Su cuerpo, evidencia las tensiones de la identidad. Lucha por abandonar un pasado marcado por el nombre de “Emilio”, el hijo varón que nunca quiso ser en su familia; a la vez que vive las condiciones de haber nacido en un cuerpo negro, enrarecido y virilizado por las normativas de “raza” y “sexo”.

El lente todo el tiempo sigue los pasos de Stefany, capta sus relatos, sus dolores y vivencias como mujer trans, y nos muestra a los espectadores, su experiencia como cantaora en el Chocó, en relación a las interpretaciones de la muerte que este oficio representa. Ser espectador de estas experiencias, que existen, pero no son narradas, trastocan las posibilidades del lenguaje y multiplican las voces que nos hacen entender como humanos. Los dolores, violencias, exclusiones, llantos, apuestas y trasgresiones que antes estaban ensombrecidas por las políticas del silencio, pasan a escena, se vuelven cine, y amplían los marcos del habla.

Es por esto, que un corto que sitúe la experiencia de una mujer trans, cantaora, negra y pobre, termina siendo un referente claro de la apuesta menor en el cine. Las interseccionalidades que son puestas en la pantalla por Ana Cristina, sitúan eso que Víctor Rodríguez (2002)

plantea como subjetividades queer; lugares que retan la normatividad y abren el relato en el que los sujetos se inscriben para habitar el mundo. De eso se trata el cine menor, de ocupar la institución para inscribirle nuevos sentidos.

Y es necesario aclarar que no por situarse en lo institucional la apuesta de la directora deja de ser trasgresora; su sentido alterno pasa necesariamente por ocupar este espacio, ampliarlo y desestructurarlo. Dar imagen y voz a las experiencias que antes no eran referenciadas en el cine, es parte del nuevo camino, de lo menor en escena. Si hacemos visibles los sentidos ampliados de lo humano, en espacios como la escuela, comprenderemos en escena en dónde radica su “revolución”. Allí estaremos construyendo nuevos saberes, y aperturas, que obligan al espectador



“Equipo de producción y protagonista grabando en el cementerio” Recuperado de: www.reinalatina.org

a reflexionar incluso, sobre su propia experiencia; el sujeto observador ya no se verá fuera del cine, sino que su cuerpo habitará las pantallas que ve y las palabras que escucha.

Maestro-puente

El presente trabajo considerará al cine como una estrategia didáctica que haga cuestionar a los estudiantes sobre su propia humanidad y la de los otros, rescatando así la rigurosidad de su construcción metodológica, “que se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (de Camilloni et al, 1998, p. 82), ubicando las relaciones en sus particulares contextos y estimando que las posturas instrumentales y tecnicistas puedan ser depuradas.

Dadas las condiciones de transmisión pasiva que ha terminado ostentando el cine en escenarios escolares, se torna necesario otorgarle una mirada didáctica a éste, y que sea

“centro del pensamiento mismo, de la pregunta, de la incertidumbre, de la alternatividad, de la transformación, de la emancipación, del ejercicio político” (Rodríguez, 2016, p. 92) dejando a un lado su papel de instrumento silencioso y herramienta cómoda¹ en el quehacer docente.

Ahora bien, ese accionar del maestro y su postura frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales va dirigido hacia una reflexión ética y un análisis de las problemáticas de los estudiantes y de su entorno. Así, el papel del docente contempla dicha reflexión como una “relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro, hacia la vida y la muerte del otro” (Mèlich, 2002, p. 49), demostrando así la necesidad humana de crear un tejido de relaciones y de interpretaciones de éstas, en donde adquiere una capital importancia la dimensión educativa de los sujetos, convirtiendo a la escuela en el escenario donde se desarrollan relaciones de vital importancia para la constitución de los estudiantes como sujetos sociales.

En consecuencia de ese carácter ineludiblemente ético de la educación, sumado a su condición incierta, compleja² e inestable; el maestro de Ciencias Sociales permite las transformaciones de sus estudiantes, en tanto reconoce la pluralidad en la palabra del otro, identifica el profundo deseo subjetivo de las ideas, insta a la creación de espacios apropiados para la contingencia y el devenir. El educador se vuelve un puente entre la novedad y la permanencia, entre el cambio y lo inmutable, entre un pasado y un futuro.

Intersticio humano.

Trabajar la idea lo humano en la escuela es una tarea impregnada de retos, de sombras y de vulnerabilidades. Para ello, se pretende articular algunos planteamientos que develen a qué enfrentarse cuando de *humanidad* se habla. Hannah Arendt (1993) sostiene que el hombre sólo existe como pluralidad, entendida como estar entre los otros, diversos y heterogéneos.

¹ Docentes que reproducen películas en las aulas de clase, y éstas se convierten en instrumentos desligados de participación activa, de creatividad, de imaginación y de sustentos didácticos.

² Entendida la complejidad como lo analiza Marta Souto en De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós: confluencia de interacciones, heterogeneidad, incertidumbre, aleatoriedad, posibilidad de transformación

Es por esto que la condición humana, percibida desde las experiencias y temores; se resignifica por las ansias de vivir, habitar un lugar en el mundo y relacionarse entre las demás personas.

El desarrollo por parte de esta autora respecto a los actos que nos hacen humanos, se desborda en identificar lo que nos condiciona, lo que nos ata fundamentalmente como tales. La labor, el trabajo y la acción, como actividades, anclados siempre a una condición más amplia, la finitud (nacimiento-muerte), dibujan los intersticios de la existencia: asegurar la supervivencia individual y colectiva, crear las circunstancias para la permanencia y la llegada de nuevos seres a este plano terrenal. Es por ello que el principio de la acción, como facultad de comenzar algo nuevo, se vuelve inherente a todo proceso humano.

Y esa facultad, sólo puede ser en la “la alegría y la gratificación de estar en compañía de otros, de actuar concertadamente y de aparecer en público para confirmar la aparición en el mundo a través del nacimiento; en definitiva, insertarnos en el mundo, por la palabra y por la acción, para sustentar nuestra identidad e iniciar algo nuevo” (Hernández, 2016, p. 2); Arendt se destacó por elaborar un análisis de cómo abrir los espacios para que primen la reconciliación y la vida misma, más allá de autoritarismos y barbaries; en otras palabras, develar la capacidad humana de seguir adelante, de dar vuelta de hoja y de aferrarse en el perdón y la reconciliación.

Ahí, en la *natalidad*, en esa capacidad de actuar, Arendt encontró la brújula que orienta y la soga que sostiene el camino humano. Para Fernando Bárcena (2009), quizás la característica más esencial de la vida es su condición de caducidad, por eso sustenta muy *arendtianamente* que “toda vida humana -una existencia singular en el escenario del mundo- busca su propio camino, como los ríos su salida al mar. Cambios, metamorfosis, devenires son la consecuencia más lógica del propio hecho de existir en la finitud, de una vida que proviene de no se sabe dónde y conduce a la muerte” (Bárcena, 2009, p. 30)

Por su parte, para Judith Butler (2006) el papel del otro es indispensable para pensarnos la idea de lo que somos, o de lo que creemos ser, dado que no podríamos llegar a representarnos como seres individuales, al punto de afirmar las estrechas relaciones que los sujetos tenemos con nuestros semejantes, relaciones que nos desintegran, nos unen, nos alejan y nos

empatizan. “Enfrentémoslo. Los otros nos desintegran. Y si no fuera así, algo nos falta” (Butler, 2006, p. 50).

Contemplando esta característica de ser seres sociales, Butler le asigna a la vulnerabilidad la condición *para* la humanización, y con ella, los marcos normativos de reconocimiento, la pieza clave para la constitución de la misma (vulnerabilidad). Aquí la invitación es a que la vulnerabilidad humana, impregnada de precariedad, de carencia y de ausencia, sea asumida como una responsabilidad, individual y colectiva frente al otro, y así, desarrollar una identificación con el sufrimiento mismo.

Como el ser humano se reconoce por y desde los *otros*, “(...) habitamos, por tanto, el mundo, pero no en absoluto solipsismo sino rodeados de otredades. En otras palabras, la vida humana es una vida en convivencia” (Pulecio, 2011, p. 66).

Pero no todas las personas habitan el mundo de la misma manera, no todas las vidas se sustentan, se lloran o se respetan por igual. Aquellas a las que Butler llama como *precarias*, sólo encuentran cabida en tanto la vulnerabilidad reconocida por los sujetos, sirva para develar los intersticios de que todas las vidas son posibles y habitables.

En concordancia con estas ideas, Adalberto Dias de Carvalho (2016) también sitúa la necesidad que tienen los educadores de replantearse las nociones sobre los objetivos de sus proyectos formativos y pedagógicos y que estos sean cobijados desde un nuevo paradigma antropológico. El autor no ve la vulnerabilidad como un defecto, sino como una posibilidad, incluso como una expresión humana de cualidades contingentes, que abre un horizonte de nuevos acontecimientos, de cambios, de espontaneidades, de riesgos y, por ende, de una interpelación hacia los otros y en últimas una solidaridad hacia los mismos.

Se ubica en una *ética de la hospitalidad* que da forma “a las actitudes de apertura ante la alteridad, de aceptación de la vulnerabilidad humana y de sensibilidad a las fronteras de la inteligibilidad o de la tolerancia, en el marco de lo que, sin ser escogido de manera intencional y sin ser aceptado de manera racional, nos interpela (...)” (Carvalho, 2016, p.44). Su propuesta ética emana un profundo e incondicional llamado hacia el otro, que ve en el indeterminismo, el caos, el desorden, la inestabilidad y el azar, particularidades que deberán

otorgar los mecanismos para evadir los rótulos que han impuesto a las marginalidades o a las conductas perturbadoras, *menores*, que se quedan al margen de la educación.

Orden metodológico

El cine llega a la escuela como “un corto fronterizo”.

Más allá de las motivaciones personales del presente trabajo, lo aquí escrito está fundamentado en posturas teóricas que han ayudado a construir el cuerpo de esta propuesta. Una de ellas, quizás la más importante, responde al modelo pedagógico. Éste simplemente indicará un camino, sin que se torne en una obligatoriedad, y abrirá paso a la estrategia didáctica a usar.

Los siguientes párrafos van a entrelazar algunos parámetros de la Pedagogía Crítica, en clave Giroux, y características del cine menor sirviendo de estrategia didáctica, motivo último de esta intervención.

Para iniciar, uno de los fundamentos principales de la Pedagogía Crítica, propuesta por Henry Giroux, es ver los entramados educativos como un tejido de prácticas, políticas, sociales y culturales (González, 2006), situación que proponen Deleuze y Guattari (1978) al hablar del componente colectivo y político de la literatura menor, y su llamado por un reconocimiento desde la alteridad. Del mismo modo lo sitúa Víctor Manuel Rodríguez (2002), pero desde la óptica del cine menor.

La Pedagogía Fronteriza, de Giroux y el llamado a generar literaturas y cines *menores*, no distan mucho, en la medida en que la primera “se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades” (González, 2006, p. 83) y la segunda problematiza las relaciones de poder y sometimiento de aquellos que han establecido voces superiores a otras, y con esto, callar la infinita posibilidad de lo diverso.

Los fines educativos centrales que aspira esta pedagogía crítica son dos: en primer lugar, poder desarrollar “formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Y en segundo, desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes” (González, 2006, p. 84). En ese orden de ideas, es menester cuestionar el lenguaje mayor, y explorar los lindes

que el menor pueda tener dentro de éste. ¿Cómo poder escribir en contra de esos códigos? Tomando prestados signos de referencia mayores, apropiárselos y hacerlos nacer resistencia menor, extranjera.

Es importante anclar estas ideas a los dos actores más activos de la relación educativa. Así, un docente crítico, fronterizo anhela poseer un dominio teórico de las formas en que se constituye la diferencia, el otro, lo marginado, lo no mencionado; “ya que ésta puede adoptar diversas representaciones y prácticas que nombran, legitiman, marginan y excluyen las voces de los grupos subordinados” (González, 2006, p. 84) Aquí se manifiesta una necesidad clara de parte del maestro, y es asumirse ante los lenguajes menores.

Básicamente, el maestro tiene que entender las interacciones comunicativas de los contextos escolares, y así, inscribir estos tejidos en costumbres culturales, en momentos específicos e históricos, en prácticas sociales concretas y articular los saberes que se vayan reconstruyendo en las cotidianidades escolares. Las relaciones fronterizas han de ser cruzadas por profesores que ven todas las posibilidades que la diferencia puede ofrecer para develar los diversos modos en que los grupos se entienden entre sí y generan conocimiento.

De la misma forma, el estudiante que desee posicionarse, desde o más allá de la frontera crítica, propuesta por el pedagogo estadounidense ya mencionado, “debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes” (González, 2006, p. 85) que en otras palabras, es hacer *menor* el llamado por el reconocimiento y transformación de imposibilidades que se les ha impuesto a las experiencias reprimidas y marginadas en la escuela. Experiencias menores, para efectos de este trabajo.

No puede haber una desconexión entre los deseos que aquí se plasman y las líneas teóricas y prácticas que se están citando. Para este trabajo, el conocimiento se construye constantemente a través de los significados que subyacen a los planteamientos tradicionales de una educación que instrumentaliza la posibilidad de implementar diversos canales de aprendizaje y enseñanza, como el cine. Así mismo, la educación es entendida “como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad” (Ramírez, 2008, p. 109)

Desde estas perspectivas, deben ser evitados los tipos de discriminación que naturalmente se generan en los contextos educativos, y que sean las diferencias las que propicien y potencien la construcción de vínculos sociales que se proyecten en el otro y resignifiquen sus relaciones con los demás y su entorno. Son los ejercicios del reconocimiento de la alteridad los que propiciarán un escenario constructivo en torno a un proyecto en conjunto, una meta, un logro por cumplir.

Por esto y habiendo esbozado los caminos que el modelo pedagógico trazará para esta intervención áulica, la estrategia didáctica que irá de la mano de este será el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), y el objetivo al cual los estudiantes y el docente de esta planeación se enfrentarán será producir un material audiovisual, un cortometraje, una experiencia de *cine menor*.

Las razones que alimentan haber elegido el ABPr son, por un lado, prácticas, y por el otro, coherentes a las características de una pedagogía crítica o fronteriza.

Prácticas, porque si la conclusión de esta búsqueda teórica y metodológica será un ejercicio fílmico en conjunto, deberá partir de un proyecto que atraviese a sus participantes, que los interroge, que los motive a participar y que su novedad³ y complejidad, sea motor para la cooperación y el goce al realizarlo. Este proyecto se embarcará para obtener un cortometraje que cuestione a los estudiantes, al profesor, a los espectadores y a quien desee acercarse a este escrito-práctico, sobre su condición humana: se cuestionará sobre los modos en que esa humanidad, ha sido configurada y alimentada a diario por prácticas que quizás, muchas veces no se cuestiona.

El ABPr no puede ser sólo visto desde una visión empresarial y eminentemente laboralista⁴; de ella deben rescatarse las metodologías enfocadas en el aprendizaje y la obtención de metas conjuntas: la planificación, la creación, la autoevaluación y la reflexión constante de lo realizado. Así mismo, de esta estrategia es necesario que se use el manejo de distintas formas de comunicación y de información, así como de disciplinas o actividades que ayuden a

³ Anteriormente se expuso las razones por las cuales la inmersión del cine, mediante su planeación, su sentir y su elaboración *menor*, en la escuela, será un ejercicio novedoso.

⁴ <http://aprendizajeenproyectos.blogspot.com.co/2013/04/crea-tu-propia-empresa.html> o <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800f8507>

complementar las soluciones a los problemas que surjan (UPM, 2008), en este caso particular, en la realización del material audiovisual, de tales características que pueda ser reproducido en distintos escenarios y concursos afines.

Existen unas ventajas de este enfoque que ayudó en el momento de escogerlo como la herramienta de trabajo. La motivación, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el vínculo docente-estudiante (Enseña Chile, 2015) son algunas de ellas. En la primera, el estudiante siente compromiso con la labor que se está realizando, y vincula las temáticas trabajadas en clase, con la fabricación de un proyecto y el deseo de cumplir el objetivo colectivo. Respecto al segundo aspecto, la autonomía, la confianza y la colaboración con pares responden a las habilidades emotivas y sociales. El aspecto de la relación docente-estudiante destaca la generación de un vínculo más allá de aspectos institucionales, de notas y calificaciones. La cercanía con que se fusionan los trabajos facilitan el aprendizaje de ambas partes (Enseña, 2015)

Las sesiones planeadas bajo estas perspectivas pedagógicas y didácticas intentarán hilar los objetivos planteados en un principio, y hacer del cine menor, una estrategia didáctica contextualizada y orientada a la obtención de un material fílmico que haga cuestionar a los estudiantes sus condiciones humanas.

Por otro lado, son coherentes, porque de nada sirve plantearse una pedagogía crítica y transformadora si primero no se pasa por realizar un auto examen, crítico en sí mismo, de la propia práctica pedagógica. En el modo en que se conciben las relaciones educativas radica una característica más, del cambio efectivo de la crisis que golpea a la educación y a la despedagogización de la escuela (Ortega, 2009) y hace transformadora cualquier intervención consciente en los ambientes escolares.

Con este ejercicio investigativo se pretende poner en disputa ese lugar de la escuela, como reproductor y productor de sentidos, en los cuales las contrariedades de lo humano se hacen presentes, y en las cuales, el cine menor como estrategia didáctica, constituye desafíos constantes para transformar la dinámica de lo regular, lo dominante y anti-reflexivo. Esta apuesta busca construir los caminos para los nuevos lenguajes, para la multiplicidad de voces que son acalladas, y que intervienen de manera determinante, en la experiencia escolar.

En suma, y a partir del carácter contextual que toda intervención didáctica debería tener, este trabajo busca que los estudiantes de grado 11° del Colegio Villas del Progreso I.E.D se interpelen a sí mismos y a través de un ejercicio audiovisual estampen sus posturas sobre las condiciones que los hacen humanos, razón por la cual la pregunta problema de esta investigación será: ¿cómo el cine menor siendo una estrategia didáctica hará que el estudiante se cuestione su propia humanidad?

SEGUNDO CAPÍTULO: CINE EN LA ESCUELA, UNA EXPERIENCIA MENOR

*“Eres lo que gano a través de esta
desorientación y esta pérdida. Así es como surge
lo humano, una y otra vez, como aquello que
todavía tenemos que conocer” J. Butler*

En este capítulo se dará cuenta del trabajo realizado en el Colegio Villas del Progreso IED, como ejercicio de cine en la escuela, a través de dos partes: en primer lugar, la estructura de las planeaciones y, posteriormente, el relato de la experiencia.

Estructura de las planeaciones

Para el desarrollo de la intervención pedagógica, se diseñaron las siguientes estructuras de planeación. Las nueve sesiones fueron estructuradas en 3 líneas que se presentan a continuación:

4. Sensibilización y cuestionamiento sobre las condiciones que nos hacen humanos: durante las sesiones 1, 2 y 3 se dará un acercamiento al concepto de lo humano, como una introducción para la reflexión que deberá reflejarse en el proyecto audiovisual.
5. Acercamientos creativos a través del lenguaje cinematográfico: en las sesiones 4, 5, 6 y 7, buscaba que los estudiantes, después de haber reflexionado su condición humana, poder plasmarlo creativamente en un ejercicio audiovisual, un ejercicio de cine menor.
6. Valoración del proceso creativo y de la reflexión sobre la condición humana: con las sesiones 8 y 9 se buscó generar un reconocimiento del avance creativo y de reflexión sobre lo humano que alcanzaron durante el proceso formativo.

La planeación de cada una de las sesiones fueron las siguientes:

Sesión # 1		
Fecha: 8 de marzo de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Realizar una introducción a la discusión sobre el cuestionamiento de la humanidad en los estudiantes a partir de sus nociones, y presentación del proyecto audiovisual a realizar.	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Sensibilización y cuestionamiento sobre las condiciones que nos hacen humanos.	
Ideas centrales a trabajar	Nociones preliminares sobre la idea de la humanidad y lo que significa para ellos cuestionarse qué los hace humanos.	
Estructura de la sesión	Presentación del docente y del proyecto audiovisual. Estipulación de normas básicas de convivencia en la clase. Discusión a través de la pregunta: “¿Qué nos hace humanos?”	
Actividad a desarrollar	Organización del salón en mesa redonda. Debate por parte de los estudiantes acerca de las respuestas ofrecidas. Elaboración de una fotografía como ejercicio de tarea.	
Forma de evaluación	Se evaluará la dinámica del debate, la participación de los estudiantes y el ejercicio fotográfico.	
Materiales	Uso del tablero, marcadores.	

Sesión # 2		
Fecha: 15 de marzo de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Identificar posturas teóricas de las autoras Judith Butler y Hannah Arendt que enriquezcan la reflexión en torno al cuestionamiento sobre lo humano	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Sensibilización y cuestionamiento sobre las condiciones que nos hacen humanos.	
Ideas centrales a trabajar	Abordar postulados teóricos sobre las condiciones para la humanidad en autoras mencionadas.	
Estructura de la sesión	Explicación conceptual en el tablero. Reflexión escrita.	
Actividad a desarrollar	Exposición teórica. Elaboración de taller práctico. Retroalimentación.	
Forma de evaluación	Evaluación del taller.	
Materiales	Hojas de papel, uso del tablero, marcadores.	

Sesión # 3		
Fecha: 22 de marzo de 2018		Duración: Dos horas
Propósito formativo	Analizar a través de elementos cinematográficos las nociones sobre lo humano en contextos educativos	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Sensibilización y cuestionamiento sobre las condiciones que nos hacen humanos.	
Ideas centrales a trabajar	Ejemplificación de entornos similares a los vividos por los estudiantes. Cuestionamiento de la humanidad.	
Estructura de la sesión	Introducción por parte del docente Reproducción de la cinta	
Actividad a desarrollar	Cine foro.	
Forma de evaluación	Evaluación de la participación del cine foro.	
Materiales	Película <i>Detachment</i> (2011), computador, videobeam.	

Sesión # 4		
Fecha: 5 de abril de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Desarrollar habilidades creativas a partir de la creación de historias desde una imagen	

Lugar dentro de la estructura didáctica	Acercamientos creativos a través del lenguaje cinematográfico
Ideas centrales a trabajar	Imaginación e inventiva. Trabajo colectivo
Estructura de la sesión	Explicación del ejercicio. Organización del salón por grupos de trabajo.
Actividad a desarrollar	Taller de escritura
Forma de evaluación	Evaluación del taller práctico
Materiales	Imágenes impresas

Sesión # 5		
Fecha: 12 de abril de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Articular las consideraciones sobre las nociones de humanidad para la producción de la idea general del ejercicio audiovisual.	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Acercamientos creativos a través del lenguaje cinematográfico	
Ideas centrales a trabajar	Invención de temáticas. Confrontación grupal de posibilidades de acción	
Estructura de la sesión	Presentación de la actividad Organización en grupos de trabajo	
Actividad a desarrollar	Exposición de las ideas y los planteamientos	
Forma de evaluación	Evaluación de las exposiciones	
Materiales	Hojas	

Sesión # 6		
Fecha: 19 de abril de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Conocer la herramienta del guion cinematográfico como ejercicio para concretar las ideas creativas del proyecto audiovisual.	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Acercamientos creativos a través del lenguaje cinematográfico.	
Ideas centrales a trabajar	Fases de preparación para la realización de un proyecto cinematográfico. El guion cinematográfico y su desarrollo.	
Estructura de la sesión	Presentación de las fases previas a la grabación del proyecto cinematográfico. Explicación de la guía “Guion cinematográfico”. Desarrollo de la guía Conclusiones y cierre de la sesión.	

Actividad a desarrollar	Explicación breve de las fases de preparación previas al rodaje de un proyecto audiovisual. Presentación de la importancia del guion cinematográfico y de las partes de la guía a desarrollar. Elaboración del guion del proyecto audiovisual.
Forma de evaluación	Se evaluará la elaboración de la guía al finalizar la clase y la participación de los estudiantes en su construcción.
Materiales	Guías

Sesión # 7		
Fecha: 26 de abril de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Impulsar la estructuración y organización de las ideas creativas como parte de los proyectos audiovisuales.	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Acercamientos creativos a través del lenguaje cinematográfico.	
Ideas centrales a trabajar	El <i>story board</i> como herramienta de organización creativa. La planeación y ordenamiento de los proyectos audiovisuales.	
Estructura de la sesión	Presentación de <i>story board</i> y su importancia. Desarrollo de la guía Conclusiones y cierra	
Actividad a desarrollar	Explicación sobre cómo realizar el <i>story board</i> de un proyecto audiovisual. Elaboración del <i>story board</i> por parte de los estudiantes. Valoración conjunta sobre la utilidad de la herramienta y conclusiones.	
Forma de evaluación	Se evaluará la dinámica de la valoración de la herramienta y el desarrollo de la guía.	
Materiales	Guías	

Sesión # 8		
Fecha: 3 de mayo de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Fomentar herramientas de socialización en los estudiantes por medio de sus propias creaciones audiovisuales	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Valoración del proceso creativo y de la reflexión sobre la condición humana	
Ideas centrales a trabajar	Reconocimiento del trabajo propio	
Estructura de la sesión	Introducción por parte del docente Presentación del ejercicio audiovisual por parte de los estudiantes	
Actividad a desarrollar	Cine foro	
Forma de evaluación	Evaluación del cine foro	
Materiales	Videobeam, computador	

Sesión # 9		
Fecha: 10 de mayo de 2018		Duración: Una hora
Propósito formativo	Realizar un ejercicio de cierre sobre la reflexión de la humanidad que se ha realizado a lo largo del proyecto	
Lugar dentro de la estructura didáctica	Valoración del proceso creativo y de la reflexión sobre la condición humana	
Ideas centrales a trabajar	La humanidad reflejada dentro de sus vivencias a través de la finitud	
Estructura de la sesión	Explicación del ejercicio Conclusión	
Actividad a desarrollar	Taller reflexivo	
Forma de evaluación	Valoración del taller reflexivo	
Materiales	Hojas	

Relato de la experiencia

El camino por el que esta experiencia académica ha tenido que atravesar llegaba a un momento fundamental: comenzar a hacer parte de las dinámicas escolares y comprender las disputas, las posibilidades y las contrariedades propias de este escenario. Llegaba al aula con expectativas, con ansiedad, con inquietudes y con la intención de poder desarrollar lo planteado y lo reflexionado con antelación, reconociendo el profundo aprendizaje que implicaría cada momento de la intervención.

Estas líneas serán un acercamiento a los altibajos de lo vivido, al desentrañamiento de las complejidades en lo aparentemente simple, a aquellas reflexiones que permitieron hacer *cine menor* en la escuela, uno que hiciera increpar las circunstancias inherentes a los estudiantes, a sus contextos y que, desde ese lugar de enunciación, desde sus mentes, desde las cámaras de sus teléfonos celulares, plasmaran y cuestionaran sus ideas de humanidad.

Dicho sendero me llevó al Colegio Villas del Progreso I.E.D, ubicado en la Localidad séptima de Bosa, al suroccidente de Bogotá, una institución con una infraestructura pequeña, en comparación a otros establecimientos educativos vecinos. Para poder llegar, tenía que tomar un transporte que me hacía atravesar toda la ciudad, gastando una hora y media en el trayecto, y me situaba en un sector de esta gran urbe que había sido desconocido para mí hasta este

momento. El contacto con el colegio ya había sido establecido, y el espacio que iba a ser habitado pertenecía a clases del segundo periodo académico del año en curso, con los estudiantes de grado Once, en la jornada de la tarde.

El día del primer encuentro, llegué al salón en el que me correspondía encontrarme con los estudiantes, el salón de Ética, ubicado en el tercer piso del colegio. Me sentía nervioso y temía que fuese muy notorio. Al abrir la puerta encontré bastante desorden, situación que no ayudó mucho a cómo me hallaba. Un grupo de estudiantes jugaban acaloradamente cartas en una esquina y otros estaban reunidos alrededor de una mesa viendo un partido de fútbol en un teléfono celular, así que el ruido que el aula emanaba era bastante alto. Al percatarse de mi presencia se empezaron a acomodar en los puestos y dio pie para iniciar mi presentación ante ellos. Sentía que la voz no me iba a salir, así que tomé una bocanada de aire y les saludé.

Les hice saber que el motivo que me llevaba esa tarde a esa aula era la aplicación del trabajo de grado de la universidad, en donde pretendía que nos cuestionáramos las ideas sobre nuestra propia humanidad, y así, materializarlo en un ejercicio audiovisual.

Noté cómo todos los ojos me miraron extrañados con lo que les acababa de decir, y antes de que se produjera un silencio incómodo y un bloqueo tras él, indiqué algunas pautas para que las clases se pudieran dar en óptimos términos, como la puntualidad en la llegada a la sesión, la participación activa ante los temas y el trato respetuoso entre todos y todas.

Pedí que organizaran los pupitres en una mesa redonda, y así poder comenzar la discusión que llevaba a esa primera charla; una vez listos les hice la siguiente pregunta: ¿Ustedes qué consideran que nos hace humanos? Hubo unos segundos de silencio, seguido de unos rostros de desinterés, otros de confusión y varios que, por los gestos, concebían obvio aquél interrogante.

Un estudiante alzó la mano y respondió con tono de completa certeza: “Profe, pues lo que nos hace humanos es que todos somos parte de un mismo grupo llamado humanidad, ¿no?” Algunas risas por parte de los demás aparecieron después del comentario.

“A mí me hace humana ser buena persona con los que me rodean”, contestaba una estudiante sentada a mi lado.

“Yo estoy de acuerdo con Yuliana, profe, a uno lo hace humano poder ayudar al que está en una situación difícil, ¿sí me entiende?, cuando deja la envidia, y deja de mirar por encima del hombro y no importa quién sea, pero uno actúa bien, con humanidad”, respondía otro.

Pregunté si alguien más tenía otra opinión que apoyara o contrariara con las que habían ofrecido, y un estudiante argumentaba: “Yo creo que uno no deja de ser humano así actúe bien o mal, uno simplemente es humano y ya, profe, no somos animales ni otra cosa, somos humanos”

Después de la participación de los estudiantes, las ideas generales que ofrecieron fueron escritas en el tablero para que todos pudieran verlas. Volví a recordarles que estas reflexiones iban a ser situadas con posterioridad en imágenes en movimiento, creando pequeños cortometrajes por grupo. Al darme cuenta de que algunas personas me sonrieron con la invitación, logré animarme con el proyecto y calmar los nervios con los que había entrado al aula. Miré mi reloj y me fijé que la clase ya se iba terminando, y antes de que la sesión acabara, les pedí una tarea que articulara lo hablado en el día. Tenían que tomar una fotografía en donde evidenciaran lo que para ellos significaba lo humano, junto con una reflexión que la sustentara, y se enviara a un correo electrónico que les escribí en el tablero.

Mientras salían poco a poco del salón, pensaba que la organización del tiempo es un factor importante en el desarrollo de cualquier sesión, y la duración de una actividad puede tomar más o menos que lo pensado. Pensaba que una vez dentro del aula, hay ritmos que son difíciles de manejar y costumbres complejas de desarraigar. Pensaba que la angustia que estaba viviendo en ese momento, al no saber si había hablado bien, si me había expresado con claridad, si había cometido errores, sólo podía ser sobrellevada caminando cada paso que iba a dar dentro de la escuela.

Los ejercicios fotográficos que enviaron y sus comentarios dieron cuenta de lo hablado en la sesión, de sus maneras de concebir lo humano y de las posibilidades creativas que una foto puede otorgarles para responder a dichos cuestionamientos. Algunas de ellas se ven a continuación:



Esta imagen para mi representa la humanidad, como una entrada al salvajismo donde el humano representa su propia historia como un animal que busca la supervivencia y la manera de sobrevivir en un mundo donde puedes encontrar diferentes adversidades como hambre o frío y cómo solucionar estos problemas. Como también la manera en la que ignoramos las situaciones problemáticas del mundo, como un perro que simplemente duerme para ignorar la

adversidad de su presente y futuro. (Foto y reflexión por parte de Johan Rincón Arciniegas)

Está foto representa la oscuridad y la maldad que tiene cada humano, pero algunos humanos tienen el poder de brillar y de poder ayudar más que otros. (...) En esta foto aparecen varias luces porque quería representar que todos no somos iguales y que hay personas que hacen más bien que otros (Foto y reflexión por parte de Tatiana Ríos)



La Humanidad es todo ser que llegue a tener la nobleza, la comprensión, el cariño, la sabiduría, el amor, la actitud, las ganas de aprender, la transparencia, la armonía y el respeto que nuestros niños generan cuando comienzan a vivir (Foto y reflexión por parte de Andrés Oliveros)

Una de las muchas cosas que nos hace humanos es que tenemos la gran bondad para ayudar a los demás, yo por ejemplo ayudo a los demás sin recibir nada a cambio porque lo mejor que puedo recibir es un gracias o una sonrisa verlos felices y saber que les pude ayudar en algo. Otra es el respeto, el cariño que les brindamos a los demás, la sinceridad (...) intentar no juzgarlos por lo que hacen sino ponerme en los zapatos y comprender o ayudarlos. (Foto y reflexión por parte de Karen Chates)



La humanidad somos todos, quienes destruimos con acciones y perdemos tiempo en cosas irrelevantes. (Foto y reflexión por parte de Deicy Medina)



Para esta segunda sesión era necesario fundamentar la discusión con la mirada de las autoras que nutrieron conceptualmente este trabajo de investigación. Había que llevar las particularidades de la idea de humanidad para Hannah Arendt (1993) y Judith Butler (2006) y empezar a hacer un empalme sobre aquello que sería estampado audiovisualmente con posterioridad y reflejara el cuestionamiento de su propia humanidad.

Así, el ejercicio de problematizar sus propias percepciones sobre su condición humana, sobre sus circunstancias cotidianas, iba a estar atravesada por los planteamientos de las autoras.

Ese día llegué al salón a la hora indicada, y lo encontré vacío. Me pareció extraño, pero no quise apresurarme a realizar conjeturas, así que decidí esperar en la puerta a que llegaran, mientras me tomaba un café. En esos minutos observé algunas interacciones de la institución, como una pareja de novios que se escondían para no entrar a un salón de clases, la inmensa

energía desplegada por los estudiantes más pequeños en sus desplazamientos, el coordinador regañando a un grupo de tres chicas por llevar maquillaje y el caos en el que se encontraba el aula al frente de donde yo estaba por la ausencia del docente.

Después de no sé cuántos minutos, los vi subir las escaleras con lentitud, y al preguntarles por el motivo de la demora, me indicaron que estaban en una reunión sobre una visita que debían realizar a la Universidad Distrital la siguiente semana.

Una vez se sentaron, les dije que para articular lo que se había dialogado en el anterior encuentro, iba a mostrarles posturas sobre la idea de lo humano en dos autoras que estaba analizando en mi tesis.

En la presentación, les planteé la noción sobre la estrecha relación con los otros y el modo en que habitamos entre los otros termina siendo un condicionante de lo que somos y nos hace humanos, propuesta por Arendt (1993). Unos *otros* llenos de pluralidades, de similitudes, de profundas diferencias, de contrariedades, de polémicas y que constantemente nos interpelan. Otra característica fue la concepción que Butler (2006) hace sobre la presencia de la vulnerabilidad en las relaciones de seres que son eminentemente sociales y sólo existen gracias a dichas interacciones con los demás. Esa identificación de la vulnerabilidad, como condición de lo humano, de todas las falencias y las carencias en las vidas de cada una de las personas, nutre el reconocimiento de la propia ausencia y condicionan nuestros actos, haciéndonos controvertir aquello que suponemos como real o absoluto.

Una vez terminé de hablar, pregunté si existía alguna duda o comentario, y se alzaron varias manos. Las opiniones de algunos estudiantes que hablaron confluían en la idea que, a pesar de estar siempre en un vínculo constante con los otros, y que no podríamos vivir sin la presencia de los demás, las diversas circunstancias de la vida, llegaban a hacer sentir en soledad a algunas personas, y que, en dichas situaciones, la ausencia de ese otro terminaba siendo superior a los tejidos sociales que se construyen constantemente.

Después de esto, les pedí que en un trozo de papel escribieran qué eventos o particularidades de sus cotidianidades los colocaba en una situación de vulnerabilidad y lo depositaran en una bolsa de tela que había llevado. Cuando todos terminaron, revolví el contenido de la bolsa y les pedí que tomaran uno y lo leyeran a los demás. Pero ante esto, varios me dijeron que la

lectura la hiciera yo, porque no querían que por el tipo de letra supieran quién había escrito las respuestas. Les hice caso, y comencé a retirar algunas hojas para leer lo que habían consignado:

“A mí me hace sentir vulnerable no saber qué estudiar cuando salga del colegio”, “Yo me siento vulnerable porque me siento sola”, “Siento que no me sirvió de nada todos estos años aquí y debí haberme puesto a trabajar para empezar a ganar plata”, “Abrir mi corazón y que me lo vuelvan mierda siempre”, “Todos los problemas que he tenido con mi familia y en el colegio por las drogas”, “No tener plata para pagar una universidad”, “Me siento vulnerable porque me da miedo seguir viviendo”, “No quiero estudiar nada y no sé si eso me haga sentir vulnerable”, “Todas mis novias me han dejado por meter tanto perico”, “Me da miedo que me quede grande estudiar algo porque siempre he sido muy bruta”, “Ponerme a pensar en el futuro me pone mal”, “Cuando se muera mi mamá, ya no voy a tener a nadie y eso me da miedo”

Mientras leía, sentía por dentro un revolcón en el estómago. El salón estaba en silencio, oyendo atentamente. No había murmullos, ni risas, ni comentarios irónicos. Las respuestas estaban evidenciando duras realidades y se reflejaba en las caras de ellos.

En una esquina del salón, una estudiante quiso hacer una intervención. “Profe, es que nadie, en ninguna parte del mundo se puede escapar a sentirse vulnerable, o débil o frágil en la vida, ¿no? No importa a la larga el lugar donde uno nazca, los vacíos están ahí siempre y pesan, profe, pesan para tomar decisiones o para seguir viviendo. ¿Entonces vivir para sufrir es lo que nos hace ser seres humanos?”

Tomé un sorbo de agua, para aclarar la voz y les dije a todos, que, para estas dos autoras, lo humano está atravesado por el contacto íntimo con el otro, por vivir una vida en convivencia, una vida relacional, una vida que reconoce las carencias de los demás e identifica el sufrimiento propio, no como una tara o un defecto, sino como toda una posibilidad de construcción colectiva, de reconocimiento en y por los otros.

El tiempo de la clase había acabado. Sentí cómo esta vez los estudiantes se fueron del salón pensativos, incluso acongojados. Sabía que hablar de estos temas podía generar estas

reacciones. Y no sólo en ellos, porque yo también me retiraba del salón atribulado, pensando en todas las grietas que teníamos los reunidos en esa aula ese día.

Mientras se iban alejando, consideraba que no tenía contemplado los factores que podrían llegar a afectar el desarrollo de las clases. El número de veces que golpeaban la puerta del salón para dar una información, repartir una circular o solicitar a uno o varios estudiantes para alguna actividad; sumado a las ocupaciones académicas o extraescolares que los estudiantes de once tienen por pertenecer al último año. También pensaba que en el momento de la exposición sentí varios bloqueos, de nuevo me pesaba la falta de experiencia con el manejo de grupo, de la modulación de la voz, del uso del tablero, de ordenar las ideas para transmitirlos.

Llegaba el tercer encuentro, y para éste, decidí que viéramos una de mis películas favoritas, *Detachment* (2011) o conocida también como *El profesor*, dirigida por Tony Kaye. La escogí, por la manera en que se evidencia la crudeza de un contexto educativo particular, el estadounidense, pero que puede ser replicado a algunas realidades escolares en Colombia, como la que los estudiantes viven en el Villas del Progreso IED. La escogí, porque el desarrollo de los personajes y los diálogos poseen una carga emocional desgarradora que permite un cuestionamiento constante del espectador frente al cómo interactuamos con el otro, cómo concebimos las problemáticas de las personas, cómo asumimos el desespero, la soledad, la desazón, la muerte, la ausencia, la falta de respuestas, la negación. La escogí, porque es una película de vulnerabilidades, de aulas rotas, y, sobre todo, una película que cuestiona la idea de la humanidad y su relación con lo educativo.

Ese jueves llegué antes de lo habitual al colegio, porque no sabía el procedimiento para solicitar los medios para la reproducción de la cinta, y, además, debía confirmar con el docente de la siguiente hora el préstamo de parte de su tiempo de clase para poder verla a totalidad ese día. Al entrar en coordinación, me sentí ajeno a las intensidades que llevan los actores habituales del colegio, al afán del papeleo, del cumplimiento de las normas, a la entrada y salida de padres de familia citados por el desempeño de sus hijos, de estudiantes enfermos o firmando anotaciones por malos comportamientos. Sólo podía pensar en el momento en que yo habitara esas mismas condiciones como profesor. Allí me informaron

cómo y dónde podían ayudarme con un computador y cables para la proyección en el videobeam.

Estaba inquieto porque alguna particularidad ocurriera con la proyección y no pudiese ser efectiva. Aproveché que la salida de la profesora de la primera unidad ocurrió con anterioridad al inicio de mi hora, y dejé todo listo para cuando llegaran todos.

Al entrar al salón, y notar que íbamos a ver algo en el videobeam, un estudiante dijo en voz alta: “Uy, menos mal vamos a ver película profe, porque tengo tanto sueño” Después de las risas del grupo que lo acompañaban, usé su comentario para dirigirme a todos y aclarar que si el modo en que habían contemplado el cine en las clases era de esa forma, reconocieran que nos encontrábamos ante una responsabilidad distinta, asumiendo que iban a tener que pensar, reflexionar y crear un corto, así que la película que íbamos a ver no podía significar otra cosa que la articulación de los temas de las sesiones anteriores, y la entrada a futuras discusiones creativas.

La luz del salón se apagó, y le di *play*. Algunos no pararon de cuchichear, otros chatearon casi toda la película y un par efectivamente se durmió, pero la gran mayoría se dejó envolver por la trama y las imágenes.

Al término del filme, quise saber qué les había generado haberla visto, y una estudiante comentó, dirigiéndose a los demás: “Es que muchas cosas de la película las vemos aquí todos los días, *parce*, la grosería con los profesores, y pues los estudiantes que se la pasan en orientación por sentirse como la gordita de la película. A mí me parecería terrible que aquí en el colegio llegara a matarse alguien, así, en frente de todos” Otro centró su intervención en los roles de los maestros en la cinta: “A los profesores les toca muy pesado con nosotros, y uno no entiende eso, que sus vidas se pueden volver así como los que salen en la película, que ellos también tienen muchos problemas personales, y aun así vienen a enfrentarse a todos los *videos* que nosotros les ponemos” La clase acababa para dar paso al profesor que me había facilitado el espacio, que esperaba afuera del salón hacía varios minutos con su respectivo curso.

No podía pretender que todos los estudiantes recibieran con la misma tónica una actividad, ni reaccionaran igual frente a lo propuesto. Así como hubo actitudes negativas para ver la

película, de pereza, de no hacer, hubo quienes me agradecieron al cierre por haberles llevado esa cinta a la clase, argumentando que pocas películas se llevaban con propósitos claros, que a veces sólo les parecía que era para perder el tiempo, y que, además, mostraran una realidad parecida a la que se puede vivir en el colegio.

Era necesario ir pensando en la construcción del ejercicio audiovisual, y la actividad que les proponía para esta siguiente sesión pretendía ser un esbozo a sus aproximaciones inventivas. Ese día el colegio me pareció más vacío que de costumbre, menos estruendoso. Mientras esperaba que subieran los estudiantes, me tomaba un café que había comprado en la pequeña cafetería que tenía el colegio. Una vez que fueron llegando, me informaron que tenían que retirarse antes de que acabara la clase, por la organización de una izada de bandera a su cargo en la siguiente hora. Esa situación le restaba tiempo al ejercicio que les proponía, así que me apresuré en dar las indicaciones para ese encuentro.

Lo primero que les pedí era que se organizaran en grupos, que además de servir para el ejercicio que iban a realizar en ese momento, serían los que posteriormente crearán el cortometraje. A cada grupo le entregué una hoja que tenía una imagen (una silla en una habitación vacía, un árbol sin hojas en un silo, un balón de fútbol en una calle y dos botes junto a un puerto de madera) y les correspondió un género cinematográfico (terror, suspenso, romance y ciencia ficción) y debían inventar una historia con sólo esos dos elementos.

Les dije que la planeación de lo que iban a escribir involucraba la participación activa de todos los miembros del grupo, que comenzaran con una lluvia de ideas y llegaran a acuerdos. Que así mismo tendrían que hacer en el momento en que sus posturas sobre lo humano fuesen pensadas y filmadas. Los grupos se esparcieron por el salón arrastrando las sillas y mesas con pesadez.

Fui pasando grupo por grupo para observar cómo se iba a desarrollando el ejercicio. Por un lado, llegaron quejas sobre que no todos estaban colaborando del mismo modo, que no estaban aportando ideas y que prácticamente la historia se estaba escribiendo entre una o dos personas; por otro, las personas que se interesaron por la actividad me mostraban las diversas nociones que se les había ocurrido con la imagen, la cantidad de posibilidades que existían para crear una historia, la dificultad de elegir entre dicho panorama de probabilidades.

Era la primera sesión en donde las voces en el salón se encontraban a un tono elevado, por la particularidad de la dinámica, y me pareció que, de una manera u otra, hay momentos específicos en las aulas que requieren alejarse de esa noción de orden y de silencio estandarizado.

Los grupos fueron terminando y entregando sus respectivas hojas, algo apurados por el evento que me habían comentado que tenían que organizar. Antes de que se retiraran, les pedí que los grupos se prepararan para la siguiente clase porque iba a ser la planeación del ejercicio audiovisual.

El desarrollo creativo de los estudiantes depende mucho de la disposición que tengan en el momento de ejecutar una idea. La primera reacción ante estos ejercicios es poner un bloqueo y decir que nada se les va a ocurrir, sin siquiera tomarse el tiempo de ponerlo en marcha. Siento que es generalizada una actitud perezosa, de mínimo esfuerzo y de evasión de responsabilidades, más allá de darle la oportunidad a explorar otras facetas de sus propios desarrollos como personas y como estudiantes. Aquí está la historia que inventó el grupo al que le correspondió la imagen de la silla y cuyo género seleccionado fue el de terror:



Si tuviéramos la oportunidad de estar en otro mundo, ¿dónde sería? Esta pregunta me la hago a diario. Me levanté de mi cama y volví a recordar, como todas las mañanas, a mi madre. Sin tan sólo estuviera aquí, a mi lado, dándome sus consejos y escuchando cada uno de los problemas que hay en mi vida, aunque para ella no fuesen relevantes.

Una fugaz luz pasa por mi cabeza, ella sentada en aquella silla, leyendo uno de sus libros favoritos y que cuando se cansaba de hacer esto, empezaba a tejer, no sé la verdad qué tejía, pues siempre dejaba su trabajo a la mitad y seguía con

otra cosa, era olvidadiza, he de admitirlo, pero aun así la amaba...

8:35 p.m., llego del trabajo algo agotada, pasé un rato con mis amigos, un par de copas me lograron quitar el estrés. Dejé las llaves en el comedor y fui al baño para desmaquillarme. Veo de reojo la silla y por primera vez, siento que algo no está anda bien con ella. Una

sombra parece acercarse a ella, trato de entender la situación, tal vez sólo sea la cortina que se está moviendo por el viento.

Pero no es así, un frío incontrolable inunda mi cuerpo, mis ojos llorase, mi cuerpo está paralizado, cada uno de mis músculos está en total tensión, mientras que aquella sombra va tomando forma, se va poniendo cada vez más pequeña, está debajo de la silla, ahora no es sólo una sombra...sangre invade su espacio, dos ojos van saliendo de su interior, aunque no lo sé...ahora me hago la misma pregunta, ¿este es mi mundo, en el que quiero estar, es el mundo en el que estoy realmente?...su ser se apodera del mío, brazos largos y raquíuticos van saliendo de lo que yo pensaba eran sus ojos, la silla se fue dañando a medida que este fue creciendo.

Es horripilante...un olor hediondo sale de su interior, ahora, está de pie, hace girar su cabeza varias veces haciendo un ruido inexplicable y justo cuando suena el timbre de la puerta se corre directamente hacia mí. Se detiene justo en la puerta del baño, me mira y dentro de él veo a mi madre. Lágrimas salen de mis ojos, sólo pienso, ¿y ahora qué hago?

Una semana después, cuando llegué al colegio esa tarde lluviosa, tenía un pensamiento en la cabeza: sentía que las discusiones que habíamos tenido anteriormente no habían sido en vano, que los estudiantes se estaban pensando otras dimensiones para entender sus circunstancias y sus condiciones humanas. Esa sesión que íbamos a tener podría dar cuenta de ello, y no podía negar que me impacientaba la actitud con la que algunas personas llegaran.

Volví al ritual del café y la espera de su arribo al tercer piso del colegio. Tantas cosas se me pasaban por la cabeza en esos momentos previos a la clase, sobre ellos, sobre sus labores académicas, sobre sus presiones personales, sobre sus proyectos de vida. Recordaba mi época de último año en el colegio y lo contrastaba con sus realidades, completamente distintas a las que yo había vivido.

Se asomaron por las escaleras las chaquetas que los identificaban como estudiantes de Once, y los recibí con una sonrisa invitándolos a ingresar al salón. Después de saludarles y preguntarles cómo estaban, les recordé que como lo había mencionado en el encuentro pasado, los minutos que iban a transcurrir a continuación debían ser aprovechados muy bien, porque se fusionarían la imaginación, la creatividad, la reflexión y la responsabilidad.

“Claro, profe, ya nosotros tenemos ideas sobre lo que vamos a grabar, así todavía no sepamos ni qué escoger ni cómo hacerlo (risas)”, mencionaba un chico. El salón se volvió a dividir en los cuatro grupos previamente conformados. Yo me encargué de pasar por cada uno haciendo unas breves consideraciones que recapitularan lo hablado en las sesiones, los conceptos manejados sobre la idea de humanidad, sus respuestas e intervenciones en clase. Les invité a que intentaran responder cómo concebían sus propias humanidades, qué situaciones los hacía sentir humanos, qué eventos hacían que cuestionaran su relación con los otros, sus momentos de vulnerabilidad, de ausencia, sus temores, sus fracasos, sus incertidumbres.

Similar a lo ocurrido la vez pasada, cada grupo tuvo momentos de desorden en la convergencia de las ideas, pero poco a poco se iban llegando conclusiones sobre las posibilidades que tenían para grabar lo que se les ocurría, se delegaban funciones, se buscaban lugares para hacer las tomas, se rechazaban unas cosas, se aprobaban otras.

Los planteamientos a los que llegaron tuvieron estrecha relación con lo consignado en la sesión en que la percepción de sus vulnerabilidades como condición humana fue dialogada. En un grupo me dijeron: “Vamos a hacer que la *flaca* se “inyecte” una jeringa con heroína, profe, obviamente de mentiras. Porque la humanidad se pierde en eso, en acabar con la vida poco a poco, llegar a esos extremos, no tener más opciones que dejarse hundir y hundir. Vivimos por vivir, no nos importa el daño que nos hagamos o le hagamos a los demás”

Un estudiante dentro de otro grupo me comentaba: “Profe, usted nos decía que la humanidad es vulnerable, y nosotros entendemos eso, sí, pero lo vulnerable de nosotros ahorita sea lo que viene en unos meses cuando salgamos del *cole*, por eso quisiéramos hacer algo como con los diplomas del colegio, romperlos o dañarlos, porque eso a la larga no sirve, no sirve saber de un montón de cosas, no sé, porque sinceramente todos los días nos repiten que para hacer alguien en un futuro teníamos que ser juiciosos aquí y a veces eso no es tan así. Yo sé que para conseguir un trabajo o entrar a estudiar otra cosa le piden esos papeles, pero nada le asegura nada a uno”

Otro grupo quiso poner la soledad como el factor que los hace sentir en vulnerabilidad. “No nos enseñaron que la soledad puede golpear tanto la vida de las personas que puede hacer que todo cambie de un momento a otro”, decía una estudiante.

Me dirigí a los estudiantes a modo de conclusión de esta sesión, informándoles que las próximas clases tendrían un componente más técnico frente a lo cinematográfico.

Al llegar al colegio para la siguiente sesión, tenía una preocupación más por lograr que lo práctico no se desdibujara en tecnicismo, que esas ideas y las reflexiones que habíamos tenido hasta el momento pudieran plasmarse a través de ese ejercicio más práctico, que ese guion que esperaba se construyera, pudiera ser el medio para reflejar su creatividad.

Esta vez les esperé dentro del salón, casi terminando de colocar en el tablero los puntos principales que debían trabajarse en el guion, fueron entrando hasta llegar el salón. Al iniciar la clase, les recalqué que en esta sesión y la siguiente se trabajarían cuestiones más técnicas sobre el cine; por sus caras y las preguntas que hicieron, creo que habían pensado en actividades algo diferentes, como aprender a utilizar una cámara, el uso de micrófonos o cuestiones incluso más sofisticadas.

Este espacio me permitió realizar una pequeña reflexión sobre cómo detrás de la imagen que observamos en el cine, detrás de los actores y la grabación, existe todo un trabajo de preparación previo, un trabajo conjunto que permite dibujar eso que se ha imaginado, que se ha pensado. Relacionándolo frente a esa humanidad que habíamos venido trabajando, esa en la que se nos ha enseñado que, para alcanzar proyectos, planes, sueños, debemos tener una preparación, seguir unos pasos.

De forma somera, pudieron conocer los pasos para la creación del cine, esos que van previamente y que no todas conocen o se preocupan por entender. Debido a los tiempos con los que se contaban, expliqué que solo trabajaríamos dos herramientas que consideré serían suficientes para tener la base de creación de su corto: el guion y el *story board*.

Dando continuidad a las sesiones anteriores, se formaron nuevamente los grupos de estudiantes. A cada uno se le entregó la guía de guion que iba a ser trabajada y los conceptos que allí iban a trabajarse fueron repasados a modo general con la guía puesta en el tablero. Entendieron entonces que esta era una formalización de todo lo que ya habían pensado la clase anterior, lo que facilitó un poco más el ejercicio. Esta vez las ideas fueron más profundas, al entender que su idea tenía un orden, unas características específicas, realizaron esta guía.

Entre risas y discusiones, por tiempos, por características, la mayoría logró plasmar la guía con relativa facilidad, más allá de los tecnicismos (con los que suele llegar la academia) y que fueron preguntados varias veces.

Escoger como la soledad, las imposiciones de la sociedad y las reflexiones sobre la humanidad y su entendimiento eran esa idea principal. Describir esos contextos, esas escenas que se habían pensado, notar cómo muchas de ellas no distaban de lo que día a día ven en las calles de sus barrios, en la vida de sus familias y de sus compañeros, cómo en la cotidianidad encuentran esa humanidad que habían venido reflexionando.

Al concluir el ejercicio, muchos de ellos preguntaron si la guía sería para mí o si podían quedársela, para no olvidar los acuerdos a los que habían llegado para hacer el video... pequeña meta alcanzada. Al final, pedí que, por favor, para la próxima clase y teniendo en cuenta lo que habían trabajado en la guía, fueran pensando en la totalidad de la historia que querían plasmar en el corto, ya que sería necesaria para la actividad que haríamos; además, de ver el corto “Una historia triste de menos de minuto”, que encontrarían en YouTube.

La siguiente sesión era el *story board*, algo un poco más dispendioso, pero que podría ayudar a la creatividad de los estudiantes y fortalecer el ejercicio que finalmente sería autónomo: la realización del corto final. Esta vez la dinámica del comienzo fue similar a la de la clase anterior, antes de iniciar realicé un boceto de la guía en el tablero y un ejemplo de cómo funcionaría el *story board* con el corto que les había pedido observar.

Al entrar, no faltaron quienes tuvieron curiosidad por los dibujos que había en el tablero; al explicar la actividad, claramente no faltaron las manifestaciones de la poca capacidad para el dibujo, de esas negaciones que poco a poco vamos construyendo sobre nuestras habilidades en la escuela. Junto a esto, fueron entendiendo las posibilidades que este ejercicio les permitía para dimensionar cómo se vería su corto, más allá de la estética del dibujo, la organización y el desarrollo material de la grabación.

Al organizarse por los grupos, las preguntas recurrentes eran sobre las anotaciones que podrían hacer en cada una de las escenas. Plasmar lo humano, reconocerlo más allá de las letras, reconocerlo en la vívida imagen, las necesidades que tendrían para cada una de las tomas y cómo deberían ser estas tomadas, las discusiones en torno a ello no fueron menores:

“Profe, pero yo no quiero que mi cara se vea durante esa escena y las demás sí, ¿cómo hacemos?”, las decisiones, los acuerdos, hacen parte de esa humanidad.

Al finalizar, cada grupo se llevó una imagen más clara sobre cómo sería cada parte de su video, de lo que necesitarían y como adelantarían este ejercicio. Dirigiéndome a todos les señalé que tenían a partir de esa sesión, una semana para ejecutar lo que estaban planeando y filmar un cortometraje que no excediera el minuto. Debía ser enviado a un correo electrónico con los nombres de los integrantes.

Encontré bastante ánimo e interés en las ideas propuestas y en las actitudes de la gran mayoría de los estudiantes con relación a la filmación. Algunos me contaron que tenían ganas hacer tiempo de reunirse a grabar algo con amigos y amigas y esta era la oportunidad de ponerlo en marcha.

Durante la semana fui recibiendo los videos. La emoción que sentía era inexplicable. Me gustaron, me conmovieron, me cuestionaron, me preocuparon, me conectaron a sus problemáticas, previamente charladas. Cuando entraron al salón ese siguiente jueves, la sonrisa en mi rostro los recibió. Les felicité y les agradecí por el trabajo que habían hecho. El grupo, que quizás no esperaba una reacción tan emotiva de mi parte, comenzó a aplaudir en medio de algunas risas, que no supe entender si lo hacían en broma o si en verdad estaban igual de contentos que yo. Tras el empeño de ellos, la tarea que llegaba a mis manos consistía en buscar la manera de acoplar los trabajos audiovisuales, en buscar linealidades en las historias.

“Profe, ¿y entonces qué vamos a hacer hoy?”, preguntó un estudiante. Así que les dije que la intención de esa sesión, a modo de festival, era presentar los cortometrajes a otro curso, y con ellos, el modo en que se hicieron y las razones para haber escogido las temáticas filmadas. Unos hicieron expresiones de incomodidad, otros dijeron que les daba pena, y los que siempre estuvieron activos con las propuestas se mostraron curiosos y expectantes con el experimento.

Había vuelto a solicitar los implementos para utilizar el videobeam, y les pedí el favor a algunos que mientras yo buscaba a parte de un curso para que fuese al salón, se encargaran de dejar las cosas listas.

Sabía que a esa misma hora un Octavo tenía clase de danzas en el salón en diagonal a donde yo tenía las clases, así que me atreví a pedirle el favor a la profesora del tiempo de algunos estudiantes. Ella dijo que no tenía ningún inconveniente, ya que no estaban haciendo una actividad significativa. A los chicos les expliqué la dinámica. Les dije que sus compañeros de Once habían realizado unos cortometrajes y que se los querían enseñar y explicar.

Nuestro salón de Ética ya tenía todo preparado para el pequeño festival, pero antes de iniciar, tuvimos que organizar las sillas y las mesas para que todos pudiésemos acomodarnos. Realicé una introducción que contextualizaba en ese momento a los nuevos miembros. Les hice saber que durante varias sesiones nos habíamos encargado de problematizar la idea de lo humano y qué situaciones nos condicionaban como tales.

En ese momento, unos representantes de cada grupo tomaron la vocería. “Los videos que hicimos y ahorita van ver son el resultado de entender que los problemas que tenemos a diario nos hacen sentir vulnerables ante la vida y eso es lo que nos hace humanos. Que todos podemos pasar por esa situación y que no por eso le cerremos la puerta a alguien, sino por el contrario, nos identificamos en los momentos en que somos más débiles”, dijo una estudiante.

“Cada grupo se lo pensó a su modo, y pues nada, esperemos que les guste (risas)” dijo uno, al momento de reproducir los videos. Al terminar de ver los cortos, y encender la luz, decidí preguntarles a los estudiantes de Octavo si querían agregar algo sobre el ejercicio. Una chica dijo “A mí me parecieron muy bien hechos, además que entendí lo que querían mostrar con eso, como que todos tenemos a alguien que está pasando por esa angustia, o uno mismo ¿no?” Otra mencionó: “Yo tengo un hermano que casi pierdo por estar en ese mundo de las drogas, y cuando vi el video pensé de inmediato en él y en que no le deseo a nadie eso, es muy duro”

Los espectadores de los cortometrajes se retiraron, y tras ellos, la hora se acababa. Me despedía de esa sesión, de nuevo, felicitando el compromiso reflexivo de asumir la condición humana desde la precariedad, desde lo carente y haberla reflejado en cortos llenos de subjetividades, de contextos, de temores. Era necesario que otros vieran y escucharan los

esfuerzos creativos, fruto de previas reflexiones. Fue valioso el intercambio de experiencias entre los cursos, que dejaran la pena a un lado y enseñaran la posibilidad que existe dentro de las aulas de hacer del cine otro tipo de vivencia, uno que involucre a los sujetos, que los haga partícipes de sus momentos, uno desde lenguajes *menores*.

Durante varios días estuve habitando los lugares de este colegio, dialogando con sus actores, ofreciendo mi lugar como docente en formación, reconociendo mi propia humanidad, la de los estudiantes, los espacios que nos acercan y que nos separan, las posibilidades que aparecen latentes, los cambios, la alteridad, las dolencias, lo frágil, lo expuesto.

Este último encuentro pretendía ser un cierre de lo que habíamos hecho, una dinámica que acercara a los estudiantes a una última idea de su humanidad: lo finito. Cuando entraron al salón, nos saludamos sabiendo que no nos veríamos más, al menos por el motivo que me había llevado a ellos.

Les propuse que para concluir el cuestionamiento de las circunstancias que nos humanizaban, pensáramos en la muerte como un condicionante de nuestra propia contingencia. Que por unos segundos se imaginaran que sólo les quedaban unas horas de vida, y que debían realizar una carta a alguien, a quien fuera, comunicándoles la situación en la que se hallaban, y que se encargaran de que esa persona les leyera. Le di una hoja a cada uno, y en medio de un silencio extraño, los estudiantes se concentraron en la escritura. Unos decoraron el papel, otros fueron más simples. Unos escribieron pocas palabras, otros se explayaron en los párrafos. Pero el momento sirvió como ritual de introspección y desahogo pensando en que el término de sus existencias estaba a portas de ocurrir.

De nuevo, el tiempo se movía a ritmos subjetivos y caprichosos, y la hora de la clase se acababa, para ellos llegaba con una evaluación de Química y para mí, haber sido partícipe de la experiencia de vivir el *cine menor* en la escuela.

Análisis del ejercicio audiovisual

Enfrentarse a escudriñar las angustias más profundas que los días van ofreciendo, reconocer que estas incertidumbres no se viven como sujetos individuales y aislados, sino por el contrario, los demás se hacen partícipes de las mismas, compartiéndolas, y contemplar la

vulnerabilidad como una condición que nos acerca a la humanidad propia y del otro, fueron características que tanto los estudiantes como yo, confrontamos en esta experiencia de realizar *cine menor* dentro del aula de clases.

El resultado cinematográfico proporcionó luces sobre las capacidades que los estudiantes tuvieron de hablar lenguajes extranjeros a ellos y a los que no están acostumbrados, a usar las imágenes en movimiento como expresión de sentires, de jugar con la creatividad de las palabras y los lentes de sus teléfonos celulares.

En cada cortometraje, se adueñaron de elementos discursivos mayores, para que los menores se abrieran paso. Los enfoques, las tomas, la voz en off, los planos, tuvieron siempre la intención de no concluir, de abrir las posibilidades a la contingencia, de no homogeneizar, de sembrar duda, de afianzarse en la precariedad.

Cada pequeño filme adquiere un lugar en donde el devenir se protagoniza así mismo, en donde no se absolutiza un futuro, ni una idea estandarizada de conclusión. Van más allá de un discurso, cada vez más común en estos grados escolares, de poseer la certeza de las circunstancias, de progreso, de éxito y de bienestar en todos los aspectos de la vida. El *cine menor* les permitió reconocer que la humanidad es en tanto somos carentes, somos precarios, vivimos con miedos, sin respuestas, sin certidumbres.

El *cine menor* les dio voz a los estudiantes de 1101, del Colegio Villas del Progreso I.E.D, les permitió hablar, les ayudó a transformar la idea de una única posibilidad de humanidad, los conectó a sus finitudes, a sus compañeros, a sus metas y a sus debilidades. El *cine menor* fue reproducido por y para estudiantes; fue planeado, rodado y expuesto en colectividades.

De este modo, hacer una reflexión de los ejercicios audiovisuales desde la pedagogía fronteriza, es entender ésta, no como un final, como una barrera, sino como la posibilidad de encontrar mundos y proyectos de sociedad. En el cortometraje, la idea de la colectividad se enfrenta a la de la individualidad, en relación con el modo en que los estudiantes se sienten cada vez más ausentes y rodeados de soledades, como se evidencia en la última escena del corto.

Por esta razón, la pregunta que este proyecto de investigación tiene que hacerle al modelo pedagógico, y termina colocándole, a su vez, retos a los entramados que la escuela posee, está dirigida a cómo producir nuevas formas de colectividades, de sociabilidades, de vínculos entre los sujetos que habitan el escenario escolar, si las respuestas encontradas en las planeaciones, guiones y posteriores imágenes en movimiento, revelaron las profundas grietas en las relaciones interpersonales de los participantes.

Así mismo, el Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia didáctica utilizada, en correspondencia con el ejercicio del cortometraje, hay que entenderlo como la manera para que puedan ser generadas miradas audiovisuales en la escuela, desde la práctica, desde el hacer, desde la metodología y el paso a paso para la producción de este proyecto. Esta mirada audiovisual está dada más allá de la visualización de cintas cinematográficas, y desarrollo de posteriores actividades, sino del posicionamiento de una estructura, que conecte las intenciones y motivaciones personales de los estudiantes con la obtención, en este caso, de un cortometraje. Que a medida que una idea se vaya formulando, y concretando paulatinamente en objetivos trazados, los estudiantes, como actores principales dentro de esta estrategia, reconozcan otras formas de llegar al conocimiento en el aula y que el cine se encuentre latente desde el inicio de las reflexiones, hasta la obtención de un producto.

Es entender la posibilidad que los estudiantes no sólo lean realidades, sino que también estén mediados a que produzcan contenidos, conocimientos y posiciones, a través de ejercicios cinematográficos. En este cortometraje los estudiantes no ofrecieron una explicación sobre su realidad, sino una propuesta de lectura a sus realidades, desde sus experiencias, desde sus reflexiones y sus sentires.

Las imágenes inmersas en este ejercicio audiovisual, inevitablemente se sitúan dentro de un contexto nacional cada vez más turbulento para reconocernos como seres humanos desde la alteridad y lo diverso, para mirarnos a la cara y contemplar las vidas que son posibles, vidas que han sido confinadas a la precariedad, a la negación y a la imposibilidad. Es por esto que esta tesis presenta unos retos al cómo deberían situarse las Ciencias Sociales no sólo desde sus debates disciplinares, sino considerando que las disputas de lo humano en la escuela, no le pertenecen únicamente a la clase de ética de los colegios, y se torne menesteroso indagar por la importancia que tiene para los futuros licenciados en Ciencias Sociales abordar

temáticas que cuestionen las condiciones humanas de los estudiantes y en los entornos escolares.

CONCLUSIONES

Lo desarrollado a lo largo de este trabajo posibilita que las conclusiones sean situadas desde dos panoramas. El primero de ellos está dado por consideraciones sobre lo que implicó para mí, como docente en formación, el ejercicio y la experiencia de haber convivido por un tiempo el escenario áulico. El segundo, intentará dar respuesta a la relevancia que conlleva haber desarrollado a través del *cine menor* una estrategia didáctica que propiciará el espacio de reflexión sobre la humanidad en los estudiantes.

Para empezar, debo reconocer que la escuela es un lugar profundamente volátil, y las circunstancias dentro y fuera del aula se mueven a tiempos ingobernables muchas veces. En varios momentos de la intervención, dicha condición me llegó a hacer sentir angustiado, con miedo a cometer errores. Temía que la combinación de tantas sensaciones, de tantas emociones y de pensamientos fuese a jugarme en contra, y no me permitiera desarrollar lo planeado.

Pero este reconocimiento, de que la escuela no se mantiene estática, me lleva a observar que la única manera de entenderla y no desencantarse de ella, es habitándola, es *etnografiándola*. Es descubriendo las maneras de hacer efectivos los diálogos entre la posibilidad de actuar y los repentinos limitantes que se generan en el interior de una clase.

No es una labor sencilla pararse en frente de tantas complejidades, de tantas historias reunidas, de tantos descontentos e insatisfacciones, e intentar encaminar un propósito formativo que sea recibido del mismo modo, con las mismas expectativas y en las mismas condiciones por todos. Por esto, la idea de que todo salga absolutamente bien y la presunción de perfección dentro de las sesiones escolares, tiene que dar paso a otra idea menos esencialista dentro de estas relaciones, que reciba la inestabilidad y el fracaso, no como bloqueos infructíferos, sino como aprendizajes, como oportunidades.

Los sujetos que interactuamos en cada espacio escolar no nos podemos desligar de los diversos niveles que nos atraviesan y terminan nutriendo la complejidad de las intervenciones en las clases. Los planos individuales, interpersonales, sociales e institucionales operan simultáneamente en las aulas, y hacen que las dinámicas siempre presenten particularidades y cambios repentinos, que pueden llegar a ser difíciles de sortear, pero que significan momentos de reflexión y toma de decisiones.

Precisamente ese entramado de representaciones de los estudiantes me colocó en un lugar de escucha atenta en esta experiencia. Sus contextos y sus realidades expuestas, sus maneras de ver las cosas y expresarlas, la cercanía que en poco tiempo algunas personas supieron ofrecer, la sinceridad en las charlas, la calidez en el trato, dieron cuenta de la necesidad que tiene mi labor como maestro de actuar como un puente entre las experiencias, como un factor que contribuya en el desarrollo personal de los sujetos, más allá de los planteamientos curriculares de las asignaturas, más allá del desenvolvimiento teórico o analítico que lleva inmerso un encuentro en el aula.

La imagen del docente silencioso y apático frente a las contingencias de sus clases y sus estudiantes, que muestra desinterés en involucrarse con cualquier tipo de lazo afectivo y constructivo, ha hecho que las aulas se transformen en espacios de información y retroalimentación de contenidos apresurados, desprovistas de relaciones empáticas y respeto por las prácticas subjetivas y heterogéneas.

Es por esta razón que considero fue de suma importancia, tanto para mí, como para mis estudiantes, haber manejado el tema de lo humano en la escuela. En función de la experiencia vivida, de los agradecimientos y comentarios recibidos y de las dificultades encontradas,

ratifico que el cuestionarnos por aquellas condiciones que nos humanizan y nos interpelan frente a los otros, ha sido meticulosamente olvidado en los escenarios escolares, y necesita de un lugar de enunciación, de una voz que diga que toda condición humana es posible, que necesitamos aprender a convivir en las transformaciones que los demás aportan a las nuestras.

Encontré valioso que los estudiantes reflexionaran en torno a reconocer las diferencias en los demás, a las ausencias con que caminamos, a las precariedades que nos conectan e identifican con los otros, y al hecho de que sentirnos vulnerables y compartir con nuestros semejantes estas angustias nos hace humanos; y fue de este modo, porque las circunstancias personales y contextuales de ellos demandan estas exploraciones, estas nuevas formas de convivencia, de identificación, de solidaridad.

Además, haber cruzado dichos cuestionamientos con la realización de un ejercicio audiovisual, haber hecho *cine menor* dentro del aula como experiencia didáctica innovadora, impulsa a otorgarle la trascendencia que lo cinematográfico posee, y que se ha visto reducido e instrumentalizado solamente a la reproducción de filmes como ejemplificadores de temáticas y apoyo en algunas clases.

Es necesario, entonces, entablar diálogos constantes entre la práctica docente y las realidades en donde nos desenvolvemos. Yo quise que con el cine se fuese más allá, porque esta herramienta lo permite, lo ansía, incluso. Había que despertar la creatividad de los estudiantes, que juntaran sus reflexiones, sus deducciones, sus dudas sobre las características trabajadas en las sesiones sobre lo humano, las contrarrestaran con los demás y surgiera una idea de dichas condiciones. Que tomaran sus lenguajes *menores*, los hicieran colectivos y aquello que los hacía sentir humanos, aquello que los preocupaba, aquello que los angustiaba, fuese expresado en imágenes en movimiento desde el alcance de sus teléfonos celulares.

En consecuencia, a lo expuesto, para mí fue un motivo de satisfacción y aprendizaje haber caminado estos espacios y momentos que me impregnaron de contrariedades, retos y esperanzas. Reconozco que la totalidad de esta experiencia académica aportó a mi construcción como futuro docente, pero, sobre todo, como ser humano. Cada oportunidad que tuve de intentar leer los ojos de los estudiantes fue una enseñanza única; me dejé envolver por las historias que poco a poco fueron tejiendo este proyecto, que nutrieron las condiciones

que nos humanizaron y que dieron vida a los análisis entablados en las sesiones, haciendo que, a través del *cine menor*, como una estrategia didáctica, los estudiantes se cuestionaran las condiciones que los hacen sentir humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Jiménez, W. A. (2015). De la versión del pasado en el manual a la del cine en la historia escolar. *Revista Pedagogía y Saberes*, (42), 117-129
- Aguirre Rojas, C. A. (2012). Walter Benjamin, el cine y el futuro del arte. *Revista Izquierdas*, (12).
- Álvarez, C. (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Gazeta de Antropología. (24)
- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Editorial De La Universidad.
- Arendt, H., & Cruz, M. (1993). *La condición humana* (Vol. 3). Barcelona: Paidós.
- Arreaza, E., Sulbarán, E., & Ávila, R. (2009). Aplicación de una guía didáctica sobre cine para generar conocimiento en educación: resultados preliminares. *Enl@ce*, 6(2).
- Bárcena, F. (2009). *La vida de la política. Acción y (bio)política en Hannah Arendt*. Universidad Complutense de Madrid.
- Barthes, R., & Medrano, C. F. (1992). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Paidós Ibérica.

- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia* (Vol. 57). Grupo Planeta (GBS).
- Carvalho, A. (2016) *Acerca del exilio de la condición humana: desafíos para la educación y el trabajo social*. Editorial Magisterio.
- Clarembaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patriotismo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (35), 25-32.
- De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- De la Torre, S, Violant, V., Oliver, C., Girona, M., & Fernández, J. T. (2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 65-86.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1978). *Kafka: por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Díaz Barriga, Á. (2009). Pensar la didáctica. *Buenos Aires: Amorrortu*.
- Díaz, V. M., López, I. G., & Almenara, J. C. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (30).
- Domínguez, M. C. P., & Carmen, M. (2005). Cine y educación social. *Revista de educación*, (338), 205-228.
- Enseña Chile. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Área de Formación Fundación Enseña Chile
- Escontrela, A., Luisa, M., & Pereira Domínguez, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores: un enfoque teórico y tecnológico.
- González Martínez, Luis. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29. Pp. 83-87.
- Hernández, A. (2016). *La condición humana de Hannah Arendt y sus aportes a la bioética*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica*, (22).
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.

- Ministerio de Educación. (2015). Carlos Mayolo. *Cuadernos de cine colombiano*.
- Ortega Valencia, Piedad. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*. N° 31. Pp. 26-33
- Pereira, M. C., & Marín, M. V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo*, 233-255.
- Pulecio, J. (2011). Judith Butler: *Una filosofía para habitar el mundo*. *Universitas Philosophica* (57)
- Ramírez Bravo, Roberto. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, N°28. Pp. 108-119
- Rancière, J. (2012). *Las distancias del cine*. Ediciones Manantial.
- Redonet, F. L. (2008). El cine de romanos y su aplicación didáctica. In *Congreso Internacional "Imágenes", La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales: International Conference "Imágenes", The reception of Antiquity in performing and visual Arts: Universidad de La Rioja, Logroño 22-24 de octubre de 2007* (pp. 721-746). Universidad de La Rioja.
- Rodríguez, V. M. (2002). Cine menor y performatividad queer. *Universitas Humanística*, 109-121.
- Rodríguez, V. M. (2016). *El cine y la pedagogía en la formación de maestros investigadores*. *Revista Internacional Magisterio* (48)
- Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, (3).
- Ruiz Rubio, F. (1998). Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas.
- Trujillo Muñoz, G. (1996). Cine eres y en cine te convertirás. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2(4).
- Universidad Politécnica de Madrid UPM. (2008) Servicio de innovación educativa. Aprendizaje Orientado a Proyectos. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. <https://drive.google.com/file/d/0B42hpk3TBRIgYW94WHdaVGE5b1U/view>