

Representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos en las películas “King Kong” (1933), “La isla del Dr. Moreau” (1977) y “El Planeta de los Simios: Revolución” (2011): propuesta de formación política por medio del trabajo de las emociones

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


Presentado por:

Sharon Elían Barón Muñoz

Dirigido por:

Nydia Constanza Mendoza Romero.


Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social
Bogotá D.C, 2016.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 9	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos en las películas "King Kong" (1933), "La isla del Dr. Moreau" (1977) y "El Planeta de los Simios: Revolución" (2011): propuesta de formación política por medio del trabajo de las emociones.
Autor(es)	Barón Muñoz, Sharon Elian
Director	Mendoza Romero, Nydia Constanza
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 200 pp.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN POLÍTICA, TRABAJO DE LAS EMOCIONES, REPRESENTACIONES EN EL CINE, ANIMALIDAD, HUMANIDAD

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone analizar las representaciones de las relaciones entre animales humanos y no humanos en tres películas del cine de Hollywood, que son: "King Kong" (1933), "La isla del Dr. Moreau" (1977) y "El Planeta de los Simios: Revolución" (2011), creando una propuesta de formación política, a través de las emociones, que se llevó a cabo con un curso del grado noveno en la I.E.D. Class Kennedy. El trabajo recoge los análisis de las películas, la propuesta formativa, el análisis del proceso pedagógico en el aula y el aporte de lo realizado a la formación docente de la autora. El proceso fue desarrollado en el marco de la línea de Proyecto Pedagógico: Formación política y memoria social de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>

3. Fuentes
<p>Aboglio, A. (2009). Veganismo: práctica de justicia e igualdad. Buenos Aires: de los cuatro vientos Editorial.</p> <p>----- (2015). Socavando los límites del antropocentrismo. Matices entre ética, naturaleza e individuos. Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales. (02), vol. 1, 4-19. Revisado enero 04, 2015, de https://revistaeca.files.wordpress.com/2014/06/aboglio.pdf</p> <p>Abonce, R. (2008). La humanización de personajes animales en el cine animado por computadora. Caso: productora Dreamworks. Películas: Antz, Shrek, Espanta Tiburones y Madagascar. (Tesis de pregrado), UNAM. Disponible en: http://132.248.9.195/ptd2008/octubre/0633741/Index.html</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1000 - 10 - 1000000</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 9	

Agamben, G. (2006). La comunidad que viene. Valencia: Pretextos.

Amar, V. (2009). El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura visual. Recuperado abril 29, 2015, de https://books.google.com.co/books?id=6nz64RXbPGEC&pg=PA64&lpg=PA64&dq=el+cine+como+entretenimiento+pdf&source=bl&ots=2gSRmSKYad&sig=tdSntYDJJNto8jy3g5KuayEdKRk&hl=es-419&sa=X&ei=TRZvVfx_iquDBNyDgJAI&ved=0CCEQ6AEwATgK#v=onepage&q=el%20cine%20como%20entretenimiento%20pdf&f=false

Antena (2015). La lluvia en Tiflis deja doce muertos y provoca que leones y tigres se escapen del zoo. Revisado enero 10, 2016, en http://www.antena3.com/noticias/mundo/lluvia-tiflis-deja-ocho-muertos-provoca-que-leones-tigres-escapen-zoo_2015061400015.html

Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. Sociológica 28 (80), 259-278. Revisado enero 28 de 2017, en <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>

Arboleda, M. (2010). El posestructuralismo como punto de intersección entre medio ambiente y sociedad. Civilizar 10 (19), 15-22. Revisado enero 02, 2015, en http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/civilizar%20-%2019/postestructuralismo_%20interseccion_medioambiente_sociedad.pdf

Ávila, I. (2013a). De la isla del Dr. Moreau al planeta de los simios: La dicotomía humano/animal como problema político. Bogotá: Ediciones desde Abajo.

----- (2013b). Ética, política y animalismo. En: Desde Abajo. Disponible en: <http://www.desdeabajo.info/colombia/item/23143-%C3%A9tica-pol%C3%ADtica-y-animalismo.htm>


----- (2015). Zombis, extraterrestres, vampiros, ángeles caídos, o simplemente: "inmigrantes" y "refugiados". Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales, pp. 167-178. Revisado marzo 15 de 2016 en <https://revistaeca.files.wordpress.com/2014/06/c3a1vila.pdf>

Bermúdez, J. (2010). Cultura visual. Revista Nodo, (08) vol. 4, 5-30. Revisado mayo 14, 2015, de <http://csifsvr.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/125/106>


Bisquerra, R. & Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. Revista Científica de Comunicación y Educación, N° 20, 63-67. Recuperado abril 12, 2016, de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EducacionEmocionalYMediosDeComunicacion-311939.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, (1), vol. 21, 7-43. Revisado, junio 07, 2016, de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>


----- (coord..) (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Hospital Sant Joan de Deut. Barcelona: Gráficas Campás. Disponible en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151Z1120742&id=120742>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1000 - 10 - 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 9	


- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, A. (2013). Emociones y ética. La relevancia de las emociones en la consideración moral hacia los animales. (Tesis de pregrado) Universidad El Bosque. Bogotá.
- Cáceres, B. (2010). Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/Nuevos paradigmas. Pensar la educación, (04), 75-99. Recuperado abril 16, 2015, de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuario doctorado educacion/articulo/view/3869/3696>
- Calarco, M. (2013). Ser para la carne: antropocentrismo, indistinción y veganismo. Instantes y azares, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 19- 36. Revisado abril, 03, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Castellanos, V. (2006). Tendencias en el cine contemporáneo. Revista Digital Universitaria UNAM (6), vol. 7, pp. 1-9. Recuperado abril 20, 2015, de http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art45/jun_art45.pdf
- Césaire, A. (s.f.). Discurso sobre el colonialismo (Fragmento). En: Latinoamérica. Cuadernos de Cultura Latinoamericana, N° 54, pp. 5-27.
- Colegio Class (2015). Acuerdo para la transformación social 2015. El conocimiento y el arte como herramientas para la comunicación, el liderazgo y la convivencia. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.
- Cornejo, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado. Una autoetnografía queer. En: Revista Íconos, N° 39, pp. 79-95.
- Cragolini, M. (2012). La ciencia jovial: un ejercicio del derroche frente a la “guerra santa” contra el animal. Revista Nómadas, Nro. 37, pp. 147-155.
- (2013). Animales que miran y pasan (la autobiografía como zoografía). Instantes y azares, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 145- 160. Revisado abril, 03, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Darwin, C. (2008). El origen de las especies. México: Universidad Veracruzana.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. Revista Mora, (2), 6-34. Revisado abril 04, 2015, de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, pp. 91-103. España: Santillana/UNESCO. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Derrida, J. (1968). La diferencia. Revisado julio 20, 2015, de: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Derrida_diferencia.pdf

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1000 - 10 - 10000000</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 9	


- (2000). La hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- (2008). El animal que luego estoy si(gui)endo. Madrid: Trotta.
- Despentes, V. (2012). Teoría King Kong. Revisado julio 20, 2015, de: <http://www.cde.org.py/wp-content/uploads/2015/05/despentes-teoria-king-kong.pdf>
- Domínguez, E. (2006). El cine entre el entretenimiento y la cultura creativa. Una filmografía. Arte, individuo y sociedad (18), pp. 77-130. Recuperado junio 03, 2015, de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=ht tp%3A%2F%2Fwww.arteindividuoysociedad.es%2Farticles%2FN18%2FEnrique_Dominguez.pdf&ei=OhBvVbyaM6LisATct4EI&usq=AFQjCNFajNamHDMh3m81xWZO9InuR4t33Q&sig2=k5IBRjYjRMGPwlu_LbD2eA
- Fanon, F. (1974). El pretendido complejo de dependencia del colonizado (Cap. 4). En: Fanon, F., Piel Negra, máscaras blancas. Buenos Aires, Schapire Editor.
- Ferreras, J. & Hernández, M. (2011). Pensar el Cine Blockbuster: El Rol de la Educación y el Conocimiento en Indiana Jones y el Reino de la Calavera de Cristal. Revista Comunicación (9), vol. 1, pp.175-188. Recuperado junio 03, 2015, de http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n9/miscelanea/m02.Pensar_el_Cine_Blockbuster.pdf
- Flórez, R. & Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX (47), 165-173. Recuperado marzo 20, 2016, de http://www.institutodeestudiosurbanos.info/MEN_479_2012/MEN/TQE_Primer%20Fase%202012/Conceptuales/formacion_pedagogica_Ochoa.pdf
- Foucault, M. (2002). Hermenéutica del sujeto. México: Fondo de cultura Económica.
- Francione, G. (1995). Animals, Property and the law. Filadelfia: Temple University Press.
- Francione, G. & Charlton, A. (2014). Eat like you care. San Bernardino, USA: Editorial Exempla Press.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI editores.
- Freixa, O. (2014). África no es un país. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2014/05/los-museos-de-la-verg%C3%BCenza.html>
- Frigeiro, Graciela & Diker, Gabriela (comps.) (2006). Educar: figuras y efectos del amor. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Educación, (1), vol. 36, 1-24. Recuperado junio 05, 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, L. (2008). La contemporaneidad occidental desde las teorías de la comunicación: algunas claves para el desentrañamiento de la cultura. Ámbitos, (17), 311-322. Recuperado mayo 05, 2015, de <http://clacso.redalyc.org/articulo.oa?id=16812702019>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1000 - 10 - 10000000</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 9	


- Giménez, G (2000). Identidades en globalización. Espiral, Vol VII, (19), 27-48. Recuperado mayo 09, 2015, de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/espiral/espiralpdf/Espiral19/39-60.pdf>
- Giroux, H. (2003). Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós.
- González, A. (2006). La prehistoria, vida y costumbres. Madrid: Edimat Libros.
- González, A. & Ávila, I. (2014). Resistencia animal: ética, perspectivismos y políticas de subversión. Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales, (01), vol. 1, 35-30. Recuperado abril 18, 2015, de <https://revistaeca.files.wordpress.com/2013/07/resistencia-animal.pdf>
- Hall, S. (2010). El trabajo de la representación. En: Sin garantías, trayectorias y problemáticas en estudios culturales, pp. 447- 481. Recuperado julio 30, 2015, de http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Iadevito, P. (2014). Teorías de género y cine. Un aporte a los estudios de la representación. Universitas Humanística, (78), 211-237. Recuperado abril 08, 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n78/n78a10.pdf>
- Jurado, A. (2012). Lo animal en el arte contemporáneo. Tesis Maestría, UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0702037/Index.html>
- Kilani, M. (2013). La crisis de la “vaca loca” y la decadencia de la razón sacrificial. . Instantes y azares, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 37- 50. Revisado noviembre, 28, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Laguarda, P. (2006). Cine y estudios de género: imagen, representación e ideología. Notas para un abordaje crítico. La Aljaba, vol. 10. Luján. Recuperado abril 03, 2015, de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-57042006000100009&script=sci_arttext
- Lander, E. (2011). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Edgardo Lander (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, 2ª edición, pp. 15-44. Buenos Aires: CICCUS & CLACSO.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre lectura y formación, 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leventi, O. (2011). *Disney's Portrayal of Nonhuman animals in animated films between 2000 and 2010*. Tesis de Pregrado, Georgia State University. Disponible en: http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=communication_theses
- Martínez, J. (2011). Sociedad del entretenimiento (2): Construcción socio-histórica, definición y caracterización de las industrias que pertenecen a este sector. Revista Luciérnaga, año 3 (6) pp. 6-16. Revisado junio 03, 2015, de http://politecnicojic.edu.co/luciernaga6/pdf/sociedad_entretenimiento.pdf
- (2012). La industria del entretenimiento (3). Reflexiones finales. Revista Luciérnaga, año 4, (7) pp. 91-93. Revisado junio 03, 2015, de http://politecnicojic.edu.co/luciernaga7/pdf/9_entretenimiento.pdf

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1000 - 10 - 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 9	

- McLaren, Peter. (2003). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos. México: Siglo XXI Editores.
- Mizuta, A. (2013). La muerte de un animal. Instantes y azares, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 111- 144. Revisado abril, 03, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político. España: Paidós.
- Neira, H. (2014). Pudor y secreto animal. Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales. (01), vol. 1, 13-21. Revisado agosto 02, 2015, de <https://revistaeca.files.wordpress.com/2013/09/neirafinal1.pdf>
- Nussbaum, M. (2005). El autoexamen en Sócrates. En: El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal, pp. 35- 74. Barcelona: Paidós.
- (2007). Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós.
- (2008). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós.
- (2010). La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En: Sin fines de lucro, pp. 75- 111. Barcelona: Katz
- Novoa, E. (2013). Prefacio, en Ávila, I.: *“De la isla del doctor Moreau al planeta de los simios: la dicotomía humano/animal como problema político”*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Ortega, P., Peñuela, D. & López, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar. Bogotá: Editorial El Buho.
- Pereira, C., Solé, J. & Valero, L. (2010). Babel: cine y comunicación en un mundo globalizado. Polis (26), pp. 1-17. Recuperado junio 01, 2015, de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/polis-119-26-babel-cine-y-comunicacion-en-un-mundo-globalizado.pdf>
- Pineau, Pablo. (2006). De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina. En: Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comp.), Educar: figuras y efectos del amor, pp. 177-189. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Preciado, B. (2015). El feminismo no es un humanismo. Recuperado septiembre 20, 2015, de <http://paroledequeer.blogspot.com.co/2014/10/el-feminismo-no-es-humanismo-por.html>
- Puleo, A. (2011). Los animales en la ética ecofeminista. En: Puleo, A., Ecofeminismo para otro mundo posible, cap. 8, pp. 357-401. Valencia: Editorial Cátedra.
- Regan, T. (1986). The case for animal rights. En: Animal Rights and human obligations. Tom Regan & Peter Singer (eds.). Nueva Jersey: Prentice-Hall, pp. 105-114.
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. Jangwa Pana (5), pp. 24-35. Recuperado julio 03, 2015, de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 9	

- Riechmann, J. (2014). La crítica ecosocialista al capitalismo. En: Tratar de comprender: ensayos escogidos sobre sustentabilidad y ecosocialismo en el Siglo de la Gran Prueba, pp. 151-205. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rincón, E. (2015). Dos enfoques biocéntricos para considerar moralmente a los animales: una revisión y una apuesta alternativa. En: Transformaciones del pensamiento ético, continuidades y rupturas, pp. 133-159. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rodríguez, S. & Mendoza, N. (2006). Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social. Documento de fundamentación. Recuperado febrero 09, 2017, de [http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13685434832006documentodefundamentacionmemoria.\(1\).pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13685434832006documentodefundamentacionmemoria.(1).pdf)
- Rodríguez, V., Osorio, A., Peñuela, D., Rodríguez, C. (2014). El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda, R. (2007). Subjetividades ciborg: ficciones y posibilidades para una tecno-resistencia, pp. 163-169. En: Zuleta, M., Cubides, H. & Escobar, M., "¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas". Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO.
- Salvatore, R. (2010). Imperio y representaciones (cap.I). En: Salvatore, R., "Imágenes de un Imperio. Estados Unidos y las formas de representación de América Latina". Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Secretaría de Educación Distrital (2008). Plan sectorial de educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Disponible en: http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/plan_sec_edu_2008_2012.pdf
- Singer, P. (1998). El proyecto gran simio: la igualdad más allá de la humanidad. Madrid: Editorial Trotta.
- (2000). Liberación animal. Madrid: Editorial Trotta.
- Valenzuela, Carlos (2014). Escritura e investigación social: más allá de la presencia. Consideraciones derridianas en torno al problema de la representación en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vivas, M., Gallego, D. & González, B. (2007). Educar las emociones. Venezuela: Producciones Editoriales. Disponible en: https://www.escoltesiquies.cat/files/u21417/libro_educar_emociones.pdf
- Wallerstein, I. (2005). Las incertidumbres del saber. Barcelona: Gedisa.
- Yañez, M. (2013). El perro y el cine. Tesis de pregrado, UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/septiembre/0700952/Index.html>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 9	

4. Contenidos

En el primer capítulo del trabajo, titulado “sentando las bases y escarbando en las representaciones de los films” se presentan la fundamentación teórica, desde los estudios críticos animales, y metodológica, desde **el constant comparative method (Leventi, 2011) para sustentar y presentar los análisis de los films: “King Kong” (1933), “La isla del Dr. Moreau” (1977) y “El Planeta de los Simios: Revolución” (2011).** La pregunta a la cual respondió el desarrollo de este capítulo fue: **¿Cuáles son las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos en tres películas del cine de Hollywood: King Kong (1933), la isla del doctor Moreau (1977) y El Planeta de los simios: revolución (2011) y cómo ello posibilita problematizar la dicotomía humano/animal?**

El segundo capítulo se titula: “propuesta, práctica y reflexión pedagógica”, y en él se presenta la propuesta pedagógica de formación política, con la debida fundamentación teórica, que toma como base la preocupación por sí mismo (Foucault, 2002) y el trabajo de las emociones guiadas por la pregunta (Nussbaum, 2005, 2008), la descripción de lo que ocurrió durante el desarrollo de la propuesta en la I.E.D Class Kennedy y el análisis de lo ocurrido en los estudiantes durante el proceso. La pregunta formativa la cual responde el desarrollo del capítulo fue: **: ¿de qué manera posibilitar escenarios de reflexión y discusión en torno a las representaciones en el cine sobre las relaciones entre animales humanos y no humanos, a través de trabajar las emociones que suscitan las películas: La Isla del Dr. Moreau (1977), El planeta de los Simios: Revolución (2011) y King Kong (1933) con los estudiantes de noveno grado de la IED Class, y a partir de ello evidenciar la manera como este proceso aporta a su formación política?**

Por último, en el tercer capítulo “Figuras, afectos y efectos del acto de educar” se presentan las reflexiones que suscitó el desarrollo del trabajo de grado en la autora, como docente en formación. Éstas se exponen desde las categorías “figuras”, “afectos” y “efectos” (Frigerio, G. & Diker, G., 2006), haciendo énfasis en el papel que tuvieron la lectura y la escritura durante toda la creación del trabajo de grado, y la importancia que, tanto la propuesta pedagógica como la práctica pedagógica, tuvieron en la formación docente de la autora. De esta manera, el capítulo responde a la pregunta **¿Cuáles son las figuras, afectos y efectos que produjo el proceso de trabajo de grado en mi formación política como profesora?**

5. Metodología


La investigación se inscribió en el enfoque cualitativo. A cada capítulo correspondió una pregunta problema, y a partir de esa pregunta se desglosaron las categorías necesarias, desde las cuales agrupar la información, para el análisis del proceso.

Las películas fueron analizadas desde el enfoque posestructuralista, siguiendo el “constant comparative method”, lo cual fue el fundamento para el desarrollo del primer capítulo.

Los instrumentos de recolección principales para desarrollar el tema del segundo y tercer capítulo, fueron los diarios de campo y la sistematización de lo expuesto por los estudiantes en sus trabajos.

6. Conclusiones

El análisis de las películas permite concluir que las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos tienen similitudes y diferencias entre las tres películas seleccionadas, pero hay más diferencias

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación y transformación</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 9	

que similitudes, debido a los contextos de producción (tres décadas de diferencia entre cada película). Aun así, la relación que se representa en las tres películas es de dominación de los humanos sobre los seres considerados de naturaleza animal, pero en las dos últimas (“la isla del Dr. Moreau” y “El Planeta de los Simios: Revolución”) se representa además la resistencia y la sublevación. Lo encontrado, además, permitió entablar intersecciones entre la raza, el género y la animalidad, que da cuenta de que la dicotomía humano/animal ha justificado, no sólo la opresión hacia los seres humanos, sino también hacia aquellos humanos considerados de naturaleza animal.

La propuesta pedagógica aportó a la formación política de los estudiantes con los que se desarrolló, lo cual se manifestó en la interpelación de la subjetividad que los estudiantes hicieron sobre sí mismos. En este proceso, el trabajo de las emociones fue necesario, puesto que las emociones también son producto de la socialización y, por lo tanto, conforman subjetividades. Además, se presentan las razones por las cuales, movilizar las preguntas en el aula y cuestionar lo que se ha dado por hecho, genera procesos de reflexión en los estudiantes que deviene en formación política.

El trabajo de grado y las experiencias vividas a partir de él, fueron centrales en la formación como docente de la autora. Las reflexiones permitieron concluir que la escritura y la lectura son procesos formativos, creadores, que implican transformar la propia subjetividad cuando se convierten en experiencia (Larrosa, 2003), y que, de esa manera, la relación con los textos producidos y leídos conformaron todo el desarrollo del trabajo de grado y movilizaron las reflexiones, siendo así actividades centrales. Además, se concluyó que, el aula es un performance ritual, en el sentido de que lo que ocurre al interior de él incluye acciones repetitivas y estados, que se asemejan a lo que ocurre fuera de la escuela, y que de esta manera se entablan las relaciones entre la escuela y la sociedad, permitiendo incluso que el trabajo pedagógico trascienda el aula. Finalmente, se reconoce que, en la formación docente de la autora, la propuesta pedagógica y la práctica pedagógica, fueron fundamentales en términos formativos, y se desglosan las razones por las cuales se considera que deben realizarse juntas.

Elaborado por:	Sharon Elian Barón Muñoz
Revisado por:	Nydia Constanza Mendoza Romero

Fecha de elaboración del Resumen:	21	02	2017
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1:	
SENTANDO LAS BASES Y ESCARBANDO EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS FILMS	14
1.1. Estado del Arte	18
1.1.1 Enfoque estructuralista.....	19
1.1.2. Investigación cualitativa y cuantitativa.....	20
1.1.3 Enfoque posestructuralista	20
1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
1.2.1 Representaciones.....	24
1.2.2 La animalidad y la dicotomía humano/animal.	28
1.2.3 Cine.....	31
1.3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	34
1.4. ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS SELECCIONADAS	35
1.4.1 King Kong: El género, el Otro-que-Europeo y la animalidad.....	35
1.4.2. La isla del Dr. Moreau: “Animalidad”, “humanidad” y relaciones entre humanos y no humanos 52	
1.4.3. El Planeta de los Simios: Revolución. El peligro latente de que las fronteras entre la animalidad y la humanidad se borren	65
1.5. Los tres films en diálogo	82
1.5.1. Diferencias.....	83
1.5.2. Similitudes.....	85
CAPÍTULO 2:	
PROPUESTA, PRÁCTICA Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	87
2.1. Pertinencia de trabajar la inquietud de sí, la formación política y las emociones en los contextos escolares.....	87
2.2 Perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica.....	93
2.2.1. Formación política y preocupación por sí mismo	93
2.2.2. Formación política y trabajo de las emociones.	96
2.3. Propuesta curricular del Colegio Class I.E.D.....	103

2.3.1. La institución.....	103
2.3.2. P.E.I. Colegio Class I.E.D: “El conocimiento y el arte como herramientas para la comunicación, el liderazgo y la convivencia”.....	104
2.4. Propuesta de trabajo pedagógico.....	108
2.4.1. Primera fase: exploración.....	110
2.4.2 Segunda fase: Asco y lástima: “la isla del Dr. Moreau”.	111
2.4.3 Tercera fase: Compasión y empatía: “el planeta de los simios”.....	113
2.4.4. Cuarta fase: Temor: “King Kong”	114
2.4.5. Quinta fase: Indistinción humano/animal.....	116
2.4.6 Sexta fase: Evaluación y finalización.....	116
2.5. Desarrollo de la propuesta pedagógica en el aula.....	117
2.5.1. Primera fase: exploración.....	117
2.5.2. Segunda fase: asco y lástima.....	119
2.5.3. Tercera fase: Compasión y empatía: “el planeta de los simios”.....	123
2.5.4. Cuarta fase: Temor: “King Kong”.	126
1.5.5. Quinta fase: indistinción humano/animal	131
1.5.6. Sexta fase: Evaluación y finalización.....	132
2.6. Análisis de la EXPERIENCIA formativa.....	133
2.6.1. Cambios y permanencias en los estudiantes sobre las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos.....	133
2.6.2. Cambios y permanencias en las formas de interpretar el papel de las emociones en el cine y las emociones presentadas frente a lo animal.	146
2.6.3. Contribuciones del proceso pedagógico a la formación política de los estudiantes.	151

CAPÍTULO 3

FIGURAS, AFECTOS Y EFECTOS DEL ACTO DE EDUCAR154

3.1. Formulación de la propuesta pedagógica: entre la indecisión, la frustración y desplegar las alas. 155	
3.1.1. Primera figura: metamorfosis.....	156
3.1.2. Segunda figura: la necesidad de la mirada externa	157
3.1.3. Tercera figura: desplegar las alas	158
3.1.4. Cuarta figura: selecciones y elecciones.....	158
3.2. El trabajo de lectura y escritura. 160	
3.2.1. Primera figura: exponerse.....	163
3.2.2. Segunda figura: Formación	163
3.2.3. Afectos	164
3.3. El aula como performance ritual. 165	
3.3.1. Primera figura: la división dualista sexo/género y la animalidad.....	166
3.3.2. Segunda figura: la resistencia.....	170
3.3.3. Tercera figura: la seducción:	172
3.3.4. Cuarta figura: Trascender el aula.	174

3.4. Significados de la propuesta y la práctica pedagógica en mi formación docente.....	176
3.4.1. La propuesta pedagógica y la formación docente.	176
3.4.2. La práctica pedagógica y la formación docente.	178
CONCLUSIONES	181
BIBLIOGRAFÍA	183
ANEXOS.....	193

Tabla de imágenes y gráficas

Imagen N° 1: Escena de King Kong (1933) cuando le entregan a Ann en sacrificio	38
Imagen N° 2: Escena en la cual Moreau habla con los cuasi-humanos	55
Imagen N° 3: Escena en la cual César y los demás primates intentan escapar de la ciudad	68
Imagen N° 4: Diferencias entre el ser humano y las vacas según una estudiante	139
Imagen N° 5: Caracterización de los cerdos realizada por estudiantes	140
Imagen N° 6: Dibujo realizado por una estudiante en el cual expresa cómo se sintió durante el debate	152
Gráfica N° 1: esquema propuesto a los estudiantes para consignar el análisis de la película	124
Gráfica N° 2: Similitudes entre humanos y no humanos expuestas por los estudiantes al inicio del proceso	137
Gráfica N° 3: Diferencias entre humanos y animales expuestas por los estudiantes al inicio del proceso	138

Agradecimientos

En primera instancia, deseo agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, a la Facultad de Humanidades y al Departamento de Ciencias Sociales, por haberme brindado las bases teóricas, investigativas y formativas necesarias para desempeñar mi función social como licenciada en ciencias sociales. Agradezco a Constanza Mendoza, mi tutora, por estos dos años de acompañamiento para llevar a cabo el trabajo aquí presentado; sin sus comentarios oportunos, críticos y formativos, no hubiese sido posible culminar esta tarea con los resultados obtenidos. También agradezco a mis compañeros y compañeras de activismo, porque gracias a los debates y lucha en las calles, el problema investigativo aquí trabajado pudo tomar forma. Gracias a Olga Muñoz, mi mamá, y a Alexander Barón, mi papá, quienes con su apoyo hicieron posible que durante estos cinco años me dedicara a estudiar incansablemente. Y, por último, agradezco a Hachi, Roco, Motas, Martina, Yoko, Karenin, Frida, Huesos, y todos los demás compañeros no humanos que me han rescatado: la lista es inabarcable.

INTRODUCCIÓN

El conflicto político decisivo que gobierna todo otro conflicto es, en nuestra cultura, el conflicto entre la animalidad y la humanidad del hombre. La política occidental es, pues, co-originariamente biopolítica.
Giorgio Agamben (2006, p. 146).

El interés por la temática aquí problematizada: las relaciones entre animales humanos/animales no humanos, es una preocupación vital para mí. Soy activista por la liberación animal, es decir, soy animalista abolicionista¹, que practica el veganismo² y lo difunde, puesto que no puedo concebir la construcción de un mundo basado en la libertad y el respeto, si los demás animales³ no son libres ni respetados. La liberación animal, que en mi cotidianidad se materializa en el veganismo como conjunto de prácticas, como ser en el acto, es mi principal apuesta política de transformación, que apunta a la emancipación. Es una apuesta que surge por el reconocimiento de que no puedo ni deseo ser libre, si otros seres se encuentran tras las rejas, encadenados y cosificados.

¹ Se han diferenciado dos tipos de animalistas: por un lado, están las personas bienestaristas, que consideran que el objetivo es promover un uso de los demás animales sin maltrato; esto es, asegurarles un mínimo de bienestar. Suelen por lo tanto exigir cadenas más largas, jaulas más grandes, muertes sin dolor, etc. Por otro lado, estamos los/as animalistas abolicionistas, que buscamos eliminar la consideración de los demás animales como propiedad privada, como cosas que pertenecen al ser humano, y por lo tanto, proponemos acabar con las relaciones de dominación, explotación, sujeción, esclavitud y uso que llevamos a cabo sobre los demás animales.

² Es una oposición al uso y explotación de animales. El veganismo (o mejor, los veganismos) se opone al especismo, es decir, a la discriminación en función de la especie; esto es, considerar a los demás animales como inferiores y por lo tanto decidir sobre sus vidas y sus muertes. Para ser coherentes con esa oposición nos negamos a participar de todo tipo de consumo que implique la utilización de animales como si fuesen cosas, recursos o productos. Por lo tanto, consumimos productos que no contengan ningún ingrediente de origen animal (ni para vestirnos, ni para comer, ni en productos de aseo o de estética), no participamos en espectáculos con animales, no les usamos como transporte, no asistimos a zoológicos o acuarios, y no patrocinamos empresas que experimenten sus productos en ellos/as.

³ Los seres humanos también somos animales. Desde la biología y la antropología, retomando la teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin (2008), se ha definido al ser humano como parte del reino animal, que es mamífero y pertenece a la familia de los homínidos, siendo primate (González, 2006).

La cuestión animal es uno de los temas que más me apasionan y que más me comprometen. Con el paso del tiempo he podido ir construyendo el veganismo que hoy me define, del que hoy me apropio, gracias a la participación en debates, discusiones, procesos organizativos (como CEA-LA Centro de Estudios Abolicionistas por la Liberación Animal, Acción Vegana Antiespecista, Veganos Unidos y mis últimas composiciones musicales), acercamiento a realidades diferentes a la urbana, realización de charlas, participación en entrevistas radiales y ante todo, el acercamiento a esas vidas que considero desnudas, silenciadas, oprimidas, olvidadas. Mi hacer político, mi hacer como docente se encuentran constituidos por esto que he construido, y el veganismo es parte fundamental de esa construcción subjetiva.

El activismo abolicionista se fundamenta, por lo general, en la reflexión en torno a lo educativo. Es un intento por lograr que los demás se cuestionen, y critiquen aquello que han naturalizado. En este sentido, la reflexión es una constante en mi hacer como activista abolicionista. Y gracias a la práctica como abolicionista y a la experiencia, he podido reconocer que este desnaturalizar prácticas, ser crítico/a consigo mismo/a, cuestionarse e interpelarse, es parte fundamental de todo proceso formativo especialmente de la formación política.

Reconociendo que el activismo abolicionista es principalmente un proceso formativo, la propuesta presentada a continuación plantea la necesidad de entender la formación política a partir de lo que Michael Foucault (2002) denomina “Inquietud de sí mismo” o “*epimileia heautou*”. Con este término, Foucault se refiere a la relación entre sujeto y verdad, o subjetividad⁴ y verdad, reconociendo que: 1. La inquietud de sí mismo es ocuparse y preocuparse por sí mismo. 2. Se refiere a una actitud general, una manera de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de relacionarse con las demás personas. En

⁴ La subjetividad será entendida aquí en términos foucaultianos. Es decir, como producto de los mecanismos de normalización y de la forma en la que los dispositivos disciplinarios producen una mentalidad que responde a las condiciones históricas y culturales en las que se produce. En este sentido, la subjetividad es producto de las estructuras discursivas, pero también de las “técnicas del yo”, que son, los procedimientos que, en cada momento histórico, se prescribe a los sujetos para definir su identidad o transformarla. (Aquino, 2013). En consecuencia, el sujeto es el producto de la conjugación de estructuras discursivas y de las “técnicas del yo”. De esta manera, los procesos de subjetivación no tienen que ver con las formas de individuación, que son a su vez particulares y colectivas. Son la producción de modos de existencia, que están sujetas a las condiciones en las que emergen, pero dentro de las cuales hay cabida para la constitución de “sí mismo”, tal y como se plantea con la preocupación por sí mismo.

este sentido, la *epimileia heautou* es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo. 3. Es una forma de convertir la mirada, pues implica prestar atención a lo que se piensa, es decir, reflexionar sobre lo que ocurre en el pensamiento. 4. No se refiere simplemente a la atención hacia uno mismo, puesto que también designa una serie de acciones por las cuales se modifica, transforma y transfigura la subjetividad y las prácticas. 5. Es una manera de ser, que implica formas de reflexión, y por lo tanto es un fenómeno muy importante, tanto para la historia de las representaciones, ideas y teorías, como para la historia de la subjetividad.

Si se entiende que la formación política implica reflexionar sobre el entorno, sobre sí mismo/a, y sobre las relaciones que se entablan con los/as demás y el mundo, para posicionarse políticamente en la sociedad, es necesario incluir la inquietud de sí mismo/a. En este sentido, considero que la formación política es incompleta, si no hace parte de ella la reflexión sobre cómo nos relacionamos con los/as otros/as y cómo construimos nuestra subjetividad a partir de esas relaciones. Así que, la reflexión sobre nuestra relación con los demás animales es fundamental dentro del proceso de formación política. En tal sentido, y como parte de la justificación sobre el para qué reflexionar sobre la cuestión animal en mi papel como licenciada en ciencias sociales, es necesario reconocer que, desde la filosofía moral y las ciencias sociales, han emergido campos de investigación conocidos comúnmente como “la cuestión animal”, o “el estudio de la animalidad”. Estos planteamientos están cuestionando el humanismo y el antropocentrismo que ha caracterizado a las ciencias sociales y a la filosofía en sus distintas ramas y disciplinas, y además se encuentran problematizando el hecho de que la construcción de conocimiento sobre lo animal, sea monopolio de las ciencias naturales. Estos debates ya se están llevando a cabo, aunque en las ciencias sociales son más recientes que en la filosofía⁵. La formación como licenciados en ciencias sociales, implica estar al tanto de estas discusiones, y como sujetos políticos que tienen una inquietud de sí mismos, obliga a reflexionar sobre lo naturalizado.

⁵ En la filosofía pueden resaltarse los trabajos de autores/as como Martha Nussbaum (2007), Gary Francione (1995), Peter Singer (2000) Tom Regan (1986), entre otros. Sólo los dejo enunciados porque no profundizaré en los planteamientos de éstos. El trabajo de Nussbaum lo retomaré en el segundo capítulo.

Como segundo argumento está el hecho de que el movimiento “animalista” haga parte de los llamados “Nuevos Movimientos Sociales”, que surgen a partir de la década de los 70 (Novoa, 2013). Antes de esta década ya había avances en torno a la consideración moral hacia los demás animales, y uno de los hechos más notorios es el surgimiento del término “veganismo” en la década de los 50. Pero, es hasta la década de los 70 que el animalismo toma cierta independencia del ecologismo y lucha por reivindicaciones puntuales que tienen como fin último a los demás animales. Este Nuevo Movimiento Social abandera luchas que están posicionando en el plano de lo público la discusión sobre la consideración moral hacia los demás animales, generando tensiones en lo cotidiano⁶ y en lo institucional⁷, permitiendo así que lo naturalizado sea cuestionado o incluso transformado.

Estas dos razones, me invitan a pensar en la necesidad de reflexionar sobre la cuestión animal a partir de las ciencias sociales, aportando desde la formación como licenciada. Si la labor docente debe estar al tanto de las transformaciones sociales, para responder así a las

⁶ Posicionarse desde el antiespecismo implica transformar acciones, lo cual ha llevado a confundir el veganismo con un estilo de vida. Desde mi punto de vista, en realidad es una postura ético-política, que por coherencia o como consecuencia, transforma las prácticas negándose a apoyar la explotación de animales de otras especies. Como vegana y activista soy consciente de las implicaciones que tiene el ser vegano en todos los aspectos, desde las relaciones personales y sociales hasta las posturas políticas y académicas.

⁷ Un ejemplo notorio son las tensiones que se generaron por el cambio en el uso de la Plaza Santamaría en Bogotá, desde la administración distrital. En junio del 2012 el entonces alcalde Gustavo Petro decidió utilizar la Plaza la Santamaría para realizar eventos culturales de los cuales pudieran disfrutar todas las personas capitalinas, quitándole así el espacio a las corridas de toros. El argumento central para demostrar que la decisión es legal y legítima fue que la Plaza pertenece a la ciudad y no a la Corporación Taurina, quienes firmaron un contrato con el Distrito, que les permitía hacer uso de la plaza hasta el 31 de marzo del 2015. Después de varias discusiones generadas, especialmente por una tutela interpuesta por la Corporación Taurina, la Corte Constitucional decidió que el Distrito debía devolver la Plaza para que se realicen allí corridas de toros. El alcalde, presionado por el movimiento animalista y la ciudadanía, decidió lanzar la consulta popular para que sean los/as ciudadanos/as quienes decidieran sobre el futuro de la Plaza. Durante el 2016 la Corte Constitucional falló a favor de la Corporación Taurina. En enero del 2017 se retomó la Feria Taurina en Bogotá, y a su vez, las manifestaciones en contra de ese evento. Las agresiones físicas por parte de taurinos y antitaurinos, sumado a la represión policial por parte del ESMAD a los manifestantes, que se calcula fueron más de 1.000, trajeron consigo que el Distrito invirtiera en seguridad alrededor de la Plaza, cerrando carreras y calles principales que circundan el lugar. La Corte Constitucional, después de lo ocurrido ha analizado unas tutelas interpuestas por ciudadanos en contra de las excepciones de espectáculos con animales, definidas en la Ley de Maltrato Animal. Después de arduos debates, la Corte Constitucional decidió darle al Congreso dos años de plazo para prohibir los eventos donde se usen y maltraten animales.

necesidades de los contextos a los que se enfrenta; la reflexión sobre las discusiones que plantea la academia, y que plantean los movimientos sociales es fundamental.

Al respecto, es necesario recordar la relevancia que estas nuevas discusiones tienen dentro de las ciencias sociales, gracias a la emergencia de campos de discusión interdisciplinarios que, al reconocer la importancia central de las subjetividades en los procesos sociales, históricos y políticos, permiten reflexionar en torno a nuestra construcción individual como parte de una colectividad, y la construcción de la colectividad a partir de las individualidades. También vale hacer explícito que las ciencias sociales sostienen, entre las preguntas principales, aquellas relacionadas con la acción colectiva, que puede tomar forma en los movimientos sociales, reconociendo que éstas acciones colectivas son el motor de la historia, en tanto permiten la transformación o el sostenimiento del *status quo*.

En este sentido, se considera el tema pertinente por tres razones: En primer lugar, no es posible la formación política sin la desnaturalización y reflexión en torno a las subjetividades, en este sentido, considero que, por un lado, como docente el compromiso social implica problematizar lo dado, y en este caso, la dicotomía humano/animal naturalizada; y por otro lado, no es posible la formación política de los y las educandos si no reflexionan sobre aquello que han dado por hecho, y que los y las define. Segundo, la formación como licenciada en ciencias sociales, implica estar al tanto de los debates académicos que se desarrollan en las distintas disciplinas. Este es el compromiso epistemológico, político y ético que como docente tengo. Los debates sobre la cuestión animal se están desarrollando, y como licenciada reconozco la necesidad de reflexionarlos, cuestionarlos y posicionarme frente a ellos. En un tercer aspecto, como sujetos políticos debemos posicionarnos frente al contexto. La lucha animalista, y las tensiones/transformaciones que está logrando en el ámbito de lo público y lo privado abren la posibilidad de repensar (nos) en términos de subjetividades. El

veganismo, el movimiento antitaurino⁸, antiviviseccionista⁹, antipeletero¹⁰, etc. están creciendo y fortaleciéndose de manera significativa¹¹. Me pregunto: ¿De qué manera generar procesos de enseñanza-aprendizaje ante estas nuevas formas de ser, ante estas nuevas formas de relacionarnos con el resto de seres sintientes, que rompen la dicotomía humano/animal? Este interrogante considero necesario problematizarlo desde el lugar como licenciados/as en

⁸ Contra las corridas de toros. Esta es una de las banderas animalistas principales, puesto que es masivo el desacuerdo con este tipo de festejos y diversos países han prohibido la realización de este tipo de eventos. Las corridas de toros, en la actualidad, sólo son legales en ocho países entre los que se encuentra Colombia. Ver: <http://todoanimalweb.blogspot.com/2011/10/corridas-legales-solo-en-ocho-paises.html> (última fecha de consulta: 06 de febrero de 2017).

⁹ Contra la experimentación animal, practicada en distintos laboratorios con fines humanistas antropocéntricos (desarrollo de vacunas, cura de enfermedades, entender el comportamiento humano, etc.) y con fines lucrativos, como es el caso de la industria cosmética y de aseo.

¹⁰Contra el uso de pieles, por las consecuencias medioambientales y de sufrimiento animal que la industria peletera implica.

¹¹ Pese a que no contamos con estadísticas sobre el número de personas veganas en Latinoamérica, el número de productos “Cruelty free” a la venta en el país, el creciente número de organizaciones y colectividades abolicionistas, la cantidad de activistas que participan en actos de protesta, la realización de eventos académicos en universidades como la Javeriana, el Rosario y los Andes, etc; son ejemplo del fortalecimiento del veganismo. La única estadística cercana es una encuesta de IBOPE en el 2012 que afirma que el 8% de la población brasileña se considera vegetariana. En cuanto a estadísticas europeas, el Canal DW en Alemania afirma que el veganismo ha crecido en este país un 800% desde el 2010 hasta el 2013. Al respecto véase: “El veganismo ha crecido un 800% en los últimos años en Alemania” disponible en: <http://www.animanaturalis.org/n/43199/el-veganismo-ha-crecido-un-800-en-los-ultimos-3-anos-en-alemania> (Última fecha de consulta 30 de abril de 2015) y “encuestas y sondeos sobre vegetarianismo y veganismo” Disponible en: <http://www.respuestasvegan.org/2011/12/encuestas-sobre-veganismo.html> (Última fecha de consulta 30 de abril de 2015). También téngase en cuenta las disputas políticas en torno a la experimentación con animales, que han frenado el trabajo de Manuel Elkin Patarroyo, la prohibición del uso de animales silvestres en circos en Colombia, la sustitución de vehículos de tracción animal en Bogotá, la transformación del centro de Zoonosis, entre otras. A nivel internacional, destaco el hecho de que Francia reconociera por medio de la Ley que los animales son seres vivos y sensibles, eliminando así la consideración legal de los animales como propiedades y cosas. Al respecto leer “Ley en Francia reconoce a los animales como “seres vivos y sensibles”. Disponible en: http://www.bbc.co.uk/mundo/ultimas_noticias/2015/01/150129_ulnot_franzia_ley_animales_serres_vivos_ng (Última fecha de consulta 02 de junio de 2015). Y ahora, en Colombia, se aprobó en noviembre del 2015 el proyecto de ley 172 de 2014, que endurece las penas por maltrato animal, al ser reconocidos como seres sintientes y no cosas. Para ampliar la información puede leerse “Animales en Colombia, serán seres sintientes sujetos de derechos”, el cual se encuentra disponible en <http://www.senado.gov.co/sala-de-prensa/senadores-noticias/item/22881-animales-en-colombia-seran-seres-sintientes-sujetos-de-derechos> (última fecha de consulta 29 de enero de 2016).

ciencias sociales, en un contexto en el que el animalismo se va fortaleciendo, tanto en la academia, como en las disputas políticas, tanto en lo privado como en lo público. Estas son las razones por las cuales considero pertinente que la reflexión en torno a cómo nos relacionamos con los demás animales sea un contenido enseñable.

Después de haber expuesto las razones que sostienen la cuestión animal como un tema oportuno para trabajar en mi proyecto pedagógico en la línea de formación política y memoria social, y por qué motivo creo que la cuestión animal y la formación como docente en ciencias sociales no son excluyentes, presento de manera resumida el contenido de los capítulos que componen este trabajo.

En el primer capítulo se presenta la formulación del problema a investigar: inicialmente, se presenta el Estado del arte, recogiendo las referencias de los trabajos que han investigado la relación entre la cuestión animal y cine. Luego, se presenta la pregunta problema a la cual responderá el desarrollo temático del capítulo 1. Posteriormente, doy lugar a la fundamentación teórica de tres conceptos centrales en este trabajo, que son: representaciones, dicotomía humano/animal y cine. Definidos estos conceptos, se presenta la metodología de investigación bajo la cual desarrollé la selección y el análisis de las películas, teniendo en cuenta lo encontrado en el estado del arte. Y, por último, se exponen los análisis realizados a las películas seleccionadas, los cuales fueron insumo fundamental para los contenidos trabajados con los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta pedagógica. .

En el segundo capítulo, el énfasis está puesto en lo pedagógico. Inicialmente se hace explícita la pregunta problema a la que responde el capítulo. Luego se expone la fundamentación teórica que guió la propuesta, enfatizando en los enfoques pedagógicos desde los cuales entiendo la formación política, por qué considero necesario que la formación política incluya el trabajo con las emociones, y cuál es el vínculo existente entre la formación política y las emociones, también en relación con la propuesta de poner en duda la dicotomía humano/animal, que tiene como uno de sus fundamentos el dualismo racionalidad/emocionalidad. Posteriormente se presenta la caracterización de la institución y el grupo con el cual se desarrolló la propuesta pedagógica, y las razones por las que encuentro pertinente trabajar el tema en el contexto institucional. Hecho esto, se describe la propuesta de proyecto pedagógico, teniendo en cuenta las sesiones y las actividades planeadas que se

desarrollaron en esas sesiones. Y, por último, se realiza el análisis del proceso pedagógico, en relación con la pregunta formativa planteada.

El último capítulo de este trabajo se presenta lo ocurrido en mí, como docente en formación, gracias al desarrollo de la propuesta pedagógica. Para ello, se presentan las reflexiones por medio de figuras, afectos y efectos, entablado un diálogo escrito conmigo misma y con referentes teóricos que fueron de ayuda para complejizar mis análisis y formas de entender lo que se hizo durante estos dos años.

CAPÍTULO 1:

SENTANDO LAS BASES Y ESCARBANDO¹² EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS FILMS

En la introducción planteé las razones que fundamentan mi decisión de trabajar la cuestión animal en el proyecto pedagógico, paso entonces a explicitar las razones por las cuales pienso que el cine es un buen objeto de análisis para trabajar este tema en el aula. Para iniciar con la argumentación, afirmo que buena parte de la manera como establecemos las relaciones con los otros animales, refieren a construcciones de sentido que se producen y circulan a través de medios audiovisuales. La sociedad occidental contemporánea¹³ se encuentra atravesada por lo que Paula Iadevito (2014) denomina cultura visual, es decir, las imágenes y los signos se encuentran por doquier, conformando subjetividades que se movilizan, en gran medida, por medio de lo visual. Al respecto, Beatriz Cáceres afirma que:

La Cultura Visual se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de fines del siglo XX y comienzos del XXI. Se denomina de este modo, al uso cada vez más sostenido e intenso de la imagen generada por diversas tecnologías como medio para la transmisión de todo tipo de contenidos con un alcance global. Esta situación se manifiesta en una serie de cambios en los modos de percibir la realidad que nos rodea. Aunado a ello se presenta la globalización como una de las características que la definen (2010, p. 75).

Este vínculo que entabla Cáceres entre la cultura visual y la globalización es fundamental para comprender cómo operan las representaciones en la sociedad contemporánea. En este

¹² La utilización de este verbo tiene una finalidad específica. Escarbar es una acción que se relaciona directamente con la animalidad. Mi trabajo de deconstrucción de la dicotomía humano/animal se constituye de manera central por la utilización de palabras que son relacionadas con la animalidad para referirme a mí misma. De esta manera, me apropio de las características animales que me constituyen.

¹³En los debates en torno a la definición de la sociedad contemporánea, ésta ha sido relacionada directamente con la sociedad de la información y la sociedad de la comunicación. Se puede decir que “la información y la comunicación se han convertido en dos elementos claves dentro del sistema capitalista de acceso, hasta tal punto que se define a la época contemporánea como una sociedad informacional, es decir, una sociedad en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en fuentes esenciales de productividad y poder debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico”. (García, 2008, p.313).

sentido, afirma Gilberto Giménez (2000) que un significativo número de estudiosos del tema, han definido la globalización como la existencia, ampliación e intensificación creciente de un sentido de pertenencia global. Con esto se refiere a que, cada vez más, nos sentimos como parte de un todo, que viene a ser el mundo, traspasando así las fronteras nacionales. Esta pertenencia global se moviliza a partir de los medios masivos de comunicación; en este sentido, el mundo es una comunidad global “mass-mediada”. Aun así, se aclara que la cultura global no es homogénea, ni unificada en todos los lugares, pero sí tiene vehículos similares en el mundo occidental, con supremacía de los medios masivos de comunicación.

Los medios masivos de comunicación utilizan como vehículos principales las imágenes, o mejor, toman forma por medio de las imágenes y la iconografía. Esto no quiere decir que no se movilice por medio de otras artes, pues la música, por ejemplo, también cumple un papel importante en la conformación de las culturas globales; lo que se afirma es que la cultura visual cumple un papel fundamental, sino es que el más importante, en la conformación de estas culturas globales.

La importancia de lo visual para la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos, también es sostenida por Jairo Bermúdez (2010) quien afirma que la cultura visual es un elemento fundamental a tener en cuenta en las investigaciones de corte histórico, puesto que, el análisis de imágenes y de íconos posibilita la comprensión de los aspectos políticos, sociales, económicos, religiosos, artísticos y culturales de las sociedades. La postura de este autor permite ubicar la reflexión sobre el análisis de lo visual, no sólo en la sociedad occidental, sino en la comprensión de todas las sociedades donde la imagen tiene un papel fundamental, en tanto cumplen el rol de comunicador de representaciones sociales, como vehículo de la cultura. Traigo a colación los aportes de este autor con el fin de afirmar que las imágenes cumplen un papel relevante en la conformación y la reproducción o transformación de las culturas.

Entonces, si se tiene en cuenta que la cultura visual remite a las formas como se representan¹⁴ los aspectos principales de las sociedades, y que cumplen una función especialmente

¹⁴ Entiéndase representación como “una manera específica de entender la realidad y comunicarla, su característica esencial, es que la explicación o idea que dan, debe ser compartida, por una sociedad. Esta aprehensión de la realidad se construye a partir de la interacción que establecen las personas, unas con otras,

relevante en un contexto de globalización, se afirma que la comprensión de las significaciones de la sociedad occidental contemporánea puede llevarse a cabo por medio del análisis de las imágenes y los símbolos. El cine hace parte de esta cultura visual. Al respecto, Beatriz Cáceres (2010, p. 78) afirma que, desde finales del siglo XX de manera significativa, el cine hace parte fundamental de la cultura visual: “Entre las tecnologías de mayor impacto se cuentan la fotografía, y sobre todo el cine y la televisión que modificaron en gran medida los hábitos perceptivos de los individuos”. Es decir, en un contexto de globalización, donde lo visual vehiculiza las representaciones sociales, el cine, la televisión y la fotografía tienen un papel protagónico como tecnologías que conforman la cultura visual. Esto quiere decir que, en un contexto de globalización, siendo el cine una tecnología perteneciente a la cultura visual, su capacidad y poder para reproducir o transformar representaciones sociales, es fundamental.

Teniendo en cuenta esto, puede afirmarse que, al analizar las representaciones sociales en torno a un tema específico, el cine es una fuente fundamental. Como afirma Paula Iadevito (2014, p. 214): “el cine constituye una fuente primaria de indagación acertada en el campo de la investigación social para leer analíticamente e interpretar los procesos identitarios y de subjetivación generalizada”.

El cine se entenderá aquí, tanto como tecnología como pedagogía pública, en tanto es productor, reproductor o transformador de cómo concebimos lo propiamente animal, y cómo consideramos correcto relacionarnos con los demás animales. Es decir, el cine influye de manera significativa en la sociedad contemporánea, en la definición de cómo se entiende lo animal (transformando o reproduciendo la dicotomía humano/animal), lo humano, y cómo debe entablarse la relación entre animales no humanos y animales humanos. Por esa razón considero, pertinente que el objeto de reflexión sea el cine, escudriñando las representaciones que circulan sobre lo animal, lo humano y las relaciones entre estos dos.

Teniendo claridad sobre las razones por las cuales se justifica analizar las representaciones en el cine, se presenta la pregunta de investigación que orientó el análisis en este primer capítulo: *¿Cuáles son las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos*

por lo que puede decirse que el conocimiento que se adquiere en este proceso es construido y compartido socialmente” (Castillo, 2010, p. 5). Esta conceptualización será ampliada más adelante.

en tres películas del cine de Hollywood: King Kong (1933), la isla del doctor Moreau (1977) y El Planeta de los simios: revolución (2011) y cómo ello posibilita problematizar la dicotomía humano/animal? Los criterios de selección de las películas fueron:

1. En correspondencia con las afirmaciones de Henry Giroux (2003) que problematiza las películas de Hollywood, por ser dentro de la industria del cine las más potentes tanto económicamente, como de alcance de masas; las películas elegidas son del cine de Hollywood.
2. Se eligieron películas de las décadas del treinta, el setenta y la segunda década del milenio dos mil, seleccionadas por haber gozado de fama y amplia difusión al momento del estreno. Es decir, cada película tiene una diferencia de aproximadamente 40 años. Esto con el fin de reconocer posibles transformaciones, en la forma en que la industria de Hollywood ha representado la relación humano/no humano, específicamente humanos/no humanos.
3. Las películas elegidas tienen como protagonista a algún animal no humano que se relacione con seres humanos. Pero, estos animales no humanos no serán animales domesticados como perros y gatos, sino animales con quienes tenemos un vínculo menos afectivo. Curiosamente, al buscar las películas más importantes del cine de Hollywood durante esas décadas, se encontró que el protagonista no humano siempre era un primate.
4. Las películas elegidas tienen como protagonistas humanos a miembros de la sociedad occidental, no de otras culturas. Esto con el fin de que el análisis siga una misma línea sobre las relaciones humano/animal en una cultura específica¹⁵.

A partir de esos criterios, las películas seleccionadas fueron:

¹⁵ Al buscar las películas de Hollywood más famosas entre los años 2010-2015, que cumplieran con los requisitos mencionados, aparecía enlistada la película “La vida de Pi”, donde el protagonista no humano es un tigre. No fue elegida debido a que la sociedad representada, y el humano protagonista son orientales, y por lo tanto, pertenecen a otra cultura. En la India, por cuestiones religiosas, el vegetarianismo es muy común entre la población, razón por la cual, el protagonista humano de la película es vegetariano. Para que las representaciones analizadas en este trabajo sigan una misma línea, decidí incluir este requisito reflexionando en torno a cómo se representan las relaciones humano/animal en la cultura occidental.

1. King Kong (1933), dirigida por Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack: Un gorila gigante se encuentra en una isla prehistórica, donde el director de cine Carl Denham grabará una nueva película. El gorila gigante (King Kong) rapta a la protagonista llamada Ann Darrow. Después de una serie de acontecimientos King Kong es apresado y obligado a ir a la ciudad, para convertirlo en objeto de espectáculo. El gigante primate, ya en el teatro, puede escapar rompiendo las cadenas que lo mantenían atado, ante el público espectador. Esta huida le costará la vida a Kong.
2. La isla del Dr. Moreau (1977). Dirigida por Don Taylor. Película basada en la novela de H.G: Wells de 1896. Barddock naufraga en el océano hasta llegar a una isla donde se encuentra un médico llamado Moreau. El médico se encuentra experimentando en la isla con animales de varias especies. Lo que intenta hacer es lograr que por medio del conductismo y cirugías que unen partes de diversos individuos de diferentes especies, estos animales artificiales desarrollen inteligencia. Lo que no sabía es que su invento sería el arma de su destrucción.
3. El Planeta de los simios: revolución. (2011). Dirigida por Rupert Wyatt: En un laboratorio de Nueva York, científicos experimentan con primates con el fin de aumentar su CI. Para eso utilizan técnicas conductistas, pero también medicación. De una de las primates en las cuales se experimenta nace Cesar, quien heredó los genes modificados de su madre, pudiendo desarrollar así su CI. Después de diversos episodios, Cesar planea la liberación de los demás primates y utilizando el invento químico humano logra hacerlos más inteligentes.

1.1. ESTADO DEL ARTE

Para la realización del estado del arte, se buscaron documentos que relacionaran el cine y la cuestión animal, seleccionando aquellos que centran la reflexión y el análisis en las representaciones sobre la animalidad. La búsqueda de documentos fue realizada en distintas bases de datos, entre las cuales se encuentran: buscador Google Académico, Repositorio de

la UNAL, TESIUNAM, LIBRUNAM, Repositorio de la UBA, TESEO, Dialnet, entre otras. A partir de ese rastreo, de esa búsqueda, fueron encontrados pocos documentos (en total 5), que serán expuestos y relacionados a continuación, a partir de los enfoques teóricos y metodológicos reconocidos en los trabajos¹⁶.

1.1.1 Enfoque estructuralista

En este enfoque se encuentra el trabajo de Roxana Abonce (2008), titulado “*La humanización de personajes animales en el cine animado por computadora. Caso: Productora Dreamworks. Películas: Antz, Shrek, Espanta tiburones y Madagascar*”. La autora define su trabajo dentro del enfoque estructuralista, y afirma que el análisis realizado es principalmente cualitativo y multidisciplinario. En el trabajo analítico, sistemáticamente reconoce la forma, el funcionamiento, los elementos y las interrelaciones en torno a la antropomorfización de los animales no humanos en el cine, categoría que utiliza para dar cuenta de un elemento común en las películas analizadas: a los personajes no humanos se les asignan características propias de los seres humanos, como vestir, hablar, maquillarse, entre otras.

En cuanto a la metodología de investigación, la autora realiza un análisis detallado de cada uno de los personajes, determinando categorías y subcategorías. Luego observó las películas, reconociendo funciones y relaciones de los personajes. Como instrumento de medición está un esquema que permite comparar las cuatro películas. El análisis se centró en los rasgos psicológicos, físicos y sociológicos de los personajes, para reconocer la humanización de los personajes. De esta manera, la autora ubica las características de los personajes haciendo explícito cuáles de esas características son humanas y cuáles no. La conclusión central del trabajo es que, en todas las películas analizadas, los personajes tienden a ser antropomorfizados, con la finalidad de despertar empatía en el espectador.

¹⁶ Se añaden los enfoques metodológicos, puesto que, en una de las tesis la fundamentación teórica no es clara.

1.1.2. Investigación cualitativa y cuantitativa

La tesis se titula “*El perro y el cine*”, y fue realizado por María Yañez (2013), para aspirar al título de médica veterinaria. Por medio del análisis de películas donde perros tuvieran papel protagónico, cuantifica los resultados (ya que la lista de películas es muy extensa, con un total de 20 films), y por medio de diagramas expone cuántas películas presentan determinadas ideas acerca de la relación entre perros y humanos. Por cada película la autora escribe una reseña relatando los principales acontecimientos en el film, para posteriormente agruparlas según esas características, en los diagramas, enfocándose en lo cualitativo. Los análisis donde explícita las representaciones sobre las relaciones entre perros y humanos suelen ser muy cortos, resaltando las características que socialmente se les ha asignado a los perros, como la fidelidad, el amor hacia el humano, la obediencia, etc. y en los humanos relaciones también de cariño, cuidado, amor hacia sus perros, pero también las relaciones de opresión representadas en esas películas por los villanos.

El enfoque teórico de este trabajo no es claro. Por esa razón, se agrupa a partir de sus características metodológicas, resaltando que incluye análisis cualitativo, pero también investigación cuantitativa. Este trabajo tiene poca claridad conceptual, pues en ningún momento la autora hace explícitas las definiciones bajo las cuales entiende las categorías que trabaja. Además, no posee un fundamento teórico reconocible, lo cual dificulta ubicarlo en un enfoque teórico. El uso de categorías de manera arbitraria, es una constante, en el sentido de que no son definidas ni caracterizadas, aunque sí las utiliza al final para encontrar las características comunes en la forma en que, en los films, se representa la relación entre perros y humanos. Considero que esa vaga aclaración conceptual lleva el trabajo a la ambigüedad.

1.1.3 Enfoque posestructuralista

Entre los trabajos realizados a partir de este enfoque se encuentran los artículos “*La muerte de un animal*” (Mizuta, 2013), “*Animales que miran y pasan (la autobiografía como zoolografía)*” (Cragolini, 2013) y la tesis “*Disney’s Portrayal of Nonhuman animals in animated films between 2000 and 2010*” (Leventi, 2011).

En el trabajo desarrollado por Akira Mizuta (2013) se expone el análisis en torno al aviso “Ningún animal ha sido dañado”, que aparece en un número significativo de películas. Para desarrollar un análisis profundo, presenta algunos casos de películas en las cuales hubo uso animal, especificando escenas con sus respectivos diálogos, comparando lo observado con la teoría sobre la cuestión animal y la biopolítica. Estos análisis son del orden filosófico, y concluyen que la animalidad es una tecnología. Dicho en sus propias palabras: “el cine es un animal, la animalidad una forma de tecnología, la tecnología un aspecto de la vida. Una vida forjada en la reanimación radical de las condiciones de vitalidad como tales” (Mizuta, 2013, p. 143).

El análisis desarrollado por la autora, en términos metodológicos, es presentado a partir de la división de categorías centrales, encontradas al reflexionar sobre la muerte de un animal en el cine. Estas categorías parten, o bien de categorías aportadas por el trabajo académico de Jacques Derrida, o bien por los casos expuestos en los films. Después de presentar los análisis sobre las diversas películas se recopilan las principales conclusiones arrojadas, que convergen en una tesis: El animal sobrevive su muerte como una película, como otra forma de animal, capturado por las tecnologías de animación. El animal en el cine registra dos vidas distintas y dos muertes distintas, una animal, la otra tecnológica. Y paradójicamente, la vida de un animal comienza en la película, termina en ella y es sobrevivida por ella.

En cuanto al artículo escrito por Monica Cragolini (2013), se desarrolla el análisis de un trabajo fílmico específico que es “*D’ailleurs Derrida*”, documental biográfico dirigido por Safaa Fathy, en el cual participa directamente Derrida. El trabajo del filósofo se centró en la cuestión animal, en la reflexión en torno a la animalidad. La autora expone por qué razón, partiendo del análisis de las escenas del film y la teoría de Derrida, la biografía presentada es una zoografía, una exposición de la animalidad que compone al filósofo. En este sentido, aquello que se analiza del film es qué sucede con el animal, reconociendo que su aparición sucede de dos modos: la irrupción y la marca de corte de lo vivo. Para llegar a esa conclusión, fue necesario acudir al trabajo académico del autor y poner en diálogo sus posturas teóricas con lo encontrado en las escenas. De esa manera encuentra que las escenas del film y las palabras presentadas por el filósofo en esas escenas, presentan como protagonistas a los

demás animales, y a la vez, la exposición del propio Derrida, en tanto es y reconoce su animalidad por efecto de reconocerse a sí mismo en los otros animales.

La tesis de Oana Leventi (2011) teóricamente se fundamenta en autores que desarrollan su trabajo desde los estudios culturales. Analiza 12 películas de Disney, enfocándose en tres elementos: 1. Relación humano/animal, 2. Representaciones sobre los animales no humanos¹⁷ y cómo retratan también las concepciones sobre la raza, la clase, el género y el especismo, 3. La forma como las películas de Disney promueven o no la perspectiva de derechos animales.

En términos metodológicos, acude al *constant comparative method*, que por medio de la inducción identifica el tema de interés, organiza los conceptos principales, compara constantemente piezas de datos buscando semejanzas y diferencias. Para realizar el análisis de los tres elementos ya mencionados, sigue un procedimiento comparando constantemente las categorías que va arrojando la observación de las películas.

En un primer momento, se realiza la comparación y codificación de eventos y descripciones de personajes para ubicarlos en categorías, esto es, descripción de los animales no humanos, su comportamiento y las interacciones con humanos. Conforme los datos se hacían más grandes se añadieron subcategorías más descriptivas, tales como “animales no humanos como pedagogía”, “animales no humanos como familia” o “animales no humanos estereotipados según su especie”. En un segundo momento, se delimita la teoría respondiendo a dos requisitos: Primero, parsimonia de variables y formulación, segundo el alcance de la aplicación de la teoría a una amplia gama de situaciones. Por último, se realiza la escritura del análisis, retomando las notas recogidas del proceso de codificación, como una guía para completar el proceso analítico. Así, cada categoría principal se convirtió en un título de sección en la escritura de la tesis.

Los tres trabajos retoman los aportes teóricos de Derrida, y del posestructuralismo, al reconocer que el pensamiento occidental ha operado a partir de dualismos tales como hombre/mujer, espíritu/materia, cristiano/pagano, humano/animal, blanco/negro, etc., que

¹⁷ Oana Leventi, al igual que Mónica Cragolini y Akira Mizuta, utilizan la categoría de animales no humanos, puesto que las tres son autoras que ponen en duda desde la filosofía y las ciencias sociales, la dicotomía humano/animal, y el especismo, es decir, la discriminación en función de la especie.

priorizan una parte del dualismo en detrimento del otro (Arboleda, 2010). Este dualismo es complejizado principalmente en el tercer trabajo, que además de hacer el análisis correspondiente al problema de investigación, reconoce una estrecha relación entre el dualismo por raza, por sexo y por especie.

Teniendo en cuenta los trabajos consultados y lo que éstos sugieren, puede afirmarse que los estudios que relacionan la cuestión animal, o si se quiere, la cuestión sobre la animalidad y el cine han sido desarrollados de manera más amplia dentro del enfoque posestructuralista. En cuanto a disciplinas, se han enmarcado en el estudio de las representaciones, siendo cercanos a los estudios culturales y las corrientes filosóficas contemporáneas. Cabe destacar que estos trabajos se caracterizan por desarrollar crítica al antropocentrismo y relacionan otras formas de discriminación existentes con el especismo (tal es el caso del racismo y el sexismo).

En cuanto a las metodologías utilizadas son muy variadas, pero puedo reconocer dos que considero, agrupan los trabajos consultados. Estas son: realizar el análisis de los films a partir de unas categorías existentes en las teorías que fundamentan el trabajo, o bien, realizar la observación de los films e inferir las categorías a partir de lo observado. En el primero se encuentran los trabajos de Mónica Cragnolini (2013) y Akira Mizuta (2013), y en el segundo se encuentran el trabajo de Roxana Abonce (2008), Oana Leventi (2011) y Maria Yañez (2013). Todas las metodologías comparten el realizar investigaciones de corte cualitativo en tanto buscan analizar las representaciones sobre la animalidad en el cine a través de procesos de observación, análisis e interpretación.

1.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para el desarrollo del trabajo, fue necesario definir las perspectivas teóricas desde las cuales se realizó la aproximación al problema de investigación. Siendo así, a continuación, se exponen los tres elementos de análisis que tomaron forma en este trabajo y que componen el problema planteado. Se recogen en este apartado las conceptualizaciones presentes en los campos de estudio que se encargan de investigar esos elementos y se hará explícito el lugar

conceptual desde el cual se planteó el análisis de los films y la propuesta didáctica. Los elementos que se presentan aquí son: 1. Representaciones, refiriéndonos específicamente a cómo se ha trabajado la discusión en torno a éstas, como concepto y como categoría de análisis, 2. La cuestión animal o discusión sobre la animalidad, presentando las principales perspectivas en términos de caracterización de la animalidad y cuestionamiento de la dicotomía o dualidad humano/animal, 3. La discusión sobre cómo caracterizar al cine.

1.2.1 Representaciones

Como se había señalado en páginas anteriores, las “representaciones” se entienden como:

Una manera específica de entender la realidad y comunicarla, su característica esencial, es que la explicación o idea que dan, debe ser compartida por una sociedad. Esta aprehensión de la realidad se construye a partir de la interacción que establecen las personas, unas con otras, por lo que puede decirse que el conocimiento que se adquiere en este proceso es construido y compartido socialmente. (Castillo, 2010, p. 5).

Esta conceptualización hace parte del enfoque constructivista, dentro del estudio de las representaciones. Como es de esperarse, existen diversas maneras de entender las representaciones según el autor al cual se acuda. A continuación, se presentan los principales enfoques y las razones por las cuales se eligió la conceptualización desarrollada desde el enfoque constructivista.

Stuart Hall presenta una caracterización de los principales enfoques que han estudiado el tema de las representaciones. Para exponerlos explicita que la representación conecta el sentido al lenguaje¹⁸ y a la cultura. En este sentido,

Representación significa usar el lenguaje para decir algo con sentido sobre el mundo, o para representarlo de manera significativa a otras personas (...) La representación es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero *implica* el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que estén en lugar de las cosas, o las representa (2010, p. 447).

¹⁸ El lenguaje es entendido de manera amplia, como códigos que posibilitan la comunicación social. En este sentido, lenguaje no es sólo lengua, entendida como la comunicación oral. Lenguaje es todo lo que crea sentidos en los sujetos y que posibilitan la comunicación entre las distintas personas que comparten una cultura. En ese sentido, el lenguaje también es no verbal, incluyendo allí gestos, posiciones, imágenes, e inclusive la música (aunque ésta última tenga unas características excepcionales).

A partir de esa definición, se reconocen tres principales enfoques sobre el estudio de las representaciones que son, *reflectiva, intencional y construccionista*. Hay dos modelos del enfoque construccionista (es el que ha tenido más potencia en los estudios culturales), que son: el semiótico (Ferdinand de Saussure) y el enfoque discursivo (Michel Foucault).

En el enfoque reflectivo, el sentido es pensado como lo que reposa en el objeto, la persona, la idea o el evento, y el lenguaje funciona como un espejo que refleja el verdadero sentido, tal y como existe en el mundo. Se entiende entonces, desde este enfoque que los códigos, sean imágenes, posturas, palabras, y demás, son una copia o un reflejo de lo que ocurre en la realidad, y entonces, el sentido es otorgado por el código enunciado. Desde este enfoque se consideraría, por ejemplo, que la palabra “casa” tiene sentido en tanto es reflejo de lo que comúnmente denominamos “casa”, es decir, edificación familiar. La misma edificación sería la que le otorga sentido a la palabra “casa”. Entonces, desde este enfoque la persona encargada de significar los objetos, las personas, las ideas y los eventos, no cumpliría un papel central, en tanto no interpreta, simplemente enuncia la realidad tal y como es.

El segundo enfoque, es decir, el intencional, reconoce que el hablante es el que impone su sentido único sobre el mundo a través del lenguaje, es decir, las palabras significan lo que el autor pretende que signifiquen. Este enfoque ha sido más aceptado que el anterior, puesto que abre paso a la interpretación y reconoce que lo que otorga el sentido al objeto, persona, evento, es quien lo enuncia (contrario al anterior enfoque en el cual el sentido está puesto en el objeto, persona, evento mismo). Pero, la crítica que se ha volcado hacia este es que ubica el sentido en el plano de lo privado y lo subjetivo, sin entablar relación alguna con la socialización. Si bien es cierto que lo existente y lo acontecido cobra sentido en la mente de quien significa, el sujeto significa gracias a unos códigos, conceptos o *sistemas de representación* contruidos socialmente. A partir de esta crítica, se abre paso al tercer enfoque, en el cual “el sentido no esté en el objeto, persona o cosa, ni está en la palabra. Somos nosotros quienes fijamos el sentido de manera tan firme que, después de cierto tiempo, parece ser una cosa natural o inevitable. El sentido es construido por el *sistema de representación*”¹⁹ (Hall, 2010, p. 451).

¹⁹ “Sistemas representacionales” se refiere a la utilización de códigos y signos creados socialmente y enmarcados en determinada cultura, que permiten otorgar sentido a los objetos, personas, eventos. Son

Con esta definición se recoge lo que defiende el tercer enfoque. En éste se reconoce el carácter público y social del lenguaje, puesto que ni las cosas en sí mismas ni los usuarios individuales del lenguaje pueden fijar el sentido de la lengua. Se reconoce que (contrario al primer enfoque) las cosas no significan, sino que somos nosotros quienes construimos el sentido usando sistemas representacionales. De esta forma “no es el mundo material el que porta el sentido: es el sistema de lenguaje o aquel sistema cualquiera que usemos para representar nuestros conceptos” (Hall, 2010, p. 454). Este enfoque se postula como contrario al primero, y como complemento del segundo, complejizando la conceptualización sobre la representación, al incluir el elemento social y cultural.

Como se indicó en párrafos anteriores, la mayoría de estudios sobre la representación han sido desarrollados desde este enfoque, y el trabajo aquí presentado entenderá las representaciones a partir de este. Pero, no todas las posturas dentro de este enfoque son iguales, más bien, nos encontramos con teorizaciones heterogéneas, que requieren ser señaladas, para aclarar desde cuál postura se enuncia este trabajo. Las dos corrientes centrales en este enfoque son el semiótico, desarrollado principalmente por Ferdinand de Saussure y el enfoque discursivo, al cual abrió paso Michel Foucault.

La semiótica de Saussure da más importancia a la representación en el lenguaje. Esto tiene consecuencias a nivel metodológico, puesto que, para desarrollar análisis sobre las representaciones en determinadas culturas, el autor realiza un análisis principalmente de la lengua, entendiendo el lenguaje en términos más bien estáticos. De esta manera, analiza el lenguaje sin tener en cuenta elementos diferentes al lingüístico, y descuida por lo tanto las relaciones entre saber y poder.

Los últimos desarrollos han centrado la atención en la representación como fuente de la producción de conocimiento social, como sistema abierto y conectado con las prácticas sociales y los asuntos de poder. Gracias al “giro lingüístico” en las ciencias sociales, surgen

“sistemas de representación” porque “consisten, no en conceptos individuales, sino en diferentes modos de organizar, agrupar, arreglar y clasificar conceptos, y de establecer relaciones complejas entre ellos” (Hall, 2010, p. 448). Así que, el sentido depende de la relación entre las cosas en el mundo y el sistema conceptual que opera como “representaciones mentales” de los mismos.

estas concepciones. Foucault es uno de los principales exponentes de estos últimos desarrollos. Para Foucault, la “representación” se enfoca más en la producción de conocimiento que en la producción de sentido, a través de lo que denomina *discurso*. Así que los estudios de Foucault (principalmente históricos) se centran en analizar cómo los seres humanos se entienden a sí mismos dentro de la cultura, y cómo el conocimiento sobre lo social, el cuerpo-individuo y los sentidos compartidos, son producidos en varios periodos de la historia.

Hay por lo tanto un desplazamiento central, y es que para Foucault es el discurso y no el lenguaje el sistema de representación, entendido discurso como un conjunto de enunciados que permiten a un lenguaje hablar, es decir, hacen posible que exista un modo de representar el conocimiento en un contexto histórico particular. En este sentido, el discurso es sobre la producción de conocimiento por medio del lenguaje. Pero, dado que las prácticas sociales implican *sentido*, y el sentido determina lo que hacemos, todas las prácticas son compuestas por un elemento discursivo. Y aquí es necesario tener en cuenta que, las prácticas y los discursos, se encuentran permeados por la relación saber/poder, que entabla el autor.

En resumen, hay tres enfoques centrales en el estudio de las representaciones. Estos son: el reflexivo (el sentido lo otorga el objeto), el intencional (el sentido lo otorga el individuo que significa) y el constructivista (el sentido lo otorga el individuo que significa, a través de sistemas representacionales construidos socialmente). Como se señaló, este trabajo se fundamentará en el tercer enfoque, es decir el constructivista. Todas las posturas al interior de este enfoque no son iguales, y se reconocen, por tanto, dos posturas principales: la semiótica y la discursiva. Este trabajo se asume desde la segunda postura, reconociendo que el lenguaje produce conocimiento componiendo el discurso, pero que las representaciones abarcan elementos que se le escapan al lenguaje, tales como las prácticas, que son discursivas en cierto sentido, y se encuentran enmarcadas en contextos históricos específicos, impulsadas por intereses. Esto porque el discurso se encuentra delimitado por relaciones de saber/poder existentes en las sociedades, y sin tener en cuenta el marco de relaciones de poder, el estudio sobre las representaciones sería incompleto.

Las representaciones, por lo tanto, tienen que ver con las ideas compartidas por una cultura determinada, respecto a los *sentidos* que se le otorgan a la realidad. La forma en que las distintas culturas asimilan, comprenden, le otorgan sentido, significan la realidad, determina la forma en que se producen las relaciones entre las personas y su entorno. Las representaciones que en este trabajo interesan son aquellas relacionadas con la “*animalidad*” y la “*humanidad*”, entendidas como definiciones, nociones, conjunto de ideas, socialmente construidas. Las categorías de lo que es propiamente animal y lo que es propiamente humano están determinadas por la construcción social de esas definiciones. En el siguiente apartado presentaré a grandes rasgos las teorizaciones principales que se han realizado en torno a la definición de la animalidad.

1.2.2 La animalidad y la dicotomía humano/animal.

Los estudios sobre la animalidad han emergido y se han potencializado en las últimas décadas. Las dudas suscitadas en torno a lo que se considera propiamente humano y propiamente animal, han nacido a partir de los cuestionamientos al antropocentrismo²⁰ y nuestra relación con los demás seres vivos del planeta²¹. Un papel central en estas reflexiones, la han tenido los movimientos sociales ecologista y animalista, que por medio de sus acciones e ideas cuestionan lo establecido en relación con los demás animales y el medio ambiente.

Los trabajos teóricos en torno a la cuestión de la animalidad han sido desarrollados fuertemente en el siglo XXI. La tarea central es cuestionar los límites que han sido puestos en sospecha, y que demarcan con tanta claridad lo que significa ser humano y lo que significa

²⁰ El cuestionar el antropocentrismo ya se enunciaba en los trabajos de Friederich Nietzsche. En algunos de sus textos señalaba que: “el hombre es, relativamente, el animal más malogrado, más morboso, lo más peligrosamente desviado de los instintos” (citado por Calarco, 2013, p. 25). Otra de las características destacables del pensamiento de Nietzsche, con relación a la cuestión animal, es que en algunos de sus trabajos enuncia la reincorporación de la humanidad en el reino animal, paso fundamental para romper la dicotomía humano/animal.

²¹ Cuestión surgida, en parte, gracias al fortalecimiento de movimientos ecologistas y la preocupación planetaria por el medio ambiente.

ser animal. Al respecto, destaco que el desarrollo de este tema se ha consolidado en la última década, principalmente en los estudios culturales y tomando como referentes los estudios sobre la biopolítica. En la filosofía se encuentran autores como Jacques Derrida (1968, 2000, 2008), que ha desarrollado el cuestionamiento a esos límites.

Valga aclarar que las discusiones sobre la dicotomía humano/ animal, y los estudios sobre la animalidad no son los únicos desarrollados. También han emergido un número significativo de trabajos que, desde la filosofía moral y desde el ecologismo se preguntan por la consideración moral hacia los demás animales, y problematizan las consecuencias jurídicas, sociales, económicas que tendrían lugar en caso de que se les reconociera como sujetos de derecho. Al respecto son conocidos los trabajos de autores como Peter Singer (1998, 2000), Tom Regan (1986), Gary Francione (2014), Ana Aboglio (2009), Martha Nussbaum (2007), Jorge Riechmann (2014), entre otros/as. Pero, en este trabajo no serán recogidas estas propuestas, puesto que nos centraremos en los estudios que cuestionan qué se entiende por animal, qué se entiende por humanidad, y cómo se relacionan estos, a partir del poder y la dominación. Teniendo en cuenta esa aclaración, procedo a exponer el estado de la discusión y desde cuáles posturas me posiciono frente a la cuestión de la animalidad.

Los estudios sobre la animalidad se enmarcan en los enfoques que cuestionan las perspectivas esencialistas, es decir, desde enfoques críticos ponen en duda aquellos postulados que dan por hecho algunas nociones, y no las ubican como construcciones sociales. La animalidad, que es a la larga el problema sobre qué se entiende por animal y por humano, ha sido naturalizada, hasta tal punto que ni en los trabajos teóricos son cuestionadas. Y, además, se atribuyen características a la humanidad y a la animalidad consideradas naturales, y no se enmarcan como discurso. A lo que voy es que, tanto las nociones de humanidad como de animalidad que hemos apropiado e incorporado, son conceptos construidos socialmente, en determinadas culturas. Quienes han reconocido que estas nociones son socialmente construidas, han reflexionado al respecto y puesto en duda, no únicamente el hecho de que se esencialicen estas definiciones, sino también cómo han sido definidas, pues han legitimado la dominación del “humano” sobre el “animal”, al poner a aquellos seres considerados

humanos como el centro del pensamiento, la historia, la vida misma. Este poner en el centro al ser humano ha sido denominado “antropocentrismo”.

El antropocentrismo es una de las principales características de la sociedad occidental contemporánea. Entiéndase éste como conjunto de prácticas y significados que están interrelacionados y enlazados, y que se caracteriza por: 1. Señalar la excepcionalidad y el narcisismo humanos asociados con, 2. Una ontología binaria humano/animal y 3. Una fuerte jerarquía moral. Sostiene prácticas que consisten en: 4. Instituir y mantener formas de exclusión hacia el considerado no humano, 5. Emplea una amplia variedad de instituciones para fundar y reproducir un espacio privilegiado para el humano (Matthew Calarco, 2013). El antropocentrismo se sostiene precisamente porque parece fácilmente identificable quien es humano y quien es animal. Como afirma Matthew Calarco (2013), el antropocentrismo se constituye a partir de una ontología dualista que posiciona lo humano en contraposición a lo animal.

Al respecto, puede afirmarse con Eduardo Restrepo (2007, p.25) que “las identidades remiten a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un ‘nosotros’ con respecto a unos ‘otros’. Identidad y alteridad, mismidad y otredad son dos caras de la misma moneda. Para decirlo en otras palabras, la identidad es posible en tanto establece actos de distinción entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión”. Afirmando que, la identidad “humana” se define a partir del reconocimiento de otro, que viene siendo el “animal”. Por lo tanto, la ontología humana es entendida aquí como ficción “que nos proporciona un contexto privilegiado para estudiar la identidad como resultado del desdibujamiento y la producción simultánea de tres fronteras: la frontera entre lo humano y lo animal, la barrera entre organismos y máquinas y la que señala los límites entre lo físico y lo no físico” (Rueda, 2007, p. 166). Dicho en otras palabras:

El concepto de lo animal no consiste sólo en constituirse en el otro lado del espejo o en el reverso de la humanidad; el concepto de animal co-define a la humanidad a partir de aquello que éste no es ni puede llegar a ser, pero desde lo cual se constituye tanto biológica como filosóficamente [...] Humanos y animales son parientes biológicos, pero más aún son parientes epistemológicos. Es una forma de decir que, en el fondo, no sabemos lo que son los animales, pero vivimos como si lo supiéramos, en la creencia de que así sabremos quiénes somos los humanos (Neira, 2014, p. 20).

El reconocimiento del animal, como un otro en tanto no humano, es el sostén de la ontología binaria humano-animal (Calarco, 2013) o la dicotomía humano/animal (Ávila, 2013a). Las distinciones entre lo humano y lo animal se realizan a partir del reconocimiento de rasgos o capacidades que se supone posee un grupo, y de los cuales el otro grupo carece. Los rasgos o capacidades de los que se dice que los animales carecen son, desde el alma, hasta poseer lenguaje articulado y conciencia de la muerte.

Jacques Derrida (1968) criticó esas posturas, poniendo en duda la naturalización de la soberanía del humano sobre lo construido como “animal”. Esta soberanía humana, es definida por Derrida (1968) como una ficción que tiene implicaciones en lo real, pues otorga privilegios al humano. Este privilegio es denominado por Iván Darío Ávila (2013a) como *antropo-poder*, que ha legitimado la dominación sobre seres considerados no humanos.

1.2.3 Cine

La cuestión de la animalidad, como problema social emergente, puede ser analizada desde el estudio de las representaciones, si se entiende que las definiciones de lo que es considerado animal son construcciones sociales, determinadas por los contextos específicos. Uno de los móviles, creadores y reproductores de estas representaciones es el cine. Para una caracterización más profunda de éste, en el siguiente apartado se expondrán las distintas maneras en que ha sido –teóricamente- comprendido y el lugar desde el cual este trabajo se postula, respecto a esas teorizaciones.

El cine es postulado de distintas maneras. Se reconocen tres tendencias en los estudios sobre el cine, que son: el cine como industria del entretenimiento, el cine como tecnología y el cine como pedagogía pública. A continuación, se explicarán brevemente estas tres tendencias.

En la primera tendencia, se encuentran algunos académicos como Enrique Domínguez (2006), Vicente Castellanos (2006), José Martínez (2011; 2012) que definen el cine como un producto de consumo encargado de divertir o como una industria cultural, que tiene como fin el entretenimiento de las masas. En este sentido, el trabajo de estos autores se centra en la comprensión de cómo funciona la industria cinematográfica, y cómo se ha transformado.

Hacen énfasis en el *poder* que tiene la industria de Hollywood, por ejemplo, en la producción y reproducción del cine, que le permite tener *gran poderío económico* en la industria del entretenimiento.

Algunas críticas a esta tendencia, han permitido el surgimiento de otras, en tanto se entiende que el cine no es sólo un producto de consumo y esparcimiento, pues se encuentra permeado por relaciones de poder, que no sólo se hacen evidentes en que su producción y distribución dependa del capital económico del cual disponga el director y la empresa cinematográfica, sino que también es político, en tanto reproduce o transforma maneras de ver y entender la realidad. Es decir, no sólo es importante tener en cuenta la industria cinematográfica como nicho de mercado donde se compite de manera desigual por las diferencias de capital, sino que también es importante porque cumple un papel fundamental en las relaciones sociales, en tanto es productor y/o reproductor de representaciones sociales.

Desde esta crítica se enuncia la segunda tendencia. En este campo se encuentran de manera significativa los estudios que han relacionado el cine y el género. La autora más representativa es Teresa de Lauretis (1996), quien entiende al cine como una tecnología de género, y define el género a través de una serie de proposiciones: 1. el género *es* una representación, que tiene implicaciones concretas en la vida material de los individuos, 2. la representación del género *es su construcción*, 3. la construcción del género continúa hoy no sólo en los medios, la escuela, la familia y otras instituciones, sino también en la comunidad intelectual, la teoría y el feminismo, y 4. la construcción del género es también afectada por los discursos que lo deconstruyen.

Entiéndase “tecnología” en el sentido foucaultiano, es decir como un conjunto de técnicas que buscan controlar a la población. Entonces, al referirse a “tecnología de sexo” Foucault se refiere a “*un conjunto de técnicas para maximizar la vida*” (De Lauretis, 1996, p.19). En este sentido, Teresa de Lauretis reconoce que también hay tecnología de género, y que el cine es una tecnología de género, pues es un conjunto de técnicas que configuran nociones sobre lo que implica identificarse de determinada manera en términos de identidades sexuales. A partir de la definición del cine como tecnología, varios estudios sobre el cine, especialmente en los estudios de género, han analizado la producción y reproducción de representaciones sociales en y a través del cine.

La última tendencia entiende al cine como pedagogía pública. Esta postura es cercana a la segunda tendencia (el cine como tecnología), pero añade una característica más que ubica al cine como objeto de reflexión pedagógica. Son significativos en esta perspectiva los aportes de Henry Giroux (2003), Víctor Amar (2009), Carmen Pereira, Jordi Solé & Luis Valero (2010), José Ferreras & Manuel Hernández (2011) quienes reconocen que el cine no es sólo una industria del entretenimiento, sino también una pedagogía pública que educa a las poblaciones.

La creciente popularidad de las películas como irresistible medio de comunicación y forma de pedagogía pública –una tecnología visual que funciona como poderosa maquinaria pedagógica que intenta deliberadamente influir en la producción de significados, las posiciones de sujeto, las identidades y la experiencia- sugiere su importancia en cuanto emplazamiento de la cultura política [...] Al ser una forma de pedagogía pública, las películas combinan entretenimiento y política y, como he intentado exponer, apelan a la memoria pública, de modo controvertido, dada la existencia de formaciones sociales y culturales de muy amplio espectro (Giroux, 2003, p. 19).

Partiendo de la consideración del cine como productor de conocimiento que enseña a las grandes masas de espectadores/as, estos autores afirman que es necesario abrir paso a la reflexión en torno al cine, es decir, “educar la mirada” en el sentido de mirar con pensamiento crítico los films. Es posible, entonces, afirmar que el cine se convierte en objeto de análisis con sentido pedagógico, que implica invitar a los/as estudiantes a acercarse de manera crítica al conocimiento que estos textos visuales producen y reproducen.

Entender al cine como pedagogía pública implica reconocer su potencial para producir y reproducir las representaciones compartidas por la sociedad occidental contemporánea. Las representaciones que aquí interesan son aquellas relacionadas con las concepciones hegemónicas sobre la definición de la animalidad. Considero que el cine, entendido como pedagogía pública, se convierte en el objeto de análisis propicio para reconocer y analizar las representaciones sobre la animalidad y las relaciones que se entablan a partir de esas representaciones.

1.3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las perspectivas conceptuales y reflexiones metodológicas precedentes, el análisis de las películas seleccionadas se desarrolló siguiendo el método de investigación trabajado por Oana Leventi (2011), quien analiza las películas a partir del *constant comparative method*. Así, en un primer momento, se definieron los aspectos principales a analizar, para realizar posteriormente la observación de los films, ubicando en cada aspecto las escenas (diálogos, imágenes, lenguaje no verbal, ángulo de la cámara, etc.) que responden al interrogante planteado. Los aspectos definidos fueron tres: 1. Características asociadas a la “Humanidad”, 2. Características asociadas a la “animalidad” y 3. Tipologías de las relaciones entre seres construidos como humanos y animales.

En un segundo momento, conforme los datos de la observación fueron encontrando puntos en común, surgieron categorías nuevas o subcategorías, que facilitaron la interpretación, al desarrollar grupos de datos más específicos, tales como son “raza”, “género” y las relaciones nacientes entre los personajes a partir de esas características de racialización y generización. En un tercer momento, se relacionaron los datos encontrados en las tres películas para reconocer semejanzas y diferencias en las formas en que se representan las relaciones entre “humanos” y “animales”.

Para la exposición de la información analizada, se tomó como referente el trabajo desarrollado por Henry Giroux (2003), lo cual implicó tener en cuenta otros datos que la observación de la película no incluye, tales como, la relevancia del film en el contexto de producción, la capacidad de masificación (cantidad de personas a las que llegó en términos de contemporaneidad). Para esto se acudió a prensa y a los informes de AFI (American Films Institute). Estos elementos se convirtieron en centrales, pues de acuerdo con Henry Giroux, el poderío de Hollywood dentro de la industria del cine, es uno de los motivos centrales que lo convierten en objeto de análisis pedagógico oportuno, por su capacidad de masificación del mensaje y el interés que puede guardar de reproducir ciertas representaciones desde el punto de vista de grupos dominantes.

1.4. ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS SELECCIONADAS

1.4.1 King Kong: El género, el Otro-que-Europeo y la animalidad.



Imagen N° 1. Escena de King Kong (1933) cuando le entregan a Ann en sacrificio. En: “Memorable movie quotes: King Kong (1933)”, por Marruda 3, 2016, <https://marruda3.wordpress.com/2016/10/16/memorable-movie-quotes-king-kong-1933/>

*Cuando vi morir a King Kong supe que era a mí a quien la industria estaba matando,
No se puede ser tan grande, tan fea y vivir en el centro de la ciudad.
Claudia Rodríguez²².*

Inicio el análisis de la película King Kong, de 1933, con esta frase de Claudia Rodríguez por dos motivos: el primero es que no considero que sea casualidad que algunas personas utilicen la identificación de sí mismo/a con King Kong; puede ser que el identificarse con un no

²² La frase se encuentra citada en dos lugares de la web. El primero, escrito por Eugenia Prado (2013) en: <http://letras.s5.com/epr030213.html> (última fecha de consulta 18 de septiembre de 2015) y el segundo, en el fanzine “La Cerda Punk”, disponible en: http://missogina.perrogordo.cl/wp-content/uploads/2014/10/cerda_punk.pdf (última fecha de consulta 18 de septiembre de 2015). Claudia Rodríguez es una conocida activista travesti chilena, graduada en Trabajo Social. Ha publicado varios textos. Su página se encuentra en el siguiente link: <http://www.claudiarodriguez.cl/>

humano convertido en monstruo, diga algo sobre la forma en que reconoce su papel en el momento histórico que le correspondió. Segundo, porque como argumentaré a continuación, las nociones de “animalidad” han sido utilizadas, no únicamente para oprimir a los animales no humanos, sino también, para oprimir a aquellos humanos considerados de naturaleza animal. En este sentido, las relaciones entre animales humanos y no humanos, resultan determinadas por la forma en que se definen la animalidad y la humanidad, lo cual viene a definir también las relaciones entre humanos considerados no humanos, y humanos que se acoplan a la definición de humanidad.

Para fundamentar esta idea, Ana Aboglio (2014, p. 16) siguiendo a Giorgio Agamben cuando define “máquina antropológica”, cuestiona el antropocentrismo, haciendo explícito que éste no ha recogido a todos los seres humanos, sino que, por el contrario ha excluido a algunos seres humanos, considerados más cercanos a la animalidad: “la ciencia y la filosofía en su creación de lo humano contra el animal, cuya separación de lo animal *no se funda en la especie*: el antropocentrismo excluye humanos, animales no humanos y naturaleza de la esfera de la humanidad. No hay dignidad posible en este espacio”.

Desde los estudios críticos animales y a partir del análisis de las películas, la afirmación desde la que quiero partir es que existen vínculos estrechos entre las relaciones de dominación entabladas a partir del sexo, la raza, la cultura y la especie. En otros términos, las representaciones de “animalidad” y “humanidad” han sido el sostén para justificar otras formas de dominación: se domina a quien puede ser dominado, a aquel que, según las definiciones construidas de lo humano y lo animal, encajan más en la animalidad que en la humanidad. Así encontramos,

Por ejemplo, la bosquimana Saartjie Baartman fue exhibida –a veces enjaulada- en Inglaterra y Francia durante el siglo XIX, esta mujer solía ser descrita y tratada como un “animal”, y es que para muchos científicos y espectadores que acudían a su ‘llamativo’ cuerpo voluptuoso y de piel oscura, en efecto, lo era. Baartman constituye uno de los tantos ejemplos de cómo la idea de humanidad se encontraba ligada para la época, y en gran medida hoy, a un Yo humano europeo, blanco, masculino y heterosexual. Confluyeron entonces, en un mismo personaje, intersecciones entre procesos de racialización, generización y, sobre todo, lo que denomino ‘especificación’ o ‘animalización’. Es decir, su posición subalterna estaba marcada por los discursos en torno a la anatomía sexual, el color de piel, la ubicación geopolítica y, como vector decisivo, por las concepciones que se tenían sobre la ‘especie humana’ y su relación con las demás ‘especies animales’ (Ávila, 2013, p. 77-78).

De esta manera, se reconoce que el humanismo y el antropocentrismo han puesto en el centro de las preocupaciones el “hacer más humanos” a seres que no son tan humanos. Es decir, han tomado como referente de lo humano todas las características de los grupos dominantes: blancos, hombres, heterosexuales, cultos, civilizados, etc. De este modo, el discurso que jerarquiza a los seres, según su adaptación a la definición de lo humano, no ha excluido sólo a los demás animales, sino que ha implantado una jerarquización al interior de la especie humana. Esta jerarquización se basa, básicamente, en ubicar a los seres humanos más cercanos al referente de “lo humano” en un lugar privilegiado, mientras que aquellos asociados a comportamientos y características de “lo animal” son ubicados en lugares de subalternidad. En *King Kong*, las intersecciones entre los procesos de racialización, generización, animalización, son muy dicentes. Me enfocaré en exponer esas intersecciones encontradas.

La importancia de *King Kong*, una de las películas más exitosas de la historia del cine, está en su sostenimiento y permanencia en la cultura occidental hasta el día de hoy (¿Quién no ha visto alguna versión de *King Kong*?!). Su primera versión fue estrenada en 1933. Dirigida por Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack, y producida por la Compañía cinematográfica *RKO pictures* alcanzó el puesto 41 en la lista de las mejores 100 películas de la historia y el puesto número 4 en el top 10 de las mejores películas de fantasía, según el AFI²³; y para el *Empire Magazine*, *King Kong* está en el puesto 1 del top 10 de *Movie Monsters*²⁴.

La producción de la película le costó a RKO casi 9 millones de euros, suma que pronto fue recuperada. En el primer fin de semana recaudó 117.000 euros en Nueva York, y 24,2 millones de euros en su primer estreno (Volvió a las pantallas en 1938, 1941, 1952 y 1956, siendo la primera película de la historia reestrenada a gran escala)²⁵. Su importancia se hace

²³ American Films Institute (AFI) es una entidad cinematográfica estadounidense independiente, que tiene como finalidad conservar el material cinematográfico y rendir homenaje a las mejores obras de cine. La lista de las mejores 100 películas según AFI se encuentra disponible en: <http://www.afi.com/100years/movies10.aspx> (Última fecha de consulta: 20 de septiembre de 2015).

²⁴ El cuadro donde se presenta el top 10 fue publicado por BBC News. Puede apreciarse en: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/3596551.stm> (última fecha de consulta: 20 de septiembre de 2015).

²⁵ Los datos presentados se encontraron en Cinemania del Periódico El País (febrero de 2013). Realizaron un especial de la película, bajo el título de “10 cosas que (probablemente) no sabías de ‘King Kong’”. Disponible en: <http://cinemania.es/noticias/10-cosas-que-probablemente-no-sabias-de-king-kong/> (Última fecha de consulta: 11 de septiembre de 2015).

evidente también en el hecho de que, por ejemplo, la película en DVD que compré para realizar este análisis hace parte de una serie de CD SYSTEMS DE COLOMBIA titulada “101 películas clásicas que hay que ver antes de morir”, afirmando que es una “selección basada en los listados de las más grandes instituciones cinematográficas y páginas web especializadas del mundo”.

A lo largo de la película hay representaciones sobre la animalidad y la humanidad, manifiestas en la exposición de la visión de hombre blanco para significar y nombrar al Otro-europeo, la mujer y el no humano. A través de la presentación de las escenas con su correspondiente análisis expondré los argumentos que considero denotan la presencia de la dominación del ideal moderno: hombre (humano varón) blanco europeo y culto, sobre lo que ha sido construido como su contrario²⁶.

1.4.1.1 Cuestión de género: ¿Su base es la animalidad?

Puede resultar extraño que en un trabajo que analiza la relación entre animales humanos y no humanos, se incluya la cuestión de género. Pues bien, al parecer no son temas tan distantes, si se reconoce junto a Beatriz Preciado (2014) (hoy llamado Paul B. Preciado) que “el feminismo no es un humanismo. El feminismo es un animalismo. O por decirlo de otro modo, el animalismo es un feminismo expandido y no-antropocéntrico”²⁷, refiriéndose con ello a que, en realidad el humanismo jamás se ha definido incluyendo a las mujeres, y reconociendo también que la lucha venidera debe incluir a los demás animales.

²⁶ Considero necesario hacer una aclaración. Durante todo el trabajo diré “hombre” por economía del lenguaje; por lo tanto, no utilizaré ese término en el sentido de “persona humana nacida con aparato reproductor masculino”, sino como ideal moderno de hombre.

²⁷ Esta versión es traducción del mismo autor, publicada en el blog Parole de Queer. El texto original fue escrito en francés y publicado el 26 de septiembre de 2014 bajo el título de “Le féminisme n’est pas un humanisme” en Libération, disponible en http://www.liberation.fr/chroniques/2014/09/26/le-feminisme-n-est-pas-un-humanisme_1109309 (Última fecha de consulta: 20 de septiembre de 2015). Para la versión en español ir a referencias bibliográficas.

Argumentaré en este apartado por qué razón en el análisis de King Kong se encontró un vínculo estrecho entre la cuestión animal y la cuestión de género. En el ahora, varias/os feministas (en el marco teórico y el estado del arte se expusieron algunas) han excavado en ese vínculo para desentrañar la relación existente entre la definición de la animalidad y la opresión hacia distintas personas humanas y no humanas²⁸. Expondré las escenas en las cuales esa relación entre animalidad y opresión sobre las mujeres se evidencia.

Ann Darrow es la protagonista de la película. Una rubia americana desprotegida (no tiene ningún familiar) que debe robar para poder alimentarse, y que actuó como extra en Long Island, un Estudio que ha sido cerrado. Así se convierte en el blanco perfecto para Carl Denham, el director de cine que desea realizar su film en la isla. Ninguna actriz deseaba aventurarse a grabar en un lugar que nadie conoce, que no se sabe si existe, y sin conocer el guión. La desprotegida rubia, viviendo en la miseria, se convierte en la actriz perfecta. Denham sabía que sólo una mujer vulnerable podría aceptar el papel, por esa razón, en principio se dirige al “Womans Home Mission” (Hogar Misionero para mujeres), donde sabe que encontrará sólo mujeres pobres, pidiendo sopa, y dispuestas a trabajar en cualquier cosa.

Lo vulnerable de Darrow se acentúa aún más cuando intenta robar una manzana, y ahí está Denham para protegerla de las amenazas de denuncia con la policía que le comunicaba el tendero a la mujer. Su debilidad se manifiesta en un intento de desmayo, que obliga a Denham a sostenerla. Al observarla y reconocer la belleza de su rostro, Denham se alegra: ¡Ha encontrado a la protagonista!: Bonita, débil y desprotegida.

La lleva a tomar un café (No le pregunta, simplemente detiene el taxi) y ante el agradecimiento de ella responde “No, no se haga la tonta. No, no fue sólo por amabilidad”. Sin mayor información sobre el trabajo, la chica acepta. Y así, el barco parte, con Darrow a bordo.

La primera escena donde se muestra la relación entre animales humanos y no humanos es en el barco, cuando aparece Iggy, un primate pequeño amarrado. Se encuentran conversando

²⁸ Personas en oposición a cosas. Una de las luchas, desde el lenguaje, que el movimiento animalista lleva a cabo es el reconocimiento de los demás animales como personas, para así batallar contra la consideración de ellos como si fuesen cosas, con la misma relevancia que un objeto cualquiera, como una mesa, una cama, una cobija, una silla, o inclusive con menor valor comparado con objetos como carros o casas.

Ann y Jack (un marinero que tiene un papel central), y él manifiesta lo incómodo que resulta la presencia de una mujer en el barco. La primera referencia a Iggy ocurre cuando Ann dice “Iggy es muy amable conmigo, le gusto más que nadie ¿No es cierto, Iggy?” En ese momento, la cámara enfoca a Iggy, quien parece tan vulnerable por su postura (sentado y amarrado, moviéndose poco a poco hacia ella, hasta donde el lazo le permite). Ella se dirige a él/ella²⁹ y la cámara se aleja y se ubica a una distancia que permite mostrar a todos los personajes, exceptuando a Iggy, a quien sólo se le ve la cabeza. Ann se inclina para alcanzar su tamaño con la frase “pequeño animalito”. En ese momento llega Denham diciendo “La bella y la bestia ¿Verdad?” a lo que Jack responde “Bueno, nunca me tuvo por guapo”

¿Qué resulta siendo importante de esta escena? En primer lugar, Iggy se encuentra vulnerable, tan vulnerable como Darrow al principio. ¿Es casualidad que quien parece tener algo de empatía con Iggy sea mujer? Creo que no. Tanto Ann como Iggy resultan siendo vulnerables, y la complicidad manifiesta en esta escena entre ambas, puede dar indicios de eso. Sólo Ann se inclina para alcanzar el tamaño de Iggy, mientras Jack se mantiene de pie y Denham al entrar en escena tampoco se inclina hacia Iggy. Pero, en esta relación entre Ann e Iggy hay un elemento fundamental, y es que Iggy sólo aparece en escena cuando ella le nombra. Antes de eso no se escuchaba la voz de Iggy. El no humano existe sólo cuando es nombrado por un ser humano, en este caso Ann. Tanto Iggy como Ann son vulnerables, pero no en igual medida: Ann puede ser superior a Iggy, en tanto humana.

Pero en este momento hay una paradoja: ¿Si Iggy es vulnerable, por qué razón Denham se refiere a él/ella como “Bestia”? ¿Qué proporciona característica de Bestia a alguien?, ¿Es su condición de no humano o sus características particulares? Al parecer, para Denham lo que resulta otorgándole características de bestia a un individuo es su condición de no humano. Pero para Jack no es así, para este personaje la referencia de “Bestia” va dirigida hacia él relacionándolo con la fealdad. Si bien lo dice como broma, en ese momento Iggy desaparece despacio de la escena, al inclinarse, como corroboración de que la verdadera bestia en la escena es Jack, y no a quien iba dirigida la referencia. La frase de Jack invisibiliza a Iggy, y

²⁹ No se sabe si Iggy es hembra o macho. En ninguna parte de la película se hace mención al respecto. El nombre tampoco da indicios, puesto que Iggy puede ser masculino o femenino. Aun así, hay más probabilidades de que Iggy sea hembra, no sólo porque es más común que ese sobrenombre se utilice en mujeres (en hombres se utiliza como sobrenombre de cariño para personas llamadas Igor), sino también por las características que se exponen en la película, y responden a estereotipos de género.

convierte la escena en referencia antropocéntrica. De lo anterior deduzco que, las formas en que Denham y Jack entienden la bestialidad son diferentes: Para Denham, Iggy es una bestia por no ser humano, mientras que, para Jack, Iggy no puede ser bestia, mientras que él sí lo es. Creo que aquí cumple un papel fundamental la fuerza/vulnerabilidad de las personas. Iggy no es bestia, porque es vulnerable, tan vulnerable como Ann desde el principio. Encuentro por lo tanto una relación estrecha entre las representaciones de género y la cuestión animal: Puede ser engañado, amarrado, dominado quien es vulnerable, y la vulnerabilidad está puesta en la hembra, principalmente, que no es lo suficientemente humana. Bestia, por lo tanto, viene siendo aquel que puede ejercer poder sobre otros/as, por eso Jack se autorreferencia.

Luego, se hace manifiesta una característica central para comprender cómo se representan lo propiamente humano y lo propiamente animal, y siguiendo en la línea de quién es “bestia”. Cuando Ann se retira de la escena, Jack se dirige a Denham preguntando hacia dónde se dirigen, y Denham responde con un “¿Tienes miedo?”. Jack responde “No, usted sabe que no, me preocupa Ann”. Denham pregunta si está enamorado de ella, y prosigue “Ya tenemos bastantes problemas sin enamoramientos, tranquilízate Jack [...] Un hombre duro ve una mujer bonita y zas, se derrite y se vuelve salvaje”. Jack le dice “no soy ningún salvaje ¿Acaso le molesté?”. Denham responde “No, Jack, eres un tipo duro, pero si la bella te atrapa [...] Una bestia es un tipo duro, también puede dominar el mundo, pero cuando ve a la bella se perdió, se convirtió en un simple bobo víctima de su enamoramiento. Piénsalo Jack, quedó muy débil”.

En esta escena, hay algo que se manifiesta de manera explícita y es que, la oposición de salvaje es “hombre duro”, como bestia que puede dominar. Y que, una de las características de lo salvaje es la emotividad, el enamorarse, lo cual convierte a la bestia en un ser débil. Se reconoce, entonces un dualismo central de la dicotomía humano/animal, que es el dualismo emociones/racionalidad. Al respecto Alicia Puleo afirma:

Simone de Beauvoir mostró que el “segundo sexo” ha sido concebido como lo Otro con respecto a lo propiamente humano. Así, en su *Política*, Aristóteles afirma que la razón es lo propio del hombre libre, y que mujeres, animales y esclavos no acceden a la razón, por lo que carecen de libertad y de finalidad en sí mismos. Son para el hombre libre, que es quien determina su finalidad. Aunque el hombre es definido como animal racional, lo propiamente humano será la diferencia específica. La identidad del hombre libre es determinada por exclusión de las características compartidas con lo dominado: es mente frente al cuerpo, razón

que controla la emoción, racionalidad que somete a la animalidad interna y externa (2011, p. 368-369).

Una de las características de lo humano es la racionalidad, argumento utilizado para dominar a seres considerados no muy racionales, tales como las mujeres, tales como los demás animales. Además, retomando la discusión de la bestialidad, ocurre un cambio en Denham, y es que efectivamente, como Jack, entiende a la “Bestia” como aquel que puede dominar. Iggy, no puede ser entonces una bestia. La bestialidad, entonces, no es una característica ni propiamente humana, ni propiamente animal, es una característica de quien puede dominar.

Así, de estas tres escenas se puede concluir que, primero, la dominación se ejerce sobre aquellos considerados vulnerables. En este caso, Iggy y Ann son vulnerables, y por lo tanto son manipulables. La vulnerabilidad de Ann se manifiesta desde el principio de la película, vulnerabilidad que la hace fácilmente manipulable y que la embarca en la historia; además, la preocupación de Jack por ella, surge también como protector de alguien que resulta siendo vulnerable. La vulnerabilidad de Iggy se manifiesta cuando está atado/a. Las dos son feminizadas y se manifiesta en la película cierto tipo de empatía. Si bien las dos son vulnerables, no lo son en igual medida: Iggy está atada, y para Ann es un “pequeño animalito”; es decir, la condición de no humana hace a Iggy más vulnerable y manipulable que Ann. Segundo, la característica de “Bestia” que se expone en la segunda y tercera escena, parecía ser considerada de distintas maneras por Denham y Jack, el primero entendiéndola como aquello que no es humano, el segundo entendiéndolo como aquello que puede ejercer poder. Con la conversación final, se pone de manifiesto que en realidad entienden la bestialidad de la misma manera: ser bestia es no ser racional, es dejarse llevar por las emociones, es enamorarse y debilitarse por eso, es no dominar el mundo pudiendo hacerlo.

En conclusión, el principal elemento que se extrae de estas escenas es el dualismo vulnerabilidad/bestialidad. Vulnerables son los seres feminizados, los irracionales, los empáticos. Bestias son los hombres racionales, que dominan. En palabras de Alicia Puleo (2011, p. 368-269) “Se constituye y legitima, de esta manera, un grupo con privilegios sobre otro que queda en una posición subalterna”, mujeres y no humanos ocupan esa posición subalterna, en las representaciones de género y animalidad sostenidas por la película.

Otro elemento relacionado con el género, tiene que ver ya con el personaje de King Kong. Virginie Despentes (2012) al exponer la Teoría King Kong afirma que en la película no se hace evidente el sexo/género del gran simio. Y puede resultar siendo cierto, puesto que en ningún momento se muestran sus genitales. Aun así, se interpreta por lo general a King Kong como un macho, no únicamente por las características guerreristas que lo componen, sino también por la atracción aparente que experimenta hacia las mujeres humanas. Por esa razón, los sacrificios entregados a King Kong siempre son mujeres.

Recordando el diálogo entre Jack y Carl, sobre la bestialidad y el enamoramiento que hace débil, y teniendo en cuenta las repetidas ocasiones en que se hace mención a la frase “La bella y la bestia” enfatizando la pérdida del segundo por la acción de la primera³⁰, pensaría que King Kong es macho o al menos masculinizado³¹.

Ya definido el sexo y/o género de King Kong, es posible complejizar el análisis. Un primer elemento es relacionado con el sacrificio. Solamente son entregadas en sacrificio mujeres. Las mujeres son carne para Kong, como los demás animales son carne para la mayoría de seres humanos. Las mujeres que el pueblo elige pertenecen a Kong: “Es la novia de Kong”, afirma el líder de la tribu cuando preguntan qué están haciendo. Esa ha sido una de las características centrales que feministas veganas y ecofeministas han enfatizado: la cosificación. El trabajo de Val Plumwood es muy dicente al respecto.

³⁰ Al inicio de la película aparece un texto que reza “Y el profeta dijo: ‘Así, la bestia miró hacia el rostro de la bella, sosteniendo su mano para que no le diera muerte. Y desde aquel día fue uno más de los muertos’ Viejo proverbio árabe”. Y luego, al finalizar la película un oficial dice “Bien, Denham, los aviones lo han terminado. A lo que Carl Denham afirma: “No, no fueron los aviones, fue la belleza lo que mató a la bestia”

³¹ No lo afirmo porque invisibilice las sexualidades no heterosexuales (excluyendo la posibilidad de que una hembra no humana se enamore de una hembra humana), o porque considere que sólo los machos pueden tener características de guerrero. Lo afirmo porque el contexto en el cual se produce la película, la existencia de las relaciones entre personas del mismo sexo eran patologizadas y asigna de manera restringida características de la personalidad a partir del sexo. Téngase en cuenta que el fortalecimiento de la lucha contra los estereotipos de género se fortalece a partir de la década de los 70, antes las luchas feministas se centran en conseguir igualdad de derechos, especialmente cívicos, entre hombres y mujeres. Además, la homosexualidad sólo fue eliminada del DSM IV, como trastorno mental, en 1973. En 1930, el considerar las relaciones entre personas del mismo sexo como patológicas era una idea muy fortalecida.

Luego de una experiencia³² que vivió Val Plumwood, en su obra “ser presa” reconoce que su mundo sufrió una transformación considerable, generando una división en su subjetividad.

En ese momento, yo enfrenté el mundo por primera vez ‘desde fuera’, como un mundo que no me es más propio, un territorio irreconocible y desalentador compuesto de una necesidad cruda indiferente a mi vida o muerte. [...] Percibí un mundo de indiferencia perturbadora en el cual yo no tenía mayor significado que cualquier otro ser comestible. El pensamiento ‘¡Esto no puede estar ocurriéndome, yo soy un ser humano, soy más que comida!’ fue un componente de mi incredulidad terminal. Fue una reducción perturbadora, de un complejo ser humano a un simple pedazo de carne (Citado en Calarco, 2013, p.32).

En ese sentido, la autora se reconoce como carne, rompiendo así los límites en la distinción humano-animal. Viene a ser manifestación de aquello que denomina Matthew Calarco (2013) *indistinción*. Reconociendo entonces que el *ser-para-la-carne* implica generar procesos de indistinción entre lo animal y lo humano, puede afirmarse que el sacrificio de mujeres a King Kong, consciente o inconscientemente está reconociendo al humano como carne, o mejor, está reconociendo a la mujer como carne, generando una ruptura en la dicotomía humano/animal. Pero, resulta curioso que no sea el hombre quien se convierta en carne. Un ser-para-la-carne del hombre implicaría el reconocimiento de su finitud y vulnerabilidad, es decir, de su animalidad. King Kong no recibía sacrificios de humanos varones, sino sólo de hembras humanas.

Otra manifestación de los estereotipos de género y la dominación del hombre sobre la mujer se manifiesta en la conversación que sostienen Ann y Jack minutos antes de ser raptada. Jack le dice a Ann que la ama, a lo que ella interpela, afirmando que él odia a las mujeres; Jack entonces aclara “pero tú no eres una mujer”. En ese momento se besan, y la espalda de Jack oculta el cuerpo de Ann ante la cámara. Interpreto que, al afirmar que ella no es una mujer, la está haciendo digna de su amor. Es decir, es como una afirmación de “Es que ya no eres una mujer, por eso puedo amarte”. En ningún momento Jack intenta negar que odia a las mujeres, pero sí deja en claro que la quiere porque no es una mujer.

Los análisis desglosados en este apartado concluyen en que las representaciones de género tienen relaciones con las representaciones sobre la animalidad, y esas relaciones se hacen evidentes en la película. Como afirman varias ecofeministas, entre las que se encuentran Val Plumwood (Calarco, 2013) y Alicia Puleo (2011), antes referenciadas, lo dominable es

³² De manera resumida, esta vivencia refiere a cómo la autora pudo ser comida por un cocodrilo.

aquello vulnerable y considerado “naturaleza”. Mujeres y animales no humanos son considerados naturaleza, lo cual fundamenta la dominación ejercida sobre ellos, y la facilidad para lograrlo.

Estas representaciones se hacen evidentes en: 1. El dualismo emotividad/racionalidad, el primero como característica de lo animal femenino, y el segundo como característica de la humanidad, en tanto hombre. Este dualismo se manifiesta en 2. La relación bestialidad/vulnerabilidad, siendo la bestialidad característica de quien puede dominar, que siempre es hombre, pero que se convierte en vulnerable al dejarse llevar por sus emociones, específicamente, enamorarse. En el caso de las hembras, tanto humanas como no humanas, no existe esa posibilidad de moverse al otro lado del dualismo, es decir, de ser bestias. Esto ocurre porque no son capaces de dominar. 3. Ruptura de la dicotomía humano/animal en el sacrificio, entendido como un ser-para-la-carne³³, y en los actos de empatía. Esta ruptura no se manifiesta en la película en el cuerpo de hombre, sino que, sólo pueden ser carne las mujeres y sólo se manifiesta la empatía hacia el animal no humano (en el personaje Iggy) por parte de una mujer humana (Ann).

Con este punto, damos inicio al análisis sobre la cuestión racial y el Otro-que-europeo en la película. Para ello, retomaré algunas escenas mencionadas, pero con énfasis distinto.

1.4.1.2. La raza, el Otro-que-europeo y la cuestión animal.

*La partición interna entre humanos y no humanos
Define una segunda partición –una externa esta vez-
A través de la cual los modernos se han puesto a sí mismos
En un plano diferente de los premodernos.
Bruno Latour, citado en Edgardo Lander (2011, p. 29).*

³³ Aclaro que no quiere decir que los hombres no puedan ser carne para los monstruos con los cuales se encuentran en la película. Hago énfasis en el ser-para-la-carne dentro del sacrificio, es decir, el ser ofrecido como comida por otras personas humanas. Efectivamente, a los monstruos no les interesa si la carne es “hombre” o “mujer”, lo que interesa es que es carne. Pero, cuando ofrecer a alguien como carne implica la consciencia humana, en la película no se ofrecen hombres.

En la película también se encuentran representaciones sobre la raza, los pueblos “bárbaros” y esto reunido en el *espíritu colonizador*. Como se afirmó en párrafos anteriores, se domina a quien es animal, a quien no cumple con las características humanas. Los pueblos que se reconocen como otros, no cumplen con esas características humanas representadas en la película. A continuación, se exponen las escenas con su respectivo análisis.

La primera escena en la que se hace mención a la tribu nativa, se encuentra cuando, en el barco sostienen una conversación Carl Denham, Jack y el capitán. Mostrándoles un mapa, afirma que la isla a la que se dirige posee una gran muralla que protege a los habitantes humanos: “los nativos la mantienen y reparan. Ellos la necesitan. Hay algo en el otro lado de ella, algo que ellos temen”, a lo que el capitán responde “una tribu hostil”. Al preguntar si han escuchado de Kong, el capitán responde “Bien... sí, una superstición de los nativos, un Dios o un espíritu, algo así”. Luego, Denham afirma “Leyenda o no, debo decirles que hay en esa isla algo que ningún hombre blanco jamás ha visto”. Después de unas preguntas más, Jack dice: “supongamos que no le gusta que le tomen fotos” a lo que Denham responde “¿por qué creen que traje esas cajas de bombas de gas?”

En esta escena hay dos elementos que quiero resaltar, el primero es que, se arguye que aquellos que no son blancos y no están impregnados por la cultura europea, tienen supersticiones. Con la frase “leyenda o no [...] hay en esa isla algo que ningún hombre blanco jamás ha visto”, lo cual implica que sí existe algo, pero ese algo se convierte en real cuando es conocido y nombrado por el hombre blanco. Al respecto, Aime Cesaire (s.f.) afirma que es la consideración cristiana la que obliga a pensarse en dicotomías: se es cristiano y civilizado o pagano y salvaje. Esto tiene una corroboración en la época, y es que, en la publicación de marzo 3 de 1933 del New York Times, refiriéndose a la película se afirma: “It soon develops that the *savages*, who offer up sacrifices in the form of human beings to Kong, their super-king, keep him in an area surrounded by a great wall”³⁴, refiriéndose a los nativos como salvajes. Por lo tanto, el Otro-que-europeo es un salvaje en la película y en las representaciones de la época, tal y como los demás animales lo son.

³⁴ “Pronto se desarrolla que los salvajes, quienes ofrecen sacrificios humanos a Kong, su super rey, lo mantienen en una zona rodeada por una gran muralla” [Traducción mía]. Disponible en: <http://www.nytimes.com/movie/review?res=9F03E3DC173BEF3ABC4B53DFB5668388629EDE> (Última fecha de consulta: 11 de septiembre de 2015).

El segundo elemento es el espíritu colonizador manifiesto en el uso de armas. La fortaleza del hombre blanco no es su fuerza, es su razón, que le posibilita crear armas más sofisticadas y así garantizar su paso por donde desee. Este uso de las armas y el poderío que les otorga se manifiesta en la escena de encuentro con la tribu. Cuando se encuentran en el barco, Denham manda a que 12 hombres bajen con él y lleven rifles y municiones. Dos veces preguntan ¿Hay suficiente munición?: la preparación para el encuentro con el otro mundo incluye la preparación de las armas y las bombas de gas.

Al llegar a la isla encuentran a la tribu en medio de una celebración. Todos y todas son de piel oscura, cabello crespo y grueso, visten faldas largas hechas con algún tipo de hojas secas, adornos de plumas en los cuellos, rostros pintados, tambores, escudos y lanzas. En el centro, algunos disfrazados de gorilas, simulan los movimientos de los mismos, desplazándose en círculo. Estas personas danzan frente a una silla, donde se encuentra el líder, y a los pies de éste una joven, siendo adornada con flores, por parte de mujeres. Alrededor, un gran número de personas presenciando el acto.

El líder descubre a los humanos blancos y se dirige hacia ellos. Primero, el racismo, manifiesto en la preferencia de la mujer blanca sobre las mujeres negras, y segundo, la disposición a usar las armas en caso de resistencia. Con un “¡Los rifles listos, muchachos!”, Denham da un paso adelante: o nos dejan ocupar, o les disparamos. El primer elemento, que resulta siendo el más interesante, se desarrolla por medio del siguiente diálogo:

- Denham: ¿Qué dice?
- Capitán: Que quiere a nuestra muchacha.
- Denham: Claro, por aquí no hay rubias.
- Capitán: Un regalo para Kong. Quiere comprarla. Está ofreciendo 6 mujeres por Ann.

¡Ann cuesta lo que cuestan 6 mujeres negras! Aquí no únicamente se hace evidente la dominación del hombre sobre la mujer, en tanto, ellos negocian la posibilidad de entregar a “sus” mujeres. Lo que resulta más importante es el abismo entre el valor que se le otorga a unas mujeres en relación a las otras. Las mujeres blancas tienen mayor valor que las mujeres negras. Las mujeres blancas son más deseables que las mujeres negras. El racismo se hace evidente en este punto. Por supuesto, un racismo representado por blancos, es decir, el Otro-

que-europeo, el salvaje, el incivilizado, el negro, es enunciado por los blancos. Esta es una de las características que Franz Fanon (1974) expone al describir el racismo colonial: que el inferiorizado es creado por el racista, esto es, son quienes se consideran superiores los encargados de postular al Otro como inferior, y se complementa con que esos procesos de inferiorización impiden la comprensión de la cultura de quienes son colonizados; esto ocurre porque las personas blancas no reconocen el accionar de los otros pueblos como hospitalarios, sino que, la amabilidad es entendida como el reconocimiento del blanco como superior. En el caso de la película, no es el accionar hospitalario el que se tergiversa, sino que, se entiende que en todas las culturas lo blanco será más deseable, más bello, más apetecible, y que, por lo tanto, solicitarán una mujer blanca ofreciendo a seis mujeres negras. Es decir, el pueblo dominado admite la superioridad de los/as humanos/as blancos/as.

Así, se puede afirmar que, la película representa constantemente jerarquías. Quienes dominan cumplen con el ideal de humanidad: hombre, blanco, europeo, civilizado. Tienen la potestad, al ser potencialmente “bestias”, de dominar a los vulnerables: no europeos, no blancos, no civilizados, mujeres, no humanos. Pero, la dominación que se ejerce sobre todos no es igual. Ann es vulnerable como mujer, las mujeres de la tribu son doblemente vulnerables como mujeres negras, incivilizadas y no europeas, y los animales no humanos son más vulnerables, representados en el personaje de Iggy quien resulta siendo feminizada, no humana, incivilizada, no europea.

En este sentido, las relaciones que se representan a lo largo de la película entre animales humanos y no humanos están permeadas por la raza, el género y la animalidad. Pero, además son definidas de manera jerarquizada, justificando las jerarquías en dualismos tales como: Bestialidad/vulnerabilidad, Civilizados/incivilizados, Blancos/negros, Hombres/mujeres, Humano/no humano³⁵.

Esto es lo que Iván Ávila (2013) denomina “máquinas de jerarquización”. Según el autor, en el *plano móvil de inmanencia* todo orden es híbrido y expresa continuidad con otros elementos, lo cual se traduce en: primero, aunque se teoricen tipos separados, en realidad

³⁵ El uso de las mayúsculas iniciales es intencional: da cuenta de aquellos adjetivos considerados superiores en las jerarquizaciones.

existen intersecciones entre órdenes raciales, de género, etarios, de especie, de clase, etcétera, y segundo, los órdenes sociales son siempre, bio-físico-sociales. Estos órdenes no son por fuerza jerárquicos, pero, como en el caso de la película, los órdenes expresados sí lo son, convirtiéndose en *máquinas de jerarquización*, que siempre son de corte autoritario y esencialistas.

En estas jerarquías las relaciones que se entablan no son sólo de dominación, también hay resistencia y negociación. Pero, en el caso de la película, la resistencia de aquellos individuos dominados no se hace evidente. No se representan resistencias, sino obediencia y sumisión por parte de quienes son dominados/as, significando una vez más al subalterno, a partir de la visión de quien domina³⁶.

Al respecto, King Kong resulta siendo el único capaz de resistir a lo que le ocurre, rompiendo las cadenas. Pero, a la vez personifica la bestialidad, en tanto poderoso, capaz de despertar temor (Ann sólo siente hacia King Kong temor). Al dejarse llevar por sus emociones, al enamorarse, resulta siendo débil y destruido. Es Hombre, en tanto capaz de dominar, en tanto guerrero, en tanto poderoso. Jack, igualmente es capaz de dominar (a Iggy, a Ann, a las personas de la tribu usando las armas), pero se encuentra con alguien mayor. Sólo la belleza de Ann, puede acabar con Kong. Sólo la emoción puede destruirlo. Sólo encontrarse en el centro de la ciudad, con humanos armados y cultos puede destruirlo. La perdición de Kong ha sido el encuentro con el mundo que todo lo domina, ese mundo occidental, capitalista, de hombres racionales. La lección queda clara: manifiesta tu animalidad y serás susceptible de vivir la dominación.

King Kong, siguiendo la emoción que le despierta la belleza de Ann (ya sabemos que es seis veces más bella que los regalos anteriores, es decir, vale por seis mujeres de la tribu), llega a su perdición. Dispuesto a buscarla, a ir por ella, cruza el muro, ataca a las personas de la tribu y llega hasta el abismo: se encuentra con las armas del hombre blanco colonizador. De esta

³⁶ El trabajo de Iván Darío Ávila (2013) es dicente al respecto. Resalta constantemente la resistencia que ejercen los demás animales ante la dominación. Esta resistencia se manifiesta en escapes de mataderos o camiones, automutilación, canibalismo, movimientos, gritos, llanto. O tomando un ejemplo cotidiano, cuando paseamos al perro que vive con nosotros y se niega a dejarse poner el collar, o lo muerde, o lo esconde. Pero, en la película, la resistencia a la dominación no se hace evidente. Es como si, todos los personajes susceptibles de ser dominados, aceptaran sumisamente su condición. Esa negación y/u ocultamiento de la resistencia, es fundamental para mantener como legítimo el lugar de soberano.

manera es transportado hacia la fama. Como los miles de animales no humanos enjaulados en zoológicos y circos, King Kong se convierte en alguien (¿o algo?) observable, espectacularizado, hecho que recuerda nuevamente la exhibición de mujeres como Saartjie Baartman. Exponer a King Kong, como objeto observable, recuerda lo que ocurre en zoológicos, acuarios, y demás lugares donde se mantiene en cautiverio a cientos de animales no humanos. El secuestro es justificable por la búsqueda del entretenimiento y la diversión. Pero sólo es justificable y no reprobable cuando la exhibición es de un animal, sea no humano (como en el caso de King Kong y los cientos de animales no humanos que hoy se encuentran en circos y zoológicos) o sea humano de naturaleza animal (como en el caso de las personas africanas e indígenas expuestas en países centrales).

Los zoológicos humanos se extendieron desde 1870 hasta 1930. Consistían en exhibiciones públicas de los indígenas en las metrópolis europeas y estadounidenses, insertos en una imitación de sus “condiciones naturales”, y muchas veces exhibidos como parte de una serie que comenzaba con primates no humanos.

Desde 1874, y tomando Alemania la delantera gracias a un potente comerciante de animales que brilló como artífice de zoológicos humanos (Karl Hagenbeck), se montaron espectáculos en los que, además de fieras enjauladas, se mostraban individuos de pueblos considerados “exóticos”. Entre 1877 y 1912 se realizaron unas treinta exposiciones de este tipo en el Jardín Zoológico de Aclimatación de París. La afluencia de público fue masiva y regular. En el primer año recibió un millón de visitas. El promedio de concurrencia, entre 200.000 a 300.000 personas. Los exhibidos recibían magras pagas. [...]. En uno de los hechos más vergonzosos, en 1906, a iniciativa de Madison Grant, racista y antropólogo aficionado, el zoológico del Bronx de Nueva York colocó a un pigmeo congoleño junto a un orangután con el cartel “El eslabón perdido”. Daba a entender que el africano se ubicaba entre un lugar intermedio entre mono y hombre. Y sin pensar cuál sería la reacción del simio al tener que compartir jaula. Esto muestra que la suerte de los infelices que eran objeto de exhibición no importaba demasiado (Freixa, 2014).

La espectacularización del Otro que europeo, no moderno, y a la larga animal, es un elemento central en la película. King Kong pierde la vida a su llegada a la metrópoli. Es transportado hasta la gran ciudad, puede huir en búsqueda de Ann, pero su escape le cuesta la vida. Esto ocurría con las personas humanas que eran exhibidas en los zoológicos, evidenciando así la estrecha línea existente entre la opresión sobre otras razas y la opresión sobre los demás animales. La animalidad, como definición creada socialmente, con sus ambigüedades y transformaciones, muestra que los límites entre lo humano y lo animal pueden ser manipulables. Así ocurrió efectivamente. Dice Omar Freixa (2014) que la historia de los

zoológicos humanos es olvidada, precisamente por la vergüenza que provoca en el ahora, el hecho de que seres humanos crearan y participaran de esos espectáculos. Pero, en el momento eran muy celebrados, y no había nada de incorrecto e inmoral en presentar a seres humanos en zoológicos.

King Kong es asesinado al escapar. Ya no es motivo de espectáculo sino de temor, y debe ser eliminado. Aunque King Kong no pidió estar en la metrópoli, sus secuestradores le asesinan cuando él se libera. Y aquí hay una estrecha relación con lo que sucede en la realidad. Aún hoy, animales no humanos son secuestrados, encerrados y expuestos, y cuando intentan huir son asesinados. Así, reza una noticia publicada en el 2015:

Al menos seis leones, cinco tigres y trece lobos merodean por la ciudad georgiana tras escaparse del zoológico local debido a las fuertes inundaciones. Las autoridades han dado muerte ya a un león, un oso, un tigre y una hiena tras establecerse un gran dispositivo que busca a las fieras fugadas por todos los barrios de la ciudad. Al menos doce personas han fallecido y varias se han dado por desaparecidas (Antena 3, 2015).

La exhibición de aquellos considerados animales hace parte de la sociedad moderna colonial. La naturalización de esta realidad es representada en la película. La gente se maravilla al ver al gigante, y sí, sienten temor, pero no trasciende esa emoción. Constantemente los espectadores se muestran temerosos a que el animal pueda escapar, y así lo muestran en la película. La única relación que se representa en la película entre espectadores humanos/animal exhibido es una relación mediada por el temor y la sorpresa al conocer Otro completamente diferente (en apariencia). En ningún caso hay una representación de empatía. Ninguno de los humanos que se presentan en el film, siente compasión por la condición en la que se encuentra King Kong, ni siquiera Ann, quien empatizó con Iggy³⁷.

A partir del análisis de la película puede concluirse que: 1. No hay representaciones sobre la resistencia. Todos los dominados en la película, parece que asumiesen pasivamente la dominación. Solamente King Kong, en tanto bestia, puede resistir y huir. Pero esa resistencia es opacada por las armas del hombre colonizador y civilizado. 2. Hay intersecciones entre las representaciones de género, especie y raza, las cuales vienen a determinar las relaciones que se entablan entre seres contruidos como animales y seres contruidos como humanos.

³⁷ En la versión de King Kong del 2005 Ann sí empatiza con él. Pero en la versión analizada, ella sólo siente temor hacia él.

3. Estas intersecciones se fundamentan en ideas esencialistas que, parecen definir de manera restringida lo que se considera humano y animal, bajo las lógicas dicotómicas o de dualismo, propias del pensamiento moderno colonial. 4. Si bien se representa la dominación hacia aquellos humanos considerados de naturaleza animal, y hacia aquellos animales no humanos, esta dominación no es igual en todos los personajes. Puede afirmarse entonces que,

Dicho esquema dualista del pensar occidental, que desvaloriza lo animal, lo femenino, el cuerpo, lo material y sensible, frente a lo masculino, racional, anímico o espiritual, define los hilos de nuestra configuración comunitaria en el derecho, la ética y la política. En este sentido el dualismo del pensar occidental justifica en términos metafísicos las relaciones de poder que se establecen entre el “hombre” y la “mujer”, el “hombre y el “animal”, etc. La multiplicidad, fugacidad y contingencia propia de lo corporal (animal) se constituye en el peligro que debe ser conjurado y sacrificado (González & Ávila, 2014, p. 42).

1.4.2. La isla del Dr. Moreau: “Animalidad”, “humanidad” y relaciones entre humanos y no humanos



Imagen N° 2. Escena en la cual Moreau habla con los cuasi-humanos. En: “*La isla del Dr. Moreau (1932/1977/1996)*”, por Cine y literatura blogspot, 2011, en: <http://cine-y-literatur.blogspot.com.co/2010/07/la-isla-del-dr-moreau-1932-1977-1996.html>

Esta versión fue estrenada en 1977. Dirigida por Don Taylor y producida por el Estudio Metro-Goldwyn-Mayer, es una de las versiones fílmicas más conocidas basada en la obra literaria de H. G. Wells “*la isla del Dr. Moreau*”, publicada en 1896.

Esta obra literaria ha tenido diversas adaptaciones en el cine, las cuales se caracterizan por guardar varias diferencias con la obra literaria en la cual se basan. Así, se tiene como

resultado tres películas muy diferentes entre sí³⁸. La primera realizada en 1932, la segunda es la que compete a este trabajo, realizada en 1977 y la última producida en 1996. En general, no fue posible encontrar trabajos académicos que analizaran el film, y tampoco listados de cine que la incluyeran. Aun así, en algunos blogs se encontraron críticas a las películas. La idea más recurrente sostenida es que los films han sufrido un decaimiento: la primera película es un clásico, la segunda se rescata que hay un buen trabajo de maquillaje, pero malas actuaciones y la tercera es completamente alejada de la obra literaria y con pésimos efectos.

Así, las últimas dos películas no tuvieron el éxito esperado. Pero, la obra literaria y las películas de 1932 y 1977 han logrado inspirar a distintos músicos. Es el caso de las bandas New Wave, The Meteors (con su canción “Island of Lost Souls”), Van Halen con “House of Pain”, que entre su letra dice “We don't eat meat; Are we not men? We stand on two feet; Are we not men?”, incluyendo de este modo uno de los diálogos presentes en el film.

Puede concluirse que, esta película no tuvo el éxito que sí tuvieron los otros dos films analizados en este trabajo. Aun así, en la década del setenta no hay otra película que destaque más que ésta como objeto de análisis de las representaciones sobre la animalidad y que cumplan con los parámetros establecidos para realizar la selección de las películas.

Ahora sí, introduciéndonos al contenido de la película, la historia se desarrolla en una isla donde habita un médico que experimenta con animales, llamado Moreau. Andrew Braddock naufraga en el océano, hasta llegar a la isla. El médico se encuentra experimentando en la isla con animales de varias especies. Lo que intenta hacer es lograr que por medio del conductismo y cirugías que unen partes de diversos individuos de diferentes especies, estos animales artificiales desarrollen inteligencia y se conviertan en humanos.

Para desarrollar el análisis de la película, se expondrá en principio las características de lo humano, las características de lo animal, y la relación que se representa entre los distintos personajes, a partir de su rol en la definición de “animalidad” y “humanidad”.

³⁸ Uno de los análisis sobre estas diferencias puede encontrarse en “Comparing Versions of the movies, Island of Dr. Moreau”, disponible en: <http://hubpages.com/entertainment/Comparing-Versions-of-The-Island-of-Dr-Moreau> (última fecha de consulta 05 de julio de 2016).

En las definiciones de quiénes son animales y quienes son humanos hay algo paradójico en la película. Moreau sabe que los seres humanos son animales en términos biológicos. Una de las escenas donde esto se hace evidente ocurre cuando le enseña a Braddock los embriones de distintas especies animales en frascos. Afirma que todos, al ser embriones son idénticos. Luego ocurren los procesos biológicos necesarios para que el embrión tome forma distinta, y así cada uno se va desarrollando según las características propias de su especie. Pero, para Moreau sí hay características que hacen al humano ser un animal completamente diferente al resto. Esas características son las que interesan, porque abundan en la película.

1.4.2.1. Las emociones

Ocurre una insistencia en demarcar los límites entre lo que es humano y lo que es animal, límites traspasados por Moreau en los cuerpos de animales casi humanos, creados por él. Pero las definiciones siguen siendo fácilmente demarcadas: Moreau sabe qué comportamientos son humanos y cuáles no, así que castiga aquellos comportamientos “animales”. Esto se evidencia en la escena donde un oso es ya un homo. Aún no es *homo sapiens sapiens*, pero sí posee las características de primate homo, tales como pararse erguido y caminar en dos patas. Este animal antropomorfizado muestra empatía con un oso que no ha sido transformado, a lo que Moreau responde con latigazos, diciendo: “No había nada malo, era perfecto, pero es un animal”. Le repite una y otra vez al casi humano “eres humano, eres humano”. Es un animal porque muestra empatía con los animales no humanos, es animal porque experimenta compasión, es animal porque es emotivo.

Otra escena donde las emociones son representadas se presenta cuando Braddock conoce ya el trabajo de Moreau, y manifiesta su inconformismo. En el jardín habla con Moreau y le dice que esas criaturas son tan humanas como para compadecer, considerar, comprender. Moreau afirma: “¿Sentimientos? ¿Eso dice su corazón, que debería sentir, dolor por mis pobres criaturas? Debe recordar que el corazón humano no es el centro de las emociones, excepto para los enamorados estúpidos. Es un órgano creado para bombear sangre, para mantener la vida, lo descubrimos invadiendo el templo del cuerpo humano y haciéndolo pedazos, lo que se consideraba despiadado, cruel, salvaje; pero ahora podemos luchar contra los males

cardiacos”. Barddock insiste en la defensa de los cuasi humanos y dice: “Esos ya no son animales, ya no”, a lo que Moreau responde: “Exacto, tienen un toque de humanidad, y algunas de las nobles virtudes de la humanidad: rabia, ira, odio, odio homicida” A lo que Barddock interviene diciendo “Usted les ha dado algo que odiar”.

Al respecto, Anahí González & Iván Ávila afirman que:

El dualismo entre cuerpo-espíritu, cuerpo-razón, pasión-razón, es decir, animalidad-racionalidad, ha sido una de las maneras en que las interpretaciones monotonoteístas han despreciado, desvalorizado, relegado y domesticado todo lo relacionado con lo animal, lo corporal y lo sensible. Los deseos e inclinaciones de los cuerpos quedan invisibilizados en la ley abstracta de la razón, que desplaza las singularidades, diferencias y disputas en favor de la monotonía de un fundamento imperecedero y totalitario (2014, p. 2).

En la película constantemente se apela –como queda demostrado en la escena señalada anteriormente- a la línea que separa a animales de humanos, como la línea de la razón. Eso es lo que nos hace humanos. Cruzar el límite y actuar emotivamente es lo animal, o te convierte en un “estúpido enamorado”.

1.4.2.2. Las leyes

La dicotomía humano/animal también se manifiesta en otra escena, pero esta vez en los diálogos sostenidos por Braddock. Ocurre cuando Braddock encuentra a M’Ling, el criado antropomorfizado, que era animal no humano, bebiendo agua en una fuente. Para su sorpresa lo encontró bebiéndola de manera “poco civilizada”. En la noche, Braddock se acerca a Montgomery³⁹ y le dice: “sí, estaba bebiendo agua, pero no la estaba bebiendo, la sorbía”. A lo que Montgomery responde con: “es una costumbre local” Braddock prosigue: “pero el modo en que lo hacía, su aspecto, estaba agachado a cuatro patas”. Estas acciones, como sorber y tomar a cuatro patas se reconocen como extrañas. Barddock al presenciar esas acciones piensa en lo extrañas que son para los seres humanos. Aquí hay una representación central, y es que lo extraño resulta siendo aquello que no se ajusta a las reglas sociales

³⁹ Montgomery es un humano, ayudante de Moreau, especialmente en el uso de la fuerza y la utilización de armas.

establecidas. Sorber y andar a cuatro patas, son acciones que los humanos no realizan, pero específicamente los humanos europeos. Las reglas de etiqueta aquí se alzan para poner barreras entre lo humano y lo animal: se es animal cuando no se cumplen las reglas sociales, pero las reglas sociales de la “alta cultura”, eurocéntricas y civilizadas: “cuando te juzgan por “irracional”, “salvaje”, “bárbaro”, “animal” o te pretendan “civilizar” o “modernizar”, empieza a dudar, porque “poder” y “razón” no se oponen, la “razón” genera sus propias exclusiones y está atravesada por innumerables relaciones de poder. (González & Ávila, 2014, p. 40).

Esta idea se complementa con las leyes que maneja Moreau, y que ha impuesto a los no humanos en camino a ser humanos. Las leyes son una característica exclusiva de lo humano, tal y como se representa en la película. Moreau dice: “Consideración, han sido recogidos, se les ha dado el habla, el principio de una sociedad: leyes.” A lo que Barddok responde: “Para que pueda controlarlos, no tiene derecho, tiene que haber sentimientos”. El diálogo que se presenta a continuación fue entablado entre Moreau y el encargado de recordar las leyes constantemente.

- ¿Cuál es la ley?
- -La ley es no andar a cuatro patas.
- Somos hombres ¿Cuál es la ley?
- No comer carne. Esa es la ley. No derramar sangre, esa es la ley.

Como reglas sociales están las leyes, decididas por Moreau e impuestas al resto. La animalidad por lo tanto es aquella despojada de organización social, a partir de las representaciones que se manejan en la película. Por el contrario, el ser humano se define porque cumple leyes, vive en sociedad, y establece reglas. Reglas de etiqueta y leyes juegan un papel central en la definición de lo humano. Además, Moreau es quien las define, otorgándose a sí mismo el papel de soberano.

Entiéndase soberanía como efecto de representación o ficción narrativa, que se presenta en el soberano por medio de la idea de soberanía, es decir, la idea de que debe existir una supremacía, que debe encontrarse a sí mismo en la cabeza. Esto tiene repercusiones en términos del trato que se desarrolla sobre aquellos considerados inferiores. Pero, la soberanía

es ficción, en tanto no es esencialista: no se es soberano, se llega a serlo, por medio de construcciones intersubjetivas⁴⁰.

Moreau es soberano en tanto ostenta el poder, pero un poder que él mismo se ha otorgado gracias a su construcción intersubjetiva, que toma elementos de la sociedad, para construir la inferioridad de lo animal frente a su superioridad como humano y científico. Moreau es el resultado de un cúmulo de discursos que convierten a lo “animal” en manipulable.

En cuanto a las leyes ocurre algo interesante, y es que, precisamente el detonante de la rebelión de los animales no humanos antropomorfizados⁴¹ es el incumplimiento de las leyes, por parte de quien se alza como soberano. Moreau, asesina a Montgomery cuando éste le solicita que libere a Braddock (Se expone en el siguiente apartado), y los antropomorfizados son testigos del asesinato. Luego roban el cuerpo y así corroboran que está muerto, ante lo cual dicen “él nos dice ‘no mates’, pero él mata”⁴².

1.4.2.3. De humano a animal

Cuando Braddock y María (la mujer que Moreau compró desde que era niña) intentan huir de la isla, Moreau los encuentra y como castigo decide convertir a Braddock en no humano. Al tenerlo sobre la camilla justifica su acción en el hecho de que ha podido ver cómo ocurren los cambios, pero jamás han podido comunicarle con palabras lo que se siente durante el tránsito de no humano a humano. Ahora, Braddock podrá comunicarle la experiencia, sometiéndose al tratamiento, pero siendo el tránsito a la inversa: de humano a no humano.

⁴⁰ Esta perspectiva es de Derrida, y es expuesta por Iván Darío Ávila (2013).

⁴¹ Antropomorfización es la construcción del otro animal, que no es humano como humano. En el caso de los animales no humanos en la película, la antropomorfización tiene dos manifestaciones: la primera es la conversión biológica, que tiene manifestaciones evidentes en el aspecto físico de los animales no humanos. La segunda, que es la que más interesa y ocurre constantemente en nuestra sociedad es la construcción discursiva del no humano como si fuese humano. En el caso de la película, esta construcción discursiva opera por medio de la definición de lo humano y lo animal, intentando, por medio de ideas impuestas despojar a los demás animales de su “animalidad”. Es decir, eliminar las características que han sido categorizadas como exclusivamente animales, y en contraposición a lo humano.

⁴² Al analizar las relaciones entre humanos y no humanos, profundizaré este punto.

Aplica el líquido creado que transforma por completo la composición biológica del cuerpo, transformando cada célula, y así la información de ADN. Poco a poco Braddock va dejando el aspecto humano. A esta metamorfosis biológica la acompaña el conductismo: Moreau se empeña en hacer creer a Braddock que él ya es un animal. Lo castiga aguantando hambre, y luego le presenta una jaula con ratas, diciéndole que debe dejarse llevar por sus instintos cazadores. Braddock se niega, y recordando momentos, le hace saber a Moreau que, aunque ya no puede hablar bien, (a su cuerpo le ha crecido más pelo, sus movimientos se hacen más torpes, etc.) él continúa siendo humano.

El pensamiento complejo y la racionalidad aquí se convierten en características de lo humano. La capacidad de recordar el pasado y crear relato, el negarse a cazar con sus propias manos aunque el hambre lo impulse a hacerlo, el controlar sus instintos y hablar, es la forma en que Braddock resiste a la idea de que se está convirtiendo en un animal. Si mantiene esas facultades –y su empeño en lograrlo se hace explícito en la película- podrá vencer a los cambios biológicos que le acechan, y demostrar así que continúa siendo humano.

Por último, Moreau, con su último aliento le dice a Braddock: “animal, eres un animal”. Las últimas palabras del doctor tienen que ver con la animalidad, con el deseo de humillar al humano reconociéndolo como animal. Es una manera de expresar “al menos yo muero siendo humano, tú deberás vivir como animal”. El tono de la voz y el gesto de Moreau expresan su deseo de humillar a Braddock y la mejor forma de hacerlo es recordándole que es un animal. En esta escena se hace evidente la dicotomía humano/animal que funciona como máquina de jerarquización, inferiorizando a aquellos contruidos como animales. El reconocerse como animal es degradar. Como ejemplo, está el uso coloquial de esa palabra para insultar. El último aliento de Moreau es utilizado por él con ese mismo fin: ofender y degradar a Braddock, al afirmarlo como animal.

1.4.2.4. Dominación.

La primera representación en torno a las relaciones entre humanos y no humanos en la película, es la dominación y la opresión. Como se dijo anteriormente, Moreau se alza como el soberano. Tiene el monopolio de la ley: decide cuáles serán las leyes, decide quiénes serán

castigados y cómo, y además es el encargado de castigar. Pero no sólo es soberano, sino que también es un soberano que actúa como salvador: “han sido recogidos, se les ha dado el habla, el principio de una sociedad: leyes”. Esto recuerda los discursos colonialistas que se alzan como salvadores de aquellos a quienes dominan, por eso, características fundamentales del colonialismo en distintos lugares fueron las misiones religiosas que tenían el fin de civilizar y proteger a los pueblos colonizados (Salvatore, 2010).

Moreau no reconoce su actuar como bárbaro. En cualquier caso, lo que hace es por el bien de la humanidad y de los animales no humanos. Les quita la vida y la libertad, pero les otorga el favor de la humanización, y así se convierte en su creador y protector. El accionar de Moreau es benevolente, en ese sentido. Cuando Braddock descubre el laboratorio y todo lo que hace el científico, le pregunta “¿Por qué hace esto, por qué motivo?” a lo que Moreau responde: “¿por qué? Por controlar la herencia, Piense señor Braddock lo que supondrá para la humanidad. El dolor y las deformaciones que podríamos evitar, las posibilidades son infinitas”.

Al respecto, Monica Cragolini (2012) afirma que contra el animal se libra una *guerra sacrificial* o guerra santa, es decir, reconoce con Derrida que la ciencia funciona bajo preceptos sostenidos por las religiones monoteístas que reconocen al animal como algo sacrificable. Complementando esta idea de la guerra santa, retoma a Nietzsche cuando reconoce la figura del supuesto “hombre superior” científico, sostenida por el *ideal ascético*, que es la necesidad de que la vida “se vuelva” contra sí misma. Con esto, se refiere a que la ciencia se ha fundamentado en el ideal ascético, es decir, en la idea de que el sacrificio potencia la vida⁴³.

El ideal ascético no sólo es sostenido por la actividad del sacerdote, también la ciencia y la filosofía son parte de esa maquinaria sacrificial: al generar una teleología que justifique el sufrimiento, mantienen la vida en su grado más ínfimo. Es interesante tener en cuenta que para Nietzsche, lo que evidencia este ideal es un “odio contra lo animal”. Ese odio se expresa en una suerte de guerra contra la corporalidad, la sensibilidad, es decir, contra todo aquello que tradicionalmente se ha considerado “animal” en oposición al espíritu que define lo humano. (Cragolini, 2012, p. 149).

⁴³ Este ideal ascético puede evidenciarse en la misma figura de Cristo: Morir fue necesario para vivir en realidad, para entregarse a la eternidad. Por eso es una vuelta de la vida contra sí misma. Es la idea de que, la vida se potencializa por medio de la muerte, de que la vida es sacrificable para lograr la vida más verdadera.

En el diálogo citado entre Moreu y Braddock ese ideal ascético se hace evidente: el animal debe ser sacrificado en nombre de la vida, con el fin de potenciar la existencia vital. Es entonces “el predominio de la voluntad de autoconservación que termina por anular el derroche vital” (Cragolini, 2012, p. 151). El animal se convierte en objeto sacrificable en nombre de la ciencia. Sólo por medio de la eliminación, del sufrimiento, de la muerte, es posible conseguir que la vida se potencie. “El animal cumple esa función de manera paradigmática, y su sacrificio cotidiano, al que nos hemos acostumbrado, forma parte del modo de ser humano, que se instaura sobre esa necesidad sacrificial de la vida animal” (Cragolini, 2012, p. 150).

Esas acciones “benevolentes” (porque tienen como objetivo potenciar la vida) y ser el creador de los cuasi humanos (como lo repite en dos ocasiones) le permiten a Moreau ser el amo, alzarse como un dios. Puede ordenarles, y sólo esperar que obedezcan. Si no le obedecen reprime y castiga. Por eso, cuando Braddock llega a la cueva donde moran todas estas “creaciones” de Moreau y uno de ellos lo intenta atacar, Moreau envía al agresor a la casa del dolor, lugar especializado en torturar y antropomorfizar un poco más. Sucede algo interesante y es que Moreau señala a Braddock y les dice: “Es el amo, es igual que yo, si no le obedecéis os castigaré”. El encargado de relatar las leyes dice: “suya es la mano creadora, suya es la mano que destruye, suya es la mano que cura, suya es la casa del dolor, suya es la casa del dolor, suya es la casa del dolor” y todos se alejan. La repetición del “suya es la casa del dolor” manifiesta que aquel sostén del poder de Moreau sobre ellos, es la capacidad que tiene de infringirles dolor; es por lo tanto, la capacidad de castigo, de determinar quién es culpable y quién no, lo que sostiene a Moreau como el soberano. Se puede afirmar, con Mónica Cragolini (2012, p. 150) que “la diferencia entre hombre y animal se establece en distintos ámbitos, pero uno central es el que tiene que ver con el tema del control de la violencia”.

Pero Moreau no sólo domina a aquellos que son no humanos, o entendidos por él como animales. También ejerce dominación sobre Montgomery y María. Se alza como el soberano supremo, no sólo sobre animales, sino también sobre aquellos humanos que son inferiores a él –desde su punto de vista- por cuestiones de género, clase y cultura. Así, María “pertenece

a Moreau”, como dice Montgomery refiriéndose a la chica a la que compró Moreau en Panamá. Y al referirse a ella, el científico no duda en decir “es tan delicada”.

De esta manera, el poder del científico se alza sobre el inferior, sobre el que puede ser dominado. Su poderío es un acto discursivo: la consideración de sí mismo como superior, por la posesión de capacidades de las cuales los otros carecen. No es una supremacía natural, esencialista, es una supremacía construida en discurso que deviene acciones. Ese discurso tiene su fundamento en el ideal de humano moderno, que tiene como pilar central la racionalidad y la ciencia occidental.

Pero en términos de dominación, resulta interesante evidenciar algo, y es que, los subyugados al poder de Moreau ejercen como dominadores sobre otros más débiles. Así, María tiene domesticado a un ocelote, y Montgomery monta a caballo. Pese a que, ambos atienden las órdenes de Moreau, Montgomery es el único de ambos que puede alzarse contra él: lo reta cuando encierra a Braddock y experimenta sobre él. Ante el levantamiento de una fuerza que Moreau reconoce como igual, sólo la muerte se presenta como alternativa, por eso lo asesina.

Tanto Braddock, Montgomery y María tienen algo en común, y es que se levantaron contra el poder de Moreau. Pero, hay unas representaciones que impiden que el trato sea igual hacia todos. Los dos primeros, hombres, resultan siendo castigados. Al primero le intenta quitar su humanidad, al segundo lo despoja de su vida biológica. Desea convertir a Braddock en vida desnuda⁴⁴, para aumentar la humillación. Pero a María no la castiga, no la reprime. A la larga, María no se alza como fuerza de igual a igual. María no es una amenaza.

Así, se encuentra que, en la película las relaciones de dominación y sujeción (representadas en la domesticación y la dependencia) también van de manera piramidal. Arriba está el soberano que ejerce dominio sobre todos los demás, personificado por Moreau. Le siguen en la pirámide quienes pueden tener la fuerza de él por su condición de hombres humanos, y éstos son Montgomery y Braddock. Le sigue la humana mujer, María, que como humana merece un status de fuerza, pero no como el que tienen los hombres. Siguen los animales no

⁴⁴ Vida desnuda u *homo sacer* en términos agambianos, es decir, como vida desprotegida a la que se le puede dar muerte sin arrebatarle su vida biológica. Vida excluida de la ley, pero que depende de ésta y debe asumirla. El personaje de Braddock como diferente a los humanos, pero también diferente a los animales no humanos que han sido antropomorfizados (él experimenta el proceso a la inversa) no tiene identificación, no es bíos (vida cualificada, en comunidad, pública), es vida desnuda (Ávila, 2013).

humanos antropomorfizados, a quienes pueden dominar tanto Moreau, Braddock y Montgomery, por medio del temor: el temor a la casa del dolor. Y al final están los animales no humanos en estado natural: aquellos que pueden ser dominados por todos los nombrados anteriormente. Enjaulados, encadenados, domesticados, no pueden huir del poder que se ejerce sobre ellos.

1.4.2.5. Resistencia

Como afirma Ricardo Salvatore (2010, p. 24), al definir *colonialismo discursivo* “La expresión refiere a una serie de operaciones discursivas destinadas a interpelar e incorporar a los sujetos coloniales a sistemas de representación controlados y producidos por el colonizador”. Creo que esa categoría puede brindar herramientas para desarrollar el análisis, puesto que: 1. La dominación que ejerce Moreau no es sólo a través de las armas –aunque están presentes-, sino que también se fundamenta en el discurso, o mejor en el conocimiento científico que posee. 2. Los sujetos dominados por Moreau asimilan hasta cierto punto ese discurso que les oprime. En este sentido, se generan sistemas de representación en ellos, controlados y producidos por el colonizador. El principal sistema de representación es la dicotomía humano/animal. Pero, como ninguna relación de dominación se ejerce de manera unidireccional, sino que hay respuesta por parte de quienes son dominados, presentaré de qué manera en la película se representa la resistencia.

El primer momento en que la resistencia del grupo de animales antropomorfizados se genera, es cuando, el ser que atacó a Braddock en la cueva, regresa a ella, con apariencia más humana. En ese momento, el orador de las leyes dice “es un hombre otra vez, está bien”. Uno de los presentes dice “No, no está bien, es mejor como animal: fuerte, orgulloso, esto no”. A lo que el orador dice “Es humano, es un hombre, es la ley”. El rebelde grita: “su ley”. El orador corrige “la nuestra” y el rebelde reafirma: “No, la suya”. Abandona la cueva e infringe la ley al derramar sangre, después de luchar contra un tigre.

Este personaje representa la resistencia a unas leyes que le han sido impuestas. Las leyes rigen los comportamientos de los animales no humanos antropomorfizados, Y él sabe que fueron creadas para dominarle. No las quiere, y lo manifiesta públicamente. Aun sabiendo

que recibirá castigo por violentar la ley, y por retarla, él continúa defendiendo su inconformismo, aunque esta defensa lo lleve a la muerte. Y así sucede, ante el peligro de ser castigado prefiere pedirle a Barddock que lo asesine. Implora: “No, a casa del dolor no, matad, matad”. Y Barddock dispara.

Aquí ocurre algo interesante y es que, cuando Barddock dispara al rebelde, presencia el acto uno de los no humanos antropomorfizados. Cuando todos llegan al lugar, incluyendo a Moreau, éste dice “suya es la mano, suya es la mano”, delatando a Barddock como responsable del derramamiento de sangre. Esta obediencia a la ley impuesta, va a ser el agua que alimente la ira de la sociedad de no humanos en tránsito a humanos. Es paradójico porque, el acto de obediencia resulta siendo el detonante de la rebelión. La ley se devuelve contra Moreau al ser profesada por el soberano, pero aplicada de manera selectiva. Y así, exigen justicia los no humanos antropomorfizados: con antorchas gritan “suya es la mano”, y ante la negativa de Moreau a hacer justicia⁴⁵ la rebeldía contra Moreau y las leyes se acrecienta.

Después de la muerte de Montgomery el inconformismo aumenta. Empiezan a gritar y marchan de la cueva hacia la casa de Moreau, al corroborar que Montgomery fue asesinado. Moreau sale con la escopeta y montando a caballo; en ese momento se entabla el siguiente diálogo:

- Moreau: ¿Dónde está Montgomery?

-Animal antropomorfizado: Es nuestro.

-Moreau: Devolvedlo. He dicho devolvedlo. Repite la ley: no cazar hombres, no derramar sangre, esa es la ley.

-Todos: Esa es la ley. El que infringe la ley irá a la casa del dolor.

-Moreau: Volved a la cueva. (Todos se abalanzan contra él y lo siguen). Yo os he creado. (Lo atacan hasta dejarlo agonizante)

-Orador de leyes: Hemos derramado sangre, hemos infringido la ley.

⁴⁵ En este caso, lo justo hubiese sido llevar a Barddock a la casa del dolor como lo hace con los no humanos antropomorfizados. Para ellos, Barddock es su amo, pero un igual en tanto hombre. Por eso reconocen que las leyes de Moreau son parciales: se aplican según si se es humano o está en camino de serlo.

- Todos: no más leyes.

-Orador de leyes: Debemos tener leyes, no somos animales.

-Animal antropomorfizado: Volvamos a la casa del dolor. (Toman el cuerpo de Moreau. Sale Barddock).

- Barddock: “miradme, soy como vosotros”

-Animal antropomorfizado: Eres el amo, a la casa del dolor. (Barddock dispara y salen huyendo todos).

La sublevación frente a leyes injustas se hace manifiesta en esa escena. Lo interesante es que, el desprecio a la aplicación de la ley les lleva a odiar a la misma ley. Pero, el orador insiste en que no pueden renunciar a aquello que les hace humanos. La resistencia a la dominación se hace evidente de esta manera: destruiremos todo lo que ha sido creado por el soberano. Por eso se abalanzan contra la casa y destruyen todo. Liberan a los animales cautivos, y terminan siendo víctimas de su propia destrucción, puesto que los animales carnívoros se los comen.

La máxima manifestación de resistencia se presenta al final de la película. Organizados los cuasi-humanos, se levantan contra el poder establecido por quien se otorgó el papel de soberano. Pese a que, a lo largo de la película muestran encadenados luchando por liberarse, en este momento la resistencia se expresa fuertemente, pues son todos los dominados quienes se levantan en rebelión. Esa rebelión, provocada por la insatisfacción de los cuasi-humanos al darse cuenta de que las leyes no son para todos, es la que finalmente provoca la muerte de Moreau y la destrucción de los laboratorios y la casa de Moreau.

María también expresa resistencia al estar dispuesta a escapar con Barddock. Montgomery resiste al exigir la liberación de Barddock. Barddock se resiste, cuando recuerda y así le demuestra a Moreau que sigue siendo humano. Los animales antropomorfizados resisten constantemente, y de manera más explosiva al final de la película. Pero la resistencia en todos no es igual: entre más dominados se encuentren, más abajo de la jerarquía estén, su potencial de resistencia es mayor, su manifestación de resistencia es más agresiva.

La conclusión central del análisis es que, la relación entre seres construidos como “animales” y seres construidos como “humanos” en la película está mediada por la dominación, pero

también por la resistencia. En esta película, la creación de Moreau ha sido su propia perdición. En esta película los animales no humanos antropomorfizados son potencialmente rebeldes y conscientes, gracias al proceso de antropomorfización que ha llevado a cabo el científico. Pero, ¿por qué razón los animales no humanos que no han experimentado antropomorfización no muestran señales de resistencia? Tanto los caballos, los animales enjaulados y el ocelote, mantienen siendo dominados. Su resistencia se reduce a los movimientos en círculos dentro de las jaulas. Pero, no hay acciones que impliquen resistencia que confronte. Creo yo que en este hecho se encuentra la dicotomía humano/animal: sólo pueden resistir hasta el nivel de destruir al amo, aquellos que tienen algo de humano.

1.4.3. El Planeta de los Simios: Revolución. El peligro latente de que las fronteras entre la animalidad y la humanidad se borren



Imagen N° 3. Escena en la cual César y los demás primates intentan escapar de la ciudad. Imagen capturada por pantallazo desde la película en DVD, en el marco de este trabajo.

Hoy no me queda otro camino que entre la alegría y la tristeza, entre la esperanza y la ira, seguir confiando en la fuerza de un “planeta de los simios”, planeta actualizado no sólo por medio de la potencia realizativa del lenguaje, sino en lugares enteros que son constantemente perseguidos y aplastados, aunque no derrotados.

Iván Darío Ávila (2015, p. 168).

El Planeta de los Simios: Revolución, es una de las películas que componen la saga “el Planeta de los Simios”. Ésta es un conjunto de películas de ciencia ficción que antropomorfiza a los primates no humanos. En esta película concretamente, se encuentran elementos que se distancian de las otras películas que componen la saga. Empezando porque, en ésta, la historia no se desarrolla a partir de la llegada del ser humano a un planeta donde el control lo tienen los primates no humanos (control que se manifiesta esclavizando humanos), sino que se desarrolla en el planeta tierra, haciendo evidente el poder humano sobre el resto de vecinos del planeta.

Esta película gozó de gran éxito en América. Su estreno fue anunciado en diversos periódicos y revistas latinoamericanas, enfatizando en el éxito que tenía en taquillas en países como Estados Unidos (donde se produjo y grabó) y Canadá⁴⁶. En sólo tres días (desde el viernes al domingo) recaudó 73 millones de dólares en las taquillas norteamericanas. Fue tanto el éxito que tuvo que desplazó a la famosa película *Transformers: Age of extinction*, la cual dos semanas previas había dominado la taquilla, con 16.5 millones de dólares. Además, su éxito se hace evidente en el recaudo internacional que sumó otros 31 millones de dólares en los mercados internacionales, para un estreno global de 104 millones de dólares (según 20th Century Fox). Además, en China se convirtió en la película de mayor recaudación. Según Paramount Pictures, sus ventas globales llegaron a 752.5 millones de dólares⁴⁷.

⁴⁶ Por ejemplo, según *El Economista* “En Estados Unidos y Canadá lidera las taquillas gracias a la buena crítica que ha recibido por los innovadores efectos especiales que presenta esta producción”. En: “El Planeta de los Simios: Revolución. La precuela del clásico de 1968, se estrena este fin de semana en todo el país”. Disponible en: <http://economista.com.mx/entretenimiento/2011/09/02/planeta-simios-revolucion> (última fecha de consulta 18 de noviembre de 2015).

⁴⁷ Estas estimaciones fueron publicadas en CNN México. Disponible en: <http://mexico.cnn.com/entretenimiento/2014/07/13/el-planeta-de-los-simios-desplaza-a-transformers-en-la-taquilla> (última fecha de consulta 10 de octubre de 2015)

La película fue estrenada en el año 2011, siendo por lo tanto la más cercana a la elaboración de este análisis. Dirigida por Rupert Wyatt, expone –como en “la isla del Dr. Moreau”- el control sobre la vida no humana por parte de la ciencia y el peligro que el humano corre al convertir a los demás animales en seres cuasi humanos. Chimpancés son aprisionados y transportados hasta laboratorios en Nueva York, donde llevan a cabo experimentación con el fin de estudiar la generación (neurogénesis) y regeneración de neuronas; todo esto para encontrar la cura a diversas enfermedades que atacan al sistema nervioso central humano, tales como el Alzheimer. Ahí nace la historia de César, el protagonista. Para exponer el análisis de la película me centraré en cuatro momentos, según el espacio en el que se desenvuelve la vida de los primates (humanos y no humanos), a través de la vida de César⁴⁸, los cuales son: la vida en el laboratorio, la vida en casa, la vida entre jaulas y la liberación. En cada uno de los momentos explicitaré la representación de las relaciones humano-no humano que se hacen manifiestas.

1.4.3.1. La vida en el laboratorio

El laboratorio es el espacio central de la película. Es el escenario que da cuenta de la trama del film. Es gracias a la ciencia que la insurrección de César y los demás primates es posible, ciencia desarrollada en el laboratorio, centro de la razón humana. Los chimpancés que aparecen en el film, entre los cuales están la mamá de César fueron extraídos de su hábitat y transportados a los laboratorios en contra de su voluntad. Allí se llevan a cabo experimentos científicos que estudian el funcionamiento neuronal, con el fin de desarrollar tratamientos que puedan curar enfermedades degenerativas del sistema nervioso central. Para presentar el desarrollo de este apartado, en un primer momento recogeré los momentos en los cuales la dominación del ser humano sobre el animal, bajo argumentos racionalistas, se representa; y luego expondré los capítulos en los cuales se reconoce que, aun en el laboratorio, con las

⁴⁸ En algunas escenas no está presente César, como ocurre en los laboratorios. Pero, sí se encadena su historia a la historia de vida de los chimpancés en los cuales se experimenta. En la película, el mostrar la vida dentro de los laboratorios da explicación de quién es César y por qué razón es quien es. Además, da explicación de por qué la insurrección de los chimpancés es posible.

lógicas opresivas que sostiene sobre el animal no humano, se da paso en la clandestinidad a las emociones empáticas.

La película inicia con la escena en la selva. Los chimpancés caminan en manada sobre el suelo, entre los árboles, tranquilamente, cuando de repente la tranquilidad es interrumpida y todos empiezan a huir del peligro. Por medio de redes los atrapan y los meten en cajas. Así atrapan a una chimpancé, quien grita y con temor mira por un hueco de la caja, mientras los chimpancés de su comunidad ven cómo esos hombres armados se alejan con la caja en una camioneta. La cámara se enfoca en la mirada asustada de ella, hasta perderse en su iris. De nuevo se aleja de su ojo y ella se encuentra en otro lugar y con los ojos más brillantes. Está presentando la prueba de “la Torre de Lucas”, mientras el científico que la acompaña se sorprende por su increíble mejoramiento en la prueba. Ahora ella se llama “Ojos Brillantes”, o a veces le denominan “la número 9”. Logra hacer 20 movimientos y la marca perfecta es de 15 movimientos. Esta escena genera el vínculo entre la tranquilidad de la vida en libertad y la irrupción de la ciencia. Quienes secuestran primates no humanos lo hacen con el fin de venderlos a los laboratorios. Pero no son los hombres de ciencia los que hacen “el trabajo sucio”, capturando a los primates. Quienes lo hacen son humanos pobres, de piel negra. Pero la captura no se realiza porque estas personas quieran: en cierta medida sus acciones son guiadas por los deseos y mandatos de la ciencia, del laboratorio.

Cuando Will, el científico que dirige la investigación se entera del mejoramiento de “Ojos Brillantes”, corre feliz a la oficina de su jefe llamado Jacobs. En esta escena se presenta la negación de la emoción. Jacobs le permite a Will presentarse ante el comité para que aprueben las pruebas en humanos del ALZ-112 (medicamento que se está probando). Cuando Will está a punto de retirarse, Jacobs le dice “Will, no metas emociones personales en este negocio, esta gente invierte en resultados, no en sueños”. Y es que, como se afirmó en análisis anteriores, una característica del pensamiento moderno es la exaltación de la razón por encima de la emoción. La ciencia se ha construido desde esta perspectiva, Jacobs es el personaje que representa la exaltación del hombre de negocios que pone el dinero por encima de todo lo demás. Constantemente se muestra insensible ante los demás animales, y lo único que le importa es el provecho que pueda sacar de su utilización. Jacobs es entonces el

principal representante del dualismo razón/emoción, el cual, como ya se dijo, pretende exaltar lo racional como característica humana, y la emoción como característica animal, que por lo tanto debe ser dominada y controlada. Y es que nos ha costado comprender que la emoción y la razón, posiblemente no son tan diferentes, antagónicas y tampoco pueden separarse. Al respecto, Alejandro Cabrera (2013, p. 17) afirma: “la filosofía ha tendido a contraponer estos afectos o pasiones a la racionalidad, por lo general, dando preponderancia a la segunda. Las emociones, desde esta perspectiva tradicional, son como vientos o corrientes marinas que azotan todo a su paso [...]. Las emociones, desde esta perspectiva, al tener solo un sustrato sensible y no cognitivo, fácilmente se contraponen a la racionalidad”.

El hecho de que la ciencia se fundamente en la racionalidad utilitarista, posibilita que el daño a cualquier animal no humano sea justificable, si los fines que se persiguen son “bondadosos”. En la ciencia se elimina la emoción. Esta característica va a ser fundamental para comprender la manipulación de la vida no humana en los laboratorios, y en este caso, la vida no humana sintiente, es decir, la de los animales. Se elimina la empatía con otros seres con el fin de que la ciencia pueda continuar su progreso, puesto que la experimentación animal ha sido clave para el desarrollo de la ciencia moderna⁴⁹.

Esta visión utilitarista de la vida, con fines monetarios, que ha sostenido y sostiene a la ciencia moderna, se manifiesta también cuando Jacobs decide que los primates no humanos deben ser sacrificados, debido a la reacción agresiva de “Ojos Brillantes”, que será expuesta más adelante. Cuando Franklin (el científico que trabaja con Will, y es más cercano a los primates no humanos), le ruega a Jacobs que no le obligue a dormir (Eutanasia) a los 12 primates, éste responde: “¿con vínculos? Dirijo una empresa, no un parque zoológico. Busca el modo más económico de dormir a estos animales”.

Este discurso es la ejemplificación perfecta de lo que afirma Mondher Kilani:

Y cuando esta enorme máquina se atasca y millones de criaturas sucumben a los tratamientos a los que son sometidos, se las incinera para poder recomenzar el ciclo, después de haber hecho

⁴⁹ Con esto no estoy legitimando ni justificando la experimentación en animales no humanos. Pero, sí es necesario reconocer que muchos de los avances científicos se han logrado por la experimentación con animales, y que considerado lastimoso. Hoy en día existen alternativas a la experimentación animal, y por lo tanto, la ciencia puede continuar desarrollándose sin lastimar a otros seres sintientes. Estas discusiones se plantean en la bioética. Puede leerse a Eduardo Rincón (2015).

pagar también el precio a los ciudadanos contribuyentes. Esta manera de tratar a los animales remite sobre todo a la lógica de los genocidios modernos planificados por una razón burocrática, fría y puntillosa, encorsetada en un aparato jurídico-político rígido y legalista, que está en relación con el holocausto antiguo (2013, p. 51).

Los 12 primates son seres sacrificables. Víctimas de la experimentación animal, y considerando que la reacción agresiva es resultado de aquello que han experimentado en ellos, deben ser eliminados. Su reacción agresiva, se supone, es producto del medicamento que han experimentado en ellos, resultado de la creación humana. Además de ser aprisionados, torturados por medio de la experimentación, ahora deben ser sacrificados por las consecuencias que su aprisionamiento y la experimentación han producido supuestamente en ellos. Los chimpancés vienen a ser aquí los sacrificables, y quienes pueden ser incinerados con el fin de “volver a empezar el ciclo”. Lo cual se evidencia cuando Jacobs le dice a Will que deben iniciarlo todo de nuevo, desechando 5 años de experimentación, donde se perdieron algunas vidas de chimpancés.

Pero, hay otras formas de relacionarse con estos chimpancés en el laboratorio, unas formas de relacionarse más emotivas, menos utilitaristas. Franklin es el científico que se muestra más empático con los primates no humanos, por eso este personaje es central. Retomando la escena que se mencionó en el párrafo anterior, puede recordarse a Franklin quien objeta la orden del sacrificio por medio de la frase: “Hay vidas en riesgo, estos son animales con personalidad, con vínculos”. Lo cual permite entender que la relación entre Franklin y los chimpancés trasciende el utilitarismo. Él, científico, puede reconocer que no son simples cosas que se usan y se desechan, sino que reconoce en ellos cierto nivel de individualidad y de conciencia. Son seres con vínculos, y con personalidad, lo cual implica otorgarles un lugar como personas y no como cosas.

Will también tiene una muestra de empatía y de comprensión hacia los primates, la cual se manifiesta en la desobediencia a la orden que da Jacobs, quien le indica a Will (como ya se expuso) que debería no dar lugar a las emociones en su trabajo, Will genera procesos que le permiten entender, en cierta medida, las emociones que pueden experimentar los animales no humanos con los que trabaja. “Ojos Brillantes”, se muestra agresiva, lo cual produce que

pueda escapar y la asesinen. Franklin llama a Will y le muestra un bebé. La conversación que tienen se transcribe a continuación:

Franklin: No se notaba, estaba embarazada cuando llegó.

Will: No es que Ojos Brillantes sea agresiva, lo protegía Frank.

Franklin: Creyó que lastimarían al bebé.

Will, al indicar que “Ojos Brillantes” protegía a su bebé, está siendo capaz de comprenderla. Pero, se hace evidente también la batalla que libra consigo mismo, pues sabe que no puede generar vínculos afectivos con los animales utilizados. Por ese motivo le responde a Franklin: “No Frank, esto no es mi responsabilidad, es propiedad de la compañía”. Lo que resulta interesante es que, a pesar de reconocer que llevarse al bebé sería hurto y que implicaría gran número de responsabilidades, decide llevárselo, claramente un acto de compasión. Esta compasión se refuerza en las escenas en las cuales se muestra a Will cuidando del bebé, alimentándolo y haciendo lo necesario para que esté bien. Además, creo que ese refuerzo emocional que permite un vínculo no utilitarista con el bebé, se debe también a la felicidad que la presencia del chimpancé produce en el papá de Will, Charles, enfermo de Alzheimer.

Estos son los análisis centrales de las representaciones sobre las relaciones entre humanos y no humanos en el escenario del laboratorio. Pero, creo que esta información puede complementarse con algunos otros elementos, que no directamente tienen que ver con las relaciones entre los personajes, pero sí pueden dar explicación sobre esas relaciones.

El elemento que me interesa rescatar es la exaltación del *cientificismo*, que hace pensar que la ciencia es la salida a un sin número de problemas, como la única forma de acercarse a la verdad, y que además no guarda intereses. En ese sentido, comprendo el *cientificismo* como lo expone Immanuel Wallerstein (2005, p. 19), al afirmar que es “la idea de que la ciencia es desinteresada y extrasocial, que sus enunciados de verdad se sostienen por sí mismos sin apoyarse en afirmaciones filosóficas más generales y que la ciencia representa la única forma legítima del saber”. Este *cientificismo* se manifiesta en la película, especialmente cuando Will afirma: “Esta droga tiene el potencial de salvar vidas”, mostrando ésta como su

justificación para que la experimentación continúe. En realidad, la principal motivación de Will para desarrollar la investigación es encontrar una cura a la enfermedad de su padre. El alzheimer está empeorando en su papá, y él desea encontrar rápidamente la cura para que su papá esté bien. Pero, además, presenta a la cura como “casi ilimitada”, ante el comité. Un alzamiento de la ciencia como todopoderosa, como la verdad. Y, ante todo, como se señaló en el análisis de *La isla del Dr. Moreau*, la vida se convierte en sacrificable, con el fin de potenciar la vida. En los laboratorios la muerte del animal se justifica como un “mal necesario”. Con el fin de potenciar la vida (“salvar vidas” dice Will), la muerte debe aparecer en forma de sacrificio.

Posteriormente, en el film, hay un elemento fundamental, y que tiene relación con los debates contemporáneos frente a la experimentación animal: el reconocimiento de que es inútil en la mayoría de casos experimentar en animales no humanos, puesto que hay pequeñas diferencias (incluso entre humanos y chimpancés, que son genéticamente muy parecidos) que hacen que un medicamento funcional en uno, no necesariamente lo será en el otro. “Los simios tienen un sistema inmunológico muy fuerte”, dice Franklin en la película. Así es, eso hace que la medicina funcione en ellos muy bien, pero que no funcione en humanos. Es interesante que este elemento se rescate en la película, pues da cuenta de una discusión actual, pero además porque representa el peligro de que los demás animales se parezcan a los humanos. Es el temor a reducir al ser humano a un estado de animalidad (como consecuencia de la propagación de un virus, una enfermedad) o que el animal se convierta en humano (como resultado de la plasticidad de esas vidas vivientes).

Por ese motivo, el título del análisis de esta película se titula *El peligro latente de que las fronteras entre la animalidad y la humanidad se borren*. Este temor es expresado en la película, y tal y como demuestra Iván Ávila, no es un temor particular, sino general en el cine de Hollywood en la actualidad. Dicho en palabras del autor:

Aquél era descrito como un “clima global generalizado” porque involucraba procesos relacionados (en expansión) a lo largo y ancho del mundo, “de indistinción” puesto que atentaba contra la dicotomía humano/no-humano y otras dicotomías ligadas a éstas (...). Todo el mundo es un potencial agente infeccioso y ser sacrificable. Es por ello que hoy el cine de guerra ya no se ejemplifica con *Rambo* ni *Rocky* (destrozando comunistas y rebeldes

orientales), sino con *Mad Max: Fury Road*, con su espeluznante entorno (pos)apocalíptico (de indistinción excepcional), plagado de malignos seres humanos que ya no son humanos nunca más, que son, antes bien, seres tecnotribales, cancerosos, enfermos, degenerados compuestos tecno-bio-físicos susceptibles de morir en cualquier momento (Ávila, 2015, p. 168-171).

La película tiene su centro en el laboratorio, porque allí fue creada la destrucción humana, gracias a la propagación del virus que en el cuerpo de los chimpancés tuvo el efecto contrario: mientras éstos últimos se hacían más inteligentes, el ser humano moría, como consecuencia de su actuar. Tal vez la intención de la película sea alertar al respecto: ¡Cuidado, vamos a crear nuestra destrucción!⁵⁰ Por ese motivo, Will al renunciar al trabajo le dice a Jacobs: “No sabes lo que haces, el análisis se debe restringir, no tienes idea de si la 113 es estable, o qué clase de daño causaría”. A lo que Jacobs responde: “sí, por eso las pruebas se realizan en los chimpancés”.

1.4.3.2. La vida en casa

El chimpancé bebé es llevado a casa por Will. En principio, la idea era tenerlo unos días, mientras encontraban un refugio Franklin y él, para el huérfano. Con la llegada del visitante, Charles, el papá de Will se emociona mucho. Tanto Will como Charles cuidan de él, y lo tratan como si fuese una mascota: alimentan, limpian, consienten. Charles decide que se llamará César, y así aparece en escena el protagonista de la historia. Un chimpancé que, a diferencia de su madre, puede tener un hombre propio y humano.

Pronto César muestra señales de “inteligencia superior a las de su especie”. Esto ocurre porque la ALZ-112 suministrada a “Ojos Brillantes” fue pasada genéticamente a César. La inteligencia se manifiesta en la acción de tomar el tetero y beber la leche por sí mismo. Esto despierta el interés de Will, quien decide dejarlo en casa con ellos. La película da un salto de tres años, y mientras muestran las actividades que realiza César (que manifiestan gran

⁵⁰ Este temor es ejemplificado en la introducción del libro de Iván Ávila (2013) por medio de la exposición de una noticia, donde exponen el temor a que la ciencia cree animales muy parecidos a los humanos. En la película se manifiesta en la destrucción de la humanidad, la cual se deja iniciada en este film, pero es retomada y complejizada en la siguiente parte. Después de esta película se estrenó la continuación, en la cual muestran a la humanidad muriendo por el virus del simio, mientras los chimpancés, entre los que se encuentra César, crean unas formas de organización social complejas.

inteligencia) se escucha la voz de Will describiendo los resultados, como si documentase el proceso. Así señala: “Pronto César mostró señales de inteligencia avanzada. Lo conservé y trabajé en casa”. Esto manifiesta que, el motivo central por el cual Will decidió quedarse con César es que podría investigar en él los resultados de la ALZ-112.

De lo anterior deduzco que, las lógicas utilitaristas siguen manifiestas en la casa. César en principio es importante para Will, porque da explicación de su invento. Pero claro, la experimentación aquí tiene un tinte distinto al desarrollado en el laboratorio. Por medio de lazos más afectivos, y sin utilizar nada para inyectarlo o aplicarle, sí realiza la experimentación que consiste en medir su inteligencia y documentarla, enseñarle palabras en lenguaje de señas, juegos, y esforzarse por explotar al máximo sus capacidades. Es una experimentación diferente, una utilización diferente, pero sigue siendo utilización. La vida de César es importante para el científico, en tanto es resultado de la ciencia, en tanto es útil para el conocimiento.

César vive una vida “normal”, tranquila y feliz, al parecer. Pero hay una escena que me llama especialmente la atención. Mientras Will mira los vídeos de César realizando diversas actividades, indicando que la inteligencia de César no únicamente se transmitió, sino que también aumenta con el tiempo, por medio de la neurogénesis, dirige su mirada al horizonte mientras piensa. La imagen de César en la pantalla observa la cámara, lo cual genera en el espectador la sensación de que Will está siendo observado por César (en realidad está observando la cámara), sin que Will se dé cuenta. Pensé que tal vez lo que intentaron mostrar es que mientras Will se abstrae en sus ideas, viendo a César como objeto de experimentación, no se da cuenta que César lo está viendo, esto es, se está dando cuenta de lo que ocurre, de que lo observan.

Esta idea de consciencia de lo que ocurre con él, se manifiesta fortalecida cuando, cinco años después, se encuentran en el Parque (es grande, con muchos árboles y retirado un poco de la ciudad). César sale con ropa, pero le ponen un collar en el cuello, similar al que se le pone a los perros cuando se pasean. Cuando se dirigen al carro César se encuentra con una familia que va con un perro. El perro le ladra y César lo mira, intentando acercarse; pero Will no lo

deja, lo hala, y César siente la tensión del collar al igual que el perro. Pone sus dedos en el collar con un gesto de molestia. Al subirse al coche, enojado, conversa con Will. César realiza señas y Will contesta lo siguiente: “Te sientes bien. ¿Una mascota? No, no eres mascota. Yo soy tu padre. ¿Qué es César?”. César tuvo dudas sobre su propia identidad, clara señal de inteligencia. Pero, esa inteligencia, esa consciencia le permitió reconocer que está siendo dominado e inferiorizado: tratado como una mascota. Will lo lleva al laboratorio y le cuenta la verdad sobre lo ocurrido. César ahora sabe que su mamá está muerta, y que él es inteligente porque su mamá le heredó las potencialidades del medicamento experimentado en ella.

Ahora volvamos un poco atrás en el film. Cuando César tiene tres años fue herido, debido a que intentó jugar con niños vecinos y el papá de los niños lo atacó. No solían salir de casa, pero César en un arrebato de curiosidad y travesura escapó para jugar con los niños. No era consciente de su diferencia respecto al humano. Tampoco conocía la violencia de los seres humanos. Para el papá, César es una amenaza, un peligro, aunque no hiciera ningún daño. Los niños también le temen. Aunque César no sea agresivo, e inclusive vista ropa, le temen, solamente porque no es humano. Es golpeado sólo por no ser humano. En ese momento Will y Charles lo rescatan y se dirigen al zoológico para que lo cure una enfermera, llevando a César en coche. César ve a los orangutanes del zoológico. Will invita a salir a la mujer.

En un momento, en la habitación de César sostienen una conversación. Ella le dice a Will “César se convertirá en un grande y poderoso animal. (...) Adoro a los chimpancés, pero también les temo, y está bien temerles un poco”. En la escena descrita anteriormente y en ésta se manifiesta que, César, pese a no ser agresivo, genera temor, sólo por las ideas que los humanos tienen respecto a los demás animales, y en este caso a los chimpancés. Que en la película se enfatice en el temor no me parece casualidad. Creería yo que el motivo es la representación de lo animal como algo que puede ser peligroso; sin serlo, necesariamente, tiene el potencial de ser peligroso.

Luego, se dirigen al parque ya descrito. Allí, César hace un gesto de pedir permiso a Will. Se inclina un poco y extiende su mano mientras mira al piso. Will le da permiso y felizmente trepa los árboles. Recordemos que César tenía 3 años en ese momento, así que, al parecer, la

dominación ejercida sobre él no le molestaba, es más la consentía, al pedir permiso sumisamente. Como la inteligencia de César aumenta con el tiempo, me atrevería a afirmar que en la película se intenta mostrar al chimpancé como consciente de la dominación y rebelde entre más inteligente sea. A los 5 años ya la dominación, el pedir permiso le causan molestia, y está más propenso a actuar de manera agresiva.

La agresividad se hace manifiesta en una escena, cuando, a los 5 años Charles tiene un altercado con el vecino (el mismo que hirió a César cuando tenía 3 años). César corre a defender a Charles, agrediendo al vecino. Luego se tranquiliza, pero ve cómo todos los humanos que pasaban por la calle lo miran con temor. César va donde Charles y lo abraza. Este es el detonante para que César sea encerrado. Existe entonces una correlación entre el grado de inteligencia y la potencialidad de sublevación. Este elemento es fundamental para entender la resistencia representada en la película. Al parecer, sólo los animales antropomorfizados pueden ser conscientes de su dominación y oponerse a ella.

Por último, y para cerrar este apartado, quiero hacer explícita una idea. En la película la idea de “casa” como hogar, es fundamental. En una conversación entre Will y Caroline (la novia de Will) ella le pregunta “¿Qué hay de César?, ¿cuál es su lugar?” a lo que él responde “con nosotros”. Will, cuando César ya es grande, al parecer ha fortalecido el vínculo con él, y lo ve como un hijo. Continúa pensando en investigarlo, pero no lo realiza de la misma manera. Ya hay un vínculo afectivo que hace que vea a César como a un semejante, y ante todo, como alguien a quien debe proteger. Para Will, en ese momento, César pertenece adonde él esté. Pero, “casa” es donde César se siente a gusto. Mientras César está encerrado desea volver a casa, y se lo dice constantemente a Will por medio de señas. Pero luego se transforma. Luego del levantamiento y el escape de los primates no humanos, Will busca a César -quien ya es bípedo- y le dice: “César lo lamento, esto es culpa mía, todo esto debe parar, no debería ser así, tú sabes de lo que son capaces, por favor vuelve a casa, si tú vuelves conmigo yo voy a protegerte de todo”. César se acerca al oído y le dice “César está en casa”. Will dice: “Ok, César está en casa, César ve”. Lo que el chimpancé buscaba era su liberación, su estar en casa, y lucha por eso. Pero, puede construir nuevas ideas sobre lo que significa estar en casa. Al ser consciente de la diferencia entre él y los humanos, César reconoce que su casa está

con sus semejantes. En principio sus semejantes eran humanos, al ser oprimido por ellos, decide irse junto a los demás oprimidos y luchar por su liberación. Este punto será profundizado en el cuarto apartado.

1.4.3.3. La vida entre jaulas.

En este punto se gestan las bases que presentaran el levantamiento de los primates no humanos. César, desde el momento en que es consciente de ser oprimido por Will, y conoce la historia de su vida, sabiendo que otros corren la misma suerte que su mamá, va teniendo idea de lo que viven sus semejantes en la ciudad. Pero, sólo cuando está entre jaulas puede ser plenamente consciente de esa opresión, lo cual lo lleva a actuar.

Después del episodio de agresividad por defender a Charles, los de “control animal” se llevan a César a *San Bruno Primate Shelter*. Le muestran un lugar no muy grande, pero con un árbol en el centro, juegos y muros donde hay pintado un paisaje selvático. César pide permiso a Will, y va a conocer el lugar. Le cierran la puerta y Will, desde la ventana se despide de César. Uno de los trabajadores engaña a César llamándolo y lo encierra en una jaula. Es un lugar subterráneo, oscuro, lleno de jaulas, y ahí habitan muchos otros primates no humanos. El lugar es una pesadilla, tanto que, en un momento entran dos mujeres, con el trabajador y otro hombre, y una de ellas dice “Es como una prisión federal”.

La comida es indigna, y todos los primates ruegan por ella. El ayudante que lo engañó le dice “comida de calidad para ti”. César no come, y él le dice “qué, no reconoces la comida”. César le lanza la comida en la cara y él reprime ese acto de rebeldía diciendo “te crees gracioso, te enseñaré algo gracioso. Entenderá pronto quien manda aquí”; coge la manguera y moja a César. Él queda tirado en el suelo. Esta escena es importante, pues manifiesta la necesidad del humano que domina de continuar siendo dominante. La represión como medio para acallar las formas de resistencia de César, tiene como objetivo intimidar y generar miedo. Pero, además, en este personaje (el que cuida el lugar) hay una característica central: representa a quién vigila, castiga, reprime y disfruta haciendo todo eso. Suele reír

irónicamente cada vez que lastima a algún primate. Goza dominar, es el soberano que exige reconocimiento por medio del uso de la violencia, y disfruta el sufrimiento de aquellos a quienes domina.

Los primates no humanos no pueden aceptar a César. César lleva ropa, como un humano, lo cual genera exclusión y violencia por parte del resto. El líder de los chimpancés en el lugar lo agrede y lo desnuda. César no está en un lado ni en otro, no es ni tan animal ni tan humano, es un híbrido de ambos, está en el límite de ambos, es el puente. Aquí rescato dos elementos: 1. Que la exclusión y la violencia contra aquel que es diferente se representa como característica tanto de humanos como de no humanos y 2. La distinción entre humanos/animales parece ser una exigencia tanto de animales no humanos como de animales humanos. César representa la indistinción: un híbrido de ambos, lo cual lo ubica como objeto del punto 1. Dicho de otro modo “socava la distinción humano-animal y coloca lo que llamamos “humano” y “animal” en una zona de profunda identidad llamada *indistinción*” (Calarco, 2013, p. 28-29).

En esta escena deseo detenerme en otro punto. Jacques Derrida (citado por Neira, 2014) genera una reflexión respecto a la distinción entre humanos y demás animales a partir de una experiencia: sentir pudor al hallarse observado por el gato con el cual vive. Después de realizar una serie de análisis respecto a este hecho, cuestionándose por el pudor, reconoce que el vestido es una técnica, en tanto “crea y resuelve el problema de la conciencia de la desnudez, pues sirve para ocultar la sexualidad y, es más, sería la única especie que lo hace” (Neira, 2014, p. 18). En este sentido, se reconoce que el vestuario –y que el ser humano es la única especie que siente pudor ante la desnudez- cumple una funcionalidad no fisiológica, sino más bien ética y estética. Así que, “es justamente el vestido lo que crea la diferencia entre animales y humanos o, lo que es lo mismo, la diferencia entre el bien y el mal” (Neira, 2014, p. 18). Puede afirmarse entonces que, el pudor ante la desnudez, la necesidad de ocultar la sexualidad, es una característica exclusivamente humana, que tiene gran importancia, puesto que en realidad es una forma de exaltar lo que nos hace humanos: la conciencia del bien y el mal, esto es, el discernimiento ético.

Esta explicación puede aportar al entendimiento de la escena: César está acostumbrado a vestir. No se sabe con exactitud si en principio fue él quien decidió usar ropa o si fue su cuidador quien decidió vestirlo inicialmente, lo que sí se evidencia es que César acostumbrado a usar ropa, se siente vulnerado al ser despojado de ella. Hay, por lo tanto, en esta escena, una característica de antropomorfización para resaltar el hecho de que César está rompiendo con la distinción humano/animal, pero se conforma en el límite, en un híbrido. Después de que le arrebatan el vestuario César no vuelve a utilizar ropa, lo cual hace pensar que en realidad nunca sintió pudor ante la desnudez; el motivo por el cual César asume la ropa es porque eso es lo que lo acerca a los seres humanos. Para él el vestuario no cumple el papel que para la humanidad cumple: estético y ético en tanto oculta la sexualidad y exalta nuestra capacidad de discernir el bien y el mal; para César el vestuario es lo que necesita para encajar entre seres humanos y, por lo tanto, ubicarse en ese lugar de indistinción: reconocerse diferente y a la vez igual a los seres humanos, pues a sus semejantes primates no los tiene cercanos. Cuando está con aquellos primates oprimidos el vestuario es innecesario.

César, intentando sentirse como en casa, pinta en la pared la ventana de su habitación. Es la herramienta que utiliza para sentir algo de libertad en medio de su prisión. La fantasía en cierto momento fue para César una forma de resistencia, una escapatoria, al darse cuenta que la resistencia física sería reprimida. Pero, conforme la indignación aumenta (el detonante es que Will lo visita, pero no se lo lleva a casa), la resistencia deja de concentrarse en la fantasía y se concentra en la acción directa.

Su indignación aumenta cuando se da cuenta que varios simios del lugar, son llevados al laboratorio donde experimentaron con su mamá. Esto ocurre porque Will le cuenta a Jacobs que la ALZ-112 la probó en su papá y estaba mejorando, pero el organismo generó anticuerpos. Ante el hecho de que el medicamento funcionara, Jacobs pide aumentar la experimentación. En este momento, unido a la explosión de furia porque Will no lo rescata, César decide levantarse. Lleva a cabo un plan que va desde robar una navaja para crear una herramienta que permita abrir las jaulas, liberar al gorila que estaba encerrado (y que juega, rueda y se alegra al poder estar en ese reducido espacio de juego, inmenso en comparación con la pequeña jaula donde estaba), engañar al líder de los chimpancés quien al ver al gorila

al servicio de César se inclina ante él delante de los demás, robar el ALZ-112 de la casa de Will y regarlo en las jaulas para hacerlos inteligentes, y finalmente lograr el escape.

Un último elemento que quisiera tocar aquí es el relacionado con el momento en que César esparce el ALZ-112. Este medicamento funciona perfectamente en chimpancés, pero no en seres humanos. Teniendo en cuenta que, según investigaciones compartimos un 98% de identidad con el genoma de los chimpancés, y por lo tanto, genéticamente sólo somos un 2% diferentes⁵¹, el fallo del medicamento en seres humanos se encuentra en ese 2%. Pero, ¿por qué razón el medicamento también funciona en primates de otras especies? Si en el caso de los gorilas, por ejemplo “un 15% del genoma humano está más cerca del gorila que del chimpancé”⁵². Esta pregunta me parece central porque, ya sea por omisión o conscientemente, la película está reproduciendo la separación tajante entre humanos y animales, viendo a los demás primates como iguales, y al ser humano como un primate único, muy diferente al resto. Podría suceder que el medicamento fallara en humanos y en otras especies de primates. Pero en la película, funciona muy bien para todos los demás primates, excepto para el humano. Un ejemplo de ello es que entre las jaulas hay un orangután, en el cual el medicamento funciona. Una investigación demuestra que los orangutanes son más parecidos a los humanos que los chimpancés. Así que hay riesgo de que en orangutanes no funcionara el medicamento, así como no funcionó en humanos⁵³.

⁵¹ La primera vez que leí ese porcentaje fue en el texto “mi otro prójimo” de Fernando Vallejo. Navegando en la Web encontré varios artículos donde se afirma lo mismo. Uno de ellos lo encontré en el link <http://www.creces.cl/new/index.asp?imat=++%3E++7&tc=3&nc=5&art=224> (última fecha de consulta 15 de noviembre de 2015).

⁵² Esta información fue encontrada en un artículo del Periódico El tiempo. Se puede encontrar en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11298624> (última fecha de consulta 15 de noviembre de 2015).

⁵³ Al respecto leí una nota de “muy interesante”, revista donde se publican resultados de investigaciones para todo tipo de público. El artículo se denomina “¿más cerca del orangután que del chimpancé?”. Disponible en <http://www.muyinteresante.es/naturaleza/articulo/imas-cerca-del-orangutan-que-del-chimpance> (última fecha de consulta 25 de noviembre de 2015).

1.4.3.4. La insurrección, la liberación

Como se dijo antes, para César su casa ya está donde estén los demás primates no humanos y lleva a cabo el plan para liberarles. El día llega, César está fuera de la jaula cuando se supone debería estar dentro de ella con el resto de primates. En ese momento aparece el cuidador, el soberano, y le dice: “Vuelve a tu jaula, te lo advierto, entra... te lo ganaste” y lo electrocuta “Te enloqueciste o qué, estúpido mono”. César lo toma de la mano para detenerlo, a lo que él dice: “Quítame tus sucias manos de encima, asqueroso mono”. César grita: “No” y lo golpea. El otro cuidador escucha a César decir “no” y se sorprende. Todos los simios se emocionan, y sigue gritando “No”. Les abre las jaulas para que huyan, y en ese momento aparece el cuidador. César no deja que los primates lo asesinen, así que lo encierra en una jaula. El ayudante al que César golpeó, despierta y va a atacar a César con el aparato para electrocutar, César toma la manguera y así muere el cuidador. La intención de César no era que muriera.

Aquí hay varios puntos a tratar. El primero es relacionado con el levantamiento de César. La resistencia, la sublevación, se lleva a cabo y ante esto el soberano queda desprotegido. Sorprendido por las capacidades de César, al hablar, queda sin armas. El soberano se reduce, pero hasta el último momento intenta mantener su poder y dominación sobre los otros, por medio de la violencia y la coerción. El otro punto que me interesa es que César no quería matarlo. En ningún momento César desea vengarse de la humanidad. Sólo quiere ser libre, y limita las acciones de los demás en ese sentido. César mantiene un espíritu noble, emancipador y pacifista al llevar a cabo la liberación. Se muestra tan racional, que limita a los demás, quienes sí desean venganza. César ya tiene características de humano, pero no es un racional como los humanos, es un racional que busca no repetir la dominación. Pero desea no dominar a los humanos, porque a los animales no humanos sí los domina. Esto se hace manifiesto cuando, en el escape en el puente monta a caballo. Pienso que aquí hay una justificación de la dominación sobre otros considerados inferiores. César es dominado por su condición de no humano, pero en cuanto logra tener un poco más de estatus sobre los demás animales, por ser antropomorfizado, no siente compasión por aquellos que también son dominados como él, por las mismas razones: pertenecer a una especie no humana.

Luego de huir del refugio, César va a liberar, pero sólo libera a sus semejantes. Va al zoológico, va al laboratorio y libera primates. Pero, en el zoológico hay animales de otras especies también encarcelados, y no son liberados por él. Creo que esto se complementa con la idea expuesta en el párrafo anterior. César siente compasión por sus semejantes, no por el resto, con los cuales en la dominación ocupa un lugar similar, pero a los cuales puede considerar inferiores.

Los primates no humanos, en su huida utilizan armas (lanzas, que son las rejas del zoológico) y crean un símbolo que es la ventana de la habitación de César. Los humanos los persiguen, les disparan, los ven como peligro, no desean que se liberen. Pero finalmente logran escapar. En medio de la persecución un helicóptero les dispara, y por poco, mata a César, pero el gorila lo salva, lanzándose sobre el helicóptero y así provocando la caída del mismo, en el borde del puente. En el helicóptero está Jacobs, y Koba, un chimpancé en el cual experimentaron se acerca al helicóptero. Jacobs le dice: “No, tú no, jamás serás nada más que un maldito mono”, y Koba lo hace caer del puente.

De esta escena quiero rescatar el hecho de que César no desea vengarse, pero Koba sí. Una reiteración de que César es el racional que está ahí para controlar los deseos vengativos de los demás. Pero a Koba no lo detiene. César resulta siendo la cabeza de las acciones que se lleven a cabo, y los demás las manos. El segundo punto que me interesa es la frase de Jacobs. En su último grito enfatiza en la condición de “mono”, de animal de Koba, para humillarle. Un enaltecerse en “yo muero siendo humano, tú no podrás llegar a ser más que un animal”. Una muerte que se alza dignificada porque no lo hace en condición de animal.

1.5. LOS TRES FILMS EN DIÁLOGO

Después de presentar los análisis de las tres películas, quiero dedicar un apartado para relacionar las películas. A partir de los análisis realizados puede afirmarse que hay unas continuidades y unas transformaciones en las formas en que se representan las relaciones

entre primates humanos, primates no humanos y el resto de animales que aparecen. Me parece importante aquí recordarle al lector la pregunta que guía este análisis y dar cuenta de ella: *¿De qué maneras han sido representadas las relaciones entre primates (humanos y no humanos) en tres películas del cine de Hollywood: King Kong (1933), la isla del doctor Moreau (1977) y El Planeta de los simios: revolución (2011) y cómo ello posibilita problematizar la dicotomía humano/animal?* A continuación, sintetizo esas relaciones encontradas.

1.5.1. Diferencias

La primera diferencia evidente es en las representaciones sobre la dominación y la resistencia. Mientras que en *King Kong* la resistencia no es representada, sino que, por el contrario, la dominación se muestra asumida sumisamente por quienes son dominados, en las películas *La isla del Dr. Moreau* y *El planeta de los simios: revolución*, sí hay presencia de resistencia.

Pero, si bien en las dos últimas películas hay representaciones de la resistencia, no la representan de la misma manera. Los personajes que se levantan son antropomorfizados en las dos películas, pero en la película *el Planeta de los Simios: Revolución*, esta antropomorfización les permite actuar de manera inteligente, tanto así que logran erguirse completamente, planear el escape, engañar a los humanos mientras huyen, y controlar sus impulsos. Esto es lo que provoca que los primates escapen y continúen con vida. En el caso de *La isla del Dr Moreau* los animales antropomorfizados no son muy lúcidos ni inteligentes, lo cual los conduce a su muerte. Al abrir las jaulas de los animales no humanos, son comidos por ellos, y provocan un incendio que consume a algunos. Por lo tanto, se rebelan, pero no salen vivos de eso, porque no planean, no se organizan, y actúan impulsivamente. En cuanto a quienes liberan, en estas dos películas también hay una diferencia sustancial, y es que, César sólo libera a sus semejantes, mientras que en *la Isla del Dr. Moreau* son liberados todos los animales. Pareciera que los animales antropomorfizados de la *Isla del Dr. Moreau*, fuesen capaces de sentir más empatía con aquellos animales no humanos encerrados, que César.

Además, César es el líder, la cabeza, quien los organiza, mientras que en la segunda película no hay ningún líder que organice.

En cuanto a la interseccionalidad, es decir, los vínculos existentes entre distintas formas de opresión, se hace demasiado evidente en la película *King Kong*, en la segunda se representa de manera menos evidente, y en la última no existe. Es decir, en la primera película la interseccionalidad entre las formas de opresión es fácilmente identificable, porque hay representaciones sobre el género, la raza, y la animalidad, desde lógicas opresivas. En el caso de la *Isla del Dr. Moreau* se identifica esta interseccionalidad entre género y animalidad, pero de manera más sutil. Y en la última película, no hay ninguna intersección. Es más, Jacobs, el jefe del laboratorio, es afroamericano, y tiene un gran poder sobre el resto.

Otra diferencia está relacionada con la forma en que se representa al animal. Pienso que conforme van siendo más contemporáneas a este análisis, las películas van representando más: 1. La ambigüedad de la animalidad y la humanidad como definiciones socialmente construidas. Es decir, es cada vez más difícil identificar lo que diferencia a los humanos de los animales no humanos, porque en la segunda película se muestran primates no humanos antropomorfizados y en la tercera igualmente, pero con una característica en particular: estos primates son más parecidos al ser humano que los personajes de *la Isla del Dr. Moreau*, mientras que en *King Kong*, es fácil identificar quién es animal y quién no, porque no hay representado ni un solo rasgo de antropomorfización en *King Kong*.

En este punto es importante tener en cuenta el papel de las emociones y la racionalidad. En la primera película, *King Kong* no tiene nada de racional, en la segunda los personajes antropomorfizados tienen algo de racionalidad, pero aún un fuerte componente instintivo, y en la tercera película, los primates no humanos terminan siendo muy parecidos a los seres humanos, por el toque racional que los compone. Además, en *King Kong* no se muestra al personaje como un ser emotivo. Se representa como un monstruo insensible. En la segunda, muestran un poco más las emociones de los animales antropomorfizados, pero los lazos cooperativos no son muy fuertes; mientras que en la tercera, se reconoce plenamente que

tanto animales no humanos en su estado “natural” y aquellos antropomorfizados, tienen personalidad, sentimientos, emociones y una vida propia que les es arrebatada.

Otra diferencia está relacionada con aquello que le otorga poder al humano. En *King Kong* son las armas y el poder coercitivo los principales aliados. En *La Isla del Dr. Moreau* también (con la escopeta, o la casa del terror), pero aparece una nueva figura fundamental, y es el del científico. El poder lo tiene quien posee el conocimiento otorgado por la ciencia moderna. Lo mismo ocurre en la tercera película: el poder del científico acompañado por el de las armas.

Un cambio significativo es que, mientras en la primera película el peligro ocurre como consecuencia de los actos humanos, pero no por creación de éste (King Kong existe sin ser creado por el humano), en las otras dos, el peligro es consecuencia del actuar humano, pero en tanto el humano crea el peligro. Además, en las dos últimas películas, especialmente en la tercera, se representa la necesidad de tener cuidado con la manipulación de los animales. No se la niega, pero sí se deja explícito el mensaje de tener cuidado con la forma en que se manipula la vida, porque puede conducirnos a nuestra propia destrucción.

1.5.2. Similitudes

En cuanto a continuidades, puede decirse que en las tres películas se representa al animal no humano como un peligro, como seres a los que hay que temer. En todos, el animal es controlado y dominado, pero se sale de las manos (escapando, levantándose, sublevándose) y se convierte en ese momento en un peligro para la humanidad. Este punto es importante, puesto que, desde mi punto de vista, justifica la dominación sobre el no humano: debemos controlarlo, si no lo hacemos nos atacará. De esa manera se justifica la opresión sobre el viviente no humano, con la justificación de protección ante alguien que es potencialmente peligroso.

Otra de las continuidades es la definición de dualismos, donde el principal es emoción/razón. Este dualismo es fundamental en la definición de quienes son animales y quiénes no lo son,

por lo tanto, quiénes deben y pueden ser dominados. En ese sentido, me doy cuenta que el nivel de antropomorfización tiene como pilar fundamental este elemento: se es más humano entre más racional sea. Además, en las tres películas se presenta a los animales no humanos, que no son antropomorfizados, como seres que asumen pasivamente la dominación.

Esta me parece que es la principal continuidad y es la justificación de la existencia de jerarquías, que sostienen, a su vez, la dominación sobre los seres construidos como animales. Ya sea porque son peligrosos, ya sea por “necesidad” (un “mal necesario” como la experimentación en animales) se convierte en justo controlarlos y manipularlos.

En este sentido, como puede observarse, en las tres películas encuentro más diferencias que similitudes en tanto a las formas que se representan las relaciones entre primates humanos y no humanos. Estas relaciones están mediadas fundamentalmente por la dominación, y en las dos últimas películas también entra en escena la resistencia y la subversión; pero estas formas de relación son representadas de distintas maneras. Justamente, ese es el motivo por el cual decidí elegir tres películas de tres épocas distintas, con una diferencia de aproximadamente tres décadas entre cada una de ellas. Al ser diferentes los contextos de producción, las formas de representación también son diferentes. A pesar de que hay permanencias en estereotipos, desigualdades, jerarquizaciones, no se representan de la misma manera. Es decir, el sexismo, el racismo y el especismo continúan existiendo, pero no se manifiestan, materializan, cobran vida de las mismas maneras. Cada vez se van haciendo más sutiles. Y eso es lo que determina las diferencias en la representación presentes en cada uno de los films.

CAPÍTULO 2: PROPUESTA, PRÁCTICA Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.

*Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.
Paulo Freire, (2006, p. 30).*

En este capítulo presentaré el diseño, análisis y desarrollo de la propuesta pedagógica que trabajé en la IED Class Kennedy, con los estudiantes de noveno grado. En principio, se hace necesario justificar la pertinencia del tema en el aula de clase, y por qué los contenidos propuestos pueden ser enseñables, así que este será el primer punto que se tratará. En un segundo momento, se expondrá la perspectiva conceptual desde la cual se propone el trabajo pedagógico, y en particular se profundizará en el trabajo de las emociones y su importancia en la formación política. En un tercer momento, se expondrá la propuesta y su pertinencia en la institución, respondiendo a las necesidades de ese contexto específico. Posteriormente, se describirá cómo se realizaron las sesiones en el aula. Y, por último, se expondrán los resultados del trabajo en el aula, a partir de lo realizado con los estudiantes, enfatizando en los procesos formativos evidentes en los discursos de ellos y ellas. En términos generales, en este capítulo se presentará la ruta que guio el proceso formativo en el aula.

2.1. PERTINENCIA DE TRABAJAR LA INQUIETUD DE SÍ, LA FORMACIÓN POLÍTICA Y LAS EMOCIONES EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES.

Como señalé en el capítulo 1, considero necesaria en la formación en ciencias sociales, la formación política. La perspectiva de formación política aquí sostenida, incluye como pilar fundamental la “*preocupación por sí*”, “*inquietud de sí mismo*” o *epimeleia heautou*, que es una forma de pensamiento, expuesta por los griegos de la época clásica (Foucault, 2002). Resumiré la *inquietud de sí mismo* en los siguientes elementos:

1. Implica ocuparse y preocuparse por sí mismo.
2. Se refiere a una actitud general, una manera de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de relacionarse con las demás personas. En este sentido, la *epimileia heautou* es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo.
3. Es una forma de convertir la mirada, pues implica prestar atención a lo que se piensa, es decir, reflexionar sobre lo que ocurre en el pensamiento.
4. No se refiere simplemente a la atención hacia uno mismo, puesto que también designa una serie de acciones por las cuales se modifica, transforma y transfigura la subjetividad y las prácticas.
5. Es una manera de ser, que implica formas de reflexión, y por lo tanto es un fenómeno muy importante, tanto para la historia de las representaciones, ideas y teorías, como para la historia de la subjetividad.

Estas características de la *epimeleia heautou* son constitutivas de la subjetividad de la persona que se preocupa de sí. Es decir, al ser un cambio en la mirada que implica procesos de reflexión, de cuidado frente al ser y el estar en el mundo, instituye un proceso de transformación subjetiva, que incluye lo formativo. En este sentido, la preocupación por sí mismo, que es una forma específica de construcción de la subjetividad en relación con la verdad, se configura gracias a procesos de formación.

La formación es entendida aquí de dos maneras principales. La primera, tiene que ver con la *espiritualidad*, siguiendo los planteamientos de Michel Foucault (2002, p. 33), al definir ésta como “la búsqueda, la práctica, la experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad”. Es decir, el saber tiene un vínculo estrecho con la subjetividad, y es tan estrecha esa relación que los cambios en el saber por lo general, implican transformaciones en la subjetividad y viceversa. Esta relación interdependiente implica un proceso que se denomina espiritualidad, entendido como el camino que recorre el sujeto, y los cambios que efectúa en sí mismo para acercarse al conocimiento. Pero también, la formación se entiende aquí como “lo que queda” reconociendo que “los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para

formarse” (Flórez & Vivas, 2007, p. 167). Con “lo que queda”, los autores se refieren a las bases que se cimientan a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje, bases que se mantienen en el tiempo gracias a que se constituyen en subjetividad.

Así tenemos que, la *epimeleia heautou*, como constituyente de la relación entre sujeto y verdad, puede entenderse como parte de los procesos formativos. Ambos van más allá de los contenidos concretos, y su objetivo está en las bases de la subjetividad. Tanto la preocupación por sí mismo, como la formación política, inciden en la construcción de la subjetividad. Integran, definen y componen al sujeto en sí mismo. Y lo hacen, “no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior” (Flórez & Vivas, 2007, p. 167). Lo externo se encarga de influir, más no determina la formación. El trabajo fundamental lo realiza el sujeto sobre sí mismo.

Ahora bien, la formación política es fundamental en la constitución del sujeto, y como ya ha sido señalado, en este trabajo se entiende que tiene como fundamento los componentes de la preocupación por sí mismo. Aquí la formación política es entendida como la construcción de una subjetividad consciente del papel del sujeto en lo político. Lo político “ligado a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas, antagonismo que se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales, y la ‘política’, que apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, pues están atravesadas por ‘lo político’” (Mouffe, 1999, p. 13-14).

En este sentido, la formación política es entendida como el ser consciente de esa dimensión de antagonismo y hostilidad que existe en las relaciones humanas, manifiesta en la diversidad de las relaciones sociales. Y por supuesto, incluye las características de la preocupación por sí mismo: Ocuparse y preocuparse por sí mismo, es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo, implica reflexionar sobre lo que ocurre en el pensamiento, designa una serie de acciones por las cuales se modifica, transforma y transfigura la subjetividad y las prácticas y es una forma de reflexión sobre sí mismo y sobre

el mundo. Concretamente, la formación política es el proceso que permite la construcción de subjetividades políticas, que incluyen la preocupación por sí mismo como pilar fundamental.

Entonces, comprendo la formación política como la toma de consciencia de la diversidad y conflictividad en las relaciones sociales, unido al cuestionamiento de esas formas en las cuales nos relacionamos socialmente, porque así lo hemos aprendido. En un proceso de formación política me parece fundamental que el estudiante pueda, no únicamente reflexionar sobre sus acciones e ideas en torno al mundo y cómo se relaciona con él y en él, sino también reconocer que sus acciones e ideas no son las únicas, porque existen las diferencias. Me parece fundamental que los estudiantes cuestionen de por qué se enuncian desde dónde se enuncian, y por qué han construido de sí mismos lo que son ahora.

Teniendo en cuenta esto, afirmo que cualquier contenido que implique el cuestionamiento de nuestras construcciones subjetivas en torno a las relaciones sociales, es un contenido enseñable, puesto que apunta a la consciencia sobre sí, en una realidad política. Es decir, los cuestionamientos sobre quiénes vamos siendo en relación con los otros, son cuestionamientos pilares en la formación política. Partiendo de esa idea, se hace necesario argumentar por qué razón considero que las representaciones producidas por el cine acerca de las relaciones entre animales humanos y animales no humanos son un contenido enseñable que tiene como finalidad la formación política.

Las representaciones que pone en circulación el cine son constructoras de subjetividades, ya sea para que el sujeto decida resistir a ellas, no asumirlas, o porque decida aceptarlas. Reconozco que el cine es una pedagogía pública (Giroux, 2003), y ahí está su potencial como constructor de subjetividades. El cine moviliza deseos, produce significados y construye ideas respecto a la forma en que nos leemos a nosotros mismos, pero también cómo leemos el entorno y actuamos en él. Dicho de otra manera, el cine construye subjetividades con todo lo que incluye: deseos, ideas, acciones, formas de ser y estar en el mundo, maneras de leer la realidad. Siendo así, considero que “la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado. En este sentido, la pedagogía no tiene que ver

únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de las políticas culturales que sustentan dichas prácticas”. (Ortega, Peñuela & López, 2009, p. 31).

Puede afirmarse que lo que busco con el trabajo de cuestionamiento y reflexión sobre las representaciones en el cine, es influir en la producción y construcción de significados que el estudiante realiza a partir de la observación de los films. Es necesario aclarar que influir no es igual a determinar, por lo tanto, mi intención es invitar a los estudiantes a que cuestionen esas representaciones. Parto de la idea de que el cine cumple un rol fundamental en la construcción de subjetividades en la sociedad contemporánea, pues como se expuso en el primer capítulo nos encontramos ante una sociedad construida y fundamentada en la cultura visual. En este sentido:

Las películas de Hollywood hacen algo más que entretener, ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, nos influyen inconscientemente [...]. Profundamente ligadas a las relaciones materiales y simbólicas del poder, las películas producen e incorporan ideologías que representan el resultado de luchas que marcaron las realidades históricas del poder y las angustias de los tiempos; también son un despliegue de poder en el sentido de que desempeñan un papel que conecta la producción del placer y el significado de los mecanismos y la práctica de máquinas poderosamente pedagógicas. Dicho simple y brevemente: las películas entretienen y enseñan a la vez (Giroux, 2003, p. 15).

Por ese motivo, aquí los films son entendidos no únicamente como método de enseñanza o vehículo que, en términos instrumentales, es estratégico utilizar para enseñar contenidos; sino que las películas son entendidas también como un texto pedagógico, que debe ser leído, y en consecuencia, es el objetivo de la enseñanza y simultáneamente es el objeto de análisis.

Si desde la formación política, como ha sido expuesta hasta el momento se justifica el análisis de las representaciones en el cine, en tanto constructoras de subjetividades al ser el cine una pedagogía pública, queda la pregunta de por qué cuestionar las representaciones sobre las relaciones entre animales humanos y no humanos en el cine.

Los estudios críticos animales son un conjunto de reflexiones y discusiones nacientes en las ciencias sociales, que a partir de análisis interdisciplinarios y disciplinares, han reconocido

que la cuestión de la animalidad trasciende la relación entre animales humanos y no humanos. Como se expuso en el análisis de las películas, existe un vínculo estrecho entre las opresiones a humanos considerados de naturaleza animal y las opresiones hacia animales no humanos. Además, ante las transformaciones impulsadas socialmente con el surgimiento y fortalecimiento de los movimientos ecologistas y animalistas, nos enfrentamos posiblemente a una transformación cultural de gran envergadura. Millones de personas en todo el mundo están reclamando un trato digno a los demás animales, poniendo en tensión la política –en tanto acuerdos dentro de la diversidad y diferencia- y asumiendo así su papel histórico⁵⁴.

Esto ubica a los jóvenes contemporáneos en una tensión identitaria que ha llevado a muchas personas a transformar sus prácticas e ideas, viendo a los demás animales como seres que merecen respeto. La realidad es que el vegetarianismo, el veganismo y el animalismo están creciendo, se están ampliando, y nuestros jóvenes tienen contacto con esa realidad (algunos ejemplos fueron expuestos en el planteamiento del problema). Ubicarse políticamente en el mundo, implica conocer las tensiones existentes en ese mundo, y en éste, nuestro tiempo-espacio, la emergencia del animalismo está generando transformaciones legales y en la cotidianidad de muchas personas.

Ahí es donde encuentro importante reflexionar al respecto. Reconociendo que “lo personal es político”, es decir, que aquello que consideramos personal como la dieta, lo que consumimos, las ideas que defendemos, entre otros, tienen un impacto social⁵⁵, considero

⁵⁴ Sólo para ilustrar la afirmación, recomiendo visitar “Encuestas y sondeos sobre vegetarianismo y veganismo”, disponible en: <http://www.respuestasvegan.org/2011/12/encuestas-sobre-veganismo.html>. Entre los datos que se encuentran disponibles están: 1. de acuerdo a las previsiones de la relación Italia Eurispes 2011, en el 2050 habrá 30 millones de italianos vegetarianos, lo que significará uno de cada dos italianos. 2. El 16 de agosto de 2015, un artículo titulado «[Veganos, la nueva revolución](#)» mencionaba estimaciones no oficiales según las cuales se calculaba que había unos 40.000 veganos en España. 3. En junio de 2013, [dos artículos publicados por el canal alemán DW](#) mostraron el continuo y rápido crecimiento del veganismo en Alemania: un 800% en los últimos 3 años. 4. En Israel, El 13 de octubre de 2014 se celebró en Tel Aviv el festival "Vegan Fest" que contó con una asistencia de 15.000 humanos, 5. En 2013, un informe publicado por Public Policy Polling señalaba que un 6% de los estadounidenses son vegetarianos y un 7% son veganos. 6. En enero de 2014, en [este artículo](#) se hablaba de una estimación de 200.000 veganos en Israel, de una población de 8 millones. En 2013 el 4% de la población de Israel se convirtió en vegetariano y el 5% en vegano, que se añaden al 4% que ya eran vegetarianos o veganos antes de 2013, lo que significa un total de 13% de la población vegetariana o vegana, aproximadamente un millón de israelíes del total de 12 millones.

⁵⁵ Cuando se exponen los argumentos del veganismo, una de las frases comunes es “lo que como es personal”. Como han demostrado distintos estudios y estadísticas, lo que consumimos no es sólo una cuestión personal,

necesario que las reflexiones sobre nuestras propias ideas, incluyendo cómo entendemos lo animal, lo humano, cómo han sido entendidos estos dos conceptos y cuáles son las relaciones que se entablan entre animales no humanos, sean llevadas al aula.

En este sentido, mi intención es invitar a los estudiantes a que se interroguen, pongan en duda lo que socialmente está establecido, y hoy está siendo puesto en tensión por la emergencia de actores que trabajan a favor de los entendidos como animales. Así que, la pregunta formativa que orientará esta propuesta es: ¿de qué manera posibilitar escenarios de reflexión y discusión en torno a las representaciones en el cine sobre las relaciones entre animales humanos y no humanos, a través de trabajar las emociones que suscitan las películas: La Isla del Dr. Moreau (1977), El planeta de los Simios: Revolución (2011) y King Kong (1933) con los estudiantes de noveno grado de la IED Class, y a partir de ello evidenciar la manera como este proceso aporta a su formación política? En atención a esta pregunta, a continuación expongo la perspectiva conceptual desde la cual será desarrollada la propuesta pedagógica.

2.2 PERSPECTIVA CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

En este apartado presentaré los vínculos que encuentro entre la formación política, la preocupación por sí mismo y el trabajo con las emociones en el aula.

2.2.1. Formación política y preocupación por sí mismo

Como ha quedado evidenciado, mi preocupación pedagógica principal, para desarrollar esta propuesta es la formación política. Pero ¿cómo formar políticamente a los estudiantes? No

sino que tiene un gran impacto en términos ecológicos, económicos, éticos, políticos e inclusive estéticos. Por ese motivo, la ONU insta a llevar un estilo de vida vegano para poder afrontar la crisis ecológica (Ver <http://www.bluradio.com/89172/segun-la-onu-lo-mejor-para-el-planeta-es-una-dieta-vegana-en-el-ser-humano>. Última fecha de visita 14 de marzo de 2016). Además, es bien conocido el impacto ecológico del consumo de productos de origen animal, especialmente por la ganadería: salinización y erosión de los suelos aptos para cultivo, desperdicio de agua potable para alimentar pocas bocas, emisión de gases de efecto invernadero, etc. Esto sólo como ejemplo para afirmar que nuestras acciones cotidianas tienen implicaciones que nos afectan colectivamente.

aspiro a tener una respuesta definitiva, pero sé que algunos aportes teóricos pueden brindar herramientas para responder a esa pregunta. Para que la propuesta formativa sea desarrollada, es necesario que estos aportes sean complementados con el trabajo de las emociones. En este sentido, aquí se defiende que la interrogación por las emociones que el sujeto experimenta al acercarse al film es fundamental en la formación política, o mejor, que no hay formación política sin interrogarse, y el trabajo de cuestionarse y preocuparse por sí mismo es incompleto si excluye a las emociones⁵⁶.

Considero que la mejor manera de lograr llevar las reflexiones al aula sin dogmatizar, es acogiendo la propuesta de Martha Nussbaum (2005, 2010), cuando retoma la educación socrática y evidencia la importancia de la formación emocional, especialmente al preguntarse por la consideración moral hacia los demás animales⁵⁷. La duda, el interrogar, el cuestionar, hace parte de mi apuesta en el aula, no únicamente porque eso forma políticamente, en términos de la *epimeleia heautou*, sino también porque me ayuda a no dogmatizar, sino invitar a pensar. Por ese motivo, me parece fundamental recordar la importancia del autoexamen en Sócrates: “para el ser humano, una vida sin examen interior no vale la pena” (Nussbaum, 2005, p. 42). Este es el motivo central por el cual la interrogación sobre sí mismo es fundamental para la vida misma. Pero, además esta propuesta me brinda elementos gracias al reconocimiento de que “la educación progresa no por el adoctrinamiento del profesor, sino por el escrutinio crítico de las propias creencias del alumno” (Nussbaum, 2005, p. 43), y, por lo tanto, permite que la formación no se reduzca a la memorización de contenidos, sino que trascienda, formando política y éticamente desde el pensamiento crítico.

⁵⁶ Este vínculo entre formación política y formación emocional será expuesto en el siguiente numeral.

⁵⁷ El trabajo de la filósofa al problematizar la cuestión animal, se ha desarrollado fundamentalmente desde la filosofía moral. Esto implica que no sea muy cercana -al menos no se hace evidente en sus trabajos- a las discusiones que desde los estudios críticos animales se desarrollan. Como afirmé en el planteamiento del problema, el lugar desde el cual desarrollo la propuesta no es la filosofía moral, sino los estudios críticos animales, es decir, no deseo aquí profundizar en torno a las razones por las cuáles considerar moralmente a los demás animales, con todas las implicaciones éticas, jurídicas, culturales y políticas que tal argumento tiene, sino más bien, analizar las representaciones que sobre la animalidad, la humanidad y las relaciones entre personas consideradas humanas y no humanas se producen en el cine. Pero, en términos pedagógicos, encontré en el trabajo de Martha Nussbaum una guía para la propuesta que desarrollo aquí.

Es fundamental en el autoexamen socrático el reconocimiento de que las consecuencias de nuestros actos importan, y mucho. Y que, en ese sentido, sería afortunado que las personas decidieran hacer progresos a través de una reflexión que busque el bien común; esto como una manera de posicionar al sujeto como constructor de realidades, como sujeto político e histórico. También, tiene relación cercana con la preocupación por sí mismo, en tanto, transforma las prácticas y modos de estar en el mundo, además de determinar las formas en las que nos relacionamos con nosotros mismos, con las demás personas y con el entorno.

El autoexamen socrático, por lo tanto, se convierte en un elemento fundamental para lograr los objetivos que se plantean desde la preocupación por sí mismo. Para caracterizar el autoexamen socrático en términos educativos, respondiendo al interrogante sobre cómo se hace posible lograr el autoexamen socrático en el aula, puede decirse con Martha Nussbaum que la educación socrática tiene las siguientes características: 1. Es para todos los seres humanos, lo cual justifica que se lleve a cualquier espacio, incluyendo el aula de clases, en cualquier grado de escolaridad. 2. Debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del alumno, respondiendo a sus necesidades y deseos. 3. Debe ser pluralista, es decir, atenta a una diversidad de normas y tradiciones, 4. Requiere garantizar que los libros no se transformen en autoridades, es decir, que no se conviertan en verdades incuestionables, sino en textos para leer críticamente. Siguiendo esas cuatro características el desarrollo de mi trabajo en el aula se guiará por estos principios, así garantizo que mi trabajo sea hacer dudar y no dogmatizar, y a partir de ello contribuya en los procesos de formación política de los estudiantes.

Aunque reconozco que existen limitaciones, entre las cuales está que “las personas que no hacen un examen crítico de sí mismas [...] con frecuencia, resultan demasiado influenciables” (Nussbaum, 2010, p. 78); para reducir las posibilidades de que las ideas sean aceptadas por la autoridad que representa el docente, y buscar que, más bien, sean resultado del trabajo del pensamiento realizado por los estudiantes, es primordial que las clases sean activas, de exploración e indagación, en lugar de ubicar al estudiante como mero receptor. Así, Martha Nussbaum citando a Dewey reconoce que el problema central de los métodos educativos convencionales es la pasividad en los alumnos (Nussbaum, 2010). Esta pasividad

pone las ideas también en un estado de pasividad, que no permite la reflexión propia, influenciada pero no determinada por el docente. Las actividades serán pensadas pues, desde la pregunta y desde el papel activo del estudiante.

A partir de lo dicho anteriormente, puede afirmarse que, la formación política, tal y como ha sido expuesta aquí, requiere que las ideas problematizadas en el aula se conviertan en objeto de análisis, y que el análisis se desarrolle a partir del interrogante, de las inquietudes que se planteen los estudiantes. De esta manera, es posible lograr que se ponga en cuestión por medio de la discusión. Esto se logra al brindar la posibilidad al estudiante de que tenga un papel activo en los debates que se lleven a cabo en el aula, sin menoscabo de la importancia que tiene el docente, en este caso yo, en el proceso formativo de los estudiantes. Además, se hace necesario que se ponga en duda, no únicamente las ideas que han sido naturalizadas, sino también los textos que se brinden para realizar los análisis.

2.2.2. Formación política y trabajo de las emociones.

Como se dijo anteriormente, la educación socrática complementa la preocupación por sí mismo, y brinda elementos para responder al interrogante sobre cómo lograr que la preocupación por sí mismo, como parte fundamental de la formación política sea posible en el trabajo en el aula. Pero, esta preocupación por el sí mismo se encuentra incompleta, desde esta perspectiva, si no se tiene en cuenta el papel fundamental que cumplen las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ese motivo, desde la perspectiva de Martha Nussbaum, la educación socrática y la formación emocional (que aquí será trabajada únicamente desde el trabajo de las emociones) son fundamentales en la formación de los sujetos.

Por lo tanto, respecto a la formación emocional puede decirse que: 1. Es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje el reconocimiento de que los sujetos no sólo piensan racionalmente, sino que también sienten. 2. Una de las bases de la dicotomía humano/animal es el dualismo razón/emoción. No es posible poner en duda esa dicotomía, si sólo se apela a la razón humana, negando las posibilidades de movilizar las emociones. 3. El cine, que es el

objeto de análisis de este trabajo, moviliza ideas, deseos y emociones. Puede vislumbrarse entonces que, la reflexión sobre las emociones es fundamental si desea hacerse un análisis del cine. Estos tres elementos serán profundizados a continuación.

En cuanto al primer elemento, es necesario reconocer que los seres humanos no podemos ser únicamente racionales. Al respecto Mireya Vivas, Domingo Gallego y Belkis González (2007, p.17) afirman que “en los seres humanos emoción y cognición están integrados. Ser solamente racionales nos niega el acceso a una fuente compleja de conocimiento emocional, que informa adaptativamente a la acción y contribuye a la resolución de problemas y la toma de decisiones”. Además “las emociones son importantes para el ejercicio de la razón. El cerebro emocional se halla tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante. La emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando, o incapacitando, al pensamiento mismo” (Vivas, Gallego & González, 2007, p. 18).

En este sentido, puede afirmarse que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto cognición como emoción se encuentran trabajando simultáneamente. Es decir, tanto las emociones como los pensamientos racionales y conscientes, permanecen constantemente en los sujetos, determinando así las ideas y los deseos que construye respecto a lo que se piensa. El reconocimiento de esto, implica complejizar la mirada sobre la construcción de la subjetividad: el preocuparse por sí mismo resulta incompleto si no se tiene en cuenta el papel de las emociones en esa construcción de la subjetividad.

Como segundo elemento, puede afirmarse que, como se expuso en los análisis de las películas, uno de los sustentos dualistas de la dicotomía humano/animal es el dualismo razón/emoción. Es decir, las definiciones de lo propiamente humano y lo propiamente animal tienen como argumento fundamental la relación humano-racional/ animal-emocional. Y, como también se demostró en el capítulo anterior, esa forma de entender lo humano y lo animal ha sido justificación para oprimir, no solamente a los animales no humanos, sino también a los humanos considerados de naturaleza animal.

La superación de ese dualismo, y el reconocimiento del ser humano como constituido por la razón y la emoción, es fundamental para problematizar la dicotomía humano/animal, que ha justificado diversas opresiones. En ese sentido, resultaría incoherente, desde mi punto de vista, llevar a cabo una propuesta formativa que cuestione la dicotomía humano/animal con sus características, pero la desarrolle priorizando o trabajando únicamente la razón. ¿Qué tipo de deconstrucción se estaría realizando si priorizo un elemento del dualismo, que fundamenta la dicotomía que estoy cuestionando?

Afirmo entonces que, los procesos que cuestionen la dicotomía humano/animal deberán cuestionar también los dualismos que supuestamente caracterizan a cada uno de los lados de la dicotomía (lo humano y lo animal). Ese cuestionamiento debe evidenciarse también en la propuesta pedagógica presentada. Es decir, debe concretarse en la acción que permite que el cuestionamiento sea posible.

Y como tercer elemento, puede afirmarse con Henry Giroux (2003) que las películas entretienen y educan a la vez, es decir, movilizan ideas, pero también deseos y emociones, producen placeres por medio de las emociones. Por ese motivo, es común que el cine se desplace de los espacios de reflexión, y todos los espacios donde se ponga en juego la cognición hacia los lugares de ocio y placer. Por lo general, el cine es ubicado como una actividad de ocio y entretenimiento, ignorando el papel que cumple en la educación de las mayorías, y en la construcción de sus subjetividades.

Si se reconoce que el cine educa, pero lo hace no únicamente reproduciendo ideas que ponen en funcionamiento la cognición, sino también entreteniendo y movilizand o emociones, es posible reconocer la importancia que tiene en una propuesta pedagógica que busca analizar las representaciones en el cine, incluir la reflexión sobre las emociones que despiertan los films. Además, porque no únicamente el cine reproduce y produce ideas (que no siempre son conscientes), sino que también educa los deseos, llegando a modelar nuestras emociones. Un ejemplo de ello es que aprendemos a sentir temor hacia ciertas especies animales, incluso sin tener un contacto directo con ellas, y cuando analizamos por qué tememos a estas especies,

encontramos que en los medios audiovisuales es constante su representación como peligrosas. Me refiero, por ejemplo a los tiburones, las arañas o las ratas.

Por las razones presentadas, considero pertinente que las emociones sean objeto de análisis y reflexión en las actividades que se planteen en el aula, y que mantener una actitud activa en los estudiantes, permite que esto suceda.

Ahora bien, al trabajar el tema de las emociones se reconocen perspectivas diferenciadas. Por ese motivo, la caracterización de las emociones es fundamental, pues permite plantear caminos posibles para dirigir en el aula la reflexión en torno a ellas. Es decir, si hacemos de las emociones un objeto de análisis, necesitamos como mínimo identificar qué son y qué no son las emociones. En este trabajo se defiende que no son impulsos irracionales, sino que implican procesos cognitivos complejos.

A partir de las lecturas realizadas pude reconocer dos perspectivas principales cuando se teorizan las emociones. Una perspectiva entiende las emociones como impulsos irracionales en oposición a la cognición, mientras que, la segunda perspectiva, plantea las emociones como un tipo de pensamientos. Martha Nussbaum (2008), es una de las principales representantes de la segunda perspectiva, y este será el enfoque desde el cual se plantea la propuesta aquí presentada.

En concordancia con lo anterior, se entienden las emociones como un tipo especial de pensamientos. Por lo general se les relaciona con lo instintivo, lo que se nos escapa, lo incontrolado⁵⁸. Pero, desde la perspectiva de la autora antes citada, las emociones tienen un fundamento cognitivo, que permite entenderlas como pensamientos. Y, además, son importantes para la reflexión porque tienen un papel protagónico en la toma de decisiones de una persona, pues son relevantes en la evaluación y jerarquización de los objetivos, proyectos y acciones que desea emprender (Rincón, 2015). Así que, se entiende aquí que las emociones:

⁵⁸ Un ejemplo de esta perspectiva es la definición que brinda Rafael Bisquerra (2000), quien se refiere a las emociones como reacciones. Aunque luego afirma que las emociones tienen que ver con aquello que nos importa y que inclusive resulta de un proceso de evaluación, el centro de la definición está puesto en el reconocimiento de que las emociones son reacciones, estímulos, impulsos.

1. Son acerca de algo. Tienen un objeto hacia el cual se dirigen.
2. Son intencionales, puesto que el objeto de la emoción, lo sucedido, es interpretado y percibido por el agente desde su propia perspectiva, y por lo tanto, a partir de su subjetividad y su formación.
3. No sólo encarnan formas de percibir un objeto, sino también creencias acerca del mismo. En este sentido, implican juicios que tienen que ver con el pensamiento. Los juicios son pensamientos que tienen un sustento ético, por lo tanto, se generan en la cognición. Además, algunas emociones remiten a consideraciones como la justicia, que tienen que ver con los juicios éticos, y que pueden tener relación estrecha con emociones tales como la indignación. Como sabemos, nociones como la justicia tienen un sustento conceptual, respecto a cómo entendemos lo justo y lo injusto y cómo el sujeto ha sido educado para actuar frente a estas situaciones que le despiertan la emoción.
4. Implican que el sujeto le otorgue valor o importancia al objeto de la emoción. Esta importancia que se le otorga al objeto está determinada por las ideas que tenemos sobre el mismo.
5. Las emociones poseen un carácter local, en el sentido de que remiten a lugares específicos dentro de la propia vida, y han sido construidas a partir de experiencias concretas que han configurado la subjetividad.

Como puede evidenciarse en esta breve caracterización, las emociones tienen un sustrato cognitivo, y por lo tanto pueden ser objeto de reflexión. Teniendo claridad respecto a cómo se entienden las emociones aquí, es necesario definir la perspectiva desde la cual se entenderá el abordaje de éstas en el aula.

En la exploración de trabajos que relacionan la educación y las emociones, se encontró que la mayoría de éstos, plantean la relación en términos de “educar las emociones” o “educación emocional”⁵⁹. Desde esta perspectiva, el trabajo con las emociones en el aula tiene varias etapas, y la mayoría de ellas se centran en desarrollar habilidades de inteligencia emocional.

⁵⁹ Tales son los trabajos de Rafael Bisquerra (2003), (2012), José García (2012), entre otros.

Pero, este no va a ser el trabajo que yo deseo realizar en el aula y esto es así, básicamente porque mi intención no es despertar “emociones positivas” en detrimento de las “emociones negativas”⁶⁰; tampoco busco desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes, y, aunque podría contribuirse en ese sentido, no es mi interés hacer un trabajo de educación emocional por cuanto se trata de un proceso tan amplio, que podría hacerse un trabajo de grado únicamente centrándose en ese tema. Es decir, la educación emocional en estos trabajos, suele ser el objetivo de formación más amplio, pero aquí, como he dicho, mi intención es fundamentalmente formar políticamente a los estudiantes. Y pienso que, esta formación política es incompleta si no se trabajan las emociones, es decir, si no se permite que los estudiantes interroguen y cuestionen el por qué experimentan determinadas emociones al ver una película, y así desentrañar las representaciones contenidas en el cine. En ese sentido, no haré un proceso de educación emocional, sino que me enfocaré en tres elementos fundamentales para el trabajo con las emociones en el aula.

El primero consiste en el reconocimiento de la emoción que se experimenta, que resulta cercano a lo que Mireya Vivas, Domingo Gallego y Belkis González (2007) definen como autoconsciencia emocional⁶¹, es decir, la capacidad de reconocer y nombrar los propios estados internos y sus efectos sobre nuestro estado físico, comportamental y de pensamiento. El segundo se compone fundamentalmente de la ubicación de estas emociones en el contexto específico en el que vivimos, partiendo del argumento que sostengo al defender que las emociones son producto también de procesos de educación: las emociones se educan,

⁶⁰ Empezando porque dudo que sea posible realizar esa diferenciación. El trabajo de Vivas, Gallego y González (2007) es uno de esos textos donde se retoman teorías psicológicas sobre las emociones que las clasifican como positivas y negativas, entre otras. Dudo que sea posible porque, en realidad todas las emociones habitan a los seres humanos, aunque haya unas más recurrentes en los sujetos que otras (lo cual tiene relación con el carácter, que también lo trabaja Martha Nussbaum). Yo pondría en duda que, por ejemplo, una emoción como el sufrimiento sea negativa, puesto que, a pesar de que esa es la connotación que por lo general se le asigna, también cumple un papel fundamental en el aprendizaje del sujeto, nos alerta de que algo anda mal y de que es necesario tomar otros caminos, y así está presente para posibilitar cambios que pueden permitir al sujeto transformarse.

⁶¹ El proceso que describen los autores es muy racionalista, por ese motivo sólo serán tomados sus aportes como uno de los elementos que componen el trabajo con las emociones, y no serán el centro de la propuesta que presento. Justamente, mi intención es desarticular el dualismo razón/emoción, y entender ambos procesos de pensamiento como simultáneos. El racionalismo, que parte de ese dualismo para priorizar los procesos de racionalidad, entendidos como distantes o incluso opuestos a las emociones, es contrario a la postura desde la cual desarrollé la propuesta.

experimentamos las emociones según como hemos sido educados. Y el tercero, es la pregunta por cómo el cine ha educado en nosotros esas emociones. En ese sentido, el trabajo con las emociones en el aula se alimenta de esos tres elementos, en simultáneo (por eso no lo nombro como proceso, sino como trabajo): constantemente estar nombrando la emoción que se experimenta, cuestionar por qué la experimentamos, relacionarla con el contexto social, cultural, e inclusive generacional⁶² que nos compone y cuál es la relación de todo eso con el cine.

Además, el trabajo en el aula con las películas movilizará las emociones, por eso es necesario plantear actividades que permitan el reconocimiento de las emociones que despiertan las películas (en ese sentido, estaría evidenciándose los sentimientos, reflexiones y efectos que las películas producen en los estudiantes), pero también, la posibilidad de distinguir si la reflexión sobre las emociones logra transformaciones subjetivas. Es decir, si somos conscientes que, por ejemplo, tememos a los tiburones y los consideramos peligrosos porque eso nos ha enseñado el cine, pero al analizar ese temor que es una emoción, y encontrarla sin fundamento, podemos desecharla de nuestro pensamiento, y así ocurriría una transformación en mis ideas, que necesariamente va transformando la subjetividad (por la relación sujeto/verdad ya expuestas).

La formación que tenga en cuenta las emociones en el aula como objeto de análisis, buscó complejizar la perspectiva de formación definida por la institución en la cual desarrollé mi propuesta. Las posibilidades de que la creatividad y el pensamiento crítico tengan lugar en el aula, determinan la formación integral de la cual parten los objetivos formativos de dicha institución. Para que esto resulte claro, en el siguiente apartado presentaré una caracterización de la institución y del grupo con el cual se desarrolló la propuesta pedagógica.

⁶² No entiendo lo generacional como la determinación biológica/etaria, sino que, lo relaciono con lo contemporáneo, es decir, lo cronológicamente simultáneo. Hago esta aclaración porque, no creo que lo que aprendamos del cine esté determinado por las edades de las personas. Es decir, no pienso que los chicos de 14 años, por pertenecer en términos etarios a una generación tengan interpretaciones idénticas o similares sobre algún film. Sus interpretaciones dependen de un conjunto amplio de elementos y circunstancias. Lo que sí quiero dejar claro al afirmar que las emociones pueden ser producto de lo generacional, es que, el cine se transforma conforme pasa el tiempo, así que no es lo mismo apreciar el cine en la década del 30 que hacerlo en el nuevo milenio. Las personas en la década del 30 no podrían apreciar el cine con tantos efectos visuales, como hoy sí lo hacemos, por ejemplo.

2.3. PROPUESTA CURRICULAR DEL COLEGIO CLASS I.E.D.

En este apartado se presentará la pertinencia de la propuesta en la institución escolar, teniendo en cuenta la caracterización de la institución, los propósitos de formación institucionales, la manera como se articula la propuesta pedagógica a la dinámica curricular y la descripción del grupo con el cual se desarrolló la propuesta pedagógica.

2.3.1. La institución⁶³

El Colegio Class I.E.D. es una institución educativa ubicada al sur occidente de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Kennedy. Es mixto, y trabaja todos los ciclos de la enseñanza básica y media. Además, la institución cuenta con la educación media fortalecida, por medio de la articulación con la Escuela de Artes y Letras (EAL), para desarrollar programas de diseño gráfico y decoración de ambientes.

La historia de la institución se remonta a la década de 1970. Durante esta década la migración del campo a la ciudad era constante⁶⁴. Así empiezan a conformarse varios barrios en Bogotá conocidos como “barrios de invasión”. Class, el sector donde se ubica la institución, es uno de esos barrios. El nombre CLASS es en realidad una sigla que significa Confederación Latinoamericana de Acción Social, respondiendo a su origen por la jurisdicción de la comunidad Claretiana. La comunidad que empezó a constituirse en este sector, dio paso a la construcción de una escuela.

En todos estos “barrios de invasión”, el cubrimiento de las necesidades básicas, tales como educación y servicios públicos (agua, luz y teléfono), fueron impulsados por la misma

⁶³ Este apartado y el siguiente fueron desarrollados a partir del PEI institucional y el Manual de convivencia. Solamente aparecerá la referencia de la fuente en los párrafos que incluyan una cita textual de dicho documento. En referencias bibliográficas puede encontrarse la referencia completa.

⁶⁴ Esta migración se produjo por distintos factores de índole social, político y económico. Tiene que ver con la industrialización, y por lo tanto, urbanización del país a partir de la década del treinta. Este proceso provoca que muchas familias dejen el campo y se dirijan a las ciudades para trabajar en el sector económico secundario o terciario. Pero también, con los desplazamientos forzados que vivieron en muchas zonas rurales distintas familias como producto de La Violencia y el conflicto armado colombiano.

comunidad. Estas comunidades se instalaban en zonas periféricas de la ciudad, y construía cada familia su propia casa. Como era de esperarse, los espacios que ocupaban no contaban con servicios públicos. Así que conforme iba expandiéndose las zonas donde se concentraban estas personas, iban construyendo centros comunales como la iglesia, la escuela, y el salón comunal, además de iniciar la gestión para suplir sus necesidades básicas, como son los servicios públicos. De esta manera nació la institución, inicialmente como una escuelita construida por la misma comunidad.

Entre 1985 y 1987 se llevó a cabo la unificación de esta escuela, que en principio se denominaba “Concentración Class”, con las escuelas “Pastranita” y “Rómulo Gallegos”. Esto implicó una ampliación de la institución que obligó también a que la planta física se transformara. Así en 1990 la planta física se amplió, y más tarde, en 2006 el colegio es incluido en el Plan de Reforzamiento Estructural, por medio del cual se construyó la sede actual. Hoy (2017) la institución cuenta con biblioteca, teatro, sala de audiovisuales y diversos aparatos tecnológicos que dan cuenta de la inclusión de las TIC’s en la institución.

En este momento, el Proyecto Educativo Institucional se denomina: *El conocimiento y el arte como herramientas para la comunicación, el liderazgo y la convivencia*. A continuación, se caracteriza el PEI de la institución.

2.3.2. P.E.I. Colegio Class I.E.D: “El conocimiento y el arte como herramientas para la comunicación, el liderazgo y la convivencia”.

Para desarrollar este apartado, primero expondré la organización académica de la institución por ciclos, se resumirán las competencias definidas dentro de los criterios de evaluación, y luego expondré el énfasis del PEI, haciendo referencia a cómo la institución trabaja para lograr la premisa que da nombre al Proyecto Educativo Institucional, que es: “el conocimiento y el arte como herramientas para la comunicación, el liderazgo y la convivencia”.

La organización académica se desarrolla por ciclos, atendiendo a los dictámenes del sistema educativo colombiano⁶⁵. Así, hay cinco ciclos: el primero comprende los grados preescolar, 1° y 2°; el segundo ciclo corresponde a los grados 3° y 4°, el tercer ciclo a los grados 5°, 6° y 7°; el ciclo cuarto a 8° y 9°; y el quinto y último ciclo que incluye los grados 10° y 11°.

La evaluación de los procesos académicos en las distintas asignaturas y campos de conocimiento⁶⁶, se desarrollan culminado el periodo académico. El año lectivo se divide en tres periodos académicos en la educación básica, y dos semestres en la educación media fortalecida. Al primer corte corresponde el 30% de la calificación del año, al segundo corte el 35% y al último corte el 35%

Los criterios de evaluación se fundamentan en las competencias, que se resumirán a continuación:

1. Competencias cognitivas: Son las que orientan el avance en el dominio conceptual de las disciplinas.
2. Competencias académicas: Se materializa en acciones como la argumentación, participación y/o exposición, y los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las pruebas de Estado (ICFES).
3. Competencias procedimentales: Son el conjunto de acciones del estudiante que evidencian el desarrollo de las competencias. Se incluye entre estas acciones el trabajo en clase, la presentación de tareas y la participación voluntaria.

⁶⁵ Específicamente, la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) se desarrolla en el plan sectorial 2008-2012, propuesta por la Secretaría de Educación de Bogotá, bajo el lema “Educación de calidad para una Bogotá positiva”. Lo hace al amparo de la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y las Declaraciones del Foro Educativo Distrital 2008 y 2009. La reorganización se realiza a partir del diagnóstico de algunas circunstancias que limitaban la calidad de la educación. Se reconoció que uno de los factores tiene que ver con la desarticulación de los conocimientos en los distintos grados. Y esa fue la motivación central para reorganizar el currículo por ciclos en colegios oficiales: lograr articular los grados y los conocimientos que en ellos se enseñan. (Secretaría de Educación Distrital, 2008).

⁶⁶ Las asignaturas son cada uno de los espacios académicos que cuentan con un plan de estudios concreto, una evaluación singular en el boletín académico y determinada cantidad de horas de clase semanales. Los campos de conocimiento son las agrupaciones de asignaturas comunes, y tienen una calificación determinada por las notas de cada asignatura que la componen. Así, sociales, ética y religión son asignaturas cada una de ellas, y agrupadas pertenecen al campo de conocimiento Histórico.

4. Competencias actitudinales: Son las que orientan los procesos de convivencia y de formación integral, consolidando una cultura de vida y una cultura ciudadana. Para lograr el desarrollo de estas competencias, fue creado el Proyecto Convivencial A.T.S. (Acuerdo para la Transformación Social), que “se plantea la didáctica afectiva desde la experiencia del modelo de pedagogía conceptual, la inteligencia emocional desde el modelo de aprendizaje para la comprensión, los mínimos y máximos y los cuatro aprendizajes básicos de Jacques de Lord⁶⁷” (Colegio Class, 2015, p. 19-20).

Con miras a lograr desarrollar esas competencias en los estudiantes, la institución organiza el currículo por ciclos y desarrolla la formación en la media articulada. Así, el plan de estudios tiene como soporte teórico el enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión. La propuesta que se desarrolla en este trabajo no hace parte de este enfoque pedagógico, que la institución ha definido en el PEI. Por lo tanto, se presenta como una perspectiva alternativa, con miras a la formación política.

La propuesta pedagógica fue desarrollada con un curso de grado noveno, por ese motivo, solamente se expondrá aquí el plan de estudios definido para ciclo cuarto. En el campo de conocimiento Histórico, que incluye sociales, ética y religión, semanalmente se trabaja 7 horas. En artes y expresión que incluye dibujo y educación física se dedican 6 horas semanales, (este campo del conocimiento responde al énfasis del colegio). En el área de matemáticas y geometría semanalmente se trabajan 4 horas. En comunicación 8 horas, repartidas entre lenguaje, comunicación oral y proyecto lector e inglés. Y en ciencias naturales e informática, un total de 5 horas. Como puede apreciarse, uno de los campos que tienen mayor asignación horaria en ciclo IV es el Histórico, campo desde el cual se desarrolló la propuesta.

Luego se define la educación media fortalecida, que empieza a desarrollarse en ciclo V. La malla curricular incluye materias pertenecientes al programa Tecnología en Comunicación

⁶⁷ En el PEI no se hacen explícitos los cuatro aprendizajes básicos de Jacques de Lord a los que se refiere. Sin embargo, muy seguramente se trata de un error de redacción, y a lo que se hace referencia es a los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás, y aprender a ser (Jacques Delors, 1996).

Gráfica, de la Escuela de Artes y Letras. Las asignaturas que los estudiantes cursan en este ciclo incluyen cultura visual, teoría del diseño, taller de dibujo, diseño gráfico, semiótica, taller de pintura, historia del arte, textos estratégicos, técnicas de impresión, técnicas de ilustración, publicidad y mercado, entre otras. Esto es importante, en cuanto considero que hacer evidente para los estudiantes el hecho de que el cine educa, y posibilitar espacios donde las películas sean objeto de análisis, puede ser fundamental para su formación en la educación media fortalecida. Es posible que les brinde elementos para enfrentar los conocimientos con los cuales se encontrarán en el ciclo V.

En coherencia con el título del Proyecto Educativo Institucional, el colegio Class I.E.D. define sus objetivos institucionales haciendo énfasis en la formación desde las manifestaciones artísticas. En ese sentido, el desarrollo de la dimensión estética desde el arte se comprende como el principio de mejoramiento en la calidad de vida del estudiante. También apuesta por el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en el contexto de la expresión y la potenciación de la creatividad humana, lográndolo por medio del arte, la corporeidad y las herramientas tecnológicas.

Aunque la institución no enfatiza en la educación de las emociones como fundamental en la formación académica de los estudiantes, sí la mencionan como principio de la formación actitudinal o para la formación en convivencia. A pesar de eso, como se ha expresado a lo largo de esta propuesta, es claro que los sentires están presentes en la formación siempre, que se aprende sintiendo y se siente aprendiendo.

Teniendo en cuenta esta breve presentación de la institución, caracterizaré al grupo con el cual se desarrolló la propuesta. El curso es 901. Son un total de 40 estudiantes, entre hombres y mujeres. Las sesiones fueron desarrolladas en el espacio asignado a la asignatura de ética. Esta asignatura hace parte del campo de conocimiento Histórico que incluye a las ciencias sociales y religión. Desde el componente “histórico” han problematizado cuestiones relacionadas con el poder y la dominación, pero el acercamiento a “máquinas de jerarquización” (Ávila, 2013), reflexión que interesa movilizar a través de la presente propuesta, no ha sido desarrollado.

Los estudiantes de este curso inician en el 2017 la formación media articulada, que implicará el acercamiento a las artes visuales. Considero que un inicio en análisis de cine, puede complementar su aprendizaje en la media articulada; y lo más importante, puede aportar a la formación crítica al acercarse a medios audiovisuales, que consiste en una actitud de reflexión e interrogación. Además, el trabajo con las emociones cumple un papel central en esos procesos de formación crítica, brindando posibilidades de realizar otras lecturas sobre el objeto de análisis, incluyendo el reconocimiento de los elementos del cine que tienen como finalidad despertar determinada emoción, y la relevancia que tiene el considerar las emociones del espectador a la hora de producir arte.

2.4. PROPUESTA DE TRABAJO PEDAGÓGICO.

Teniendo en cuenta la perspectiva conceptual de la propuesta pedagógica y la caracterización de la institución y del grupo con el cual se llevó a cabo, presento en este apartado las fases planeadas para el trabajo en el aula y la descripción de las actividades a desarrollar. Son 6 fases en total⁶⁸: en un primer momento está la fase de exploración, luego están las fases que componen el trabajo con los films, definidos a partir de las emociones principales que se pueden problematizar a partir de las películas, de acuerdo con el siguiente orden: 1. La Isla del Dr. Moreau-asco y lástima., 2. El planeta de los simios revolución-compasión y empatía, 3. King Kong: temor.

La organización de los films y su fundamentación pedagógica a partir del trabajo de las emociones cobran sentido si se tiene en cuenta que el cine pone en escena los sentimientos, no únicamente porque constantemente, por medio de la música, la escenografía, los gestos de los personajes, etc. se hacen evidentes las emociones vividas por los personajes en las distintas situaciones, sino también porque todos esos elementos son pensados en función de despertar determinadas sensaciones en el espectador. Este reconocimiento lleva a pensar que

⁶⁸ Para ver el cronograma ir a anexos 1.

reflexionar sobre las emociones vividas y despertadas por las películas, sea un proceso fundamental en la formación política que aquí se propone. Dicho de otra manera: “la educación emocional no olvida, en sus objetivos, que tiene que educar para que las personas sean conscientes de las emociones que experimentan a través de los medios de comunicación⁶⁹. Sólo a partir de esta consciencia el individuo podrá llegar a captar el verdadero mensaje que los medios de comunicación nos quieren transmitir y contribuir, así, a formar ciudadanos más críticos” (Bisquerra & Filella, 2003, p. 64-65).

A partir del análisis de las películas se encuentra que hay unas emociones más representativas en cada film. Es decir, cada una de las películas vistas de manera general tiende a despertar unas emociones en quien las aprecia. A pesar de que en los films se presentan varias emociones en diversos momentos, sí se reconocen unas más permanentes y constantes, lo cual tienen que ver con cómo sentirnos frente al(os) animal(es) no humano(s) que están en la pantalla y lo que están viviendo. Esas emociones más representativas fueron ubicadas para ser reflexionadas en cada una de las películas, con la intencionalidad de que el estudiante cuestione por qué experimentó esas emociones al ver el film, y a la vez, cuál puede ser la intencionalidad del director al intentar despertar esas emociones frente a determinadas situaciones que se presentan en la película.

Cabe aclarar que las películas fueron organizadas en un orden de complejidad y no en un orden cronológico. Es decir, se trabajarán no siguiendo el orden de producción del film, sino según la complejidad de los análisis expuestos en el primer capítulo. Por ese motivo, la película King Kong será la última película a analizar. Como los análisis realizados apuntan principalmente a la interseccionalidad entre distintas formas de opresión, que no resultan obvias a primera vista, será la película final, para así complejizar los conocimientos adquiridos respecto a las definiciones de animalidad y humanidad, que como se ha dicho, no únicamente justifican la opresión hacia animales no humanos, sino también hacia humanos considerados de naturaleza animal.

⁶⁹ Los autores del artículo definen al cine en ese conjunto al que denominan “medios de comunicación”, por eso se incluye la cita. Pero, teniendo en cuenta lo planteado en el primer capítulo, considero que el cine no es un medio de comunicación, o, en otras palabras, no se reduce a esa condición, sino que es una tecnología del yo y una pedagogía pública, lo cual implica ubicarlo en un espectro más amplio, que permita problematizarlo.

En una quinta fase se trabajará la indistinción humano/animal, que tiene como finalidad poner en duda las definiciones de “humanidad” y “animalidad” como opuestas y desde una perspectiva esencialista, para abrir paso al pensamiento crítico y a la duda sobre sí mismo. En la última fase está la evaluación del proceso. Esta evaluación no se realizará únicamente para reconocer las posibles transformaciones en la forma en que los estudiantes entienden la animalidad, la humanidad y las relaciones entre seres entendidos como animales y seres entendidos como humanos, sino también para que ellos evalúen el proceso, sus propias transformaciones/continuidades y el trabajo llevado a cabo por mí. A continuación, se describen cada una de las fases que estructuran la propuesta y en el cuadro se detallan las actividades que se desarrollaron en cada una de ellas, tal y como fueron planeadas, de allí que la redacción de los tiempos verbales esté en futuro.

2.4.1. Primera fase: exploración.

Esta fase está compuesta por dos sesiones. El objetivo al incluir esta fase inicialmente es ir acercándome al grupo y a los individuos que lo componen. Mi intención es reconocer qué procesos de identificación y desidentificación tienen con los demás animales, su cercanía experiencial con otros animales, y cómo entienden lo animal y lo humano.

Primera sesión: Conocer a los estudiantes y sus experiencias con otros animales, con el fin de saber cuál es su nivel de cercanía a otras especies, qué posible tipo de relación tiene con ellas, y reconocer sus lugares de enunciación, cómo se nombran respecto a otros animales.

Presentación: se les preguntará el nombre y cuál ha sido su acercamiento con los demás animales. Entregar fichas bibliográficas a cada estudiante. Se pide que consignen en las fichas lo primero que se les ocurra cuando escuchan palabras como “animal”, “humano”, “Yo”, “otro”. Al finalizar, se recogerán las fichas y les comentaré en qué consistirá el proceso formativo, aquí me interesa preguntar por las expectativas que tienen respecto al proceso.

Segunda sesión: Reconocer si hay procesos de identificación o no con características de otras especies animales.

Aquí se desarrollará la actividad “cuerpos expresivos”, que consiste en entregar a cada estudiante un papelito al azar, en el cual está el nombre de una especie. Por medio de expresión corporal y lenguaje no verbal, deben hacer lo que hacen esas especies para poder agruparse. Son un total de 6 especies animales, por lo tanto, quedan conformados 6 grupos.

Se organiza a los estudiantes por grupos y cada persona dibuja una silueta humana. Dentro de la silueta pone las características más relevantes de su ser, y afuera las características que encuentra de la especie que le correspondió. Después subraya las características que coinciden entre las que están en el cuerpo humano y las que están fuera de él. Socializan en el grupo si encontraron características comunes o no entre el animal no humano y ellos, cómo se sintieron al identificarse o no, y si les pareció difícil reconocerse como parecido a un animal no humano y por qué. Se socializa con todo el grupo lo encontrado, cuestionando y discutiendo las diversas intervenciones que se presenten.

2.4.2 Segunda fase: Asco y lástima: “la isla del Dr. Moreau”.

Tercera sesión: Brindar herramientas que permitan el análisis de material audiovisual, respecto a las representaciones de la animalidad encontradas en la película “la isla del Dr. Moreau”.

En esta sesión se explicarán las categorías centrales para analizar la animalidad y las relaciones entre seres humanos y no humanos en medios audiovisuales. Las categorías presentadas son: cosificación, antropomorfización, dominación, resistencia, etc. La exposición de las categorías se desarrollará con material audiovisual como comerciales, logos de empresas, escenas de películas, etc. Al finalizar, se realiza una actividad que consiste en mirar vídeos e imágenes para reconocer cuáles de las categorías expuestas pueden evidenciarse en los vídeos e imágenes.

Cuarta sesión: La película “la isla del Dr Moreau”.

Inicialmente se contextualiza a los estudiantes respecto a la producción de la película, quién es el director, y en qué novela está basada. Se reproduce la película. Al finalizar la clase se les entrega un esquema de análisis para que consignen información en la casa. En el esquema se especifica escena, categorías de la clase anterior que encontraron en esa escena, características de lo humano y lo animal en esa escena y emoción experimentada por ellos.

Quinta sesión: Analizar la película “la isla del Dr. Moreau”.

Al iniciar la clase se les pide que retomen la información que ubicaron en el esquema y la lean, para que recuerden cuáles escenas reconocieron en la película. Después de eso socializamos lo encontrado, especialmente en cuanto a definiciones de lo humano y lo animal, las relaciones entre éstos, y las categorías encontradas (dominación, resistencia, antropomorfización, etc.). Mientras se realiza la actividad la estudiante en práctica va consignando la información en el tablero. La información se va construyendo conjuntamente, lo que implicará que, como docente en práctica, comparta las categorías encontradas en el análisis de la película (desarrolladas en el capítulo 1). Finalmente, concluiré el diálogo, puntualizando los consensos y disensos a los que se llegaron.

Sexta sesión: Analizar la película “la isla del Dr. Moreau” cuestionando las emociones.

Esta sesión se centra en la autoconsciencia emocional. Realizado el trabajo de análisis con categorías, esta sesión se dedica exclusivamente a qué emociones experimentaron al ver la película, y cuáles creen que son las emociones que el director intentaba despertar en los espectadores, a partir de la música, los diálogos, las situaciones y demás. Inicialmente caracterizaré las emociones desde la perspectiva expuesta en el numeral 2.2.2., y a partir de ahí enfocaré la socialización de las emociones siguiendo los elementos que componen la autoconsciencia emocional, que son: 1. Examinamos nuestros juicios, 2. Sintonizamos con nuestros sentimientos, 3. Sabemos cuáles son nuestras intenciones y 4. Prestamos atención a nuestros actos. (Vivas, Gallego & González, 2007). Finalmente, se concluirá que las

emociones son producto de la socialización y construcciones culturales e históricas, producto de procesos educativos⁷⁰.

2.4.3 Tercera fase: Compasión y empatía: “el planeta de los simios”.

En esta fase se trabajará la película “El planeta de los simios: revolución” y las emociones compasión y empatía. También se resaltaré la reflexión sobre la ciencia y el papel del científico como quien puede llevar, por medio del ejercicio de la razón y la acción, un papel de dominador respecto a los demás animales.

Séptima sesión: Ampliar los conocimientos de los estudiantes en torno a la experimentación con animales.

Como la película de la Isla del Dr. Moreau y la del planeta de los simios tienen una relación central, y es la manipulación con fines científicos, la reflexión se centrará en eso. En esta sesión se presentará con vídeos, imágenes e información, el tema de la utilización de animales no humanos con fines científicos. Se expone la lógica sacrificial y en qué consiste. Esto con el fin de brindar herramientas para que puedan realizar el análisis de la siguiente película y cuestionarla. También para que generen vínculos entre las representaciones del film y su relación con la realidad.

Octava sesión: Ver la película. Al iniciar la sesión se contextualiza la producción del film. Luego, se visualiza la película. Y al finalizar, informaré que de tarea deben realizar un escrito donde relacionen la película “la isla del Dr. Moreau” y “El planeta de los simios”. La relación se desarrollará siguiendo algunas de las categorías (como lógica sacrificial) expuestas en la sesión anterior.

Novena sesión: Socialización y discusión en torno a la relación entre las dos películas. Se socializarán las conclusiones a las que llegaron en el análisis. Estas elaboraciones se

⁷⁰ Y en este punto se hace evidente lo dicho anteriormente sobre las emociones. Éstas son producto de la socialización, de la cual el cine hace parte.

contrastarán con lo planteado en el artículo de Semana “¿Avanzamos hacia un “planeta de los simios?”. Se retomarán las dos características que expone el artículo que ponen en peligro a la humanidad al crear cuasi-humanos. Estas son la cognitiva y las características visuales. A tres grupos les corresponde la cognitiva y a tres grupos las características visuales. En cada grupo, buscan en sus trabajos dónde están esas categorías, y exponen las conclusiones centrales (relaciones entre los trabajos, diferencias, discusiones, y demás). Al finalizar se socializa con todo el curso y se intenta llegar a una o varias conclusiones que hayan dejado el espacio.

Décima sesión: Empatía y compasión: Esta sesión será dedicada a la autoconciencia emocional. En el tablero, y como construcción conjunta, se reconocen las emociones despertadas por el film en las escenas más relevantes. Reflexión en torno a las emociones experimentadas, retomando lo dicho sobre que las emociones son producto de la socialización. Y posteriormente, se discute sobre las posibles intenciones del director al intentar despertar esas emociones en el espectador. Para concluir, se caracterizan las emociones desde la perspectiva de Martha Nussbaum, haciendo énfasis en el asco y la compasión.

2.4.4. Cuarta fase: Temor: “King Kong”

En esta fase se trabaja la película “King Kong”. Los análisis a desarrollar son más complejos que los realizados con las películas anteriores. La interseccionalidad entre distintas formas de opresión y la evidencia de que somos animales se hace manifiesta en esta fase. A continuación, se exponen las actividades a realizar.

Décimo primera sesión: Presentación de material audiovisual donde se evidencien situaciones de injusticia hacia humanos y no humanos. Al culminar cada uno de los vídeos e imágenes dialogar sobre las emociones experimentadas al presenciar esas acciones. Este será un ejercicio que intenta recoger con mayor énfasis la autoconciencia emocional. La pregunta por las posibles reacciones que tendrían los estudiantes es fundamental, teniendo en cuenta

que la acción y los juicios son elementos de ese proceso (Mireya Vivas, Domingo Gallego & Belkis González, 2007).

Décimo segunda sesión: Presentar material audiovisual en torno al temor. Específicamente, trailers de cine de terror que incluyan animales (Tiburón, aracnofobia, etc.). Individualmente escribir a qué tememos e intentar entablar una relación con medios audiovisuales (incluir especies animales a las que tememos), respondiendo a la pregunta ¿qué temores que experimentamos han sido resultado del proceso educativo vivido con el cine?

Décimo tercera sesión: Ver King Kong una hora (se eliminarán las escenas que no se encuentran relevantes, como las batallas entre King Kong y los dinosaurios). Dialogar sobre las representaciones sobre las relaciones entre humanos y no humanos encontradas en la película. Como tarea pedirles que vean un vídeo y lean un artículo sobre los casos en que animales no humanos han escapado de circos, zoológicos, etc. y han sido asesinados en la ciudad. Se divide el curso en dos: el primer grupo debe pensar argumentos que justifican matar a estos animales y el segundo en los argumentos que justifican otras alternativas.

Décimo cuarta sesión: Debate: Formación de criterio. Se organiza el curso en dos grupos y se lleva a cabo el debate en torno a si es justificable o no asesinar a los animales no humanos salvajes cuando se encuentran en la ciudad. Por medio de un dibujo expresar cómo se sintieron al defender la vida de los animales o al defender la idea de que es necesario matarlos, y traer el dibujo la siguiente clase.

Décimo quinta sesión: Se realiza una breve exposición sobre la esclavitud humana (incluyendo zoológicos humanos), una breve exposición sobre la opresión por género, y se dialoga sobre si esas opresiones tienen alguna relación en la película King Kong. Como tarea pedirles que, por medio de un escrito o esquema relacionen la esclavitud humana, la opresión por género y la opresión animal, teniendo en cuenta el film y si quieren incluir hechos de la realidad.

Décimo sexta sesión: Dividir el curso en cuatro grupos. A dos grupos corresponde raza-animalidad y a dos grupos género-animalidad. Según el grupo que les corresponda consignan en una hoja las relaciones encontradas en la película King Kong. (Ejemplo: grupo raza-animalidad, las escenas en las que esa relación se hace evidente). Finalmente se socializa y concluimos conjuntamente los consensos y los disensos.

2.4.5. Quinta fase: Indistinción humano/animal.

En esta fase se retoman las reflexiones realizadas durante el proceso con el fin de cuestionar las supuestas barreras que nos separan de la animalidad y que definen la humanidad. El propósito es lograr que los estudiantes lean críticamente esos conceptos históricamente construidos.

Décimo séptima sesión: Indistinción humano/animal: Se recuerdan las características que definen lo “animal” y lo “humano”, expuestas en la décimo primera sesión. Con base en el texto de Matthew Calarco (2013)⁷¹, se cuestionan cada una de esas características con casos concretos. Los casos serán expuestos con vídeos e imágenes (por ejemplo, Koko, la gorila que sabe lenguaje de señas). Se pregunta ¿Qué es lo que nos diferencia de los demás animales? Para que lo respondan en una hoja.

2.4.6 Sexta fase: Evaluación y finalización

Esta es la fase de cierre. Aquí culmina el proceso formativo y se realiza la evaluación del proceso. Las actividades a desarrollar son:

Décimo octava sesión: Transformaciones y permanencias en las ideas de los estudiantes. Para el desarrollo de esta actividad, iniciamos desarrollando el mismo ejercicio de la primera sesión con las fichas bibliográficas (escribir lo primero que se les ocurra al referirse a palabras

⁷¹ El texto fue fundamental en el análisis de la película King Kong, y varios de los aportes de este autor fueron expuestos en el primer capítulo. Básicamente, los argumentos del autor son relevantes en este punto, al presentar una caracterización detallada del dualismo humano/animal y cómo este dualismo ha operado en la filosofía y el pensamiento occidental.

como “yo”, “otro”, “humano”, “animal”). Posteriormente, a cada estudiante entregarle las fichas del ejercicio de la primera sesión. Pedirles que escriban un texto en el cual reflexionen sobre lo que el proceso logró en ellos. Discutimos en clase qué cambios y permanencias reconocieron en lo que escribieron sobre “animalidad”, “humanidad”, etc. y el texto que desarrollaron en clase. La evaluación final sobre el proceso, se llevará a cabo por medio del diálogo y la socialización. La evaluación incluye las críticas al trabajo realizado por mí durante todo el proceso.

2.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL AULA.

Culminada ya la presentación de la propuesta de trabajo pedagógico, en este apartado me enfocaré en lo ocurrido en el aula al desarrollarla con el curso 901 del colegio Class I.E.D. Por lo tanto, en este numeral, serán presentadas las actividades desarrolladas y los cambios que tuvo la propuesta. El proceso inició el 17 de mayo de 2016 y culminó el 11 de noviembre del mismo año. Para presentar la información, he decidido seguir la descripción a partir de las fases que componen la propuesta. Aclaro que en este apartado lo central será la descripción y el relato de lo ocurrido, tomando como fuentes los diarios de campo que realicé⁷². Los análisis y reflexiones del proceso serán desarrollados en el siguiente numeral, donde se incluirán las respuestas dadas por los estudiantes y la profundización en los debates que se dieron en clase.

2.5.1. Primera fase: exploración.

A esta fase corresponden dos sesiones introductorias, que tuvieron por objetivo conocer al grupo y las ideas que los estudiantes tenían respecto a la animalidad. En la primera sesión, que fue realizada el día 17 de mayo de 2016, fui presentada al grupo por la directora del curso y docente de ciencias sociales. Luego, quedé encargada del curso. Realizamos la primera actividad de presentación en la cual cada uno de los estudiantes dijo su nombre y cuáles han sido sus experiencias con otros animales -si las había-.

⁷² En anexos se encuentra uno de los diarios de campo, para que el lector conozca cómo desarrollé cada uno de ellos.

Durante la presentación estuvieron dispersos y hablando entre ellos, lo cual dificultó que entre todos nos escucháramos. Por ese motivo, vi necesario establecer unas reglas. Las cuales fueron: 1. Levantar la mano para pedir la palabra, aclaré que todos podrían hablar, pero lo íbamos a hacer en orden, 2. No interrumpir a ninguna de las personas que estuvieran hablando. 3. Participar activamente en las sesiones y 4. Cumplir con los compromisos extra-clase que se dejarían. Al finalizar les pregunté si tenían alguna sugerencia u opinión sobre las reglas, si querían añadir o quitar algunas. Estuvieron de acuerdo con las cuatro.

En este momento ya fue posible iniciar con la segunda actividad planeada. Para que fuese clara la información que me interesaba que consignaran cuando definieran “yo” y “otro”, les pregunté qué pensaban cuando escuchaban la palabra “otredad”. Retomando esas ideas que compartieron les expliqué en qué consistía la otredad. Luego realizamos la actividad de las fichas bibliográficas. Dos fichas por estudiante y en cada cara una palabra. Las palabras fueron: humano, animal, yo, otro. Cuando iniciamos con “yo” y “otro” les dije que tuvieran en cuenta lo que hablamos sobre “la otredad”. Luego iniciamos la socialización. Escribí en el tablero algunas características de lo “animal” y “lo humano”, según lo que ellos decían. No alcanzamos a revisar las otras dos. La información se organizó en dos columnas. Luego les pedí que me dijeran cuáles de las características que estaban en lo animal no son humanas. Señalaron varias y entre ellos discutieron, poniendo en duda que fuesen características exclusivamente humanas.

Culminada la actividad les expliqué en qué consistiría el proceso. Lo principal fue exponer la perspectiva sobre el cine que defiende Henry Giroux (2003). Les comenté también cuáles películas veríamos, y la única que un gran número de estudiantes había visto era “El Planeta de los Simios: Revolución”.

En la segunda sesión, iniciamos dialogando sobre el cine. Empezamos a ver casos específicos de películas de Hollywood y a reconocer qué nos enseñaban. Nos concentramos en evidenciar por qué el cine no únicamente entretiene, sino que también enseña, para ello, nombraron algunas películas que yo también conocía, y brevemente analizamos lo que posiblemente pudimos aprender de ellas.

Culminada la discusión sobre el cine, realicé la distribución de los papelitos donde estaban los nombres de distintas especies y se organizaron en los grupos según la especie que les correspondió. En esta actividad estaba planeado realizar un trabajo de corporalidad, en el cual, los estudiantes se reunieran con su grupo al manifestar con su cuerpo cuál especie les había correspondido. Todos se negaron a hacerlo. Y la agrupación la hicieron hablando, preguntándose entre ellos.

Repartí las hojas y como ya estábamos sobre el tiempo cambié un poco la metodología. Les pedí primero que dividieran la hoja en dos. En una parte dibujaron una silueta humana, en la otra la silueta del animal no humano que les correspondió. Luego, les pedí que en el interior de la silueta humana escribieran las características más importantes de lo humano, es decir, que respondieran a la pregunta ¿qué nos hace humanos? alrededor de las siluetas escribieron las diferencias entre ese animal y el ser humano. Y posteriormente, respondieron a las preguntas ¿cuál de los dos se me dificultó más caracterizar? Y ¿qué emociones me despierta el animal que me correspondió?

Culminado ese trabajo dibujé un esquema en el tablero, con cada una de las especies animales. Les pregunté si había más diferencias o similitudes entre el humano y ese animal, y tenían que responder la pregunta llegando a consenso en el grupo. Llenamos el esquema con las respuestas que dieron.

Realizadas estas actividades culminó la clase. En esta sesión varios estudiantes se mostraron más interesados en el tema, e incluso una estudiante decidió cambiar de posición, haciéndose más cerca al tablero, debido a que algunos de sus compañeros no la dejaban escuchar por estar hablando entre ellos. Y al finalizar la clase, dos estudiantes siguieron discutiendo por qué eran o no diferentes los tiburones a los seres humanos.

2.5.2. Segunda fase: asco y lástima.

En esta fase trabajamos la película “la isla del Dr. Moreau”, acompañada de las emociones asco y lástima. La primera sesión la iniciamos recordando lo que habíamos hecho la clase

anterior. Luego, les dije que en esta sesión nos enfocaríamos en las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos más comunes en el cine. Les pregunté cuáles se les ocurría, y dijeron que “Tiburón”, por ejemplo, era de terror y exageraban un posible ataque de tiburones. También nombraron la película “siempre a tu lado”, diciendo que ahí se manifestaba una relación más de ternura y cariño.

Durante esta sesión hice uso de unas diapositivas que preparé. El título de éstas era “Representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos”, y aclaré por qué motivo me refiero a los demás animales como “no humanos”. Les pedí que recordaran los reinos que trabajaron en biología, y la evolución humana que trabajaron en ciencias sociales, para afirmar que somos animales, de la familia de los primates. El utilizar las palabras “no humanos” para referirnos a los demás animales tiene una finalidad puntual, que es reconocer nuestra condición como animales (que negaría la oposición humano/animal).

El trabajo con las diapositivas tuvo dos momentos: uno de exposición y otro era un ejercicio de identificación de las categorías que se expusieron. En las diapositivas se incluyeron imágenes publicitarias, fotografías y vídeos (tráiler, propagandas, vídeos caseros) donde podían encontrarse representaciones agrupadas en categorías como “fungibilidad”, “antropomorfización”, “dominación”, “resistencia”, “cosificación”, “instrumentalización”, entre otras. Después de explicadas las categorías, pasamos al ejercicio, que consistió en exponer imágenes y los estudiantes se encargarían de reconocer en las imágenes y vídeos las categorías expuestas. La explicación fue clara, puesto que reconocieron varias categorías en las imágenes. Les pedí que de tarea fuesen ejercitándose en el reconocimiento de las categorías, al mirar comerciales, películas, novelas, imágenes en revistas, etc. En medio de la explicación les puse varios ejemplos sobre cosificación, instrumentalización, fungibilidad, etc. en comerciales donde el cuerpo femenino era representado bajo esas características.

Esta sesión se realizó el día 31 de mayo de 2016 y la siguiente sesión se realizaría el jueves 9 de junio, última sesión antes de vacaciones. Ese jueves los docentes tuvieron un taller, así que los estudiantes salieron de clase temprano. Por lo tanto, la cuarta sesión del proceso (que

corresponde a la segunda sesión de la fase “asco y lástima”)⁷³ fue aplazada hasta que culminaran las vacaciones escolares de mitad de año.

La segunda sesión de esta fase se realizó el día miércoles 06 de julio. Consistió en ver la película “la isla del Dr. Moreau”. Hubo algunas dificultades, puesto que el salón en el que nos encontrábamos tenía algunas tejas rotas, empezó a llover muy fuerte así que caían goteras y chorros de agua, provocando que en medio de la película se dispersaran. Además, el sonido de la lluvia impedía que se pudiera escuchar bien. Algunos estudiantes estuvieron dispersos, pero entre ellos mismos se regulaban, es decir, los estudiantes que sí estaban atentos a la película les decían a los otros que dejaran escuchar.

No alcanzamos a ver toda la película, entonces les pedí que la terminaran de ver por internet, y les expliqué en qué consistía la tarea que deberían realizar. Les pedí que realizaran el esquema que se encuentra finalizando este párrafo, con un mínimo de 7 escenas. También enfatice en que era necesario realizar la tarea para desarrollar la siguiente clase. Les di dos ejemplos de cómo podrían analizar las películas y consignar la información en el esquema, hicieron algunas preguntas respecto a la actividad y finalmente, cuando ya no hubo más preguntas, dimos por culminada la sesión.

Escena	Animalidad	Humanidad	Categoría	Emoción que despertó
Breve descripción de la escena	Cómo representa las características de lo animal	Cómo representa las características de lo humano	Cuáles categorías de las vistas en la clase anterior pueden identificarse en la escena	Emociones que experimentó durante la escena o cuáles emociones considera que buscaba despertar la escena.

Gráfica N° 1: esquema propuesto a los estudiantes para consignar el análisis de la película.

⁷³ Debido a que la descripción del proceso la hago por fases enumeraré cada sesión en el lugar que le corresponde dentro de la fase, pero para que el lector tenga una mirada sobre el proceso completo, recordaré cuál número le corresponde a la sesión según la enumeración del apartado 2.4 (el anterior). Estas indicaciones sólo las ubico en las descripciones en las que considero necesario hacerlo. Esto con el fin de encaminar a los lectores y evitar las confusiones que pueda causar la enumeración.

La tercera sesión de esta fase (la quinta del proceso) se realizó el día jueves 14 de julio. Antes de iniciar la clase conversé un poco con la directora de curso, quien me comentó que a los estudiantes les gustaba mi clase, puesto que constantemente preguntaban cuándo tenían clase conmigo. Hubo una confusión con las fechas, puesto que la profesora les dijo que llevaran la tarea el día martes. Ese día yo no tenía clase con ellos, así que los estudiantes no sabían cuándo en realidad teníamos clase. Por ese motivo, no llevaron la tarea para desarrollar la quinta sesión. Tuvimos que realizar la sesión sin los apuntes a la mano.

Al iniciar la clase la mayoría de estudiantes me dijeron que no tenían la tarea aunque la habían hecho. Les dije que podían traerla el miércoles, pero ese día fue 20 de julio⁷⁴, así que no hubo clase. La revisión de la tarea se aplazó entonces para quince días después. Aun así, adelantamos varios temas que reconstruimos conjuntamente: representaciones de lo humano y lo animal, la ley, la dominación, relaciones entre humanos y no humanos, dicotomía humano/animal y su relación con otras dicotomías como razón/emoción, leyes/desorden, culto/salvaje, y en cuáles escenas esas lógicas estaban presentes.

En esta sesión hubo dificultades: un grupo pequeño de estudiantes no prestaba atención, y estuvo disperso toda la clase. A pesar de eso, la mayoría de estudiantes sí estaban atentos, y de nuevo se regulaban entre ellos mismos exigiéndole a quienes molestaban que hicieran silencio. En un momento tuve que llamarles la atención, especialmente porque los estudiantes que sí ponían atención me exigieron que lo hiciera. Me centré en la importancia que tiene que se cuestionen a sí mismos y que respeten a las personas que estaban interesadas en aprender.

La cuarta sesión de esta fase (que corresponde a la sexta del proceso) se desarrolló el 28 de julio. Antes de iniciar la clase, la directora del curso me comunicó que estábamos en finales de trimestre, y por lo tanto era necesario calificar a los estudiantes a partir de lo que se había realizado. Por lo tanto, la última hora fue utilizada para sacar las notas definitivas.

⁷⁴ Día feriado por celebración patria.

Primero, recordamos algo de lo que habíamos visto la clase anterior, es decir, algunas de las categorías encontradas en la película, y enuncié las conclusiones de la sesión anterior. Retomamos la discusión sobre la ley y propusieron algunos ejemplos de escenas donde se manifiesta que la ley la dicta quien no la cumple, y los demás deben cumplirla o son castigados. Dialogamos sobre los consensos y la posibilidad de construir conjuntamente acuerdos, sin que una persona externa o superior imponga deberes.

Para concluir esa discusión pregunté si hay más diferencias o semejanzas entre los demás animales y los humanos en la película, y respondieron que somos más semejantes que diferentes. Volví a preguntarles si en la película era así, y dijeron que no, que en la película somos más diferentes que parecidos.

Luego, iniciamos la discusión sobre las emociones que es la que competía a la sesión. Realicé un esquema en el tablero y les pedí que fuésemos llenándolo de manera conjunta. Entonces, les dije que propusieran una escena, e iniciamos con aquella en la que M'Ling sorbe agua. Lo que hacíamos era analizar la escena en conjunto y ubicar la información en el esquema. Posteriormente, nos enfocábamos en las emociones que la escena despertó en ellos y las razones por las que posiblemente despertó esa y no otras emociones. Exploramos otras cinco escenas y las emociones manifestadas fueron: rabia, tristeza, enojo, temor, sorpresa, indignación. Esas fueron todas las que anotamos en el esquema. Sonó el timbre, así que sólo alcancé a preguntarles si habían experimentado alguna emoción que consideren agradable. Una de las estudiantes señaló que sí, que ella había sentido libertad (así lo definió) y felicidad cuando María y Braddock pudieron escapar. Pero que a la vez le dio tristeza porque los cuasi-humanos habían muerto. Después de eso, la clase se enfocó en otorgar la nota definitiva. Debido a esto, la discusión no contó con la profundidad deseada.

2.5.3. Tercera fase: Compasión y empatía: “el planeta de los simios”.

A la siguiente sesión (séptima del proceso, primera de la tercera fase), dentro de la planeación correspondía únicamente el inicio de la tercera fase. Pero, debido a la interrupción de la sesión anterior, decidí retomar la discusión sobre las emociones que despertó la película,

asignándole la primera hora de la clase, y a la segunda hora de la clase lo correspondiente a la primera sesión de la tercera fase.

Al inicio de la sesión, les pedí que en una hoja escribieran dos escenas, con las categorías encontradas y la emoción experimentada indicando por qué creen que vivenciaron esa emoción. Luego socializamos lo que escribieron. Terminado este ejercicio, iniciamos con el tema correspondiente a la primera sesión de la tercera fase, que es la lógica sacrificial. Inicialmente, les pregunté qué era lógica y qué era sacrificio. A partir de sus respuestas les expliqué el tema en cuestión y repasamos algunos ejemplos cotidianos (como la lógica sacrificial presente en los discursos de las mamás que “se quitan el pan de la boca” por dárselo a sus hijos, etc.). Al principio yo di los ejemplos, luego les pregunté si se les ocurría más y aportaron algunos, así que consideré que el tema había quedado claro. Finalizada la explicación les anuncié que en la siguiente clase veríamos la película.

La segunda sesión de la fase se realizó el día 23 de agosto. En esta sesión vimos la película “El Planeta de los Simios: Revolución”. Inicialmente, hice la introducción al espacio comentándoles sobre la película. Les pedí que vieran la película pensando en lo que hablamos sobre la lógica sacrificial.

No pudimos terminar de ver la película. Así que, como trabajo en casa les dejé tres puntos: 1. Terminar de ver la película. 2. Escribir un texto en el cual relacionen las películas “la isla del Dr. Moreau” y “el planeta de los simios: revolución”. 3. Escribir sobre la relación existente entre la película “el planeta de los simios” y la lógica sacrificial.

En la tercera sesión de esta fase (la novena del proceso) trabajaríamos con la tarea que les dejé, pero sólo 6 estudiantes la hicieron. Por ese motivo, hicimos la actividad a partir de lo que recordaban. Les pedí que hicieran grupos de 4 personas. A cada grupo le entregué la fotocopia donde está la noticia “¿Avanzamos hacia el planeta de los simios?”. La primera hora y parte de la segunda realizaron la actividad. En la segunda hora socializamos lo que trabajaron en grupo.

Nos centramos en el análisis de la relación que tiene la película con la realidad: las posibilidades de que las fronteras que se supone nos separan/diferencian a los seres humanos de los demás animales se borren y la utilización de animales no humanos en la ciencia. Eso nos permitió ver también la relación del cine con la realidad: a pesar de que la película es ficción, toma como base una realidad que es la experimentación animal, y el artículo periodístico da cuenta de eso. Culminamos la sesión, y a lo largo de la semana les envié un vídeo de un primate llamado “Britches”, al que rescataron de un centro de experimentación, como una forma de hacer evidente que lo que ocurre en la película no está tan alejado de la realidad.

En cuanto a la cuarta sesión de la fase (décima del proceso formativo) trabajamos las emociones despertadas por la película. Pregunté qué emociones experimentaron. Dijeron: justicia, felicidad, alegría, tristeza, rabia, entre otras. Empezamos a analizar una a una encontrándolas en algunas escenas. Iniciaba preguntándoles en cuál escena experimentaron esa emoción y por qué. A partir de sus respuestas profundizábamos y reflexionábamos por medio de la pregunta. Justicia fue la primera, así que hablamos sobre las nociones de justicia que eran históricas y surgían de intereses, por eso debíamos cuestionar nuestras nociones de justicia para saber qué tanto nos sentimos de acuerdo con ellas, o si las tenemos en la mente sólo porque así nos dijeron que debía ser. Y así mismo lo hicimos con las otras emociones que nombraron.

Para cerrar esta primera parte de la sesión les pregunté si las emociones eran producto de la bioquímica humana o de la educación. Dijeron que de la educación (posiblemente lo dijeron porque en otras sesiones les había dicho eso). Entonces, les expliqué los motivos por los cuáles eran producto de ambas. Y a partir de ahí, pude introducir la caracterización de las emociones que realiza Martha Nussbaum (2008) siendo explícita en que no es la única caracterización de las emociones existente. Además, retomando el trabajo de Martha Nussbaum, hablamos sobre la compasión y la empatía, reflexionando en torno a la presencia de esas emociones en nosotros al ver la película. Con esta caracterización culminó la fase.

2.5.4. Cuarta fase: Temor: “King Kong”.

Esta fase la iniciamos el día 30 de septiembre⁷⁵. Debido a que la culminación del año lectivo se acercaba, decidí aplazar dos de las sesiones programadas y dejarlas para el final si alcanzábamos a desarrollarlas. Por ese motivo, en esta sesión vimos la película.

Antes de iniciar con la proyección del film hice un repaso rápido recordando lo que habíamos realizado hasta el momento, debido a que hacía varias semanas no nos veíamos. Enfatiqué en los motivos por los cuales las películas no fueron vistas en orden cronológico de producción, sino según el nivel de complejidad. Por último, caractericé el contexto de producción de la película “King Kong” (hablé un poco del estado del cine durante la década del 30 a nivel mundial y el lugar que EE.UU. tenía en ese panorama, cómo eran los cines en ese momento, quienes podían acceder a esta nueva industria, etc.) y además les comenté lo importante que es el film en términos de historia del cine, al ser considerada una de las mejores películas de terror producidas.

Después de hacer esa introducción inició la reproducción de la película. Se quejaron desde el principio porque no estaba doblada al español, sino subtitulada. Fue imposible lograr que pusieran atención a lo que ocurría en el film. Todos los estudiantes estuvieron dispersos, y por momentos algunas estudiantes miraban la pantalla, pero la concentración no les duraba mucho tiempo. Al finalizar, les dije que terminaríamos de verla la siguiente clase y que por favor estuvieran más atentos. Un estudiante me dijo que la película era muy aburrida.

En la segunda sesión de esta fase (décimo segunda del proceso) tuvimos algunos inconvenientes desde el principio. En el colegio estaban haciendo exámenes de la visión, así que varios estudiantes llegaron tarde al salón por estar en ese espacio. Antes de retomar la película una de las estudiantes me dijo: “Profe, ponga otra película que esa es muy aburrida” y otro señaló: “Es que esa película da sueño, con subtítulos es muy aburrido”. Aun así, terminamos de ver la película.

⁷⁵ Hubo mucha pérdida de clase por distintas razones relacionadas con actividades de índole institucional. Sólo una de las sesiones no la desarrollamos porque yo tenía un compromiso en la Universidad.

Finalmente, para culminar la sesión preparamos lo necesario para la siguiente clase. Dividí el curso en dos grupos siguiendo la lista. A uno de los grupos les dije que debían pensar y consultar argumentos que defendieran la matanza de King Kong y casos similares de escapes de zoológico, laboratorios, etc. y al otro grupo que debían pensar en las alternativas a la matanza de animales en tales sucesos.

La tercera sesión de esta fase implicó mayor actividad por parte de los estudiantes. En esta sesión llevamos a cabo el debate. Se realizó el día 19 de octubre. El día 11 les publiqué en el grupo de Facebook del curso una serie de noticias y vídeos en los cuales se exponían casos en los que algo similar a lo que ocurre en King Kong sucedió con animales no humanos: escapes de zoológicos, de camiones rumbo al matadero, de circos, y en los cuales la solución fue matar a los no humanos. Les pedí que los vieran y leyeran para poder ir organizando los argumentos que usarían. Como sabía que era posible que no los vieran, decidí llevarlos a la clase.

Por lo tanto, al iniciar la sesión lo primero que les pregunté es si habían consultado el material que les facilité u otros. La respuesta fue negativa, así que iniciamos proyectando los vídeos y las noticias. Fueron un total de 6 vídeos donde se exponía el caso del gorila Harambé, el caso del zoológico de Cincinatti, el caso de los leones de Santiago de Chile y lo ocurrido en el zoológico de Barcelona⁷⁶.

Después de ver los vídeos les pedí que dividiéramos el salón en dos, y se sentaran frente a frente, y cada persona se fuera al grupo que le había correspondido. Les expliqué las reglas (levantar la mano para pedir la palabra, se pueden hacer réplicas, inicia un grupo presentando

⁷⁶ Todos los casos fueron presentados en vídeo. El caso de Harambé se refiere a lo ocurrido en el zoológico de Cincinatti en el 2016. A la jaula del gorila cayó un niño de tres años. Los encargados de la seguridad del zoológico decidieron balearlo. El vídeo mostrado se encuentra en: <https://www.youtube.com/watch?v=15VnGbyYuss>. El caso del zoológico de Georgia se refiere a una inundación ocurrida en la ciudad que permitió el escape de varios animales. A algunos de ellos los mataron, a otros los capturaron y los llevaron de vuelta a las jaulas. El vídeo se encuentra en: <https://www.youtube.com/watch?v=7gI1PpktQqs>. Respecto al zoológico de Santiago de Chile, un hombre intentó suicidarse lanzándose a la jaula de los leones, a lo cual respondieron los de seguridad matando a los dos leones. El vídeo fue: <https://www.youtube.com/watch?v=9BB4STQyjcE>. En cuanto al caso del zoológico de Barcelona, dos lobas se escaparon y ambas fueron capturadas sin haber sido baleadas. El vídeo se encuentra en: <https://www.youtube.com/watch?v=gxI7j6ZEJUQ>.

sus argumentos y luego el otro, yo soy la encargada de decidir qué caso debatir). Iniciamos con el caso de Harambé, presentando sus argumentos quienes defendían que no debió ser baleado.

La discusión fue acalorada. En cierto punto ya estaban discutiendo, sin pedir la palabra. También se quejaron varios porque decían que yo no les daba la palabra, pero era porque quería que los contrincantes dieran todos sus argumentos y ahí sí los demás respondieran. Culminamos esa parte sin una conclusión respecto al caso, porque ningún grupo cedió: efectivamente, tenían argumentos para defender su postura. La conclusión la hice en torno a:

1. Los argumentos que dieron fueron los mismos que se dieron en la realidad, y no hubo bando que ganara. Les conté que Jane Goodall, la famosa primatóloga afirmó que Harambé tenía comportamientos de cuidado, no de agresividad, pero que ese comportamiento sí podía cambiar en algún momento si él se sentía amenazado.
2. La existencia de la diferencia nos ubica en lugares de conflicto, que no necesariamente deviene en violencia.
3. Que la definición de una Verdad tiene que ver con las relaciones de poder. Quienes tienen la opción de definir lo que es verdad o no, suelen ser quienes tienen más poder. Pero siempre existirá la diferencia, y la verdad es puesta en duda.

Luego, empezamos a discutir sobre el caso de los leones. A quienes tenían que defender matarlos les costó mucho, e incluso, dos estudiantes dieron argumentos en contra de la matanza de leones cuando debían hacer lo contrario. En ambos casos las discusiones se extendieron de manera significativa, y la clase pronto terminó. Como conclusión mayor dije que todos los argumentos que dieron tenían que ver con los casos puntuales, pero en ningún momento se hizo el interrogante mayor, de base y más tensionante, relacionado con el hecho de que animales salvajes estén en la ciudad porque los seres humanos los pusimos ahí, y en cuanto reaccionan conforme a su naturaleza lo que hacemos es matarlos. Es decir, la discusión de fondo es la responsabilidad nuestra al traer seres que pueden ser peligrosos a la ciudad. De tarea deben realizar un dibujo donde representen cómo se sintieron durante el debate.

La sesión décimo cuarta del proceso se enfocó en las representaciones de raza, género y animalidad en la película, y los vínculos que existen entre esos tres. La clase fue muy expositiva y con participación de los estudiantes. Primero hablamos sobre el género, reconociendo cómo los estereotipos de género se hicieron visibles en la película. Lo limitante es que no habían puesto atención a la película, así que no participaron casi, por ese motivo.

Posteriormente me enfoqué en la raza y les pedí que recordaran lo que vieron en la clase de sociales al analizar la Colonia, y el colonialismo. De nuevo, el tema se relacionó con la película. Cuando les pregunté cómo se podía relacionar el racismo y el colonialismo con el film dijeron que de ninguna manera. Les pregunté si en la película no había una comunidad no occidental, y ahí recordaron y empezaron a generar los vínculos. Antes de eso, al parecer, les fue irrelevante el papel de estos personajes porque no los recordaban, o bien, se puede deber a su falta de atención.

Luego, expuse lo que era el especismo, y cómo funcionaba de manera similar que el racismo y el sexismo, pero ahora la definición de qué seres son objeto de opresión es la especie. Y luego, dividí en dos el tablero explicando en qué consistía la dicotomía humano animal y cómo unas definiciones y otras (como civilizado/incivilizado) iban de un lado y otro justificando también el racismo y el sexismo. Así, concluimos la clase diciendo que existen vínculos entre las tres, y que las características que históricamente han definido a cuáles seres oprimir y a cuáles no, nacen de la dicotomía humano/animal: se oprime al que es considerado animal o de naturaleza animal.

La décimo quinta sesión (quinta sesión de la fase) se realizó el 26 de octubre. En esta clase se realizaron las dramatizaciones. Para hacerlo les pedí que hicieran cuatro grupos. A dos grupos les correspondió raza y a otros dos les correspondió género. Les expliqué que tenían que representar una escena donde se hiciera evidente los vínculos entre el género y la animalidad y la raza y la animalidad.

Al principio no querían trabajar tres de los grupos, mientras que las personas del cuarto grupo estaban muy entusiasmadas, discutiendo y luego ensayando. Con el tiempo empezaron a

trabajar los otros grupos. Les di 40 minutos para que organizaran lo que harían. Aproximadamente a los 20 minutos ya estaban todos los grupos trabajando, e incluso hicieron vestuario improvisado y prepararon escenografía para presentar la obra. Luego presentaron las dramatizaciones que se describen a continuación:

Grupo 1 Género: unas mujeres que trabajaban como criadas y eran insultadas por la ama de la casa. Posteriormente, llegaban un par de lesbianas a quienes la ama de casa también ofendía. Y luego, una mujer que las defendía y le decía que era necesario que las respetara porque son personas.

Grupo 2 Género: Un perro maltratado por un hombre es denunciado. Rescatan al perro y lo llevan a adopción. Una mujer pide que se lo den en adopción y le dicen que no porque es mujer y ella no puede cuidarlo. Llega un hombre y sí se lo dan en adopción.

Grupo 1 Raza: Primer grupo: presentaron a unos animales libres, salvajes que empiezan a hablar y se burlan de un caballo porque es maltratado. Un cazador es el opresor de la historia: domina, lastima y mata al caballo. Los otros animales dicen que el caballo era tonto porque no se liberaba de los humanos.

Grupo 2 Raza: un grupo de personas invitan a otra a ir a una fiesta, pero rechazan a uno de los que está ahí porque es hombre. Luego, reflexionan y dicen que es verdad, que no hay motivo para rechazarlo porque todos somos animales y merecemos respeto.

Quedaba poco tiempo así que les pedí que escribieran cómo se sintieron en tres momentos: 1. Preparando la obra, 2. Presentándola, 3. Qué sentirían si un caso así fuera presenciado por ellos en la vida real. Culminamos la sesión recogiendo los escritos, puesto que el tiempo no alcanzó para socializar.

En la siguiente sesión realizamos las que en la propuesta correspondían a la primera y la segunda sesión de la fase. Por lo tanto, preparé una presentación con vídeos de distintos tipos que hacían evidentes injusticias cometidas hacia seres humanos y no humanos. La

metodología fue la siguiente: proyectábamos un vídeo y respondían a las preguntas ¿Qué emociones experimenté? Y ¿qué haría yo si conociera de cerca el caso? En total vimos 4 vídeos⁷⁷.

Terminada esta primera parte que correspondía a la primera sesión de la propuesta, trabajamos el temor en el cine. Proyecté algunos trailers y analizamos cómo habíamos construido nuestros temores a partir de las películas como “aracnofobia”, “Tiburón”, escenas de ratas, etc. Hice explícito que muy seguramente ninguno de nosotros ha tenido contacto con tarántulas, tiburones, ratas, serpientes, etc. pero que aun así les temíamos, y que eso tenía que ver, en parte, con lo que hemos aprendido de los medios audiovisuales y de las anécdotas de otros humanos. De nuevo concluimos que las emociones son también producto de procesos educativos.

1.5.5. Quinta fase: indistinción humano/animal

Esta fase está compuesta sólo por una sesión, realizada el 01 de noviembre. Lo primero que hicimos fue recordar a grandes rasgos lo que hemos realizado hasta el momento, con el fin de explicitar cómo se ha constituido el proceso y cuál es la secuencia que ha tenido. Al culminar este amplio panorama iniciamos con la actividad correspondiente.

Comencé explicando cada uno de los argumentos, que según Matthew Calarcó (2013) sustentan la ontología binaria humano/animal. Esos argumentos son tres: 1. Conciencia, 2. Lenguaje articulado, 3. Conciencia de la muerte. Al exponer cada uno de esos rasgos presentaba informes investigativos en los cuales se exponían algunos casos en los cuales animales no humanos tienen estas características. En el caso de la conciencia, presenté el vídeo de la Declaración de Cambridge sobre la Conciencia Animal. En el caso del lenguaje articulado expusimos a Koko, la gorila que se comunica por medio de lenguaje de señas, y la capacidad de articular palabras en el caso de loros y otros animales. Y en la de conciencia de la muerte, expuse el caso de los rituales de los elefantes cuando alguien de la manada muere,

⁷⁷ Los vídeos presentados fueron: uno sobre los inmigrantes que cruzan la frontera México-EE.UU para seguir el sueño americano. Otro fue sobre dos niños en África desnutridos. El otro caso fue sobre un perro que fue torturado. Y el último fue sobre lo que ocurre en mataderos, peleteras, y otras industrias de explotación animal.

y la capacidad que tienen para reconocer a quienes son de su especie y quienes no, viendo los huesos sin carne. En conciencia de la muerte también presenté los resultados de la investigación realizada en la Universidad de California con el caso de los pajaritos blue jay.

Posteriormente, les recordé varias escenas de las películas, especialmente la de “la isla del Dr. Moreau” en la cual, constantemente, están indicando qué es humano y qué es animal, como la capacidad de pensar. Y se puso en duda por lo que hemos visto en los vídeos y en las investigaciones presentadas.

Culminada la exposición les pedí que respondieran en un papel ¿Qué nos diferencia de los demás animales?, ¿Qué nos hace humanos? Con esta actividad cerramos la sesión.

1.5.6. Sexta fase: Evaluación y finalización

En esta fase también se desarrolló solamente una sesión. Como ya hubo cierre de notas fueron a clase muy pocos estudiantes. Aun así, desarrollamos el ejercicio.

Lo primero que hice fue entregarles dos fichas bibliográficas a cada uno de los estudiantes. Les pedí que en cada una de las caras pusieran una de las siguientes palabras: “Yo”, “Otro”, “humano” y “animal”. Una de las estudiantes recordó que eso ya lo habíamos hecho, y les dije que ahora cambiaría un poco. En cada una de las caras debían escribir lo que pensaban al escuchar esas palabras.

Culminada esta primera parte del ejercicio, les entregué las fichas bibliográficas donde estaba lo que escribieron el primer día. Les pedí que las leyeran. Luego, en otra ficha bibliográfica en blanco que les di, escribieron los cambios y permanencias en sus ideas frente a las palabras que pudieron reconocer.

Finalmente, entablamos un diálogo sobre el proceso. Me dijeron que les había gustado las clases, porque eran diferentes a las demás, y sobre temas interesantes. También manifestaron que les gustaba mi manera de enseñar, porque se nota que domino los temas y que preparo

las clases. Pero, me exigieron mayor autoridad en las clases, y enunciaron algunas clases (como la del debate) en la que el curso se me salió de las manos por no ser más autoritaria. Con esta sesión de evaluación culminó el proceso.

2.6. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA.

En este espacio se analizará el proceso pedagógico que siguieron los estudiantes, en tres aspectos fundamentales, que son los que componen la propuesta pedagógica y se plantean en la pregunta problema expuesta al inicio de este capítulo. Estos son: 1. Las representaciones que los estudiantes fueron construyendo de las relaciones entre humanos y no humanos, 2. El trabajo de las emociones, que se fundamentará en dos ejes centrales. El primero tiene que ver con las transformaciones y permanencias de las ideas que tenían sobre las emociones en relación con el cine, y el segundo dirigido hacia las transformaciones y permanencias en el sentir frente a la animalidad y los demás animales. 3. Reflexión en torno a las contribuciones a la formación política, entendida como inquietud de sí, que este proceso posibilitó en los estudiantes. Cabe aclarar que las fuentes principales para la escritura de lo que será expuesto aquí son el diario de campo, la sistematización de los trabajos realizados por los estudiantes, y las interpretaciones que realizo a partir del diálogo que sostuve con ellos.

2.6.1. Cambios y permanencias en los estudiantes sobre las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos.

En este numeral desarrollaré dos cuestiones que considero fundamentales. La primera de ellas está relacionada con las representaciones de lo humano y de lo animal que se evidenciaron en los estudiantes durante el proceso, y la segunda, son las representaciones sobre las relaciones entre humanos y animales.

La primera sesión permitió indagar sobre las relaciones que los estudiantes han tenido con otros animales y las nociones que tenían sobre lo animal y lo humano. Respecto a la primera cuestión, se hizo evidente que la mayoría no había tenido ningún contacto con otros animales; algunos sí, pero sólo con aquellas consideradas mascotas, y en este grupo se encuentran

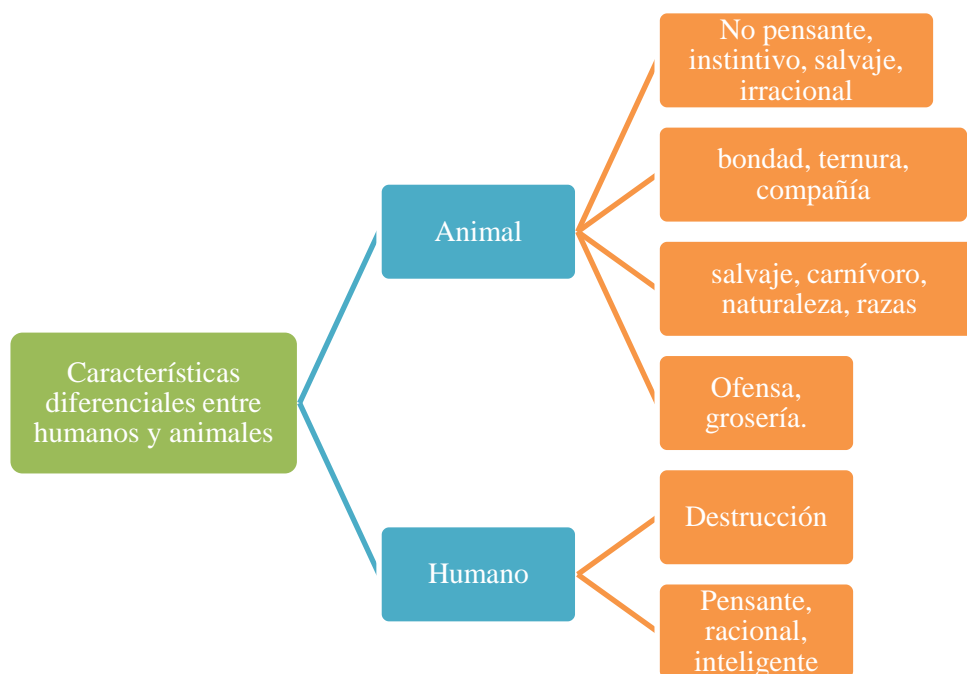
algunos que dijeron que la relación con los animales era de cuidado, de amistad; mientras que otros dijeron que la relación era de descuido, e incluso un estudiante dijo que su perro era muy fastidioso haciendo un gesto de desprecio. Una de las estudiantes comentó que su familia había recogido a un perrito de la calle y lo adoptaron, siendo la única que hizo evidente en su respuesta una relación de compasión con un animal no humano.

En cuanto a las representaciones de lo animal y lo humano que se hicieron evidentes al inicio del proceso, se reconoce que 19 estudiantes de los 31 que entregaron el trabajo de las fichas bibliográficas ubicaron categorías comunes entre lo “humano” y lo “animal”. Esas relaciones se presentan en el siguiente esquema:



Gráfica N° 2: Similitudes entre humanos y no humanos expuestas por los estudiantes al inicio del proceso

En cuanto a las diferencias entre humanos y animales, se encuentran:



Gráfica N° 3: Diferencias entre humanos y animales expuestas por los estudiantes al inicio del proceso

El análisis realizado me permitió evidenciar que: 1). La mayoría de estudiantes no habían tenido experiencias cercanas ni compasivas con los demás animales. 2). A pesar de que la mayoría encontraron algunas similitudes entre lo humano y lo animal, son más las características que diferencian a los unos de los otros. 3). Todos los estudiantes reconocían a los animales como seres vivos e intentaban agruparlos, ya sea en sus características consideradas “salvajes” o en sus cualidades, que hacen pensar principalmente en mascotas (como “ternura” y “compañía”). 4). Ninguno reconoce la capacidad de pensar como común en lo humano y lo animal, sino como facultad propiamente humana. El sentir, sólo una estudiante lo reconoció como facultad común. 5). El ser humano como destructor, y el animal idealizado, debido a la exaltación de las características de las mascotas: tierno, fiel, compañero, etc. En conclusión, las representaciones comunes entre “lo humano” y “lo animal” en los estudiantes fueron, antes de iniciar el proceso, muy coherentes con aquello que Matthew Calarco (2013) denomina: Ontología binaria humano-animal, es decir, la polarización de características que se consideran propias del ser humano, en contraposición a unas propias del ser animal. Pero, encuentra la excepción en la estudiante que demarca la condición de seres sintientes y de carne y hueso en ambos casos, generando así, en apariencia,

un proceso de indistinción humano-animal, propias del ser-para-la-carne, expuesta en el capítulo 1. Aunque, a su vez, esta distinción esté acompañada de una negación de la similitud con el “animal diferente al humano”.

Con estas representaciones iniciamos el proceso. La actividad de la segunda sesión permitió evidenciar otros rasgos de las representaciones sobre lo animal y lo humano presentes en los estudiantes. En esta sesión, las características se realizaron a partir de la especie. Fueron un total de 7 especies: león, perro, cerdo, gato, pollo, tiburón y vaca. En “león”, todos los estudiantes coincidieron en indicar características como la fortaleza, la agilidad, y su condición como carnívoro y salvaje. En “perro”, dos estudiantes reconocieron que piensan, son inteligentes y sienten, además de otras cualidades que tradicionalmente se les han asignado como el ser cariñosos, juguetones, despertar confianza, etc. En “cerdo” hicieron explícito el asco, la reducción de éste a comida, y características como “tragón”, “desaseado”. En “pollo” redujeron sus características a la biología: qué comen, se reproducen, duermen, etc. En “gato” resaltó una estudiante su condición como doméstico, y describen características que se han asignado a la personalidad de los gatos: amoroso, lindo, tierno, cariñoso. En “tiburón”, dos estudiantes reconocieron que tienen sentimientos, y uno de ellos escribió que son inteligentes. Las otras características fueron “matar”, “comer”, “nadar”. En “vaca”, todos los estudiantes escribieron que produce leche para los humanos y uno escribió que es la carne que más se consume.

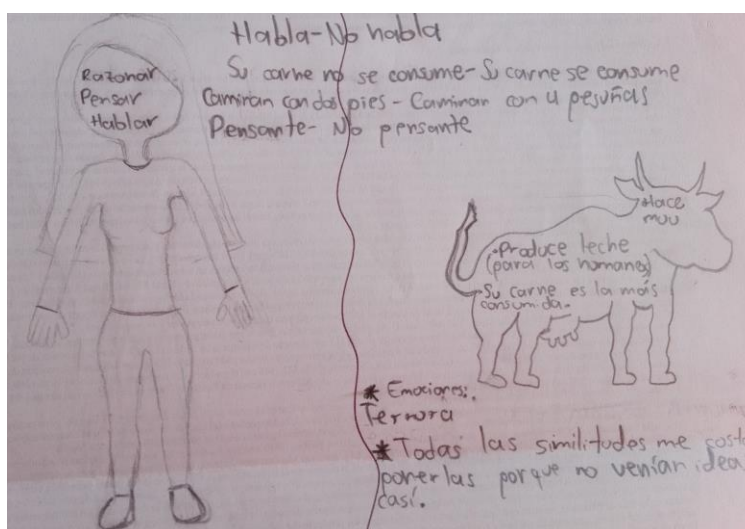


Imagen N° 4: Diferencias entre el ser humano y las vacas según una estudiante. Fotografía tomada en el marco de este trabajo.

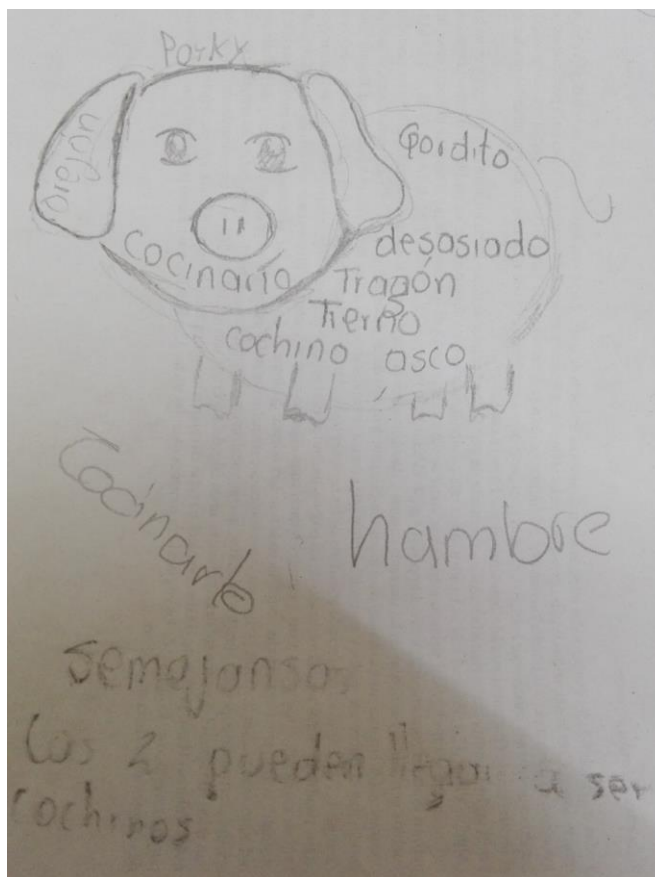


Imagen N° 5: Caracterización de los cerdos realizada por estudiantes. Fotografía tomada en el marco de este trabajo.

En cuanto a lo humano, sin importar el grupo de cada especie, coincidieron la mayoría en definir lo humano como “racional”, “pensamientos”, “sentimientos”, otros ubicaron “hablar” como característica propia de lo humano.

De lo anterior, puede concluirse que: 1). Las definiciones sobre lo animal varían dependiendo a cuál especie pertenezca. A animales como el perro, el gato e incluso el tiburón les son asignadas características más cercanas a lo humano, tales como la inteligencia, mientras que a los animales que han sido considerados de consumo humano, en la cultura occidental, los estudiantes los caracterizan en su condición como carne y/o productoras de leche. 2). Las características que los autores y las autoras trabajadas han reconocido al interior de la dicotomía o el dualismo humano/animal, tales como la razón vs. la emotividad y los instintos, se hacen evidentes también en el discurso de los estudiantes, quienes reconocen a los seres humanos como racionales y a los demás animales como no racionales e incluso no pensantes

(a excepción del perro). 3). Las mayores dificultades al caracterizar a los seres humanos y los animales se presentaron en los animales, puesto que los desconocen. Decían algunos que les costaba hacer el ejercicio propuesto, porque no se interesaban tanto por esa especie determinada. Otros decían que se debía a que nunca han convivido con ese tipo de animal. En definitiva, la dificultad para definir al Otro está determinada por el desconocimiento.

A partir del proceso pedagógico fue posible cuestionar las características consideradas propiamente humanas y propiamente animales. En las actividades desarrolladas, algunos estudiantes fueron cuestionando las representaciones que tenían antes de iniciar el proceso. A continuación, presento las representaciones que se fueron transformando en algunos estudiantes.

2.6.1.1. Transformaciones en las representaciones de lo animal y lo humano:

“En la Isla del Dr. Moreau los sentimientos de los animales no son tenidos en cuenta”, “Porque ellos piensan que los otros animales no sienten y se supone que ellos son científicos y deberían saber que nosotros antes de ser humanos también fuimos animales”, “usa animales inocentes y los somete a una serie de pruebas para convertirlos en humanos, para eso tuvo que utilizar la violencia y a pesar de que algunos animales modificados ya supieran pensar por sí solos, aunque antes también lo hacían, Moreau los seguía tratando de la peor manera”, “Mirando a los simios, poniéndome en el lugar de los simios y de los híbridos, otro punto en el que quiero resaltar su similitud en cómo los híbridos y los simios se sentían y pensaban respecto a la situación”, “Tristeza ver a esos animalitos así, pues ellos también sienten como nosotros”.

Estas son algunas de las afirmaciones que hicieron los estudiantes en los distintos trabajos realizados. En todas se hace evidente una de las transformaciones principales en algunos estudiantes: el reconocimiento de que pensar y sentir no son capacidades únicamente humanas.

Además de esto, ocurrió otra transformación significativa. Al iniciar el proceso, para los estudiantes lo humano parecía algo fácilmente definible e identificable. Al culminar el proceso, la pregunta sobre ¿qué nos hace humanos? no pudo ser respondida por la mayoría de estudiantes. Algunos, cambiaron su perspectiva. Unos reconocieron que “cada uno somos diferentes”, una estudiante dijo: “No sé, con todo lo que nos mostró y enseñó Sharon puse mis creencias en duda”, otro estudiante escribió: “No se puede responder esta pregunta, ya que todos los que habitamos la tierra somos pensantes”, otra estudiante dijo: “Lo sigo pensando”. En fin, la incertidumbre y el cuestionamiento permitieron que aquello que parecía tan claro antes, resultara difuso ahora. Las verdades fueron puestas en duda.

2.6.1.2. Transformaciones en las representaciones de las relaciones entre humanos y animales.

Debido a la ausencia de la experiencia en relaciones con otros animales, inicialmente no fue posible que caracterizaran las relaciones que suelen entablarse entre humanos y no humanos. Pero, al trabajar las representaciones de estas relaciones en las películas, los estudiantes empezaron a ampliar su conocimiento respecto a cómo nos estamos relacionando con los demás animales en la realidad. Por supuesto que sabían antes algunas cosas, pero no eran del todo conscientes de que esas relaciones se podían nombrar de determinadas maneras. Por ejemplo, saben que consumen animales, pero no reconocían ese acto como una forma de relacionamiento específico con los demás animales. Al hacerlo consciente, apropiaron algunos de los conceptos que trabajamos y empezaron a emitir juicios respecto a esas relaciones.

“Demuestra la cosificación, en contra de su libertad, capturan a quienes vivían en libertad, los encierran y tratan mal”; “A los animales los esclavizó. Los sometió a las leyes de Moreau, y los hizo ‘de su propiedad’. La mamá de César resistió para salvar a César y el gorila dio su vida por César (lógica sacrificial)”; “Después miramos cómo la ideología de tratar a los (no humanos) como objeto, que los (no humanos) tienen reglas que las personas pueden romper por el simple hecho de ser humanos se nota la desigualdad”; “son víctimas porque los animales no merecen ser experimento de laboratorio, almacén de productos alimentarios,

sólo que sean libres en sus hábitats”; “Después de estas películas y aprender un poco más sobre el mundo, me quedó una gran enseñanza es que todos nosotros sin importar quienes seamos o de qué color seamos hemos o seremos crueles con los más débiles y vulnerables con tal de alcanzar nuestros”; “Todas las opresiones tienen en común en que le dicen al mundo lo que se supone está bien o lo que está mal, hace que rechacen a algunas personas y algunos animales haciendo creer a la gente que son seres inferiores a nosotros”.

Estas son algunas de las frases escritas por los estudiantes que dan cuenta del reconocimiento de la resistencia, por parte de los animales no humanos, y también de la dominación que ejerce el ser humano sobre ellos. Además, este reconocimiento permitió que en el proceso se presentaran nuevos interrogantes, ajenos a los que pueden plantearse a partir de las películas. El principal de ellos fue el consumo de carne.

Durante el desarrollo del debate (décimo tercera sesión) apareció el tema del consumo de carne. Nos encontrábamos discutiendo el caso de los leones en Chile⁷⁸. El grupo que defendía matar a los leones dijeron que comer a un humano en frente de todos era feo. Y el grupo opositor les dijo que eso no iba al caso, que por qué no era feo que un humano se comiera a un animal. Y empezaron a discutir sobre la alimentación. El grupo a favor de la matanza de leones decían que no, porque los humanos no nacieron para ser comidas mientras que los animales sí, como dice la biblia (cuando dijo eso una estudiante, se cubrió la cara y dijo “no, no puedo más, esto es horrible”). Siguieron discutiendo sobre la alimentación, y de repente el grupo que defendía a los leones empezó a defender el vegetarianismo, mientras el grupo contrincante empezó a defender el consumo de animales.

Además, en el debate surgieron otras cuestiones. Al grupo al que le correspondía defender la matanza de animales en determinados contextos, le costó mucho trabajo hacerlo. Ningún estudiante quería estar en ese grupo. Aun así, intentaron dar los argumentos para defender matarlos. Por ejemplo, al discutir sobre el caso del gorila Harambé los argumentos de quienes defendían a Harambé fueron: 1). Los responsables son el papá y la mamá por descuidar al

⁷⁸ Para recordar, el caso se refiere a un hombre que ingresó al sitio donde se encontraban los leones porque quería suicidarse. Decidieron salvar al hombre matando a los dos leones.

niño que cayó en su jaula. 2). Harambé no le iba a hacer daño al niño porque o si no ya lo habría hecho. 3). Podían sedarlo en vez de matarlo. 4). El zoológico debía contar con seguridad para que pudieran bajar hasta la jaula por el niño. 5). El zoológico debía tener previsto un protocolo en caso de que algo así pasara. 6). Harambé tal vez tenía familia, pensaba y sentía así que no debían matarlo. 7). Los gorilas piensan menos que nosotros, así que es nuestra responsabilidad buscar alternativas diferentes a matarlo. 8). La vida de Harambe es igual de importante a la de cualquier humano ¿por qué se piensa que es más importante salvar al niño que a Harambe si el gorila no tenía la culpa de que el niño cayera en la jaula?

El grupo que apoyó matarlo señaló: 1). Los animales son menos importantes que nosotros, por eso la vida del niño importa más. 2). Hay que defender a los niños de cualquier peligro, es nuestra responsabilidad como adultos. 3). El gorila no piensa, así que en cualquier momento podía actuar salvajemente. 4). El gorila podía asustarse por los gritos de la gente, y podía herir al niño. 5). Harambé tiene mucha fuerza y así estuviera jugando con el niño podía lastimarlo. 6). No importa la responsabilidad del zoológico en lo que debía hacer antes, el punto es que ya había ocurrido el suceso y tocaba reaccionar rápido. 7). El sedante tarda en hacer efecto y podía lastimar al niño durante ese tiempo. 8). No podían bajar a rescatar al niño porque el gorila lo tenía en las manos y podía herirlo al sentirse en peligro.

Los estudiantes, en su trabajo reflexivo y de argumentación, estaban empezando a tomar parte en situaciones conflictivas. El cuestionamiento por las relaciones de dominación que entablamos con los demás animales se hicieron presentes. E incluso, en distintos momentos cuestionaron la superioridad humana. Tanto así que en medio del debate plantearon los interrogantes: ¿Por qué la vida de un humano que quiere morir vale más que la de dos leones?, ¿Un humano es más importante que dos leones?

Por otro lado, también fue posible que ampliaran los interrogantes más allá de la relación con los demás animales, cuestionando las jerarquías y la presencia de relaciones desiguales: “Han formado jerarquías y quienes se aclaman como superiores se ponen en la cima. Las opresiones no son dirigidas únicamente a los humanos, sino también a los animales. Este

conjunto de opresiones es provocado porque un grupo de personas simplemente pensó que otros no eran 'lo adecuado'. Se encasillan en la jerarquía según su utilidad. Si las diferencias son más marcadas mayor opresión hay y jerarquización"; "Todas las opresiones tienen un mismo punto de vista, siempre hay alguien que manda y otros que obedecen. Siempre va a haber un opresor y un oprimido. Todas se basan en la diferencia". De esta manera, pienso que fue posible cuestionar aquello que Iván Ávila (2013) denomina "máquinas de jerarquización" y da cuenta de la intersección entre las distintas formas de opresión que cuentan con un núcleo común: la idea de que hay vidas que importan más que otras, y que es posible definir el grado de importancia tomando criterios como la raza, el sexo o la especie.

En este sentido, interpreto que: 1). Durante el proceso los estudiantes complejizaron las relaciones entabladas entre seres humanos y animales, 2). Cuestionaron los límites que se supone separan a los humanos de los demás animales, 3). Cuestionaron las relaciones basadas en la dominación, lo cual implicó plantearse interrogantes sobre la superioridad humana, 4). La pregunta en torno a la animalidad y las relaciones entre humanos y no humanos fue ampliada hasta cuestionar las relaciones jerarquizadas. 5). Fue posible que esos interrogantes los condujeran a otros, relacionados con temáticas que en la planeación no estaban, como son la matanza y el uso de animales para consumo humano. En estos cinco puntos, lo central es el cuestionamiento. No podría afirmar que esos cuestionamientos lograran transformaciones significativas o un afianzamiento de las representaciones presentes en los estudiantes antes de iniciar el proceso. Lo que sí afirmo es que, el proceso permitió abrir esos interrogantes que muy posiblemente antes no se habían planteado, y la pregunta y capacidad reflexiva son justamente lo que busqué al pensarme la formación política en términos de la preocupación por sí mismo.

El proceso reflexivo abrió interrogantes planteados por ellos mismo, que se manifiestan en, por ejemplo, la tensión generada en algunos estudiantes al cuestionar sus prácticas de consumo. Por eso dijeron: "asco a la carne, como puedo comerla con tanto gusto y no ponerme a pensar en el dolor que sintió el animalito. Me pondré a hacer campañas para conseguir que todos los humanos se vuelvan veganos"; "Es algo más de lo imaginable e inquietante ver cómo matan a estos pobres animales sólo para poder darnos de comer a

nosotros y aún me pregunto ¿cómo podemos comer y ser portadores de los animales”; “No me parece justo cómo matan a los animales. No sabría que hacer porque nos alimentamos de esa carne”; “Definitivamente, tengo que buscar la forma de convertirme en vegana”; “Ayudaría a liberar a todo ser no humano y los cuidaría, y desde ahora voy a ser vegetariana”.

Todas estas frases fueron escritas luego del trabajo con los vídeos en la décimo sexta sesión. Conocer lo que ocurría con los animales para que llegaran a nuestro plato, luego de haber pasado por un proceso de reconocimiento de que ellos también sienten y piensan, y que por lo tanto es injustificada la opresión, generó conflictos en ellos respecto a sus acciones, permitió la entrada a interrogantes que antes no habían sido planteados. Y creo que, en este momento, fue cuando dejaron de ser externas las relaciones entre humanos y no humanos problematizadas (puesto que, las relaciones se problematizaron especialmente desde la ciencia y los espectáculos con animales, lugares en los que ellos no interactúan con los demás animales de manera directa) y pasó a ser algo que los interpelaba en sus acciones cotidianas al relacionarse con otros animales.

En este punto, también quiero reflexionar sobre un aspecto importante, y es que, como se ha dicho, el cine, y en general los medios audiovisuales, tienen un poder increíble para movilizar las emociones. Después de ver los vídeos, algunos estudiantes hicieron la afirmación de desear ser vegetarianos o veganos. Las posibilidades para que esto se lleve a cabo son inciertas. Pudo ser que, debido a la emocionalidad provocada por los vídeos, lo decidieran. Pero, así como el razonamiento de que algo es injusto no necesariamente lleva a la persona a transformar sus representaciones, la emoción por sí misma tampoco lo logra. Tomar una decisión como la de ser vegetariano o vegano implica transformar hábitos de consumo y representar el mundo y a los demás animales de manera diferente a como tradicionalmente se ha hecho. Y esto implica, a diario, oponerse a la mayoría de realidades, puesto que el mundo está organizado desde la explotación animal, desde lo que la gente come, hasta lo que las personas visten. Como puede pensarse, esas decisiones implican altos grados de compromiso y esfuerzo, al menos inicialmente, y la emoción de un momento no es suficiente para asumir las responsabilidades que esas decisiones conllevan. Por ese motivo, en consonancia con Alejandro Cabrera (2013), la emoción es necesaria al decidir relacionarse de otras maneras con los demás animales, pero no es suficiente, así como el razonamiento

por sí solo tampoco es suficiente. En realidad, son muchas las condiciones y factores que determinan, en cada sujeto, las decisiones tomadas. Por eso considero que, lo más importante al analizar el proceso es el cuestionamiento, la posibilidad de la pregunta, más que las conclusiones a las cuales conduzca la pregunta: en ese lugar, en la reflexión se encuentra el centro de la formación, tal y como aquí ha sido planteada.

Lo importante, en este sentido, es que hay ciertas condiciones que aumentan las posibilidades de que una decisión de estas, que implica una transformación subjetiva, sea llevada a cabo. La influencia de los medios audiovisuales es fundamental debido a que, como se expuso en el análisis de los films, las formas de representar las relaciones con los demás animales se han ido transformando. Estos cambios responden a un contexto en el que, el maltrato animal es menos tolerado, ya es posible hablar de movilización social puntualmente animalista, y las redes sociales permiten la difusión de información sobre veganismo. Todos estos elementos se conjugan para hacer posible el surgimiento de inquietudes trabajadas en el aula, pero no determinan que la decisión sea tomada.

En cuanto a las permanencias, es necesario aclarar que no todos los entregaron los trabajos o participaron en clase, y, por lo tanto, conocer su proceso es muy difícil. También porque (y esto se reconoció en la fundamentación teórica de este capítulo) es posible que los estudiantes digan lo que suponen que la docente quiere escuchar, y no lo que en realidad piensan.

2.6.1.3. Permanencias en las representaciones de lo humano y lo animal:

Algunas de las representaciones en torno a lo humano, lo animal, y las relaciones entre ambos, sostenidas por los estudiantes no cambiaron. Una de ellas es la representación de lo humano como ser con la capacidad de pensar, mientras que lo animal carece de esa facultad: “Lo que nos hace ser humanos es el ser pensantes, supongo”; “Nuestra avanzada forma de pensar y actuar”; “La manera de pensar, la forma de expresarnos y la forma de hablar”; “Humano, homo, persona, sentir, responsable, ser, estar, viviente”; “Lo que nos hace humanas es la personalidad de nosotros los que somos la persona que anda a dos patas y tiene dos manos”. En estas afirmaciones se hace evidente que algunas ideas sobre lo humano

permanecieron, como la definición a partir de la capacidad de pensar y de poseer dos patas y dos manos. Pero hay una cuestión interesante, y es que la distinción entre “pies/humano” y “patas/ animal” no está presente. Lo cual me lleva a pensar que, aunque hay unas ideas que permanecieron, sí hubo unos procesos de indistinción, que al menos les permitió empezar a ubicar al ser humano como animal.

En la definición de lo animal, algunos estudiantes dijeron: “Camina en 4 patas y casi no piensa”; “Se desplazan en 4 patas, hablan y se entienden en su idioma, reflexiona, sentimentales”; “Salvaje, instintivo, caníbal, rápido, feroz”; “Camina en cuatro patas, tiene sentimientos, ser oprimido por la humanidad”; “Salvaje, racional e irracional, doméstico”. En estas frases pueden reconocerse varias cuestiones. La primera de ellas es la permanencia de definir lo animal en relación con el ser salvaje, instintivo, emocional. Además, que aparezca varias veces la caracterización como aquel que camina a cuatro patas (tal y como lo hace Moreau en la película), a pesar de que cuando trabajamos la película cuestionamos esa característica, llama la atención. Y, por otro lado, permanece la caracterización de lo animal desde la idealización, como: “amor, querer, cuidar, alimentar, dulzura, carnívoro”, “tierno, esponjoso, amoroso”, y lo humano desde lo destructor: “animal racional, diferente, asesino, destructor”, “razonable, destructor, posesivo, represor, blanco, alto, mono, asiático, es perfecto según su visión”.

Esto da cuenta de que, el cuestionamiento y el intento de responder las preguntas no necesariamente tiene como resultado la transformación de las representaciones, porque también hay una gran variedad de condiciones que determinan las posibilidades de que eso ocurra. La potencia de las representaciones hegemónicas sobre lo animal y lo humano, que aquí han sido teorizadas como la “dicotomía humano/animal” (Calarco, 2013; Ávila, 2013), sujetan las posibilidades de que haya una transformación.

2.6.1.2. Permanencias en las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos

Algunos estudiantes, a pesar del poder emotivo de los medios audiovisuales, afirmaron: “no sería capaz de ser vegetariano”; “Me dio rebote ver ese vídeo, ver cómo mataban a los

animales. Me gusta la carne, y por ver un vídeo no me voy a volver vegana”, “Pienso que si la gente va a matar a los animales para el consumo deberían hacerlo de una manera en que los animales no sufran, que los maten rápido”; “Yo no sería capaz de ser vegana”. Estas frases denotan que, el proceso formativo, aunque logre los cuestionamientos, no necesariamente genera las transformaciones, porque como ya dije, éstas están determinadas por muchos factores y condiciones que son diferentes en cada sujeto.

Además de ello, en una de las sesiones finalizando el proceso ocurrió un incidente en el aula. Un estudiante se rió, diciendo que uno de sus compañeros parecía un simio. Le pregunté qué había de gracioso en ello. Se reía y finalmente respondió que lo chistoso es que los simios son feos. El estudiante que dijo esto, había evidenciado en trabajos anteriores y participando en clase que ya no interpretaba lo humano y lo animal igual que cuando iniciamos el proceso. Pero, en lo ocurrido fue claro que la representación expuesta es coherente con lo que yo había intentado cuestionar.

Esto no quiere decir que el estudiante no se haya cuestionado. Pero sí da cuenta de las dificultades presentes para que los estudiantes se transformen a partir de los interrogantes. Porque los interrogantes pueden posibilitar transformaciones, pero también pueden ser insuficientes para desligarse de aquello que culturalmente está tan arraigado. Y también puede ocurrir que, el proceso de cuestionamiento nos lleve a encontrar como adecuado las representaciones con las cuales ya contamos.

2.6.2. Cambios y permanencias en las formas de interpretar el papel de las emociones en el cine y las emociones presentadas frente a lo animal.

En cuanto al cine, la transformación más evidente es que, en efecto, los estudiantes reconocieron que éste también educa, no sólo entretiene, y que de este modo produce y reproduce ideas y emociones. Cuando iniciamos, los estudiantes afirmaron que el cine educaba dependiendo del género, poniendo al cine documental como ejemplo de tales géneros. A partir de esa idea, y por medio de preguntas y discusiones fueron evidenciando que incluso la comedia o el terror enseñaban algo. Vimos algunos ejemplos del cine que ellos

ven y que conozco, para reconocer qué podían enseñar. Desde ese momento, e incluyendo las sesiones de trabajo con las películas, se fue fortaleciendo cada vez más la idea de que el cine educa. Pero, ante todo, lo más relevante en este apartado, es resaltar que, por medio de las sesiones fue posible reconocer que el cine también educa las emociones. Así que en cuanto al cine se hace evidente que hubo cambios en las formas de concebirlo y entenderlo.

La permanencia central en cuanto al cine es la disposición de los estudiantes al observar un film. A pesar de la insistencia en que el proceso sería reflexivo y, por lo tanto, el análisis del cine sería central, teniendo en cuenta que para lograrlo es necesario prestar atención, frente a algunas películas, especialmente King Kong, su objetivo era buscar entretenimiento, y al no encontrarlo se aburrieron. Creo que esa fue la mayor dificultad para trabajar las películas, y es que sólo aquellas que les parecieron divertidas (El Planeta de los Simios a la cabeza) fueron observadas con atención. En ese sentido, aunque reconocieron que el cine educa las emociones, no estuvieron pendientes de cuáles emociones despertaba y por qué ciertas películas les aburrían y otras no.

Estas representaciones sobre el cine, están definidas por la diferencia generacional. El cine ha sufrido tantos desarrollos, que, a pesar de que King Kong fue en la década del treinta una película avanzada, comparada con las actuales en términos de efectos, calidad de la imagen, actuación, musicalización, etc. se encuentra en desventaja. Los estudiantes están acostumbrados a ver cine producido en épocas más contemporáneas. Y esa cercanía con las tecnologías actuales también define las posibilidades de que gusten o no de determinada película. De esta manera, el cine, además de educar las emociones, educa las disposiciones a la hora de ver una película, y a partir de ahí se definen también las posibilidades de que un film guste o no a determinados públicos.

En conclusión, frente a la forma en que los estudiantes interpretaban el cine al iniciar el proceso y las transformaciones que ocurrieron frente a esas representaciones, puede decirse que, por un lado, reconocieron que el cine no únicamente entretiene, sino que también educa. Pero, ese reconocimiento no necesariamente devino en un cambio en la disposición al ver los films. El acercamiento a las películas siguió estando determinado por la búsqueda de entretenimiento, la cual a su vez está definida por las disposiciones que el cine va promoviendo en los sujetos, con el uso tecnológico cada vez más avanzado.

En lo referente a las emociones respecto a lo animal, quisiera primero reflexionar sobre algo que percibí. La animalidad, por lo general, es relacionada con lo corpóreo y lo instintivo. Cuando incluí la actividad de la segunda sesión lo hice pensando en el proceso de indistinción, que implica reconocer el cuerpo y usarlo para realizar acciones consideradas animales. Pero, en dicha actividad no quisieron hacer los movimientos de los animales que les correspondió. Posteriormente, cuando realizamos las dramatizaciones, sí hubo una puesta en escena del cuerpo, y del cuerpo en tanto animal. Gatear, ladrar, hacer movimientos de otros animales y sus correspondientes sonidos, fueron acciones que realizaron los estudiantes. Creo que, de esta manera, es posible reconocer que, conforme avanzó el proceso los estudiantes fueron reconociendo cada vez más su animalidad, o al menos, fueron sintiendo menos temor a expresar aquellas características que se supone nos hacen animales.

Otra razón, por la cual considero que hubo transformaciones en las representaciones sobre las emociones que despierta la animalidad es lo ocurrido finalizando el proceso, cuando hicimos el trabajo con los vídeos. Las emociones provocaron que dos estudiantes lloraran al ver el vídeo final⁷⁹. Y que en general, ninguno de los estudiantes tuviese miedo de expresar lo que el vídeo le despertaba por medio de gestos. Ninguno miraba a su alrededor para saber si lo estaban mirando, o intentó contener lo que sentía. El espacio del aula se convirtió en la posibilidad de expresar lo que se siente. Creo que esta fluidez fue posible, principalmente, porque hablamos de emociones muchas veces y socializamos lo que experimentamos. El dibujo presentado, es ejemplo de una de las formas de expresión de las emociones que desarrollamos durante el proceso.

⁷⁹ Este es el vídeo en el cual se muestra lo que viven los animales al ser explotados en distintas industrias, como la cárnica, la láctea, la peletera.



Imagen N° 6: Dibujo realizado por una estudiante en el cual expresa cómo se sintió durante el debate. Fotografía tomada en el marco de este trabajo.

Algunas de las emociones que tuvieron presencia y se fueron fortaleciendo durante las sesiones fueron la empatía y la compasión. La empatía tiene que ver con el intentar imaginar cómo sería vivir la vida del otro, mientras que la compasión, además de ese proceso imaginativo, permite sentir con el otro. La empatía se manifestó en afirmaciones como: “Disfruté haciendo esto porque pude dar mi opinión desde una perspectiva más real, es decir, sintiendo de verdad lo que los demás sienten”; “Me sentí segura de mí misma, feliz, porque en realidad me puse en el lugar de otras personas a las que en realidad son maltratadas física, psicológicamente por personas que no tienen tolerancia ni se sientan a pensar un poco en lo que sienten los demás”; “Me sentí mal porque viví en carne propia lo que en este mundo sucede a diario, lo que algunas personas hacen”; “Un poco afligido porque no estoy viviendo ni el 90% de los que realmente viven el problema. Con mucha furia porque como muchos estoy en contra del maltrato de todo tipo”; “Pues, yo me sentí como mal un poco, porque un animal no debe pagar así; pues la verdad si esto fuera real yo como humano y persona no le pegaría ni lo maltrataría; es un animal, pero más creo que ese animal por lo que sea se alienta como a pensar”. Estos son sólo algunos de los textos que produjeron los estudiantes evidenciando que, ese sentir inexistente frente a los demás animales, fue consolidándose en un despertar de emociones más compasivas.

Además, es importante tener en cuenta que, conforme íbamos trabajando las emociones fueron más capaces de nombrarlas. Al principio respondían “me sentí mal”, o “me sentí bien”, pero con el tiempo fueron utilizando los nombres puntuales de las emociones que experimentaban: “Tristeza: porque los animales sufrían y eso no tenía que ser así”; “Dolor: Pues yo creo que sentí lo que sentían ellos con el castigo recibido”; “Sufrimiento: Ellos sufrían mucho por no cumplir”; “Rabia, porque lo está maltratando y al igual que nosotros ellos sienten. Sorprendido porque cómo es posible que tengan leyes si no las cumplen”; “Terror, me dio miedo cuando el Dr. Moreau inyecta a Andrew para convertirlo en animal, porque la verdad eso debe ser doloroso”; “Impotencia porque me puse en el lugar de los híbridos y me estresó el pensar en no poder hacer nada por expresar lo que siento y lo que pienso (...) (igual que los híbridos)”.

Otras emociones experimentadas tuvieron que ver con la alegría ante hechos que consideraban justos, como la venganza. En el análisis de la película “El Planeta de los Simios: Revolución”, al hablar sobre las emociones experimentadas, manifestaron que se sintieron libres y felices cuando pudieron escapar los primates no humanos. Pero, lo que más los emocionó fue cuando mataron a algunos humanos. Cuando estábamos viendo la película, en las escenas en las cuales los no humanos estaban huyendo gritaban “dispárale”, “suéltelo”, “eso es, péguele”. Fue una emoción tan presente, que reflexionamos en torno a eso, para concluir que la violencia no es la salida, y de paso, reconocer que en la película las representaciones de la violencia y la razón están vinculados: entre más inteligente se es, más violento serás, y es una idea que se refuerza en todas las películas de “El Planeta de los Simios”. De esta manera, las emociones despertadas por el film propiciaron complejizar los contenidos hasta tocar temas como la justicia, que como ya se vio, Martha Nussbaum (2008) reconoce como ejemplo de que las emociones también remiten a creencias. En este caso, a las formas en las que el sujeto entiende lo justo y lo injusto, y cuáles serían las maneras adecuadas de reaccionar frente a lo que se percibe.

En cuanto al debate, los estudiantes que tuvieron que defender la matanza de los animales no humanos experimentaron emociones como la culpa, o incluso algunos se enojaron porque no querían estar en ese bando. Un estudiante dijo: “No, profe, yo no quiero, por qué me toca estar con los malos”, o hacían gestos de culpa cada vez que afirmaban algo como “los

animales no sienten”, “la vida de un humano vale más que la de cualquier animal”, “Hay que dispararles”, etc.

En efecto, fue posible reconocer que conforme avanzábamos en las sesiones los estudiantes iban empatizando más con los animales y con los humanos (lo cual se hizo evidente en la dramatización, en la que ampliaron la perspectiva para hablar de todas las dominaciones), y tuvieron la posibilidad de ir manifestando sus emociones por medio del lenguaje verbal y no verbal. De esta manera, fueron comunicando lo que sentían.

2.6.3. Contribuciones del proceso pedagógico a la formación política de los estudiantes.

A partir de lo que se ha expuesto, puntualizaré en aquellas experiencias que permiten evidenciar la formación política, a la luz de la forma en la cual ha sido definida aquí, en el proceso pedagógico llevado a cabo.

Como se presentó al inicio de este capítulo, la formación política es entendida en tanto preocupación por sí mismo. Y, además, se considera que, sin tener en cuenta el trabajo de las emociones, el formar políticamente es incompleto. Por ese motivo, la propuesta pedagógica incluyó un amplio componente de trabajo de las emociones.

Desde esa perspectiva, la capacidad de interrogarse, realizar procesos reflexivos y de cuestionamiento a las ideas propias y a las ideas de otros, volver la mirada sobre sí mismo para reconocer lo que se está experimentando, en tanto emociones e interpretaciones, se convierte en el fundamento de la formación política. Por ese motivo, lo que me interesó de manera enfática, fue posibilitar escenarios de discusión e interrogación, y aportar así a la formación política de los estudiantes.

Lograr que todos los estudiantes cuestionaran sus ideas, acciones y formas de relacionarse consigo mismos y con los otros, fue imposible. Empezando porque son seres con autonomía, que como tales, pueden elegir realizar o no el trabajo sobre sí mismos. En este sentido, no se puede forzar a alguien a que se cuestione, se puede invitar y la persona puede aceptar o no tal invitación. Sin embargo, con un número significativo de estudiantes sí fue posible la

formación política desde el cuestionamiento. Desde la participación en el aula, la realización de los trabajos que implicaban pensar por sí mismo, la gestación de preguntas, hasta llegar a un punto de incertidumbre, denotan que fue posible avanzar en la preocupación por sí mismo.

Además, es necesario tener en cuenta lo que implica la formación, y es que requiere necesariamente una transformación subjetiva. El hecho de que los estudiantes interrogaran lo que son, en su condición de humanos, interpela necesariamente la subjetividad, y justamente por ese motivo se movilizó la indistinción humano/animal. Es más, el proceso reflexivo tuvo tal impacto que, inclusive, un número significativo de estudiantes consideraron abandonar el consumo de productos de origen animal. Por supuesto, no siempre la reflexión conlleva a la transformación de las prácticas, y tampoco tiene porqué ser así siempre; pero, el hecho de que reconocieran en sí mismos sus incoherencias y pensarán en transformarlas es muy significativo en términos de la preocupación por sí mismos.

Por otro lado, el trabajo de las emociones también cumplió un papel muy importante en el proceso de formación política y creo que al respecto se logró bastante. Empezando porque, como se dijo anteriormente, fue posible que cada vez hubiese presencia de emociones más fuertes en el aula, en ese sentido, lo visto en clase de manera teórica se hacía vivencial, y lo vivencial se hacía teórico al reflexionar. El permitir que el trabajo de las emociones tuviera lugar en el aula le otorgó ese carácter distintivo al proceso, que rescataron algunas estudiantes durante la última fase, e hizo de los contenidos algo que reconocieran diferenciado de aquellos que estudian comúnmente en la escuela.

En ese sentido, creo que, del proceso, en términos de formación política pueden rescatarse, especialmente dos elementos fundamentales: 1). La posibilidad de que la duda, la incertidumbre, el interrogante tengan lugar en el aula, y que de esta manera los estudiantes puedan cuestionar lo dado como verdad absoluta, generando sus propios procesos de reflexión en diálogo con los otros y consigo mismos. 2). La presencia de las emociones y el pensar sobre ellas, que posibilita mayores niveles de consciencia sobre lo que se experimenta, pero también las razones por las cuales sentimos de determinadas maneras, buscando la causa en los prejuicios, en la educación y otros componentes de la socialización.

En cuanto a la presencia de las emociones, los medios audiovisuales jugaron un papel central, teniendo como protagonista el cine, no únicamente por el potencial que tienen al manipular emociones determinadas en los sujetos de manera estratégica, sino también porque ese despertar de emociones abre paso a interrogantes y cuestionamientos. En ese sentido, no únicamente el cine pone en circulación en el aula las emociones, sino que también posibilita problematizarlas y cuestionarlas, al ser conscientes del poder formativo que tiene (Giroux, 2003).

Por ese motivo, ambos elementos expuestos, aportan especialmente a las formas de interpretación de la realidad y a la subjetividad misma, permiten dar lugar al cuestionamiento de lo establecido, y así potenciar la formación política. Un ejemplo de ello es la complejización que realizaron algunos estudiantes, pudiendo hacer vínculos entre distintas formas de opresión, reconociendo las jerarquizaciones y las desigualdades. Cuestiones como el poder y la dominación, que tienen que ver directamente con lo político, fueron puestas en duda, trascendiendo las relaciones con los demás animales.

El componente propositivo del trabajo, también hay que tenerlo en cuenta. En algunos ejercicios no sólo se cuestionaba lo visto en las películas, relacionando lo que ocurría en los films con la realidad, sino que, también fue posible hacer la pregunta de qué haríamos ante situaciones de injusticia similares. La posibilidad de implicarse, y dejar de ver los problemas como algo externo, que no nos toca, es lo que genera ese vínculo formativo con la subjetividad, y convierte lo ocurrido en el aula en experiencia.

De lo anterior, se concluye que, el principal aporte de esta propuesta a la formación política de los estudiantes está puesto en los procesos reflexivos que fueron propiciados al interior de las sesiones. La movilización de la pregunta y el cuestionamiento, invitaron a los estudiantes a pensar por sí mismos y poner en sospecha las representaciones que del mundo hace el cine, pero también que están presentes en la cotidianidad. Lo más importante, entonces, ha sido la posibilidad de abrir espacios de discusión donde, tanto las representaciones como las emociones vividas fuesen cuestionadas, y se pusieran en relación con la realidad.

CAPÍTULO 3

FIGURAS, AFECTOS Y EFECTOS DEL ACTO DE EDUCAR

En este capítulo se presentarán las reflexiones y experiencias que viví en el desarrollo del trabajo de grado, desde la fase de proyecto pedagógico hasta la práctica pedagógica, pasando por el papel fundamental de la escritura en este proceso⁸⁰. Enfatizaré en las emociones que experimenté, y serán comunicadas las reflexiones, experiencias, incertidumbres, limitaciones y superaciones a las que me enfrenté durante todo el proceso. Realizo ese énfasis porque, como pudo evidenciarse en el capítulo anterior, reconozco el papel importantísimo de las emociones en la formación académica, y en general, en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Inicialmente, quisiera hacer explícito que la escritura de este capítulo se desarrollará en primera persona, empezando porque, al igual que Giancarlo Cornejo (2011, p. 81) “Necesito posicionarme: quiero reclamar la pertinencia política del uso del pronombre ‘yo’”, en el sentido de que, soy consciente de que mis apuestas actuales que me movieron a formarme como docente -incluso desplazando la música, que ha sido mi compañía fiel desde los 12 años-, y que me motivaron a realizar la propuesta pedagógica en torno a la formación política y el cuestionamiento de la dicotomía humano/animal, no pueden desligarse de mi construcción histórica, marcada y agenciada desde distintos lugares que se han ido transformando y que producen mis apuestas concretas actuales.

⁸⁰ En la línea de investigación Formación Política y Memoria Social de la Licenciatura en Ciencias Sociales, desarrollé el trabajo que aquí se presenta. Las fases recorridas son cuatro: dos de proyecto pedagógico y dos de Trabajo de grado. A partir de la tercera fase se inicia la práctica pedagógica, en las dos primeras se realiza la formulación de la propuesta pedagógica en sus fundamentos teóricos, investigativos y pedagógicos. Durante las cuatro fases el trabajo de escritura está presente, con todo lo que implica: indagación, reflexión, cuestionamiento, análisis conceptual, definición de enfoques, etc. Por ese motivo, decidí dedicar un apartado de este capítulo al acto de escritura. Decisión que tomé, también, por la gran pasión que despiertan en mí las letras. Además, porque mi formación literaria (en lectura y escrituras creativas) fue retomada en simultáneo al desarrollo de la tercera y cuarta fase, lo cual también influyó en el sentido estético que le otorgué al trabajo de grado.

La pregunta a la que responderá este capítulo es: ¿Cuáles son las figuras, afectos y efectos que produjo el proceso de trabajo de grado en mi formación política como profesora? Entiéndase figuras como facetas, caras, formas que se produjeron durante todo el proceso. Efectivamente, durante todo el desarrollo del proceso de proyecto pedagógico, éste no tuvo los mismos significados para mí. Estos significados, y las múltiples máscaras con las que se presentó ante mí serán explorados bajo la categoría *figuras*. Respecto a los afectos y efectos, quiero explorar en mi propia experiencia de qué manera lo realizado me afectó, en el sentido de que movió algo en mí, hasta el punto de lograr transformaciones que se constituyen en los efectos; unos efectos que tienen lugar, fundamentalmente, por esas afectaciones que experimenté.

La idea de realizar la reflexión en torno a las tres categorías expuestas (figuras, afectos y efectos) surgió a partir de la lectura del libro titulado “Educar: figuras y efectos del amor” (Frigerio & Diker, 2006). En él se reúnen distintas reflexiones en torno a la relación entre amor y educación y las figuras y efectos del que hacer pedagógico. Por lo tanto, algunas de las reflexiones sobre mi experiencia en la práctica pedagógica, se desarrollaron tomando como fundamento ideas expuestas en los textos que componen el libro.

A lo largo de cada apartado que compone este capítulo, serán expuestos cada uno de los componentes de la pregunta (figuras, afectos y efectos). En esta exposición será evidente la movilidad de las figuras, que tienen una relación directa con los afectos y afectaciones que me sucedieron.

3.1. FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA: ENTRE LA INDECISIÓN, LA FRUSTRACIÓN Y DESPLEGAR LAS ALAS.

Para mí el desarrollo de este trabajo de grado tiene demasiada importancia. No porque sea un requisito de grado -resulta siendo lo menos relevante para mí-, sino porque toma valor como reto que me interpela y me ayuda a autoevaluarme, reconociendo mis propias capacidades, limitaciones y superaciones. Este reto incluye mi capacidad para tomar herramientas que adquiriré durante estos 5 años de formación en la Universidad y utilizarlas en favor de mis intereses investigativos y pedagógicos.

Debido a la gran importancia que para mí tuvo este reto, desde el principio, fue imposible no experimentar miedos e inseguridades. Me exigía demasiado y tenía demasiadas expectativas frente a lo que haría. Y como suele suceder, la exigencia alta, las aspiraciones ambiciosas, me acorralaron, produciendo una profunda indecisión. Sabía con certeza que deseaba trabajar la formación política desde una perspectiva que rescatara las subjetividades y la preocupación por sí mismo. Pero, no me resultaba muy claro cómo trabajar ese tema. Así, inicié mi propuesta trabajando las representaciones en el cine de las relaciones amorosas, tomando como referentes principales los estudios de género. A pesar de que ese campo me interesa en demasía, no es mi apuesta política central. En el fondo, deseaba trabajar la cuestión animal - que es mi forma de activismo más importante-, pero no sabía de qué manera hacerlo.

Desde el 2013 tenía cercanía con algunos trabajos relacionados con la cuestión animal, analizados y problematizados desde las ciencias sociales y la filosofía. Además, de tener cercanía con el animalismo como movimiento social. Aun así, para mí, en ese momento resultaba difícil entablar la relación que me permitiera problematizarlo desde mi formación como docente en ciencias sociales.

Inicié el primer tema -representaciones de las relaciones amorosas en el cine- sin mucho entusiasmo. Finalizando ese primer semestre de proyecto pedagógico, apareció con mayor claridad la articulación que podía entablar entre la cuestión animal y la formación política, que hacía posible trabajar el tema.

3.1.1. Primera figura: metamorfosis

En este punto el trabajo de grado presentó su primera figura: la metamorfosis. Efectivamente, un continuo en el desarrollo de este trabajo fue la transformación. Pero, los pequeños cambios o reformas no los considero metamorfosis. Son los cambios abruptos, abismales los que conforman la metamorfosis. Esta primera figura se hizo evidente cuando cambié el problema a trabajar en el Proyecto pedagógico. De las relaciones amorosas me volqué hacia la cuestión animal. El resultado fue lo expuesto en el primer capítulo. Poco a poco fue tomando forma, y se presentó ante mí como un trabajo complejo, apasionante y que gozaba de mayor claridad y cuerpo con el paso del tiempo y las lecturas realizadas. Así es como, de un lugar de frustración y de no encontrarme totalmente segura de lo que deseaba hacer, desplegué las

alas para enfocar mi trabajo en lo que más me apasiona. Con esto no quiero decir que el primer tema no me interesara, pues las problematizaciones realizadas por los estudios de género me inquietan y me seducen, sólo que el primer problema de investigación no me llenaba lo suficiente. La metamorfosis fue la encargada de permitirme abrir las alas y empezar el vuelo que deseaba y me complacía plenamente.

Por supuesto, el vuelo no fue sencillo. Por momentos experimenté la frustración, cuando me sentía encerrada como el Minotauro en el laberinto, y no encontraba salidas con facilidad. La propuesta pedagógica fue pensada y repensada, gracias a los interrogantes y sugerencias que las lecturas me planteaban, pero que también incitaba la mirada y las observaciones que Constanza Mendoza, mi tutora, realizaba constantemente. Fue un proceso de aprendizajes y búsquedas que surgieron en el acompañamiento, en la posibilidad de trabajar con ayuda de otra persona que guiara.

3.1.2. Segunda figura: la necesidad de la mirada externa

Aquí nos encontramos con la segunda figura, que se ha revelado en algunos momentos más que en otros, pero que ha sido una constante, y es el descubrimiento de que es necesario siempre contar con una mirada externa a mí misma, que me acompañe durante el desarrollo del proceso. Cuesta mucho mirarse a sí misma, al trabajo propio y encontrar fisuras, carencias, vaguedades. Por ese motivo, la mirada externa cumple un papel fundamental: hacer evidente lo que se nos escapa. Además de posibilitar el diálogo, la discusión, y generar nuevos interrogantes, por medio del intercambio generoso de conocimiento.

El acompañamiento durante el proceso, la posibilidad de contar con una mirada diferente a la mía, fue fundamental para llevar a cabalidad el proyecto pedagógico. Tan importante que se convierte en parte de la esencia del trabajo. Por ese motivo, para mí es una figura, y no simplemente un complemento o un adorno.

Lo más destacable de esta figura es que, en mi caso particular, el acompañamiento y la guía para completar el trabajo de grado, se desarrolló desde una relación horizontal, que posibilitó el diálogo constante. En ese sentido, retomando a Gustavo Lambruschini (2006), puede decirse que el proceso de construcción fue formativo, recuperando en el hacer factores y

elementos tan importantes como la disciplina, la horizontalidad y la amistad amable, alejándose de las doctrinas, los dogmas y las jerarquías. Lambruschini retoma las primeras características como propias del trabajo que realizó Sócrates con sus discípulos: “la palabra de Sócrates, el discurso de Sócrates, esto es, el diálogo, la dialéctica y la crítica, “genera” filósofos, que en definitiva se autoeducan y se autoforman, es decir, forma discípulos autosuficientes de sí mismos” (Lambruschini, 2006, p. 231), y eso ha sido lo más importante del proceso: la posibilidad de que, por medio de un acompañamiento que produce dudas y críticas constructivas, alejándose de lugares de verdad impuesta, sea posible que, en mi lugar como docente en formación, despliegue las alas.

3.1.3. Tercera figura: desplegar las alas

Con esta frase quisiera recoger los distintos momentos por los cuales pasé que permitieron alzar el vuelo, y hacerlo por mí misma (aunque no sola). La metamorfosis, el hacerse responsable de mi propio proceso, aceptar las sugerencias y críticas que me permitían aprender y mejorar, me llevaban siempre a un lugar de indecisión, frustración, temor, vergüenza. Pero justamente esos lugares fueron los que posibilitaron que posteriormente pudiese avanzar. Después de recoger las alas desplegarlas y alzar vuelo. El elevarse, resulta siendo aquí la posibilidad de aprender de las caídas, y también aprender a perfeccionar lo que estaba haciendo bien.

3.1.4. Cuarta figura: selecciones y elecciones

Para hacer posible los momentos de vuelo, es decir, de aprendizaje, fue necesario elegir caminos descartando otros. Ese es el lugar de los enfoques seleccionados para desarrollar el análisis de los films e inclusive, los criterios de selección de las películas; las corrientes pedagógicas que fundamentarían el proceso formativo con los estudiantes, la selección de autores y conceptos, guardando coherencia con los enfoques seleccionados y la elección de la institución donde trabajaría.

Los procesos de selección siempre me resultan difíciles, porque, por algún motivo, me cuesta jerarquizar y priorizar. Enfrentarme a este proceso, en el cual tuve que hacer selecciones y elecciones en distintos momentos, implicó enfrentarme también a mí misma, y obligarme a

establecer grados de importancia. Esto también es un desplegar las alas, porque comprendí mejor lo necesario que resulta tomar decisiones responsablemente, siendo consciente de por qué se eligió determinado camino y no otro. Fue realmente maravilloso poder elegir mis caminos sin imposición alguna, y transitar por el posestructuralismo en los estudios críticos animales, los estudios de género y los estudios culturales.

También, transitar por los caminos pedagógicos que permiten trabajar las emociones, la formación política y retomar la pregunta y la duda -que para mí han tenido un espacio privilegiado en mi formación, desde que conocí la filosofía en el colegio- como lugares de aprendizaje, fue una experiencia enriquecedora y fructífera. En el proceso comprendí mejor mis propias formas de aprender y de formarme, a la vez que me comprometía con el aprendizaje y formación de mis estudiantes, sabiendo que postular mi que hacer desde la duda, implica también retos frente al ser pensante que está conmigo y puede elegir caminos diferentes a los que yo he elegido.

Seleccionar los enfoques pedagógicos y el enfoque para realizar el análisis de los films no fue conflictivo para mí, como sí lo fue elegir la institución donde desarrollarlo. Primero, elegí una institución que tuviera apertura a la cuestión animalista, y así encontré la I.E.D. Delia Zapata Olivella, ubicado en Suba. Lo elegí con certeza, y allá inicié la práctica. Esta primera selección de la institución no tuvo mayores conflictos, lo que sí generó conflictos fue la decisión de cambiar de institución por las dificultades presentadas. Hubiese querido que no se presentaran las dificultades con las que me tropecé, y así poder continuar la práctica en la I.E.D. Delia Zapata Olivella, pero, no siempre en estos caminos, las decisiones son tan voluntarias. Por suerte, la mayoría de ellas sí lo fueron, permitiendo que disfrutara el proceso aún más, al sentirme más libre.

Lo ocurrido con el cambio de institución fue lo siguiente: elegí la I.E.D Delia Zapata Olivella por el trabajo de rescate de animales que desarrollan. La institución cuenta con un refugio de perros y gatos que le ha hecho merecedora de distintos reconocimientos por parte de la Secretaría de Educación. Mi acercamiento inicial a la institución fue a partir de la lectura de la prensa y la información disponible en la página web de la institución. Contacté a la coordinadora, presenté la propuesta y fue aceptada, luego de ello se realizó la carta de compromiso con la institución. El espacio que me otorgaron para realizar la práctica fue el

grupo: “Huella Ambiental” encargados del refugio de animales y el reciclaje, para adquirir por este medio los recursos necesarios para mantener a los perros y gatos.

Debido a que el grupo no era permanente ni constante, sino que era una población fluctuante, no fue posible desarrollar el proceso acorde con lo planeado. Por ese motivo, decidí buscar otra institución en la cual desarrollar la propuesta y las puertas de la I.E.D. Class se abrieron. Elegí iniciar la práctica allá por los motivos expuestos en el segundo capítulo. Fue una elección que implicó selección, pero también producto de las dificultades presentadas.

3.2. EL TRABAJO DE LECTURA Y ESCRITURA.

En el desarrollo del trabajo de grado, el acto de escribir y de leer estuvieron presentes en las cuatro etapas del proceso. Juegan un papel demasiado importante en mi experiencia, no únicamente porque son actividades que me apasionan, sino también porque fueron las únicas actividades constantes y permanentes, que se mantuvieron de principio a fin en el desarrollo del proyecto pedagógico. Leer, escribir, leerme, corregir, releerme, fueron actividades constantes. En este apartado compartiré algunas de las reflexiones que realicé respecto a la escritura y la lectura, y la importancia de desarrollar estas actividades en la formación como docente. Para fundamentar teóricamente las reflexiones que realizaré, recuperaré algunas de las ideas expuestas por Jorge Larrosa (2003) y por Carlos Valenzuela (2014).

Inicialmente, quisiera definir lo que entiendo por lectura y escritura. Primero, expondré lo que entiendo por “lectura”, que interpreto más allá del ocio y del lugar que se le otorga comúnmente: como un medio para alcanzar un fin, que es el conocimiento. La lectura es formación⁸¹, y deseo entonces rescatar la tesis principal de Jorge Larrosa (2003) en torno a la cuestión. Según el autor, la lectura entendida como formación, implica reconocer el papel que cumple en la construcción de la subjetividad de quien lee: no sólo con lo que sabe, sino con lo que es. De esta manera, la lectura nos construye, nos forma, o nos deforma o nos transforma.

⁸¹ Como es de suponerse, la formación en este capítulo es entendida en la misma línea que ha sido expuesta en los capítulos anteriores. Al ser ya definida anteriormente, no presentaré una conceptualización en este capítulo.

Pero, el autor aclara que, para que sea posible la vinculación entre lectura y formación es necesario que haya un tipo de relación íntima entre el lector y el texto. Esa relación es definida como *experiencia*, entendida de una manera particular: es lo que nos pasa. No es lo que pasa, es lo que nos pasa, es decir, lo que nos afecta, nos transforma, otorga sentidos, y siguiendo esa línea, es lo que constituye nuestra subjetividad. La experiencia sólo es posible cuando el lector se deja afectar por lo que lee.

Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención [...] Y la formación implica, necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación” (Larrosa, 2003, p. 29).

En ese otorgar sentido, la interpretación cumple un papel fundamental. Por ese motivo, Jorge Larrosa afirma que leer siempre es traducir, porque interpretar es traducir, y traducir es resignificar. Cuando hay experiencia con el texto y, por lo tanto, es posible hablar de la lectura en tanto formación, el lector le da determinados sentidos al texto, logrando así resignificarlo.

En cuanto a la escritura, parto de la idea que, la pregunta en torno al papel de la escritura en investigación, conduce necesariamente a la cuestión de la representación y la interpretación. En este sentido, comprendo la escritura, no desde la definición utilitarista que le ha sido otorgada desde algunas perspectivas -especialmente desde el positivismo-, que comprenden la escritura como un medio para consignar información, es decir, como instrumento de notación (Valenzuela, 2014). Comprendo la escritura como una actividad que implica creatividad, en tanto construye realidades, pero también que convierte al mundo en un texto susceptible de interpretación. Así que, la escritura, será entendida desde la teorización que se realiza a partir del “giro hermenéutico”: el ser es impensable fuera de la interpretación y, puesto que toda interpretación es lingüística, es impensable fuera del lenguaje (Larrosa, 2003). La escritura, entonces, en tanto lenguaje, da cuenta de las interpretaciones que del mundo, en tanto texto, hace el autor. La escritura no es, por tanto, un medio para consignar información objetiva, sino un constructor de interpretaciones.

La escritura, bajo la égida del positivismo, se asumía, al menos en el plan de la ciencia, como instancia objetiva de representación del mundo, dentro de la cual no era posible dar lugar a lo individual, lo singular, lo concreto y lo histórico. De allí que la escritura *científica* fuese leída como una actividad exenta de subjetividad [...]. Por otro lado, a partir de la perspectiva interpretativa, la escritura no solo se posiciona respecto de lo que describe como una versión más entre otras diversas, sino que, adicional a esto, se hace evidente que la escritura emerge desde un *lugar* específico, tornándose así historizada (Valenzuela, 2014, p. 18).

Desde esta perspectiva, es posible asumir que, la escritura, desde presupuestos hermenéuticos en la investigación social, es producir una historia cuyo primer lector es quien lo crea. Es entonces, una apuesta de sentido en torno a lo real interpretado por quien investiga (Valenzuela, 2014). La escritura durante este proyecto pedagógico, fue la producción de una historia basada en las interpretaciones que realicé. No es, por tanto, un informe que explica y copia la realidad tal y como es, sino la presentación-comunicación-socialización de las interpretaciones, que de la realidad, yo realicé y creé.

Expuestas ya las maneras en que entiendo la escritura y la lectura, quiero afirmar que ambas gozan de relaciones estrechas. Lectura y escritura son entendidas en tanto formación, puesto que ambas actividades parten de mis interpretaciones nacidas de lo que soy, es decir, de mi subjetividad. Ambas actividades implican un proceso de creación por mi parte: la construcción de sentidos que permitan lecturas del mundo. Y ambas, cuando se convierten en experiencia me transforman como sujeto, y posibilitan nuevos escenarios para continuar leyendo y escribiendo.

Todo el proyecto pedagógico, en sus distintas etapas, incluyó la lectura y la escritura. Lectura de textos de otros autores, y lectura de lo que yo escribía. La escritura de las ideas de los autores (que es la interpretación que hago de sus ideas) y la escritura de mis ideas respecto al proyecto pedagógico en relación con esos textos producidos por otros. En general, implicó siempre la creación, una creación que hace parte del pensar, y una creación que unía a ambas, haciéndolas inseparables: “Lectura que se hace escritura y escritura que se hace lectura. Impulsándose la una a la otra. Inquietándose la una a la otra. Confundiéndose la una en la otra. Interminablemente” (Jorge Larrosa, 2003, p. 12).

Con una mayor claridad sobre las maneras en las cuales interpreto la lectura y la escritura, expondré a continuación las figuras manifiestas durante la realización de ambas actividades.

3.2.1. Primera figura: exponerse

Siempre me genera temor compartir mi trabajo, no sólo porque suelo sentirme inconforme con mis textos, sino también porque creo que el acto de escribir implica, de cierto modo, exponerse.

En la escritura se hacen visibles tus ideas, capacidades, conocimientos, etc. Por supuesto, hay un proceso también de selección en lo que quieres revelar y lo que quieres dejar oculto. Pero hay exposiciones que no son tan conscientes. En la escritura también se evidencian tus carencias, limitaciones, y aquello en lo que debes mejorar. Eso sólo puede ser percibido por quienes tienen mayor experiencia en el trabajo de leer y escribir. De nuevo, la mirada externa a mí misma cumplió un papel fundamental, porque hizo visible esas carencias que para mí eran invisibles.

El exponerse resulta siendo supremamente importante, pues sólo así la formación es posible. Con esto me refiero a que, sería imposible aprender y, por lo tanto, mejorar, si nuestras limitaciones y carencias no se hacen visibles. Reconozco que, desde que me atrevo a exponerme (además porque en medio del proceso también empecé a publicar como columnista en una revista y a compartir mis textos en el taller de escrituras creativas), es decir, desde que inicié el trabajo de grado mi escritura ha mejorado. Además, porque el exponerse, ha traído consigo transformaciones en la subjetividad: mayores niveles de confianza, mayor apertura a la crítica y la autocrítica, y tomarse en serio el trabajo de pulir, y volver una y otra vez sobre el texto, para mejorar lo escrito y las interpretaciones sobre lo leído.

3.2.2. Segunda figura: Formación

El proyecto pedagógico, y específicamente, la escritura y lectura que exigió; incluyó la formación, puesto que, leo este recorrido como experiencia. En efecto, mi cercanía con los

textos producidos y leídos fue íntima, y la mayoría de textos trabajados me afectaron y me transformaron. Esto se hace evidente en las formas en las que mis interpretaciones respecto a la dicotomía humano/animal transformaron mis acciones a lo largo del desarrollo del trabajo. Antes de embarcarme en el proyecto pedagógico había leído textos relacionados con la temática, pero no me habían afectado de manera considerable. Fue hasta que inicié este proyecto pedagógico, con los retos que implicó y las exigencias que, respecto a la lectura y la escritura tuve, pude hacer vivencial la teoría. Acercarme a mi animalidad y cuestionarme constantemente por los efectos que ha tenido la idea de humano que el humanismo ha construido en mí, fueron algunas de las transformaciones más evidentes y fructíferas que experimenté gracias a la lectura y la escritura.

3.2.3. Afectos

Mi cercanía con la escritura es demasiado especial, y lo ha sido así desde siempre. Me he esforzado en mejorar mis niveles de cercanía con los textos que otros producen y que yo produzco. La formación en escrituras creativas, por ejemplo, ha estado presente en varias etapas, y una de esas fue en el desarrollo del proyecto pedagógico. De manera simultánea, mientras desarrollaba el proyecto de grado retomé dos actividades: la composición musical y las escrituras creativas. Ambas actividades implican la habilidad con las palabras. Y por ese motivo, justamente, el género al que más dedico tiempo y esfuerzo es la poesía. ¿Pero, por qué resulta importante mencionar esto? Porque el retomar la cercanía con la música y la escritura creativa a la vez que desarrollaba el trabajo de escritura del proyecto pedagógico, implicó otorgarle un sentido estético a mi hacer frente a la hoja en blanco. Un sentido estético que se manifestaba en las experiencias vividas mientras escribía los diarios de campo, el contenido de los capítulos y utilizaba las ideas que este proyecto me brindaba, para plasmarlas en mis ejercicios poéticos.

Pensar la escritura de mundo desde el vector estético equivale en efecto a reivindicarla como vía de creación, y no como instrumento de representación de una realidad que cada vez pierde más peso ontológico ante las consideraciones de una nueva filosofía que subraya la centralidad de la creatividad en toda actividad humana, incluida la escritura a partir de la cual metaforizamos el mundo para poder dar cuenta de él, advirtiendo de manera simultánea el carácter estético de dicha acción. (Valenzuela, 2014, p. 53).

Este sentido estético, otorgado al trabajo de escribir, permitió la presencia de la pasión y los afectos con el trabajo resultante, y comprender la escritura desde la creación permitió que las lecturas en torno a lo que pasaba en la práctica, lo que surgía en la lectura de textos, lo que sucedía en el acto de escribir, se presentaran ante mí con la viveza experiencial que hacía disfrutable el proceso.

3.3. EL AULA COMO PERFORMANCE RITUAL.

Peter McLaren (2003), desarrolla en su libro *“la escuela como un performance ritual”* la tesis de que, la educación puede entenderse como un sistema ritual, y que, por tanto, la escuela en tanto institución dedicada a la educación, también es un sistema ritual. Al referirse de esta manera a la escuela, McLaren permite complejizar las relaciones, acciones, sucesos, que ocurren al interior de las instituciones. Esta complejización se hace evidente cuando el autor analiza su experiencia investigativa en una escuela católica de Toronto desde las perspectivas de la cultura y el performance.

Cuando utiliza la categoría performance ritual, el autor se refiere a la cultura presente en las instituciones como sistemas rituales complejos, que funcionan de forma similar a una puesta en escena: diálogos, acciones, actitudes, aptitudes, sucesos, etc. van configurando formas de ser y estar consigo mismo, con los otros y con el espacio en el que esos cuerpos se relacionan. Además, esta cultura guarda relación con lo que ocurre de manera externa, es decir, “los rituales transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales” (p. 21), siendo así, también, un interesante espacio para interpretar y conocer los contextos sociales en los cuales se encuentran los estudiantes.

Siguiendo esta línea, Peter McLaren (2003) hace una distinción entre microrritual y macrorritual. El primero se refiere a las clases individuales, que tienen lugar a diario en el aula. Mientras que, el macrorritual, se refiere a todo el conjunto de clases en un solo día, y lo que ocurre fuera de las clases (los periodos entre clase y clase). Por supuesto, en todos los espacios que se encuentran en la escuela hay rituales. El aula es uno de esos lugares, y es el que quiero recoger en este apartado. Formas de comunicación, disposición de los cuerpos, diálogos, entre otros, configuran rituales. Rituales donde la repetición juega un papel

fundamental, pero también donde hay espacio para la improvisación, incluso de la docente que se expone. Teniendo en cuenta lo anterior, me concentraré en los microrrituales y no en los macrorrituales, debido a que fue poco el tiempo en el que pude estar presente en los espacios fuera del aula.

3.3.1. Primera figura: la división dualista sexo/género y la animalidad.

La escuela, desde sus inicios, ha tenido como una de sus funciones principales la reproducción social y cultural, lo que no excluye, desde luego, las posibilidades instituyentes que también allí ocurren. Esto lo reconoce Peter McLaren (2003), y desde esa mirada quisiera guiar la reflexión que aquí se expone. Lo primero que quisiera decir al respecto es que, el conocimiento que desde los estudios de género se ha producido y al cual me he acercado, determinó mis maneras de interpretar lo ocurrido en el aula. En efecto, creo que ese conocimiento⁸² influyó significativamente en las lecturas que hice sobre lo ocurrido en la práctica pedagógica. Ha sido para mí un tema tan importante, que era imposible no analizar los rituales en el aula desde un enfoque de género.

Quiero primero aclarar que el título de esta figura tiene una ubicación de enfoque precisa. En mi bagaje en los estudios de género, aquellas teorías que más me han interesado son las que han sido catalogadas como “posidentitarias” o incluso “posfeministas”, especialmente la *Teoría Queer*. Desde esta perspectiva, cuestiono los dualismos propios de occidente (esto ya se ha hecho evidente en los capítulos anteriores), y uno de esos es el “orden obligatorio de sexo/género/deseo” (Butler, 2007), definido desde un pensamiento dicotómico. Aun así, soy consciente de la realidad a la cual, políticamente, me opongo, y es precisamente a aquella que instauro la normalidad binaria como la única posible, obligando a los sujetos a cumplir la norma, desechando a aquellas personas que la rompen. Ser mujer/femenina y heterosexual resulta siendo una obligación, al igual que ser hombre/masculino y heterosexual. No hay otras opciones, porque romper con esa lógica instauro la patologización sobre las corporalidades no heteronormativas. Por ese motivo, aclaro que la interpretación que aquí

⁸² Que entiendo en relación con la subjetividad: el saber que me transforma, define quien soy, determina mis lecturas de mundo y mis acciones frente a esas lecturas.

hago responde al reconocimiento del cisgenerismo⁸³ como una norma que ha construido las identidades de los sujetos con los cuales me relacioné en el aula. Y quiero leer, entonces, cómo ese dualismo conforma los rituales, en clave de género, presentes en las clases.

La reflexión en torno al género no fue tan importante al iniciar el proceso. Realmente fue hasta un poco más de la mitad de las sesiones que empecé a cuestionarme el género y los rituales que de él se desprenden en el aula. El primero de ellos, y creo que más importante, fue en relación con la participación de los estudiantes. Inicialmente, algunos estudiantes varones participaron activamente del proceso, incluso más que las estudiantes, quienes al principio eran muy tímidas. Pero, después de las vacaciones de mitad de año, aquellos que participaban lo hacían menos. Sólo dos estudiantes varones continuaron participando. De todo el curso, las personas más interesadas en los temas eran mujeres, y quienes solían estar dispersos y participaban poco eran hombres. Me cuestioné los motivos por los cuales esto podría estar ocurriendo. Pensé en distintas alternativas. La primera, que hacía referencia al yo, tuvo que ver con el interrogante de si acaso los estudiantes hombres no solían participar, porque inconscientemente yo privilegiaba las voces de las mujeres, que también responde a un compromiso político en dar voz a quienes comúnmente son silenciadas. Después de plantear esa interpretación como posible, empecé a hacer consciente en el aula la intención de dar más voz a los hombres. Pero no funcionó, las lógicas seguían siendo las mismas.

Al no funcionar mi estrategia (que en varios momentos fue pedir directamente la participación de los hombres y no continuar hasta que alguno hablara), pensé en otra posible explicación (debido también a un comentario que hizo Constanza Mendoza, mi tutora, en medio de una tutoría), que es el reconocimiento de que, puede haber una mayor inclinación de las mujeres hacia ciertos temas relacionados con la subjetividad y las relaciones con los otros, debido también a los procesos de socialización que nos han ubicado, históricamente, en el ámbito de lo privado. Al presentarse esa idea ante mí, empecé a leer las sesiones que siguieron para saber si era aplicable o no tal hipótesis. Y resultó siendo la que más me convenció. A pesar de mis esfuerzos para que los estudiantes se engancharan con los temas, quienes solían vincularse eran las mujeres. Y justo, fueron las únicas que recordaban los

⁸³ El cisgenerismo es la obligatoriedad de que haya una correspondencia entre el sexo asignado al nacer y el género que, a ese sexo biológico, le es estipulado. Así, a las nacidas con vulva se les asigna el género femenino (además son definidas como mujeres), y a los nacidos con pene el género masculino (siendo su sexo hombre).

contenidos vistos, se esforzaban en las actividades realizadas, mostraban un interés constante, trascendían el trabajo en el aula, y se sensibilizaban ante el material que trabajábamos.

También la organización del espacio pude leerla desde el enfoque de género. En la mayoría de las clases había una organización de centro/periferia. En el centro se ubicaban las mujeres y en la periferia los hombres. Por lo general, los hombres se ubicaban en la parte de atrás y en las filas cercanas a las ventanas y a la puerta, mientras las mujeres se hacían en la parte cercana al tablero y en las filas centrales. Cuando entrábamos al aula no había un orden establecido: ellos y ellas se ubicaban en los puestos que quisieran.

Esta organización del espacio del aula es muy dicente. Cuando iniciamos el proceso no era posible reconocer una organización dualista por sexo. Conforme avanzaban las sesiones fue transformándose la ocupación de los cuerpos en el espacio. Pero, más que un desplazamiento ocasionado porque las estudiantes se adueñaran del espacio, se debe a la motivación y desmotivación frente al proceso. Las estudiantes pasaron a ocupar el centro, no únicamente espacialmente, sino también en las reflexiones. Los hombres, mostrando poco interés frente a las clases, se ubicaban en los lugares que posibilitaban mayor dispersión.

En cuanto a la disposición y acciones de los sujetos en el aula, también se hace evidente la diferenciación entre acciones de los varones y de las mujeres, pero, ante todo, una intersección con la animalidad que me parece fundamental. Para analizar esta cuestión acudiré a Peter McLaren (2003), quien utiliza el término “estado de interacción”. Con esta categoría, el autor se refiere a “ensambles organizados de conductas, de los cuales surge un sistema central o dominante de prácticas vividas”. El “estado de la esquina”, que es un estado de interacción, es catártico, debido a que, se basa fundamentalmente en la presencia dentro del aula de comportamientos que sólo pueden realizar libremente fuera del aula, como aquellos que se exhiben en la calle, en el patio escolar, etc.

Mientras se encuentran en el estado de la esquina, los estudiantes son indulgentemente físicos y exhiben una exuberancia desbordada. Algunas veces, la actividad durante este estado se aproxima a una experiencia primaria: suele verse a los cuerpos girar, torcerse y agitarse en un oasis de libre abandono, como atrapados en alguna experiencia primigenia o en un estado original de indiferenciación. A menudo hay una gran cantidad de contacto físico [...] Los estudiantes también se muestran más impredecibles, ruidosos y vociferantes en el estado de la esquina que en el del estudiante. (McLaren, 2003, p. 103-104).

Por otra parte, está “el estado del estudiante”, que es aquel en el cual los estudiantes actúan como el docente espera que lo hagan, sin necesidad de utilizar la fuerza física coercitiva. Este estado “lleva a la adopción de gestos, disposiciones, actitudes y hábitos de trabajo esperados por ‘ser alumno’” (McLaren, 2003, p. 107).

Las estudiantes mujeres fueron las más propensas a estar en el “estado del estudiante”, mientras que los estudiantes estuvieron en el “estado de la esquina”. La lectura en torno a las emociones, que fue crucial en esta propuesta, también es muy importante. En efecto, las estudiantes fueron las más dispuestas a hablar de sus ideas y emociones frente a los contenidos que trabajamos. En aquellas sesiones relacionadas con el reconocimiento y cuestionamiento de las emociones que nos suscitaron las actividades y las películas, las voluntarias para hablar siempre fueron mujeres. En una de las últimas sesiones, incluso, tres estudiantes lloraron y se sintieron realmente afectadas por lo que se presentaba en los vídeos. Además, tuvieron una apertura en la última sesión para agradecerme por lo realizado, y varias me abrazaron. Esa apertura a las emociones, que también responde a la forma en que hemos sido socializadas, permitió que mi vinculación emocional fuese mayor con las estudiantes que con los estudiantes.

A partir de lo aquí escrito, puedo afirmar que, en cuanto a disposición de los cuerpos y sus comportamientos, reconozco que, las mujeres fueron las más abiertas a hablar de sus emociones e interrogarlas, mientras que, los hombres, fueron los más propensos a estar en un “estado de la esquina”. Puede deberse a la dispersión que era mayor en los hombres. Pero en general, reconocí acciones que han sido consideradas más cercanas a la animalidad, dejando la etiqueta y los valores civilizatorios de lado, en los momentos en que podían liberar su corporalidad. Aunque la animalidad, se manifestara de maneras distintas entre hombres y mujeres. Los hombres fueron mucho más corpóreos: hablando, gritando, riendo, parándose del puesto, caminando por el salón, etc., mientras que las mujeres expresaron sus emociones con su rostro: lágrimas, gestos de sorpresa, gestos de enojo, de empatía, de tristeza, etc. sin tener comportamientos corporales tan evidentes, y manteniéndose en un estado de estudiante más constante.

3.3.2. Segunda figura: la resistencia.

Con lo dicho en la primera figura es posible vislumbrar que la resistencia estuvo presente en el aula. En la figura anterior me enfoqué en algunas acciones de los y las estudiantes, a partir de la división de género. En efecto, creo que las manifestaciones de resistencia fueron mayores y más bullosas en hombres que en mujeres, que eso también puede responder a lógicas de socialización, que ubican a las mujeres en el lugar de la pasividad, la sumisión y demás. Pero, las mujeres también resistieron. En este apartado presentaré algunas señales de resistencia.

Con el término resistencia, se entiende “un comportamiento de oposición del estudiante que tiene significado simbólico, histórico y vivido y que impugna la legitimidad, el poder y el significado de la cultura escolar en general y de la institución en particular” (McLaren, 2003, p. 157). Esta resistencia se manifiesta en gestos, comportamientos, palabras. Exige su existencia, especialmente, en el estado de la esquina. Entre aquellas acciones de resistencia se encuentran:

1. La negación a participar: Este es el poder del silencio. Un silencio que solía ser interrumpido casi siempre por los mismos estudiantes, que en su mayoría eran mujeres. A pesar de las presiones para que hablara alguien, a veces el silencio se extendía. Y ese silencio me ponía en apuros: ¿Qué hago si no participan?, ¿cómo puedo motivarlos más a compartir? Yo no tenía el control sobre el silencio. Podía romperlo, pero no lograría mi propósito: lograr que los estudiantes hablaran. En definitiva, es una manifestación de resistencia, porque tensionaba las reglas del juego que yo establecía.
2. Dormir en clase: en distintas sesiones, algunos estudiantes se acostaban sobre el pupitre e intentaban o lograban dormir. Sin necesidad de hablar resistían a la clase aburridora, a la larga jornada escolar que agota, a los contenidos que trabajábamos. En todas las clases que alguno se dormía me preguntaba cómo hacer para motivarlos más en clase. Y de nuevo, sentía cómo los estudiantes me ubicaban en una situación conflictiva y tensionante con mi propio hacer.

3. Presentar quejas: “¡Profe, esa película es muy aburrida!”, “Veamos otra película, es que esa hace dormir”, “Imponer reglas, como ponernos un 1.0 si hacemos ruido”, y demás, fueron interpelaciones directas y verbales a la planeación de las actividades y a los métodos que use en una ocasión para cohibir su *estado de la esquina*. En una sesión decidí ponerle 1.0 a los estudiantes que hablaran en clase y molestaran. En efecto lo hice. Luego, cuando trabajamos el tema de “las reglas” o “la ley” en “La isla del Dr. Moreau”, de manera muy inteligente, un estudiante hizo el comentario presentado, haciendo notar, públicamente, mi incoherencia. Con la película “King Kong” se opusieron notoriamente. Dos estudiantes me dijeron que esa película era muy aburrida, que pusiera otra. De esta manera, manifestaron su disgusto ante la película que seleccioné.
4. La regulación entre pares: En la última sesión del proceso, dedicada a la evaluación, una estudiante me dijo que por mi personalidad me faltaba autoridad, y que eso dificultó las clases, porque el curso se salía de mi control. Ante la incapacidad que tuve en diversos momentos para controlar la dispersión, ellos mismos decidieron regularse. Entre ellos se exigían silencio, con un “shhhh”, un “cállense”, un “respeten”, o un “qué fastidio esta gente, ya cállense”. No únicamente, estas acciones son resistencia a lo que el “estado de la esquina”, como ritual, transformaba en las clases, sino también a lo que yo, como la encargada del espacio, no hacía. Es una resistencia a mis omisiones.
5. Los gestos de resistencia: Aquí se ubican aquellos que son ritualizados, porque son repetitivos en muchos estudiantes. Incluyen “apretar los puños, fruncir los labios y cruzar los brazos de manera desafiante frente al pecho [...] Éstos no son traducciones débiles de los pensamientos. Los gestos de resistencia son el coraje, el miedo y el rechazo del estudiante, expresados de forma personificada o corpórea” (McLaren, 2003, p. 160). Entre los gestos más comunes estuvieron: recostarse en la silla, sentarse sobre la mesa de espaldas al tablero, ponerse los audífonos, bostezar, recostarse sobre la mesa, mirar por la ventana. Todas estas acciones, comunes, me comunicaban

aburrimiento y falta de interés. Y son tan potentes que, en muchas ocasiones, me obligaban a desplazarme del lugar donde estaba y ubicarme cerca al estudiante que tuviera estos gestos, como manera de involucrarlo. Funcionaba por pocos segundos, luego volvían a su estado. Una vez más, estos gestos ponían en duda mi autoridad y control sobre lo que ocurría en la clase.

Todo esto interpeló mi práctica pedagógica, justamente porque, los cuestionamientos sobre qué estoy haciendo mal y qué puedo transformar en mi práctica, fueron constantes. Además de eso, con sus acciones, transformaban lo que yo tenía planeado. Aquí es donde la idea de performance toma gran relevancia. Lo que ocurre en el aula es similar a una puesta en escena que irrumpe la normalidad. Todas las expresiones de resistencia, y los estados de los estudiantes (especialmente el “estado de la esquina”) ponen en juego la improvisación, la ritualización, y la ruptura con lo esperado. Ubican a la docente en un lugar de cuestionamiento, que puede darle un giro a lo que se tenía planeado hacer.

Estos giros fueron evidentes. No sólo cambiando actividades conforme analizaba si funcionarían o no, o si les aburrirían o no; sino también, en el hecho de tener que improvisar en la clase movimientos, desplazamientos, formas de exposición, maneras de expresión, etc. para intentar atraerlos. Sus acciones, y las mías, jugaban y se enrolaban, de tal manera que transformaban el juego, la puesta en escena, y daban paso a la improvisación. Rompían el guión planeado y cambiaban así los tiempos destinados a las actividades y el nivel de profundidad que podía concedérsele a los temas. Interrumpir el contenido para hablar sobre el respeto que les debemos a los compañeros, exigir silencio, y demás, implicaban que yo, como la directora del trabajo en el aula, respondiera -o intentara responder- a sus exigencias.

3.3.3. Tercera figura: la seducción:

Generalmente, un tema como la seducción es reducido al plano de las relaciones sexo-afectivas. Yo pienso que

el acto pedagógico [...] también puede ser entendido como un proceso de seducción, en el cual el sujeto que aprende es puesto en conocimiento de la existencia de Otro que lo atrae irremediabilmente. Le abre mundos hasta entonces desconocidos, le permite identificarse con eso nuevo y entregarse a un proceso de construcción subjetivante. Aprender, como amar, es experimentar, es construir identidades y subjetividades. Fenómenos únicos, cuyos objetos

quedan imposibilitados de “volver a ser” como eran antes del acto; el amor, la guerra y la pedagogía quedan unidos con finos hilos metonímicos de prácticas de seducción (Pineau, 2006, p. 180-181).

El interrogante sobre la seducción y cómo permitirla en los procesos de enseñanza-aprendizaje, fue constante durante la práctica pedagógica. En mi propia experiencia como estudiante, y en el reconocimiento de que el acercamiento al conocimiento es pasional, se ha presentado con claridad el acto pedagógico como un proceso de seducción. A veces los contenidos no son suficientes, y desde este punto de vista, es necesario que los docentes hagan el conocimiento más atractivo. Recuerdo a lo largo de mi vida académica a ciertas docentes que han sido fundamentales en mi formación pasional acercándome a ciertas disciplinas del conocimiento, que me han atraído más que otras. ¿Cómo la seducción tuvo presencia en mi práctica pedagógica? Se materializó en dos sentidos. El primero, relacionado con mis preocupaciones al respecto, y el segundo, relacionado con los estudiantes.

Frente al primer sentido, quiero puntualizar varios componentes. El primero de ellos es que, mi cercanía a los contenidos que trabajé se tornaron más atractivos para mí cuando los enseñaba. Me sucedió en diversas ocasiones que, luego de la clase pensé más en los contenidos enseñados, y en la agenda que cargaba como diario de campo apuntaba problematizaciones que hasta el momento me planteaba. En ese sentido, el diálogo con el conocimiento a partir del acto de enseñar se hizo más estrecho y profundo. Y esas problematizaciones que realizaba, tenían que ver con mis intereses y profundizaba el gusto que experimentaba al pensar en los temas.

El segundo componente de mi relación con la seducción en la práctica pedagógica, se manifestó en el disfrute experimentado en el acto de enseñar, no en relación con los contenidos que enseñaba, sino en el acto mismo de enseñar: entablar un diálogo con los estudiantes, responder a sus interrogantes, generar preguntas, cuestionar las respuestas que daban, etc. Todo lo que ocurría en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se convertía en disfrute. Realmente, me gustaba mucho dar clase, y ahí estaba puesta mi motivación al planear y organizarlas. También determinó la nostalgia sentida cuando el proceso culminó.

El tercer componente, tiene que ver con la relación entre los estudiantes y yo. No podía evitar desear saber más sobre sus vidas y sentir preocupación por lo que les ocurría. Dos chicos y

una chica, especialmente, me preocupaban en demasía, porque sabía que tenían problemas familiares, económicos y de autoestima. Intenté acercarme a los tres, pero sólo con uno de ellos fue posible. Los otros dos faltaban demasiado a clase, eran tímidos, y un acercamiento mayor fue imposible. A el estudiante al que pude acercarme un poco más, le escribí en sus trabajos mensajes que resaltaban sus cualidades, y poco a poco empezó a dar resultados. También en los momentos de calificaciones lo llamé al frente (como hice con todos los estudiantes) y lo motivé a esforzarse más. Finalizando el proceso seguía siendo un chico tímido, pero más comprometido con el proceso y más abierto a conversar y discutir. La seducción en estos casos juega una función central: las estrategias que utilicé para acercarme a ellos fueron propias de un trabajo de seducción: lenguaje verbal y no verbal de apertura, de confianza, que tuvo un objetivo específico: acercarlos al conocimiento.

En cuanto a los estudiantes, la seducción se manifestó de dos maneras fundamentales. Una en relación con el conocimiento, y la otra vinculada con mi práctica. Ambas fueron más evidentes en las estudiantes mujeres. La primera fue evidente en varios momentos, incluyendo el aumento de interrogantes respecto a los contenidos trabajados, sus gestos que daban cuenta de que estaban reflexionando sobre lo que afirmábamos en clase, la emoción que ponían al realizar las actividades, etc. En cuanto a la segunda, varias estudiantes me manifestaron que disfrutaban de mis clases por la forma en que yo enseñaba, porque preparaba las clases, porque hacía ver los contenidos como importantes, porque hacía todo más entendible.

Todo esto me permite reafirmar que las emociones están presentes en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y que en esa presencia de las emociones también participo como docente. Que los rituales, el performance nos afecta a los docentes, en el sentido de que lo vivimos y nos involucramos, queramos o no hacerlo.

3.3.4. Cuarta figura: Trascender el aula.

En este apartado me enfocaré en los vínculos establecidos con algunos estudiantes fuera del espacio de clase. Como ya había mencionado, el espacio para compartir con los estudiantes se redujo al aula de clase a lo largo de la jornada escolar. Pero, la comunicación por redes sociales y al culminar la jornada escolar tuvo lugar, reforzando así los vínculos con algunas

estudiantes. Cabe aclarar que, las únicas que me buscaron en espacios externos, para hablar de temas no relacionados directamente con la clase, fueron mujeres.

Una estudiante fue la principal. La primera vez que se acercó a mí preguntó por el veganismo, debido a que desea serlo desde hace un tiempo. Conversamos un poco sobre la nutrición vegana y le prometí enviarle varios documentos y vídeos donde explican con claridad cada punto. Me agregó a Facebook, y por ese medio le compartí la información. En otras ocasiones se comunicó conmigo para preguntar sobre asuntos relacionados con la clase: ¿para cuándo es la tarea?, ¿cuándo tenemos clase?, etc. Y conversamos un par de veces más sobre veganismo. También, un día me preguntó cómo podía mejorar sus técnicas de estudio. Le di algunos consejos y le pasé el link de un curso gratuito en “Coursera”⁸⁴, sobre “aprender a aprender”. En diversas ocasiones me agradeció y manifestó que me admiraba. De esta manera, la vinculación que trascendía el aula se hizo evidente. Y en el caso de esta estudiante, los procesos de seducción fueron demasiado evidentes: se apasionó por el conocimiento que compartíamos que se manifestaba en el deseo de saber más.

Además de eso, también me preguntó varias veces sobre las posibilidades de acceder a la educación superior al terminar el colegio. Otras estudiantes también se acercaron a mí varias veces por este motivo, preguntando cada una por las carreras que más les interesaban. Les comenté sobre las posibilidades de acceso a la educación superior pública, y las invité a que se prepararan desde ya.

Al comentarle a la profesora a cargo del curso lo ocurrido, me dijo que ellas nunca le habían preguntado nada al respecto. ¿Qué es lo que limita a las estudiantes para expresar a las docentes sus metas? Creo que, de alguna manera, ser practicante me ubica en un no-lugar, un lugar de excepción. No soy docente como los demás profesores, pero tampoco soy estudiante del colegio, y menos soy directiva. Estoy en el medio: entre la docencia y el ser leída como estudiante. Posiblemente ese no-lugar fue el que permitió a los estudiantes sentir mayor confianza conmigo para expresar sus dudas, que con el resto de sus docentes; pero a

⁸⁴ Coursera es una plataforma virtual en la que se ofrecen cursos gratuitos brindadas por universidades de todo el mundo. Las personas que deseen obtener un diploma al finalizar el proceso sí tienen que pagar. Pero el acceso al conocimiento es libre.

la vez, permitirles sentir que gozo de una autoridad mayor de aquella que tienen sus compañeros para resolver esas dudas.

La reflexión que puedo generar a partir de esa experiencia es que, los procesos formativos trascienden el aula, y que los vínculos con los estudiantes también pueden hacerlo. Cuando hablo de “trascender” me refiero a la posibilidad de compartir saberes en torno a temas que no hacen parte del currículo y que no se encuentran en la planeación. Y también, a la posibilidad de tocar estos temas por fuera del salón, en los pasillos o en la calle al terminar la jornada escolar. O incluso, en una conversación por medios virtuales. Ahí es donde creo que el acto de educar ha logrado sembrar: en la posibilidad de ir más allá de lo que ocurre en el espacio de clase. Para mí es un gran logro saber que algunas de las estudiantes mujeres con las cuales compartí conocimiento, están pensando más allá de los lugares clásicos y tradicionales que nos han asignado, y desean acceder a la educación superior pública. Esto, en efecto, también hace visible el vínculo imborrable que existe entre la escuela y lo que ocurre fuera de ella, entre esas relaciones está la vida de los estudiantes al graduarse, y las proyecciones que desde ahora están haciendo sobre lo que será su vida cuando abandonen la escuela.

3.4. SIGNIFICADOS DE LA PROPUESTA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN MI FORMACIÓN DOCENTE.

En este espacio reflexionaré sobre la importancia que el desarrollo de este trabajo tuvo en mi formación como docente. Para ello, me enfocaré en dos componentes centrales: el trabajo de realización de la propuesta pedagógica por un lado, y por otro la práctica pedagógica. Posteriormente, señalaré los motivos por los cuáles considero que realizar el trabajo propositivo sólo puede dar frutos si se acompaña de la práctica pedagógica.

3.4.1. La propuesta pedagógica y la formación docente.

Para el desarrollo de este apartado, se tornan centrales las reflexiones realizadas en diálogo con la formación que fue posible a lo largo de toda la carrera de pregrado, y especialmente, a los cuestionamientos e inquietudes generadas por el trabajo de la línea de Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social, en la cual desarrollé este trabajo de grado.

La labor docente, desde mi punto de vista, debe incluir el trabajo investigativo. Pongo en duda que los docentes seamos solamente agentes pasivos que reciben el saber de las disciplinas y campos del conocimiento, y su labor se reduce a pensar como trasponer didácticamente esos saberes. Para mí, el docente es generador de saber y conocimiento, y que como tal, es necesario que se involucre en la investigación disciplinar o transdisciplinar. Eso por un lado. Por otro lado, el docente es investigador en el sentido de que su campo propio de reflexión y construcción de conocimiento es la pedagogía, al ser el sujeto inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje y encargado de posibilitar la formación de los estudiantes.

En ese sentido, considero que la formación docente carece de un elemento central cuando el quehacer se reduce sólo a uno de los elementos que le compete al acto de educar. El docente educa, pero también reflexiona e investiga sobre la educación misma y las disciplinas de las cuales se ocupa. Sin alguno de esos dos componentes, corre el riesgo de, o bien, teorizar desde supuestos y no desde vivencias, y por el otro, de ser un técnico y no un profesional.

La transformación educativa requiere de los docentes que ambas labores las tomemos en serio. Y en esas funciones como investigador, es donde la propuesta pedagógica y el trabajo de grado cobran relevancia. Es en esta etapa en la cual los estudiantes de la licenciatura podemos elegir nuestros intereses investigativos para profundizar en ellos, pero sin desligar este proceso de nuestra función como docentes. Eso implica, investigar con miras a los procesos de enseñanza-aprendizaje que podemos emprender.

Aquí se forman algunas características que en mí que hacer como docente son fundamentales. El primero de ellos es la autonomía, que se forma al poder elegir la línea de investigación y el problema de investigación en el que deseas trabajar. Esta autonomía y libertad para elegir tus campos de interés, son necesarias en la formación como docentes investigadores, además porque nos van perfilando en el trabajo investigativo que emprenderemos al graduarnos. El segundo, es la responsabilidad con el propio proceso de aprendizaje, que a lo largo de la carrera se ha estado cultivando, que en el proyecto pedagógico cobra gran importancia, porque la mayoría del trabajo es autónomo, y ese nivel de libertad exige mayores responsabilidades. El tercero, es el mejoramiento de los niveles de lectura, pero principalmente de escritura, puesto que esta actividad, como ya lo mencioné antes, es permanente en el proceso.

La investigación incluye, además, un alto grado de creación. Este trabajo de creación es el que permite que la docencia no sea una labor técnica, que consiste en reproducir acciones, sino que la convierte en una profesión, que se piensa y repiensa constantemente. La creatividad es fundamental al plantear, no únicamente, el problema de investigación sobre el cual trabajar, sino también la propuesta pedagógica. Y es, justamente, en la creatividad, donde la investigación y la innovación del conocimiento se presentan.

Pero, el compromiso con la creación de nuevos contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales (que es lo que propongo aquí, un contenido que hasta el momento no ha sido trabajado en las escuelas en el área de sociales, o no al menos en la revisión realizada), debe tener la rigurosidad propia de la academia, que exige una formación teórica amplia y constante. El compromiso con el saber, entonces, trasciende el enseñar e implica el aprender, por parte de la persona que aspira al título de licenciada. La formación en enfoques investigativos, en contenidos teóricos, en lectura y escritura se convierten en esenciales para lograr realizar una propuesta pedagógica. En ese sentido, los elementos nombrados hacen parte de mi formación como docente, por la cual me he decidido.

Por lo anteriormente dicho, considero que la formación docente requiere de un fuerte componente investigativo, tanto disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo. En el desarrollo de un proyecto pedagógico y de un trabajo de grado todos esos componentes se conjugan para permitir al docente en formación retarse y superar los retos que son sólo el inicio de muchos más. En ese sentido, pienso que sin el proyecto pedagógico a mi formación como docente le hubiese faltado la prueba máxima, que requiere poner en práctica lo estudiado, esto sin señalar que la investigación y la producción académica no sea también práctica.

3.4.2. La práctica pedagógica y la formación docente.

En el desarrollo del trabajo de grado la práctica pedagógica fue central. Se convirtió en mi primera experiencia enseñando en la escuela durante varias sesiones en casi un año. Y como mi primera cercanía con la escuela de modo constante cumplió varias funciones, entre ellas están, la posibilidad de medir mis capacidades como docente en formación, encontrarme de manera directa con los espacios que conocía teóricamente, experimentar los conflictos que

se presentan solamente cuando se ejerce, conocer los resultados de mi propuesta desarrollada en contexto, dejarme afectar por lo que ocurre en el aula, entre otras.

Ese contacto con las personas y las realidades propias de la escuela, aterrizaron la propuesta pedagógica que planteé. Dándole vida así, no únicamente a la propuesta, sino también al poder transformador que proyecté al realizarla. Y entonces, se forjó una relación de interdependencia: la práctica pedagógica dependía de la propuesta, pero a su vez, la propuesta dependía de la práctica pedagógica. Se entabló así una relación bidireccional que permitía a uno y otro definirse mutuamente. Esta interdependencia fue muy fructífera, porque fortalecía en simultáneo ambos lugares.

Además, la práctica pedagógica posibilitó que la docencia, en tanto profesión, tomara forma más allá, y en coherencia con la teoría con la cual he sentido mayor afinidad. Específicamente me refiero a, el hecho de reconocer que la profesionalización docente implica desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en modo reflexivo y crítico, abandonando la visión técnica que respecto a la docencia defiende la educación mercantil. Esa apuesta teórica, que también es social, exige convertirse en realidad en la práctica. Y sólo en el espacio del aula, fue posible saber hasta qué punto repito las prácticas docentes de algunos profesores que conocí en la escuela, y hasta dónde me permito ir más allá de la repetición, como consecuencia de los actos reflexivos. El reconocimiento de la importancia de la práctica pedagógica y la reflexión en la formación docente, también responde a elaboraciones realizadas en la línea Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social, en la cual desarrollé este trabajo de grado, debido a que en ella se postula “la centralidad de los procesos reflexivos, sobre las prácticas pedagógicas, como garante de la construcción de saber pedagógico. Aquellas propuestas analizadas en las que articulaban seminarios teóricos y procesos de práctica, y definido espacios, tiempos e instrumentos para que los estudiantes repensaran su experiencia, posibilitaban mayores elaboraciones respecto a su proceso formativo” (Rodríguez & Mendoza, 2006, p. 7).

También, la práctica pedagógica es central en la formación política de los docentes, principalmente porque permite confrontar ideas con los contextos puntuales, permitiendo así el cuestionamiento en el que tanto énfasis he hecho. Y son los interrogantes hechos por los estudiantes, los que también me interpelan como docente en formación. Esas preguntas frente

a la enseñanza y el aprendizaje, frente a los contenidos que se están trabajando, y demás, sólo pueden surgir cuando se encuentra lo pensado con lo realizado.

Es entonces, en ese punto, donde encuentro el vínculo principal entre la práctica pedagógica, la propuesta pedagógica y la formación docente: el vínculo entre teoría y práctica que permite la confrontación y transformación de las ideas, gracias a los interrogantes nacientes, que como se ha visto ya, son el centro de la formación política.

Otro elemento que quiero tener en cuenta es el papel de las emociones, puesto que, en mi caso, éstas pudieron experimentarse frente a lo educativo, de manera vívida, sólo en la práctica docente. Como quedó claro a lo largo de este capítulo, las emociones fueron una constante, especialmente por la pasión que me despierta la lectura y la escritura. Pero en el caso de la enseñanza, sólo es posible experimentar los conflictos que generan las carencias de la misma al estar cercana a la realidad de la escuela. Y de nuevo, ese vínculo entre teoría y práctica se va tejiendo.

Por lo tanto, desde mi perspectiva, en la formación política como docente, la presencia de las emociones y la preocupación por sí mismo es central. Lo que me deja el desarrollo de este trabajo de grado, frente a mi formación, es la claridad respecto a la necesidad de que se construyan puentes que hagan interdependientes la práctica pedagógica y la labor investigativa, debido a que, es precisamente en ese vínculo entre teoría y práctica donde el conflicto entre las ideas que nos componen van tomando forma, y se puede dar paso a la preocupación por sí mismo.

En definitiva, considero que el trabajo de grado es necesario para generar nuevas reflexiones relacionadas con la labor docente, respecto a nosotros mismos y en torno a las relaciones que se entablan con los otros. Además, posibilita abrir espacios para la creatividad, al aterrizar en una propuesta los conocimientos e interrogantes que se posibilitaron durante la formación en la licenciatura. Y este trabajo de grado, compuesto por el proyecto pedagógico y la práctica pedagógica hubiese sido incompleto si alguna de esas dos partes hubiese faltado.

CONCLUSIONES

El análisis de las películas permite concluir que las representaciones de las relaciones entre humanos y no humanos tienen similitudes y diferencias entre las tres películas seleccionadas, pero hay más diferencias que similitudes, debido a los contextos de producción (tres décadas de diferencia entre cada película). Aun así, la relación que se representa en las tres películas es de dominación de los humanos sobre los seres considerados de naturaleza animal, pero en las dos últimas (“la isla del Dr. Moreau” y “El Planeta de los Simios: Revolución”) se representa además la resistencia y la sublevación. Lo encontrado, además, permitió entablar intersecciones entre la raza, el género y la animalidad, que da cuenta de que la dicotomía humano/ animal ha justificado, no sólo la opresión hacia los seres humanos, sino también hacia aquellos humanos considerados de naturaleza animal.

La propuesta pedagógica aportó a la formación política de los estudiantes con los que se desarrolló, lo cual se manifestó en la interpelación de la subjetividad que los estudiantes hicieron sobre sí mismos. En este proceso, el trabajo de las emociones fue necesario, puesto que las emociones también son producto de la socialización y, por lo tanto, conforman subjetividades. Además, se presentan las razones por las cuales, movilizar las preguntas en el aula y cuestionar lo que se ha dado por hecho, genera procesos de reflexión en los estudiantes que deviene en formación política.

El trabajo de grado y las experiencias vividas a partir de él, fueron centrales en la formación como docente de la autora. Las reflexiones permitieron concluir que la escritura y la lectura son procesos formativos, creadores, que implican transformar la propia subjetividad cuando se convierten en experiencia (Larrosa, 2003), y que, de esa manera, la relación con los textos producidos y leídos conformaron todo el desarrollo del trabajo de grado y movilizaron las reflexiones, siendo así actividades centrales. Además, se concluyó que, el aula es un performance ritual, en el sentido de que lo que ocurre al interior de él incluye acciones repetitivas y estados, que se asemejan a lo que ocurre fuera de la escuela, y que de esta manera se entablan las relaciones entre la escuela y la sociedad, permitiendo incluso que el trabajo

pedagógico trascienda el aula. Finalmente, se reconoce que, en la formación docente de la autora, la propuesta pedagógica y la práctica pedagógica, fueron fundamentales en términos formativos, y se desglosan las razones por las cuales se considera que deben realizarse juntas.

BIBLIOGRAFÍA

Aboglio, A. (2009). *Veganismo: práctica de justicia e igualdad*. Buenos Aires: de los cuatro vientos Editorial.

----- (2015). Socavando los límites del antropocentrismo. Matices entre ética, naturaleza e individuos. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*. (02), vol. 1, 4-19. Revisado enero 04, 2015, de <https://revistaeca.files.wordpress.com/2014/06/aboglio.pdf>

Abonce, R. (2008). *La humanización de personajes animales en el cine animado por computadora. Caso: productora Dreamworks. Películas: Antz, Shrek, Espanta Tiburones y Madagascar*. (Tesis de pregrado), UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2008/octubre/0633741/Index.html>

Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Valencia: Pretextos.

Amar, V. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura visual*. Recuperado abril 29, 2015, de https://books.google.com.co/books?id=6nz64RXbPGEC&pg=PA64&lpg=PA64&dq=el+cine+como+entretenimiento+pdf&source=bl&ots=2gSRmSkYad&sig=tdSntYDJJNto8jy3g5KuayEdKRk&hl=es-419&sa=X&ei=TRZvVfx_iquDBNyDgJAI&ved=0CCEQ6AEwATgK#v=onepage&q=el%20cine%20como%20entretenimiento%20pdf&f=false

Antena (2015). La lluvia en Tiflis deja doce muertos y provoca que leones y tigres se escapen del zoo. Revisado enero 10, 2016, en http://www.antena3.com/noticias/mundo/lluvia-tiflis-deja-ocho-muertos-provoca-que-leones-tigres-escapen-zoo_2015061400015.html

Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica* 28 (80), 259-278. Revisado enero 28 de 2017, en <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>

- Arboleda, M. (2010). El posestructuralismo como punto de intersección entre medio ambiente y sociedad. *Civilizar* 10 (19), 15-22. Revisado enero 02, 2015, en [http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/civilizar%20-%2019/postestructuralismo %20interseccion medioambiente sociedad.pdf](http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/civilizar%20-%2019/postestructuralismo%20interseccion%20medioambiente%20sociedad.pdf)
- Ávila, I. (2013a). *De la isla del Dr. Moreau al planeta de los simios: La dicotomía humano/animal como problema político*. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- (2013b). *Ética, política y animalismo*. En: Desde Abajo. Disponible en: <http://www.desdeabajo.info/colombia/item/23143-%C3%A9tica-pol%C3%ADtica-y-animalismo.htm>
- (2015). Zombis, extraterrestres, vampiros, ángeles caídos, o simplemente: “inmigrantes” y “refugiados”. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, pp. 167-178. Revisado marzo 15 de 2016 en <https://revistaeca.files.wordpress.com/2014/06/c3a1vila.pdf>
- Bermúdez, J. (2010). Cultura visual. *Revista Nodo*, (08) vol. 4, 5-30. Revisado mayo 14, 2015, de <http://csifsvr.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/125/106>
- Bisquerra, R. & Filella, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, N° 20, 63-67. Recuperado abril 12, 2016, de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EducacionEmocionalYMediosDeComunicacion-311939.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, (1), vol. 21, 7-43. Revisado, junio 07, 2016, de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- (coord..) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital Sant Joan de Deut. Barcelona: Gráficas Campás. Disponible en: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI120742&id=120742>

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, A. (2013). *Emociones y ética. La relevancia de las emociones en la consideración moral hacia los animales*. (Tesis de pregrado) Universidad El Bosque. Bogotá.
- Cáceres, B. (2010). Cultura visual y educación. Nuevos desafíos/Nuevos paradigmas. *Pensar la educación*, (04), 75-99. Recuperado abril 16, 2015, de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3869/3696>
- Calarco, M. (2013). Ser para la carne: antropocentrismo, indistinción y veganismo. *Instantes y azares*, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 19- 36. Revisado abril, 03, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Castellanos, V. (2006). Tendencias en el cine contemporáneo. *Revista Digital Universitaria UNAM* (6), vol. 7, pp. 1-9. Recuperado abril 20, 2015, de http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art45/jun_art45.pdf
- Césaire, A. (s.f.). Discurso sobre el colonialismo (Fragmento). En: *Latinoamérica. Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, N° 54, pp. 5-27.
- Colegio Class (2015). *Acuerdo para la transformación social 2015. El conocimiento y el arte como herramientas para la comunicación, el liderazgo y la convivencia*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.
- Cornejo, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado. Una autoetnografía queer. En: *Revista Íconos*, N° 39, pp. 79-95.
- Cragolini, M. (2012). La ciencia jovial: un ejercicio del derroche frente a la “guerra santa” contra el animal. *Revista Nómadas*, Nro. 37, pp. 147-155.

- (2013). Animales que miran y pasan (la autobiografía como zoografía). *Instantes y azares*, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 145- 160. Revisado abril, 03, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Darwin, C. (2008). *El origen de las especies*. México: Universidad Veracruzana.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Revista Mora*, (2), 6-34. Revisado abril 04, 2015, de http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, pp. 91-103. España: Santillana/UNESCO. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Derrida, J. (1968). *La diferencia*. Revisado julio 20, 2015, de: http://www.ddooss.org/articulos/textos/Derrida_diferencia.pdf
- (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Trotta.
- Despentes, V. (2012). *Teoría King Kong*. Revisado julio 20, 2015, de: <http://www.cde.org.py/wp-content/uploads/2015/05/despentes-teoria-king-kong.pdf>
- Domínguez, E. (2006). El cine entre el entretenimiento y la cultura creativa. Una filmografía. *Arte, individuo y sociedad* (18), pp. 77-130. Recuperado junio 03, 2015, de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CDAQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.arteindividuoysoiedad.es%2Farticles%2FN18%2FEnrique_Dominguez.pdf&ei=OhBvVbyaM6LisATct4EI&usg=AFQjCNFajNamHDmh3m81xWZO9lnuR4t33Q&sig2=k5IBRJyjRMGPwlu_LbD2eA
- Fanon, F. (1974). El pretendido complejo de dependencia del colonizado (Cap. 4). En: Fanon, F., *Piel Negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Schapire Editor.

- Ferreras, J. & Hernández, M. (2011). Pensar el Cine Blockbuster: El Rol de la Educación y el Conocimiento en Indiana Jones y el Reino de la Calavera de Cristal. *Revista Comunicación* (9), vol. 1, pp.175-188. Recuperado junio 03, 2015, de http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n9/miscelanea/m02.Pensar_el_Cine_Blockbuster.pdf
- Flórez, R. & Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX (47), 165-173. Recuperado marzo 20, 2016, de http://www.institutodeestudiosurbanos.info/MEN_479_2012/MEN/TQE_Primer%20Fase%202012/Conceptuales/formacion_pedagogica_Ochoa.pdf
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de cultura Económica.
- Francione, G. (1995). *Animals, Property and the law*. Filadelfia: Temple University Press.
- Francione, G. & Charlton, A. (2014). *Eat like you care*. San Bernardino, USA: Editorial Exempla Press.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Freixa, O. (2014). *África no es un país*. Recuperado de: <http://blogs.elpais.com/africa-no-es-un-pais/2014/05/los-museos-de-la-verg%C3%BCenza.html>
- Frigeiro, Graciela & Diker, Gabriela (comps.) (2006). *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, (1), vol. 36, 1-24. Recuperado junio 05, 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, L. (2008). La contemporaneidad occidental desde las teorías de la comunicación: algunas claves para el desentrañamiento de la cultura. *Ámbitos*, (17), 311-322. Recuperado mayo 05, 2015, de <http://clacso.redalyc.org/articulo.oa?id=16812702019>

- Giménez, G (2000). Identidades en globalización. *Espiral*, Vol VII, (19), 27-48. Recuperado mayo 09, 2015, de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/espiral/espiralpdf/Espiral19/39-60.pdf>
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- González, A. (2006). *La prehistoria, vida y costumbres*. Madrid: Edimat Libros.
- González, A. & Ávila, I. (2014). Resistencia animal: ética, perspectivismos y políticas de subversión. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*, (01), vol. 1, 35-30. Recuperado abril 18, 2015, de <https://revistaeca.files.wordpress.com/2013/07/resistencia-animal.pdf>
- Hall, S. (2010). El trabajo de la representación. En: *Sin garantías, trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, pp. 447- 481. Recuperado julio 30, 2015, de http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Iadevito, P. (2014). Teorías de género y cine. Un aporte a los estudios de la representación. *Universitas Humanística*, (78), 211-237. Recuperado abril 08, 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n78/n78a10.pdf>
- Jurado, A. (2012). *Lo animal en el arte contemporáneo*. Tesis Maestría, UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0702037/Index.html>
- Kilani, M. (2013). La crisis de la “vaca loca” y la decadencia de la razón sacrificial. . *Instantes y azares*, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 37- 50. Revisado noviembre, 28, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Laguarda, P. (2006). Cine y estudios de género: imagen, representación e ideología. Notas para un abordaje crítico. *La Aljaba*, vol. 10. Luján. Recuperado abril 03, 2015, de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-57042006000100009&script=sci_arttext

- Lander, E. (2011). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Edgardo Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, 2ª edición, pp. 15-44. Buenos Aires: CICCUS & CLACSO.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre lectura y formación*, 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leventi, O. (2011). *Disney's Portrayal of Nonhuman animals in animated films between 2000 and 2010*. Tesis de Pregrado, Georgia State University. Disponible en: http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=communication_theses
- Martínez, J. (2011). Sociedad del entretenimiento (2): Construcción socio-histórica, definición y caracterización de las industrias que pertenecen a este sector. *Revista Luciérnaga*, año 3 (6) pp. 6-16. Revisado junio 03, 2015, de http://politecnicojic.edu.co/luciernaga6/pdf/sociedad_entretenimiento.pdf
- (2012). La industria del entretenimiento (3). Reflexiones finales. *Revista Luciérnaga*, año 4, (7) pp. 91-93. Revisado junio 03, 2015, de http://politecnicojic.edu.co/luciernaga7/pdf/9_entretenimiento.pdf
- McLaren, Peter. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- Mizuta, A. (2013). La muerte de un animal. *Instantes y azares*, escrituras nietzscheanas, año XIII, Nro. 13, pp. 111- 144. Revisado abril, 03, 2015, en http://www.instantesyazares.com.ar/#!_numero-actual
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. España: Paidós.
- Neira, H. (2014). Pudor y secreto animal. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*. (01), vol. 1, 13-21. Revisado agosto 02, 2015, de <https://revistaeca.files.wordpress.com/2013/09/neirafinal1.pdf>
- Nussbaum, M. (2005). El autoexamen en Sócrates. En: *El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, pp. 35- 74. Barcelona: Paidós.

- (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- (2010). La pedagogía socrática: la importancia de la argumentación. En: *Sin fines de lucro*, pp. 75- 111. Barcelona: Katz
- Novoa, E. (2013). Prefacio, en Ávila, I.: “*De la isla del doctor Moreau al planeta de los simios: la dicotomía humano/animal como problema político*”. Bogotá: Ediciones Desde abajo.
- Ortega, P., Peñuela, D. & López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en un tiempo-espacio escolar*. Bogotá: Editorial El Bicho.
- Pereira, C., Solé, J. & Valero, L. (2010). Babel: cine y comunicación en un mundo globalizado. *Polis* (26), pp. 1-17. Recuperado junio 01, 2015, de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/polis-119-26-babel-cine-y-comunicacion-en-un-mundo-globalizado.pdf>
- Pineau, Pablo. (2006). De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina. En: Graciela Frigerio, Gabriela Diker (comp.), *Educación: figuras y efectos del amor*, pp. 177-189. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Preciado, B. (2015). *El feminismo no es un humanismo*. Recuperado septiembre 20, 2015, de <http://paroledequeer.blogspot.com.co/2014/10/el-feminismo-no-es-humanismo-por.html>
- Puleo, A. (2011). Los animales en la ética ecofeminista. En: Puleo, A., *Ecofeminismo para otro mundo posible*, cap. 8, pp. 357-401. Valencia: Editorial Cátedra.
- Regan, T. (1986). The case for animal rights. En: *Animal Rights and human obligations*. Tom Regan & Peter Singer (eds.). Nueva Jersey: Prentice-Hall, pp. 105-114.

- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana* (5), pp. 24-35. Recuperado julio 03, 2015, de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/identidades-jangwa%20pana.pdf>
- Riechmann, J. (2014). La crítica ecosocialista al capitalismo. En: *Tratar de comprender: ensayos escogidos sobre sustentabilidad y ecosocialismo en el Siglo de la Gran Prueba*, pp. 151-205. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rincón, E. (2015). Dos enfoques biocéntricos para considerar moralmente a los animales: una revisión y una apuesta alternativa. En: *Transformaciones del pensamiento ético, continuidades y rupturas*, pp. 133-159. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rodríguez, S. & Mendoza, N. (2006). *Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social. Documento de fundamentación*. Recuperado febrero 09, 2017, de [http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13685434832006documentodefundamentacionmemoria.\(1\).pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13685434832006documentodefundamentacionmemoria.(1).pdf)
- Rodríguez, V., Osorio, A., Peñuela, D., Rodríguez, C. (2014). *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda, R. (2007). Subjetividades ciborg: ficciones y posibilidades para una tecno-resistencia, pp. 163-169. En: Zuleta, M., Cubides, H. & Escobar, M., “*¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*”. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO.
- Salvatore, R. (2010). Imperio y representaciones (cap.I). En: Salvatore, R., “*Imágenes de un Imperio. Estados Unidos y las formas de representación de América Latina*”. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Secretaría de Educación Distrital (2008). *Plan sectorial de educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva*. Disponible en: http://colegio.redp.edu.co/antiojoseuribe/images/stories/pdf/plan_sec_edu_2008_2012.pdf

Singer, P. (1998). *El proyecto gran simio: la igualdad más allá de la humanidad*. Madrid: Editorial Trotta.

----- (2000). *Liberación animal*. Madrid: Editorial Trotta.

Valenzuela, Carlos (2014). *Escritura e investigación social: más allá de la presencia. Consideraciones derridianas en torno al problema de la representación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vivas, M., Gallego, D. & González, B. (2007). *Educar las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales. Disponible en: https://www.escoltesiguies.cat/files/u21417/libro_educar_emociones.pdf

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Yañez, M. (2013). *El perro y el cine*. Tesis de pregrado, UNAM. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2013/septiembre/0700952/Index.html>

ANEXOS

Anexo 1: Cronograma de actividades.

Fase	Fecha	Contenidos	Actividades	Formas de registro
Exploración	Primera sesión	Introducción al proceso formativo y reconocimiento de nociones en torno a lo animal.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de todos los participantes - Actividad de reconocimiento: relaciones con animales no humanos y nociones sobre lo animal, lo humano, “yo” y “otro”. - Presentación del programa formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las fichas bibliográficas. - Diario de campo.
	Segunda sesión	Identificación con otras especies animales	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad “cuerpos expresivos”. - Dibujo de las siluetas (primero individual y luego grupal). - Socialización por grupos de las siluetas con todo el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujos - Diario de campo - Cámara fotográfica.
Asco y lástima	Tercera sesión	Categorías para el análisis del film.	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición categorías centrales para el análisis de la película “la isla del Dr. Moreau”. - Ejercicio de identificación de las categorías. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo
	Cuarta sesión	La isla del Dr. Moreau	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización sobre la producción de la película y la novela en la cual está basada. - Ver la película. - Se les entrega un esquema de análisis que deberán llenar en la casa sobre las 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo.

			categorías aplicadas a la película y las emociones que despertó el film en ellos.	
	Quinta sesión	Análisis de la película: relación humano/no humano.	<ul style="list-style-type: none"> - Conjuntamente con todo el curso analizar las escenas más relevantes intentando responder siempre a cómo se representa lo humano, lo animal y las relaciones entre ellos en el film. - Conclusiones, sintetizando en categorías centrales. 	<ul style="list-style-type: none"> - El esquema que realizaron en casa. - Diario de campo. - Cámara fotográfica.
	Sexta sesión	Emociones: Asco y lástima.	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de las emociones experimentadas al ver las distintas escenas. - Cuestionar las emociones experimentadas, evidenciando que son resultado de la socialización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema que realizaron en casa. - Diario de campo.
Compasión y empatía	Séptima sesión	Uso de animales no humanos con fines científicos. Lógica sacrificial.	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación sobre el tema de experimentación animal. - Lógica sacrificial - Herramientas categoriales para el análisis de la siguiente película. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo.
	Octava sesión.	El planeta de los simios.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización sobre la producción del film. - Ver la película. - Informar que de tarea deben realizar un escrito donde relacionen la película “la isla del Dr. Moreau” y “El planeta de los simios”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo.

Novena sesión.	Relación entre ambos films.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura del artículo de Semana “¿Avanzamos hacia un planeta de los simios”? - A partir de las características cognitivas y físicas que expone el artículo se divide el curso en 6 grupos. - En cada grupo socializan en los textos que realizaron en casa dónde se evidencian las características que expone el artículo (cognitivas y físicas) y construyen un producto para compartir con el curso. - Socialización con el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo. - Trabajos realizados en casa. - Trabajo realizado en clase.
Décima sesión	Empatía y compasión	<ul style="list-style-type: none"> - En el tablero, y como construcción conjunta, se reconocen las emociones despertadas por el film en las escenas más relevantes. - Reflexión en torno a las emociones experimentadas, retomando lo dicho sobre que las emociones son producto de la socialización. - Diálogo sobre la empatía y la compasión desde la perspectiva de Nussbaum. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo
Décimo primera sesión	Emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar medios audiovisuales donde se representen situaciones en las que se ejerza algún tipo de injusticia hacia seres vulnerables, incluyendo humanos y no humanos. Al culminar cada material dialogar sobre las emociones que experimentaron y por qué las experimentaron. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo

Temor

Décimo segunda sesión.	Emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar material audiovisual en torno al temor. Específicamente, trailers de cine de terror que incluyan animales (Tiburón, aracnofobia, etc.). - Individualmente escribir a qué tememos e intentar entablar una relación con medios audiovisuales (incluir especies animales a las que tememos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo - Los escritos.
Décimo tercera sesión	King Kong	<ul style="list-style-type: none"> - Ver una hora de King Kong. - Como tarea pedirles que vean un vídeo y lean un artículo sobre los casos en que animales no humanos han escapado de circos, zoológicos, etc. y han sido asesinados en la ciudad. Se divide el curso en dos: el primer grupo debe pensar argumentos que justifican matar a estos animales y el segundo en los argumentos que justifican otras alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo - Grabadora de voz.
Décimo cuarta sesión	King Kong	<ul style="list-style-type: none"> - Ver la última parte de King Kong. - Se arman dos grupos y se desarrolla el debate sobre los argumentos que quedaron de tarea. - Conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo. - Grabadora de voz.

	Décimo quinta sesión	Intersección entre las distintas formas de opresión.	<ul style="list-style-type: none"> - Breve exposición sobre la esclavitud humana (incluyendo zoológicos humanos). - Breve exposición sobre la opresión por género. - Como tarea pedirles que, por medio de un escrito o esquema relacionen la esclavitud humana, la opresión por género y la opresión animal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo. - Grabadora de voz.
Indistinción humano/animal	Décimo sexta sesión	Intersección entre las distintas formas de opresión.	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir el curso en cuatro grupos. - A dos grupos corresponde raza-animalidad y a dos grupos género-animalidad. - Según el grupo que les corresponda consignar en una hoja las relaciones encontradas en la película King Kong. (Ejemplo: grupo raza-animalidad, las escenas en las que esa relación se hace evidente). - Socialización y conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo. - Cámara fotográfica.
	Décimo séptima sesión	Indistinción humano/animal	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en el texto de Calarcó (Texto que se incluyó en el capítulo 1), se cuestionan cada una de esas características con casos concretos. Los casos serán expuestos con vídeos e imágenes (por ejemplo, Koko, la gorila que sabe lenguaje de señas). - Se pregunta ¿Qué es lo que nos diferencia y nos une a los demás animales? Para que lo respondan en una hoja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo - Hojas con la respuesta a la pregunta.

Evaluación	Décimo octava sesión	Transformaciones en las ideas de los estudiantes. Volver sobre sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"> - La misma actividad de la primera sesión con las fichas bibliográficas. - La estudiante en práctica pega en dos columnas los papelitos de la primera y los de esta sesión. - Pedirles que lean las columnas con los papelitos. - Discutimos en clase qué cambios reconocieron en lo que escribieron sobre “animalidad”, “humanidad”, etc. en las columnas. - Pedirles que escriban un texto en el cual reflexionen sobre lo que el proceso logró en ellos. - Evaluación final sobre el proceso, por medio del diálogo y la socialización 	<ul style="list-style-type: none"> - Las columnas con los papelitos. - Diario de campo.
-------------------	----------------------	---	--	---

Anexo 2: Diario de campo.

Fecha: 17 de mayo de 2016. 10:30-12:20 a.m.

PRIMERA SESIÓN.

Descripción:

La profesora me presentó al curso. Inicé con la presentación. Dije mi nombre y cuál ha sido mi experiencia con los demás animales. No mencioné el veganismo. Luego, de uno en uno les pedí que dijeran su nombre y cuál ha sido sus experiencias con otros animales. Entre las respuestas que dieron está: en su mayoría no han tenido ninguna relación, otros sólo han tenido compañeros, una estudiante dijo que adoptó un perro que rescataron de la calle, otros decían que tenían perros o gatos y que no los cuidaban, unos pocos decían que sí los cuidaban. Un estudiante dijo que tenía un perro muy fastidioso e hizo un gesto que indicaba desprecio.

Al principio de la presentación los estudiantes no estaban poniendo atención, hacían ruido y no se quedaban en sus puestos. Decidí entonces poner algunas reglas para la clase. Nombré 4, que son: 1. Levantar la mano para pedir la palabra. Aclaré que todos podrían hablar, pero lo íbamos a hacer en orden, 2. No interrumpir a ninguna de las personas que esté hablando. 3. Participar activamente en las sesiones y 4. Cumplir con los pocos compromisos extra-clase que se dejarían. Al finalizar les pregunté si tenían alguna sugerencia u opinión sobre las reglas, si querían añadir o quitar algunas. Estuvieron de acuerdo con las cuatro. Los estudiantes, durante el resto de la sesión cumplieron las reglas (creo que esto puede utilizarse cuando se hable de la Isla del Dr. Moreau respecto a las reglas, tal y como se organizó en el análisis del film).

Les pregunté qué se les ocurría que podía ser “otredad”. Dieron varias opciones: ciudad, el otro o lo otro, cultura, sociedad. Les expliqué en qué consistía la otredad. Después de explicarlo les pedí ejemplos para saber si había quedado claro. Les preguntaba ¿cuál es la otredad de occidente?, ¿qué es occidente?, ¿qué es la otredad de mujer?, etc.

Luego realizamos la actividad de las fichas bibliográficas. Dos fichas por estudiante (les dije que si necesitaban más me avisaran) y en cada cara una palabra. Las palabras fueron: humano, animal, yo, otro. Cuando iniciamos con “yo” y “otro” les dije que tuvieran en cuenta lo que hablamos sobre “la otredad”. Luego iniciamos la socialización. Fueron muy participativos. Escribimos en el tablero algunas características de lo “animal” y “lo humano”. No alcanzamos a revisar las otras dos. La información se organizó en dos columnas. Luego les pedí que me dijeran cuáles de las características que estaban en lo animal no son humanas. Señalaron varias y entre ellos discutieron. Por ejemplo, dijeron que los animales eran esponjositos, pero discutieron y llegaron al consenso de que hay humanos que también son esponjosos. La única característica que quedó resaltada es “hay varias especies”.

Les expliqué en qué consistiría el proceso. Pregunté si el cine educaba, y dijeron que dependía. Les puse varios ejemplos para señalar que todo el cine educa. Pero creo que hay que profundizar en esto, porque no estoy muy segura de que lo entiendan así, y tampoco sé muy bien qué piensan al respecto. Después les dije qué películas veríamos. De ellas sólo han visto la de “El Planeta de los Simios: revolución”.

Interpretación: Ninguno de los estudiantes tiene una cercanía con los demás animales que implique llegar a procesos de transformación en lo que socialmente se ha establecido como la manera correcta de relacionarnos con ellos. Al parecer, hay estudiantes que se muestran más empáticos con los demás animales, pero sin que eso implique transformaciones considerables en las acciones e ideas. Otros estudiantes no tienen ningún tipo de empatía y para ellos los demás animales siguen siendo seres inferiores, con los cuales se puede comerciar. Varios estudiantes compraron perros. Otro ha vendido perros. Creo que, en términos de respeto a los demás animales, la propuesta pedagógica les presentará una perspectiva completamente nueva, que es posible que logre transformaciones o no en ellos.

Lo otro es que los estudiantes partían de una visión de oposición entre animales y humanos. Pero, luego, cuando socializamos, creo que varios fueron conscientes de que no son muchas las diferencias entre animales no humanos y humanos. Lo iremos profundizando en las otras sesiones, para reconocer si es así o no.
