

CINESCRÚPULOS

**PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ: UNA
EXPERIENCIA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL CINE.**

MAESTRÍA EN JUSTICIA SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ

ÓSCAR GIRALDO

Estudiante

SANDRA VALLEJO G

Directora de trabajo de grado

Universidad de Caldas

Noviembre – 2022

*Necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos
con los que comparto mi actividad pedagógica.
Necesito volverme, sino absolutamente cercano a su forma de estar siendo,
al menos no tan extraño y distante de ella.
Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil
que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía.
Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano
es una cuestión de mi real adhesión de ellos y ellas, a su derecho de ser.
(...) disminuyo la distancia que me separa de sus condiciones negativas de vida
en la medida en que ayudo a aprender cualquier saber,
el del torero o el del cirujano, con vistas al cambio del mundo,
a la separación de las estructuras injustas,
nunca con vistas a su inmovilización.
(Freire, 1997, págs. 131 - 132)*

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	7
1. Proyecto Cinescrúpulos: Pensamiento crítico para la construcción de paz	10
1.1. El contexto: un proceso de construcción de miradas frente a la realidad	10
2. Antecedentes	30
3. Marco teórico	47
3.1. Pedagogía Crítica	47
3.2. Pensamiento Crítico	50
3.3. Educación de paz.....	55
3.4. Paz imperfecta.....	57
4. Planteamiento de la situación a intervenir	60
5. Objetivos.....	69
5.1. Objetivo general	69
5.2. Objetivos específicos.....	69
6. El camino recorrido, la reconstrucción de la experiencia	70
6.1. Preproducción: El reconocimiento de los sentidos de los jóvenes frente a los procesos pedagógicos, la paz, el arte y el cine.....	71
6.2. La producción: El desarrollo de los Encuentros audiovisuales, reflexivos y dialógicos.	79
7. Resolución final: aprendizajes y conclusiones derivados del proceso.....	132
7.1. En el camino – travelling del proceso	136

7.2. El ocaso / a modo de epílogo	155
Bibliografía	158

Índice de figuras

Figura 1 Homicidios por comunas.....	12
Figura 2. Barrio Las Colinas 2014.....	13
Figura 3. Barrio Las Colinas 2020.....	13
Figura 4.Grupo Paza la paz (2018).....	20
Figura 5.Grupo Paza la paz 2017.....	31
Figura 6.Grupo Paza la paz 2017.....	32
Figura 7. Grupo paza la paz 2017.....	33
Figura 8.Mural IE Las Colinas 2019.....	34
Figura 9.mural IE Las Colinas 2018.....	34
Figura 10.Supuestos teóricos de la pedagogía crítica.....	50
Figura 11.Desarrollo del pensamiento crítico.....	52
Figura 12. Los Niveles del pensamiento.....	54
Figura 13. Proyección American history x cinescrúpulos 2021.....	96
Figura 14. Las Colinas.....	99
Figura 15. Cafarnaúm.....	99
Figura 16. Proyección Capharnaúm cinescrúpulos 2022.....	101
Figura 17. Conversatorio acerca de Capharnaúm cinescrúpulos 2022.....	103
Figura 18. Fotografías tomadas por estudiantes participantes de Cinescrúpulos, 2022.....	106
Figura 19. Exposición Matices feria pedagógica IE 2021.....	108
Figura 20.Proyección Whiplash Cinescrúpulos 2021.....	109
Figura 21. Proyección Whiplash 2021.....	110
Figura 22. Voces dibujado por Víctor, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022.....	116

Figura 23. Dibujado por Rubi, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022	117
Figura 24. Silenciada dibujada por Samuel, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022.....	117
Figura 25. El hombre vacío dibujado por Felipe, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022	118
Figura 26. Raíces dibujado por Andrés, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022.....	118
Figura 27. Dibujado por Luisa, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022	119
Figura 28. Máscara dibujado por Manuel, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022	119
Figura 29. Proyección Her cinescrúpulos 2022	121
Figura 30. Marián Ortiz. Película Her	123
Figura 31. Proyección Her cinescrúpulos 2022	124
Figura 32. Proyección cortos audiovisuales realizados por los jóvenes pertenecientes a cinescrúpulos y grado once IE Las Colinas 2022.....	130

**CINESCRÚPULOS. PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ:
UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA, A TRAVÉS DEL CINE EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA LAS COLINAS (ARMENIA- QUINDIO)**

“Así, el nacimiento representa el paso desde un narcisismo que se basta por completo a sí mismo a la percepción de un mundo exterior variable y al primer descubrimiento de objetos. De esta transición, demasiado radical, resulta que no somos capaces de soportar durante mucho tiempo el nuevo estado creado por el nacimiento y nos evadimos periódicamente de él, para hallar de nuevo en el sueño nuestro anterior estado de impasibilidad y aislamiento del mundo exterior.”

(Nussbaum, Paisajes del pensamiento, 2018)

SIGMUND FREUD, *Psicología de las masas y análisis del yo*

INTRODUCCIÓN

Cinescrúpulos fue un proceso pedagógico que se llevó a cabo con los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Las Colinas, de la ciudad de Armenia. El objetivo principal de este proceso estuvo orientado a la configuración de una práctica pedagógica, dialógica y reflexiva, mediada por la proyección fílmica, como una estrategia para movilizar el pensamiento crítico con miras a la construcción de paz. Este proceso se desarrolló en el marco de la modalidad de trabajo de grado de la maestría en justicia social y construcción de paz, de la Universidad de Caldas, durante los años 2019-2022.

El presente informe se estructura a partir de tres capítulos. El primero, denominado ‘Proyecto cinescrúpulos: pensamiento crítico para la construcción de paz’. En este capítulo se realiza una ubicación contextual entendida como un proceso de construcción de miradas frente a la realidad a intervenir. Así, se ubica la mirada del barrio Las Colinas, como un territorio olvidado y excluido; la mirada construida de la IE Las colinas como un enclave comunitario, y la mirada frente al marco normativo de la educación para la paz, como una tensión entre la aplicación tradicionalista y la posibilidad de construcción de paz desde las IE.

Posteriormente, se hace la presentación de los antecedentes de prácticas educativas mediadas por expresiones artísticas orientadas a la construcción de paz; además de exponer el planteamiento de la situación a intervenir, el marco teórico y los objetivos que orientaron el proceso.

En el segundo capítulo, denominado ‘El camino recorrido, la reconstrucción de la experiencia’, presenta el proceso vivido desde dos momentos particulares, el de la pre producción, orientado al reconocimiento de los sentidos de los jóvenes frente a los procesos

pedagógicos, la paz y, el arte y el cine como ejes articuladores del proceso, y el segundo momento referido a la producción, orientado al desarrollo de los Encuentros audiovisuales, reflexivos y dialógicos.

El tercer capítulo denominado la ‘Resolución final’, plantea los principales aprendizajes y conclusiones derivadas del proceso vivido

Palabras clave: Pedagogía crítica, construcción de paz, cine, paz imperfecta, subjetividad política, institución educativa.

1. Proyecto Cinescrúpulos: Pensamiento crítico para la construcción de paz

1.1. El contexto: un proceso de construcción de miradas frente a la realidad

El contexto se entiende como el espacio en donde se produce el intercambio, se construyen apropiaciones, y diversas visiones, versiones y lecturas del mundo, que se configuran a partir de percepciones y experiencias de la vida cotidiana.

Ghiso (2000, citado por Valderrama & Vargas, 2015), plantea que el contexto [...] es algo más que un listado de problemas a enumerar, este comprende el campo de la realidad que debemos reconocer, allí se dan articulaciones entre experiencias, conocimientos, visiones, información e intereses que llevan a mostrar con más claridad unos aspectos, dejando en la oscuridad otros.

En este sentido, puede entenderse que el contexto hace referencia al proceso de situarse en una heterogénea cantidad de hechos y situaciones que configuran la realidad; en este caso, la realidad de los estudiantes del grado décimo de las IE Las Colinas.

El proceso de situarse en la realidad, fue asumido en el trabajo de grado como una orientación frente a la interpelación permanente de cómo es posible desde lo pedagógico, aportar a la construcción de paz con comunidades generalmente caracterizadas por la presencia de condiciones de vulnerabilidad, en aspectos particularmente sociales, familiares y educativos.

La anterior inquietud, permitió reconocer que el proceso de enseñanza – aprendizaje requiere de una orientación pedagógica fundamentada en la reflexión permanente y en el replanteamiento de estrategias o prácticas pedagógicas pertinentes a las condiciones de vulnerabilidad, pero también al tipo de experiencias que se desean o buscan configurar desde el ámbito educativo. En este sentido subraya Muñoz (2015) lo siguiente:

Las prácticas pedagógicas contextualizadas, emergen de las situaciones concretas de los sujetos, desde sus mundos de la vida. De esta forma, el papel del maestro no es hablar al estudiante sobre su propia visión de la realidad, o imponérsela, sino dialogar con él sobre la visión de éste y la suya. Por medio de este sistema horizontal en la educación, los seres humanos se sienten sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión de mundo. En tanto seres dialógicos – comunicativos se precisan espacios pedagógicos que posibiliten los círculos de cultura, es decir, emplazamientos pedagógicos que permitan la circulación de la palabra, la interacción dialógica horizontal (Muñoz D. A., 2015, p. 62)

Construir el contexto implica entonces reconocer dónde estamos y cómo ese lugar desde el que estamos, incide en la relación pedagógica que establecemos con los otros, es decir, los intereses y sentidos que orientan nuestra labor o relación pedagógica, tanto de docentes como de estudiantes, conlleva a la configuración de miradas y con ello de posibilidades de acción y reflexión pedagógica.

De esta manera, se hizo importante reconocer por parte del docente, las condiciones que configuran la vida de los estudiantes, no con el ánimo de predeterminar sus realidades, sino como pretexto para construir orientaciones pedagógicas que contribuyan a asumir la realidad no como ese algo dado que no se puede transformar, sino por el contrario, que es posible modificar, siempre que el sujeto sea consciente de la misma, para ello el sujeto no puede estar enajenado o alienado y de ser así, tiene que presentarse una experiencia capaz de transformar su subjetividad (Nana, 2010).

De esta manera se construyó inicialmente una mirada del barrio, de sus orígenes, su trayectoria, sus principales problemáticas y proyecciones, al igual que se planteó una mirada frente a la institución educativa, en términos de su orientación y proyección social. Lo anterior se

buscó poner en relación con el actual marco normativo de la educación para la paz, como un intento de conversación entre lo instituido, lo establecido normativamente, y lo vivido y comprendido desde la experiencia particular con los estudiantes del grado décimo de la IE Las Colinas.

1.1.1. El barrio Las Colinas, un territorio olvidado y excluido

El barrio Las colinas se encuentra ubicado en la ciudad de Armenia, la cual, según el observatorio de seguridad de Armenia, presentó al año 2015 una tasa de homicidios de 120, para un porcentaje de 44,78% del total del departamento del Quindío, siendo uno de los más altos del eje cafetero. Las Colinas se encuentra ubicado en la comuna 3, la cual ocupa el primer lugar de homicidios con el 23,33%. Otros aspectos en los cuales esta comuna ocupa índices altos son el suicidio, con el 20,83% y los delitos sexuales, con el 19,39% (Cámara de Comercio de Armenia, 2016)

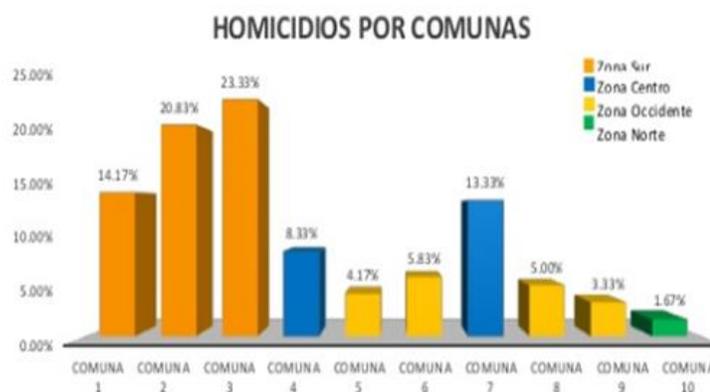


Figura 1. Homicidios por comunas

Fuente: (Estrada, 2015, p. 19)

Por medio de un diagnóstico psicosocial que realizó la Universidad de San Buenaventura de Medellín, extensión armenia, se evidencia que el barrio Las Colinas fue planeado y construido luego del terremoto que se presentó el 25 de enero de 1999, con una magnitud de 6,2 en la escala

de Richter y que afectó enormemente este departamento. La ONG Federación Nacional de Vivienda Popular (FENAVP), en el año 2000, pensó inicialmente en construir un barrio que contara con ocho manzanas, dos zonas verdes y varias calles de ingreso y salida. Finalmente, se construyó un barrio que contó con tres manzanas, una calle principal, que sirve de acceso y salida, una zona verde y sin presencia institucional. (Echeverri, Meneses, Restrepo, & Marín, 2014)

Los cambios en la planeación territorial proyectada inicialmente, contribuyó a generar una dinámica de inseguridad social, en el sentido de que la disminución en las manzanas construidas, incidió en la construcción de cambuches, entendidas como viviendas propias, que se fabrican con materiales rústicos o desechos y que por tanto se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social. En las siguientes imágenes se puede observar como una parte de sus habitantes continúa en una especie de ostracismo, ya no solo con respecto a la ciudad en general, sino incluso en el mismo barrio.

1.1.2. El antes y después de barrio Las Colinas (2014-2020)



Figura 2. Barrio Las Colinas 2014



Figura 3. Barrio Las Colinas 2020

Las imágenes anteriores muestran en el recuadro del lado izquierdo, cómo la población se fue asentando entre el año 2014 y el año 2020, en un área no apta para ello, de acuerdo al uso del suelo, ya que obedece a la ocupación de una ladera, para uso urbano, convirtiéndose en un fenómeno fáctico, cuyo análisis generalmente se realiza después de catástrofes, grandes o pequeñas, producto de fenómenos socio-naturales o estrictamente antrópicos (Caballero, 2011)

Por medio de lo que se conoce hoy como Urbanismo Popular, se fue ejecutando en el barrio, la autoconstrucción de viviendas y la autogestión de servicios básicos, este tipo de asentamientos irregulares emplazados en laderas, por lo general no cuenta con las obras de infraestructura adecuada para la estabilidad de taludes y el manejo de las aguas lluvias y servidas. No han sido construidos con un proceso previo de planificación y diseño urbanístico formal (Caballero, 2011).

Así pues, se tiene que, en el entorno social, la mayor parte de la población del barrio vive en vulnerabilidad social y económica. Se presenta un continuo aislamiento, ya que la ubicación geográfica del territorio le deja una sola vía de acceso. El no tener zonas en donde los servicios públicos sean legales, genera un detrimento social para las familias. Al ser un barrio conformado en su mayoría por población indígena Yanacona desplazada de otros territorios particularmente del Cauca y Valle del Cauca, se generan también situaciones de estigmatización y exclusión por parte de la ciudad en general, dejando como una de las consecuencias más visibles, el que la mayoría de las familias subsista por medio del empleo informal (constructores, vendedores ambulantes, empleadas domésticas, entre otros).

En el barrio no hay presencia de empresas medianas, todos los negocios son pequeños (tiendas, carnicería, farmacia, ferretería, panadería), los cuales generan ingresos que no exceden un salario mínimo legal vigente (SMLV) en familias que están integradas en su mayoría de

forma extensa, teniendo uno de sus miembros como proveedor y en la mayoría de casos en trabajo informal. Por esta razón, la vulnerabilidad económica de las familias es uno de los factores que incide en que los jóvenes comiencen a tener prácticas delincuenciales como el robo, la extorsión y el microtráfico.

En el año 2015 el programa Quindío Aliado a Ti, realizó un diagnóstico por medio de un mapeo social, ejecutado en algunas zonas del departamento del Quindío y de la ciudad de Armenia. Por medio de éste, se buscó el fortalecimiento del poder ciudadano a través de la participación y construcción de territorios de paz. Dicho programa, desarrollado por la gobernación del Quindío, en el cual se incluyó el barrio Las Colinas, lo presenta como un lugar en el que se debe convivir con los problemas cotidianos, resultado del micro tráfico, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas (SPA). Tales manejos territoriales han dividido el barrio en tres zonas y los problemas que de esta separación se desprenden se ilustran en declaraciones como:

Cada zona tiene su propio expendio de SPA y sus líderes no tienen problemas entre ellos por el control territorial, sin embargo, los jóvenes involucrados no pueden pasar de un sector a otro del barrio porque pueden ocurrir riñas, generalmente más dirigidas a otros temas como el barrismo futbolero (Gobernación del Quindío, 2015)

Este tipo de proyectos que son a corto plazo o que se desarrollan en el marco del cumplimiento de metas estatales, generan una invisibilización de las respuestas a las necesidades de la comunidad, quedándose en una romantización de la precariedad identificada en muchas zonas, no solo de la ciudad, sino del país.

Según el comandante de la Policía de Quindío, el barrio Las Colinas presenta:

Un porcentaje muy alto de madres cabeza de familia; niños y jóvenes en las calles, solo hay una escuela y no alcanza a albergar a toda la población, sin embargo, no debemos estigmatizar el barrio, porque muchas personas son gente de bien. Hay que reconocer que hemos tenido situaciones, como el enfrentamiento entre la fuerza pública y delincuentes, que dejó dos policías y cuatro civiles muertos, algunos atracos a los conductores de buses, y eso generó una crisis, porque ningún conductor quiso volver al barrio, pero hicimos un trabajo conjunto con el Ejército Nacional (Sepúlveda, 2012)

Entre las manzanas 1 y 2 se encuentra el mayor problema de expendio de SPA y de pobreza multidimensional, ya que, en la primera manzana, existe un asentamiento donde viven alrededor de 50 familias, producto del desplazamiento de algunas personas pertenecientes a la comunidad indígena Yanacona y a la migración de aquellos que viven en hacinamiento en sus hogares y deciden construir en dicho asentamiento (Quindío aliado a ti. P.18).

Cabe anotar que dentro de la institución educativa se han venido presentando unos cambios sustanciales con el paso del tiempo frente a aspectos de convivencia. Se han disminuido las riñas entre estudiantes, la deserción escolar y el consumo de SPA al interior de la institución educativa Las Colinas (IE). En palabras del orientador escolar:

El cambio de los muchachos se evidencia en que permanecen en el salón de clases, atiendo una pelea por semana máximo, es que antes era imposible dar clase, además los baños se habían convertido en ollas de consumo, ya respetan a los profes la verdad.

Sin embargo, en el territorio, se siguen presentando dificultades sociales y económicas, que vulneran la comunidad, debido a una presencia mínima del estado que se manifiesta en inseguridad, condiciones económicas desiguales, ausencia de servicios públicos en algunas zonas, Pizarro lo expresa de la siguiente manera:

La vulnerabilidad se ha constituido en un rasgo social dominante en América Latina. Los impactos provocados por las formas de producción, las instituciones y los valores que caracterizan al nuevo patrón de desarrollo en los países de la región han dejado a los grupos de bajos ingresos y a las capas medias expuestos a elevados niveles de inseguridad e indefensión (Pizarro, 2001, p. 7)

Frente a la ausencia estatal algunas mujeres de la comunidad lideran programas para el beneficio social, como la alfabetización o los programas en tics para los adolescentes, lo que muestra una capacidad de agenciamiento de la misma comunidad. Sin embargo, por las dificultades que ha presentado la zona en cuanto a seguridad, la convierten en un territorio estigmatizado socialmente, en donde las fronteras invisibles marcadas por la violencia, la hacen una espacio olvidado por los entes gubernamentales y no gubernamentales y por la sociedad en general, en donde una falsa presencia de los mismos atienden superficialmente a la comunidad, con el objetivo de legalizar presupuestos, dar cuenta de programas que nunca se implementaron satisfactoriamente.

1.1.3. La institución educativa Las colinas, un enclave comunitario.

La IE Las Colinas es la única representación del Estado en el barrio. El sector compuesto por dos barrios, Las Colinas y La Adielá, cuenta con una IE cada uno, pero en Las Colinas solo se encuentra esta representación estatal, ya que no hay centro de salud, comisaría de familia, centro cultural, juntas de acción comunal, centro de atención inmediata u otro órgano estatal. De esta manera, las familias del sector no sólo acuden a la IE Las colinas, en busca de la formación educativa de sus hijos e hijas, sino que además acuden a ésta en la búsqueda de soluciones, apoyo u orientación a problemas comunitarios como: violencia entre familias, violencia intrafamiliar, consumo de SPA o amenazas personales.

La escuela es reconocida en el territorio, como un espacio en donde confluyen intereses, responsabilidades y compromisos con lo educativo y lo social. Es entendida como una red, que interviene en la construcción de la realidad, en un mediador frente a la garantía de derechos y un enlace clave en la remisión hacia el sistema nacional de bienestar social, contribuyendo de esta manera a la cohesión social, al fortalecimiento de la comunidad y de su tejido asociativo.

(Carbonell, 2015). De esta manera y siguiendo a este autor (2015), la institución educativa puede entenderse como enclave de la comunidad:

La concepción de lo público, y de la escuela pública en particular, que no se asocia con lo estatal ni con lo corporativo, sino con la comunidad. Así, en el proceso de diálogo y participación se implican los diversos agentes de la comunidad educativa y social, además del profesorado, las madres y padres y el alumnado: otros familiares, profesionales de servicios sociales y culturales, organizaciones del territorio o vecinos a título individual.” (Carbonell, 2015, p. 77)

En la IE se cuenta con un total de 535 estudiantes, entre primaria y bachiller, divididos en: 309 primaria y 226 bachillerato y un plantel de 30 docentes, dos secretarías, coordinador de primaria, coordinador de bachillerato y rectora. Al día de hoy, año 2022 se han graduado 190 estudiantes, la primera promoción es del 2010 y se ha contado con una por año. La IE ofrece un comedor donde brinda almuerzo a los estudiantes que lo requieran por pertenecer a la jornada única. Todos los estudiantes de la Institución pertenecen al barrio, es decir, no asisten jóvenes de otros barrios de la ciudad, lo que ha generado un sentido de pertenencia entre sus habitantes, ya que quienes estudian en el colegio conocen las dinámicas de la comunidad e incluso algunas de las familias fungieron en su momento como fundadoras del sector, quienes han aportado a su construcción:

Yo conozco el barrio desde que lo fundaron y algunas cosas han cambiado, la convivencia en muchas ocasiones ha sido calmada, en otros momentos es difícil ya que ciertos compañeros se alborotan; en la época de hace diecinueve años que entregaron el barrio ha sido mucha gente buena que vivimos acá, muchos somos poseedores luego del problema que tuvimos acá con el cuento del terremoto, o sea que muchos vivimos desde que este barrio se fundó, muchas somos las familias que nos quedamos a vivir acá desde el principio y que nos sentimos de acá, como identificados (Pastor Emilio Holguín. Habitante del barrio)

La IE ha aportado por medio de procesos pedagógicos y de proyectos culturales y artísticos, a la construcción de una convivencia pacífica en el barrio. Algunos de los proyectos desarrollados, gracias a la consolidación de un grupo de docentes que fueron nombrados en propiedad en la IE hace más de tres años, han sido: Paza la paz (2016), Transformarte (2019), Teatro al paso (2019), grupo de teatro Fénix (2022), entre otros. Estos proyectos se han dinamizado desde el teatro, el muralismo, procesos comunitarios artísticos y políticos; generando empoderamiento de los jóvenes y reconociendo su capacidad transformadora. Por medio de estas iniciativas, los estudiantes han podido desarrollar otra serie de habilidades y conocimientos en el aula y fuera de ella, tales como el manejo corporal, diversas formas de expresión particularmente la artística, el reconocimiento de algunos medios de comunicación, el manejo de herramientas Tics, entre otros.

Al poner en relación, las condiciones de vulnerabilidad de la comunidad del barrio Las colinas con las proyecciones, capacidades e intereses, particularmente de los jóvenes que hacen parte de la IE, se han construido prácticas pedagógicas mediadas por herramientas o estrategias artísticas, como un desafío al reto que se enfrenta a mandatos de una tecnocracia que impone,

modos, formatos, esquemas y recetas de cómo, el quehacer educativo, debe ser informado, mas no pensado, amado y creado. Una situación ideológica y política que está inhabilitando la reflexividad y la creatividad de muchas y muchos educadores en América Latina (Ghiso, 2015)

En este mismo sentido, señala Freire (citado por Arboleda, Herrera, & Prada, 2017), en la necesidad de pensar en formas de enseñanza alternativas a la vertical y al autoritarismo propio de sistemas educativos que propenden por la competencia de los estudiantes, otorgando reconocimientos cuantitativos, como una forma de promover el premio y el castigo e imponer el conocimiento, ignorando los saberes de los y las demás (Arboleda, et al., 2017).

El desarrollo de prácticas pedagógicas fundamentadas en expresiones artísticas, ha contribuido a la proyección social y los estudiantes de la Institución educativa, quienes han sido reconocidos en el municipio como líderes de su comunidad, incluso en instancias de participación juvenil como el consejo de juventudes.



Figura 4. Grupo Paza la paz (2018)

La IE es reconocida por la comunidad como un sitio de encuentro, en el que se desarrollan actividades artísticas y deportivas, tales como grupos de teatro, de lectura, de cine, de imagen audio visual, de educación física, entre otros. Asumiendo, por ejemplo, que

El lenguaje artístico de la dramaturgia permite que el grupo participante pueda confrontar indirectamente los contextos sociales y políticos y los conflictos, así como proponer soluciones y estrategias después de un proceso de reflexión y acción. A través de distintas expresiones de la dramaturgia social, como el teatro-foro, la escucha activa, el teatro-imagen, el teatro invisible y el teatro periodístico, se pueden establecer dinámicas de reconocimiento y valoración de las diferencias; también, abordar conceptos que abstractos como la violencia y la marginalización (Arboleda, et al., 2017, p. 54)

De otro lado, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se establece que el enfoque pedagógico que orienta el proceso formativo de los estudiantes, es la pedagogía crítica, desde la cual se impulsa una educación que desarrolla el actuar de la praxis del estudiante, permitiéndole alcanzar una conciencia crítica, transformativa y hasta revolucionaria de su ser social y comunitario, librándolos de los dogmas. (Proyecto educativo institucional, 2020)

Este modelo emplea el circuito infinito de acción-reflexión de los jóvenes a través de la práctica educativa. Esta es una corriente pedagógica originada en América Latina, desde la cual se han proyectado una serie de planteamientos educativos y propuestas pedagógicas, que tienen como referencia el campo de relaciones entre educación y política, en particular en las prácticas educativas intencionalmente emancipadoras. Dichas prácticas buscan que los estudiantes tomen conciencia de su realidad y que quienes participen del proceso educativo, puedan vivir continuamente el diáfano proceso que se establece entre sus vivencias y el lenguaje escrito (Torres A., 2007)

La pedagogía crítica se proyecta también como promotora de sujetos políticos, no como transmisora de conocimientos, ya que no pretende la alienación, sino la liberación por medio del acercamiento a prácticas pedagógicas, educativas, sociales, que permitan leer la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla. Es así como la pedagogía crítica, se constituye en el eje transversal del acto educativo, a través del cual se genera concienciación orientada a transformar la realidad por medio de la praxis, como lo dice Freire: “en la praxis existe un vínculo estrecho entre pensar – decir la palabra – y actuar” (Gómez M., 2022, p. 119).

El modelo de educación formal, repetitivo y mecanizado, se ha puesto cada vez más en duda frente a las demandas del mundo contemporáneo. Las nuevas metodologías precisan que las y los estudiantes se acerquen y generen conocimiento desde sus propias experiencias y contextos, buscando un aprendizaje que los lleve a la reflexión de sus vidas, actividades y cotidianidad. Se requiere entonces que el estudiante pase del aprendizaje ‘de memoria’ al pensamiento analítico; es decir, del qué pensar al cómo pensar. Por esta vía, se invita a las y los estudiantes a pensar lo que están aprendiendo en el salón de clases en términos de cómo se representa esto en su propia experiencia de vida (Freire 1975, Bajaj 2008). Se deben buscar actividades que involucren la participación de las y los estudiantes, así como el análisis de las temáticas que se están presentando en las clases. Por ejemplo, proponer lecturas y luego analizar elementos que estas no hayan mencionado, de modo que se active la curiosidad de las y los alumnos frente a la temática. (Arboleda, et al., 2017, p. 41)

Sin embargo, la realidad de la educación básica y media en muchas instituciones del país, como es el caso particular de la IE Las Colinas, presenta una propuesta balsámica en los

documentos escritos y un ejercicio educacional atávico en la praxis, es decir que se continúa con un modelo pedagógico tradicional, tal como lo cuenta una de las docentes de la institución:

[...] uno de los puntos del modelo pedagógico crítico social dice que la relación entre maestro y estudiante debe ser horizontal, sin embargo, en Colinas el maestro simplemente es un transmisor de sus conocimientos, de su saber, de lo que él cree que el muchacho debe conocer en la realidad. Por ejemplo, el colegio aplica la cátedra de la paz por medio de direcciones de grupo, pero no se transversaliza frente a la realidad que están viviendo los muchachos en su contexto, no se les habla de la historia del barrio, de cómo fue creado éste, de por qué sus condiciones. Simplemente se hace una repetición de conceptos que están desarticulados con la realidad del estudiante (Mónica, docente IE las Colinas. Conversación, 2019).

En la IE puede entenderse que, aunque el modelo pedagógico crítico social va dirigido hacia el hacer y el saber científico y la reflexión acción en una educación horizontal no vertical, las directrices institucionales van enrutadas hacia un saber y hacer técnico que, aunque importante, no debe ser un objetivo único de la educación. Se realiza un proceso educativo, direccionado a la presentación de pruebas Saber, que en la práctica evalúan unas competencias en las áreas de las ciencias. Sin embargo, cabe preguntarse qué habilidades, conocimientos, apropiaciones, reflexiones, inquietudes, comprensiones para la vida, desarrollan los estudiantes a través de esas competencias.

Como se enumerará en diversos momentos de este informe, el arte y con ello la expresión artística, contribuyen a explorar y a reconocer de manera creativa, las emociones y las relaciones que se construyen con las realidades que el arte busca re-tratar. Al respecto, Hernández, (2000); Ángel, (2000) y Barbe, (2009) citados por Rojas, (2013) precisan que las artes, la literatura, la

música, la danza, el teatro, son los medios más poderosos que dispone la cultura para dar una mayor intensidad a las particularidades de la vida, es por eso que las artes acrecientan el conocimiento y a la vez la expresión artística, enriquece la percepción de la vida. Por medio de la creación artística los estudiantes tienen la oportunidad de explorar formas de expresión que representan nuevas dimensiones del entorno en su medio exterior e interior, y que permiten desarrollar niveles de sensibilidad y formas de relacionarse con el mundo, desde la expresión de lenguajes con sentimiento e imaginación.

1.1.4. Marco normativo de la educación para la paz, una tensión entre la aplicación tradicionalista y la posibilidad de construcción de paz desde las IE.

Según lo planteado por Arias, Delgado y Lara (2019) la trayectoria normativa e institucional del sector educativo hacia la construcción de paz encuentra sus principales referentes en: a) el lugar de la paz en la Constitución Política de 1991; b) la paz como horizonte de sentido en la Ley 115 de Educación; c) la paz como una línea de acción de la Ley de Convivencia de 2014, y d) la legislación sobre la paz que compromete al sector educativo en torno a la educación para la paz y la inclusión de los actores del conflicto armado.

Respecto a la paz en la Constitución Política de 1991, se pueden ubicar los mandatos específicos para el sector educativo: en el artículo 67 (Gómez F., 2007), donde se delega a la educación la misión de formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; en el artículo 41. se establece que, en todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica y se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana, y en el numeral 4. del artículo 95., se indica que es obligación de todos defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica, y, de

conformidad con el numeral 6., también, de esta norma, es obligación de todos propender por el logro y mantenimiento de la paz.

Por otra parte, la paz como horizonte de sentido en la Ley 115 de Educación, puede entenderse particularmente desde los lineamientos o estándares básicos de calidad, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional- MEN- (1998), a partir de los cuales se promueve el desarrollo de competencias en torno a cuatro ejes: a) El respeto y defensa de los Derechos Humanos; b) la convivencia y la paz; c) la participación y la responsabilidad democrática, y d) la pluralidad y valoración de las diferencias.

Sin embargo, hay que preguntarse cómo desarrollar dichas competencias en contextos educativos, en los que las dinámicas que se configuran están orientadas a la presentación de pruebas estandarizadas, a partir de las cuales, más que competencias, se potencia el competir para una beca o cupo en la educación superior. En el caso de la IE Las Colinas, solo el 2% de la totalidad de los estudiantes que presentan dichas pruebas, tienen la oportunidad de acceder a la educación superior con el propósito de mejorar sus condiciones de vida. En el marco de esta realidad, es cuestionable cómo entender desde esas condiciones de exclusión y marginalidad; la paz, los derechos humanos, la responsabilidad democrática, y la pluralidad y valoración de las diferencias que contradictoriamente se promueven desde dichos lineamientos de calidad.

De otro lado, La paz como una línea de acción de la Ley 1620 de Convivencia (Congreso de La República, 2013), crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Su importancia radica en que genera las condiciones de constitucionalidad y voluntad política, para que se profundice, en las acciones para la convivencia, en tres grandes

ámbitos: la cultura de los derechos humanos, la educación para el ejercicio de una sexualidad sana y responsable y la prevención de la violencia.

Por último, la Legislación que compromete al sector educativo con la inclusión de los actores del conflicto armado y la Cátedra de la Paz, se hace presente, por un lado, con la legislación que regula el papel de la educación en los procesos de justicia, reparación de víctimas y reintegración de victimarios (Ley 975 de 2005 —Ley de Justicia y Paz— y Ley 1448 de 2011 —Ley de Víctimas y Restitución de Tierras— y la promulgación de la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014, de la Cátedra de la Paz.

De acuerdo a los referentes normativos anteriores, se hace vital la responsabilidad de la institución educativa en tanto debe asumir un papel determinante, como un actor institucional clave en la formación de sujetos críticos y transformadores de su realidad, desde una mirada holística, no doctrinal ni apartada de las condiciones que la configuran. Sin embargo, esta normativa orientada hacia una educación para la paz, se aplica en muchos centros educativos, como ya se mencionaba, de manera atávica, tradicionalista y alejada de las realidades de los estudiantes. La Cátedra de la Paz, por ejemplo, generalmente queda relegada a unas cuantas direcciones de grupo en el año, que, como un simple paliativo, no generan ningún tipo de impacto, ni en docentes, ni en estudiantes. Esta cátedra, en la práctica, ha pasado a engrosar la lista de requisitos y formatos necesarios para transitar el año lectivo, pero sin lograr la generación de un espacio por medio del cual, más allá de una simple entelequia, se permita la construcción de procesos, que contribuyan al fortalecimiento de las instituciones democráticas, mediante la formación de sujetos conscientes de su historia y corresponsables de la situación social, donde la promoción de una pedagogía crítica, consciente y reflexiva configure sujetos libres, autónomos y críticos (Delgado, 2019)

Los centros escolares suelen vivir de espaldas al entorno cercano al que se encuentran; sus currículos no reflejan la preocupación por el conocimiento de las situaciones de la comunidad en la que viven. Más difícil es aún que a ese conocimiento le puedan seguir acciones de mejora en esa comunidad. No se consideran centros de la comunidad para la comunidad, abiertos a ella y a intercambios enriquecedores para todos. Apenas se utilizan los recursos del centro, empezando por el edificio y sus instalaciones, para otras actividades que no sean las normales de la docencia. (Fernández, 1995)

De esta manera las prácticas pedagógicas, deberían orientarse a construir conocimientos, comprensiones y posiciones orientadas a la construcción de alternativas para mejorar las condiciones de vida de quienes habitan el entorno, quizás así, los estudiantes se comprometerían de manera distinta con sus procesos formativos y se podrían consolidar procesos educativos en clave de paz. (Fernández, 1995)

Ahora es importante reconocer que la educación de paz va en la dirección de buscar, como lo señala Baena (1997, citado por Baena & Pesquero, s.f.) “La liberación del individuo de todo lo que le impide gozar de lo elemental de la vida. En este sentido, justicia social es sinónimo de paz. Considerando la paz de esta forma la percibimos como un proceso social.”

Es decir que cuando concebimos una educación de paz, lo que se debe trazar como objetivo no es otra cosa que colaborar a que la persona se libere de lo que le impide disfrutar de las cosas elementales de la vida, y para ello es fundamental la construcción de prácticas pedagógicas direccionadas a comprender las realidades de quienes participan de este. La educación como el medio que permita, como lo dice Baena: “desarrollar una conciencia sobre la capacidad que uno mismo tiene para conocer conjuntamente cómo funcionan las relaciones

sociales que crean violencia, y cómo adquirir la habilidad moral para eliminar los obstáculos sociales que impiden la propia realización personal y grupal.” (Baena & Pesquero, s.f.)

En instituciones educativas como la IE Las Colinas, es necesario gestionar y ganar espacios, utilizando incluso medios ya propuestos por el MEN, como lo son la Cátedra de la Paz y la jornada única, ambas ya establecidas en la IE Las Colinas, para desplegar alternativas pedagógicas orientadas a promover una educación de paz que se oriente al empoderamiento de las personas, al ver con otros ojos su realidad, de manera que ayude a la emancipación como una de las tantas formas para la construcción social de paz.

La Jornada Única (JU) es una estrategia de calidad educativa orientada a fortalecer los proyectos educativos institucionales a partir de la ampliación de la jornada escolar y de las intensidades académicas dedicadas a la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fomentando estrategias enfocadas en el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, así como en el impulso a los proyectos de vida de los estudiantes y el fortalecimiento de aprendizajes fundamentales. Para este propósito, la gestión de los componentes del programa (Infraestructura Educativa, Talento Humano, Fortalecimiento del Proceso Pedagógico y Curricular y Alimentación Escolar en modalidad almuerzo) está orientada a asegurar las condiciones físicas, funcionales, relacionales y estratégicas para un servicio educativo de calidad con equidad y a la protección de las trayectorias educativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes MEN (tomado de la página institucional IE las Colinas).

Desde esta visión misional de la Jornada Única que plantea el Ministerio de Educación Nacional, en la IE, algunos docentes comienzan a pensar la ocupación del tiempo libre del estudiante, de forma que logre potenciar la construcción de paz y la articulación de una

pedagogía para la paz por medio de las expresiones artísticas, culturales y/o deportivas de acuerdo a los intereses de los estudiantes, sin embargo, en contraposición con su naturaleza la jornada única se ha convertido en un espacio de mayor asignación académica en asignaturas que evalúa el ICFES, como Matemáticas, Castellano y Ciencias.

2. Antecedentes

Con el interés de consolidar orientaciones para la construcción de una experiencia pedagógica en la IE Las Colinas, orientada a la construcción de paz, se realizó la revisión de antecedentes de otros procesos encaminados a este objetivo y la búsqueda de algunas otras y diversas experiencias pedagógicas a nivel local y nacional, cuya estrategia fundamental estuviera centrada en el arte. (ver anexo No 1¹).

Desde la IE se ha dado pie a una serie de procesos de intervención, que han ido surgiendo durante los años posteriores a la creación del colegio, orientados por la comunidad educativa con la firme intención de avanzar en la consolidación de una convivencia pacífica, que permita aprender a descubrir y a afrontar los conflictos para resolverlos adecuadamente desde una perspectiva no violenta y reducir los índices de deserción escolar, ya que en el caso de la IE, muchos jóvenes abandonan el colegio por problemas como el consumo de SPA, bullying y convivencia escolar. Estas experiencias, podrían ser denominadas, según Muñoz (2002), como procesos de paz imperfecta, en el sentido que son experiencias que se orientan a regular pacíficamente los conflictos, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. Se entiende como imperfectas, ya que, aunque se gestionan pacíficamente, las controversias conviven con los conflictos y algunas formas de violencia (Comins, Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar, 2002b)

En esta dirección se encuentra, desde el año 2017, el programa impulsado por la gobernación del Quindío, llamado Quindío aliado a ti, el cual tiene como objetivo reducir la violencia y brindar garantías sociales en algunos barrios focalizados del departamento,

¹ Al final de este capítulo, se presenta un cuadro en el que se consolidan diversas experiencias institucionales, locales y nacionales.

caracterizados por el estado de vulnerabilidad o vulneración extrema, problemas de convivencia, y otros fenómenos asociados a la inseguridad. En el marco de este programa, se caracterizó el barrio las Colinas de la ciudad de Armenia, estableciendo que las principales problemáticas sociales que se presentan en este sector, están relacionadas con la pobreza multidimensional, el expendio de sustancias psicoactivas (SPA), el barrismo futbolero, la violencia urbana y los asentamientos humanos. Desde este programa, se buscó construir rutas de acción que permitieran intervenir en las comunidades con estrategias particularmente educativas y artísticas que le apuesten a la ocupación asertiva del tiempo libre y al fortalecimiento de los procesos educativos de los jóvenes en la IE.

Dentro de los proyectos que han contribuido al proceso de convivencia escolar, se encuentra Paza la paz (YMCA Quindío, 2022), un proyecto nacional financiado desde el año 2017 por la fundación Suiza Horyzon, que se ejecuta en siete departamentos de Colombia, entre ellos el Quindío, en este proceso han participado más de 100 jóvenes de Armenia y Circasia. En la ciudad de Armenia, se focalizó a los barrios Las Colinas y La Cecilia. A través de grupos artísticos, de incidencia comunitaria y política y procesos ambientales, los jóvenes adquieren habilidades como líderes juveniles que emprendan y transformen sus entornos y por supuesto aportan a la paz.



Figura 5. Grupo Paza la paz 2017

Algunos de los impactos más significativos para los jóvenes durante esta experiencia están relacionados con el desarrollo de sus capacidades personales y sociales permitiéndoles reconocerse como gestores de paz y convivencia en sus comunidades. También se ha permitido a los jóvenes la participación en diferentes espacios de incidencia juvenil fortaleciendo el sentido de lo público, de igual manera, se ha brindado acompañamiento a sus emprendimientos, que se apoyan con un capital semilla, para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Existe también desde el año 2018 el proceso de Zanquiart “Una apuesta artística para la convivencia”, que busca, a través de las artes circenses, promover una cultura de la paz, con una ocupación asertiva del tiempo libre, ya que el proyecto se llevaba a cabo en contra jornada escolar o fines de semana. Este proyecto tuvo apoyo del ministerio de cultura, como una forma de fomentar la convivencia escolar.

Otro proyecto desarrollado desde el año 2018 fue Transformarte territorio, corazón y arte. Este proyecto se orientó desde la fotografía, el dibujo, la pintura, los talleres y las salidas pedagógicas a trabajar en las habilidades para la vida y el desarrollo personal, fortaleciendo las expresiones artísticas de los participantes (YMCA Quindío, 2022)



Figura 6. Grupo Paza la paz 2017

Posteriormente, en el año 2019 se desarrolla un proyecto a cargo del grupo de acción cultural de la ciudad de Pereira Teatro El Paso, desde el cual se busca la prevención de las violencias en la escuela, y la promoción de la convivencia escolar, por medio de la enseñanza de técnicas de resolución de conflictos. En el marco de este proceso se preparó una obra de teatro con los jóvenes del colegio Las colinas, que fue presentada en el teatro principal del municipio de la Tebaida en el Quindío. Para llevar a cabo esta obra de teatro se estableció una articulación con el proyecto llamado Reciclarte, a través del cual fue posible la creación, por parte de los mismos jóvenes, de instrumentos musicales en material de reciclaje (Castaño, 2021)



Figura 7. Grupo paza la paz 2017

Otros proyectos han estado concatenados con propuestas de largo aliento, que algunos docentes de la institución vienen desarrollando hace algunos años. Por medio del dibujo, la pintura y la lectura, éstas a su vez unidas a otros programas externos, han coincidido en el desarrollo conjunto para la promoción de la convivencia escolar y el fortalecimiento de capacidades artísticas, entre otros. Se realizó en conjunto con el sindicato de docentes de la ciudad de Armenia, Suteq y con un grupo de grafiteros, la inclusión étnica, con jóvenes de la comunidad Yanacona que estudian en la institución educativa, por medio del muralismo.

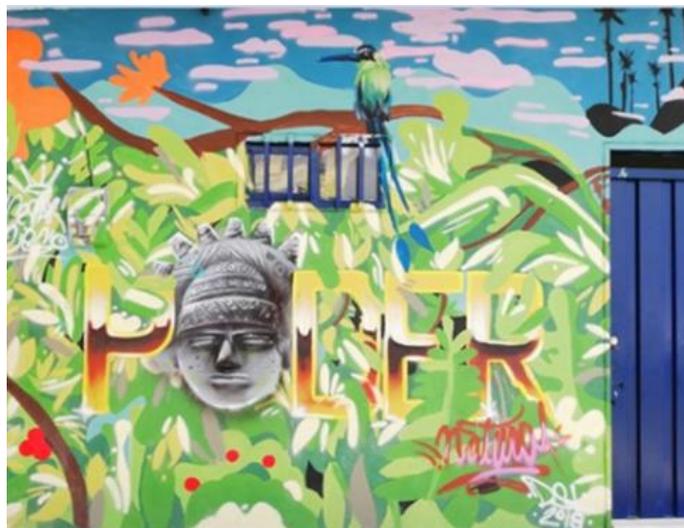


Figura 8. Mural IE Las Colinas 2019



Figura 9. mural IE Las Colinas 2018

“Me atrevo a contar mi historia aquí” es un proceso pedagógico llevado a cabo desde el 2014 en la IE Simón Bolívar de la ciudad de Bogotá, mediante el cual se inician conversaciones con base en preguntas sobre las causas de las dificultades en la convivencia, a partir de hechos cotidianos que han generado conflicto o han roto la armonía en el grupo.

Con el pretexto de abordar los tópicos que generaban más conflicto en el curso, se seleccionaron intencionalmente tres textos de la colección Libro al Viento: “Antígona” -el derecho legítimo del ser humano a la diferencia-, “Navidad con Tante Friday” -la última descendiente viva de esclavos negros que vivía en San Andrés permitió profundizar la diferencia y diversidad étnica y cultural- y “Cien horas como vendedor ambulante”-crónica narrada por un periodista quien ejerció este oficio durante cien horas para producir esta historia-. En la medida en que se avanza en la lectura de los textos, los actores y sus diálogos emergen encarnados en el propio contexto del grupo. Entonces, los protagonistas responden preguntas desde su propia historia de vida:

Eso no es nada, cien horas no son nada. Yo llevo toda mi vida trabajando como vendedor ambulante y ese señor no cuenta cómo se sufre cuando llueve, cuando toca madrugar bien temprano pa’ ir por la fruta, cuando piden rebaja, o la vez que a mi madre casi se la lleva el carro de la policía...toca esconderse... Los niveles de juzgamiento cesan y los de aceptación aumentan (Piedrahita, et al., 2016).

Este proceso ha permitido no solo mejorar la convivencia escolar, sino consolidar una mirada crítica de nuestro entorno y de quienes nos rodean, comprendiendo sus vidas y sus diferencias, aportando a la resolución pacífica de los conflictos que en el aula se venían presentando y fortaleciendo los ejercicios de lectura, no necesariamente de textos de estudio, como sí de literatura en general. Una proyección del arte a través de la intervención pedagógica, el empoderamiento de los sujetos que relacionaron su vida, el conflicto y el texto literario y quienes -como el nombre del proyecto de aula- se “atreveron a contar su historia allí” (Piedrahita, et al., 2016).

Otras propuestas permiten el desescalamiento de la violencia, desde lo verbal, para la construcción de territorios de paz, como la llevada a cabo en tres colegios de la localidad de Usme en Bogotá, por medio de la cual se busca lograr una comunicación no violenta en las redes sociales.

Nuestra propuesta surge de compartir intereses relacionados con el tema de la lectura, la escritura y las tecnologías de la información y las comunicaciones TIC, por lo que nos integramos al nodo Pedagogías para la comunicación no violenta, y nos concentramos en investigar las redes sociales y la comunicación como estrategia de participación ciudadana” (Piedrahita, et al., 2016, p. 293).

Esta comunicación no violenta se sumó al trabajo desde lo familiar, es así como surgen los laboratorios de familia en el colegio Leonardo Posada Pedraza de la localidad de Bosa en Bogotá, proyecto por medio del cual se busca tender puentes comunicativos socio afectivos entre estudiantes y sus familias, obteniendo unas líneas de fuga que funcionen como válvulas de escape a lo cotidiano y permitan el encuentro con el otro. De esta manera:

Como puntos de fuga, identifiqué un marcado interés por expresiones artísticas, principalmente la danza. También, el trabajo realizado por un grupo focal denominado “mimos por la paz”, el cual ha tenido una buena consolidación y aceptación, reconocido por la Secretaria de Educación. Sobre este espacio había una discrepancia, pues mientras los alumnos asumían el papel de mimos, podían trabajar comandos que implicaban el respeto, la tolerancia y otros aspectos relacionados con la presentación personal y en general las normas del manual de convivencia, sin embargo, cuando no estaban representando el papel, se colocaban las joyas del piercing, cambiaban el uniforme, se maquillaban... en ese curso en particular, hubo un caso de matoneo y amenazas a una

compañera por haber dado aviso de las prácticas abortivas que intentaba una de las niñas del curso. La incoherencia entre el discurso de los jóvenes del programa “mimos por la paz” era marcada, en una sesión se realizó un trabajo artístico preguntándoles para ellos qué era el bien y qué era el mal. Casi todos los alumnos asumieron como obvios estos conceptos, plasmaron ángeles y demonios, los libros y la música en contraste con el licor y el cigarrillo, el joven con piercing en contraste con el joven bien presentado. Para su edad, parece que tienen bien interiorizados los imaginarios atávicos, la dualidad entre el bien y el mal, la dualidad de obediencia- desobediencia. A pesar de ello, se evidenciaron formas de reconocimiento de su proceso de crecimiento, leves intentos de emancipación o rebeldía frente a la «opresión» del sistema escolar” (Piedrahita, et al., 2016, p. 239).

Por otra parte, existen programas de carácter nacional como el programa aulas en paz y la expedición pedagógica nacional, las cuales se han orientado a reconocer, a construir y a visibilizar desde diversas estrategias pedagógicas, procesos encaminados a la construcción de paz, desde los contextos educativos. De esta manera, el programa aulas en paz se orienta a contribuir a una sociedad más pacífica a través de la prevención de la violencia en las IE mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias ciudadanas que les permitan manejar los conflictos de forma no violenta (Chaux, 2005), han fungido, en algunos casos, como espacios privilegiados para el desarrollo de proyectos, programas y actividades que fortalezcan los caminos intrincados de la paz e igualmente, como es el caso particular de la IE Las Colinas, el modelo de pensamiento crítico social.

Como lo señala Cruz (citado por Adarve, González, & Guerrero)

Colombia es el país con más movimientos por la paz en el mundo, dicha movilización por la paz se ha dado sobre todo en el campo, a través de iniciativas culturales, educativas y

deportivas, las cuales han tomado múltiples formas para protestar en contra de la violencia y promover la paz: campañas educativas, foros, reuniones, concentraciones, marchas, plantones, mandatos por la paz, declaraciones de zonas o territorios de paz (como la comunidad de paz de San José de Apartadó) y acciones de resistencia civil, entre otros. De esta forma, se pueden clasificar dichas iniciativas en cinco categorías de movilización por la paz: educar, hacer política, protestar, organizar y resistir (Cruz, 2012). Es así como la movilización por la paz ha creado sus propias PpP, “pedagogías populares, barriales, ancestrales, ciudadanas, eclesiales, las cuales han tomado como base la lúdica, el teatro, la danza, el deporte, la pintura, etc.” (Cruz, 2012), donde los lenguajes artísticos han ocupado un papel central. (Adarve, et al., 2018, p. 67)

Por otra parte, la expedición pedagógica nacional ha buscado particularmente reconocer la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas de nuestro país, reconociendo entre varios objetivos el interés por comprender la relación entre el conflicto y el territorio, y la conservación de la cultura tradicional y del desarrollo de competencias artísticas y deportivas, a partir de las cuales se busca fortalecer la convivencia, el desempeño académico de los estudiantes y el reconocimiento de la labor pedagógica de los docentes para seguir transformando sus comunidades.

En el marco de este programa de carácter nacional, surge el proyecto denominado “Potocine: cine comunitario”, (2017), el cual se desarrolla en Ciudad Bolívar, localidad de la ciudad de Bogotá, por medio del cual se pretende la generación de espacios y acceso a la cultura para una población que acoge a víctimas del conflicto y desplazados, a través del cual se promueve la defensa de los derechos humanos y la vida misma:

[...] la primera sala de cine comunitario, auto construida y auto gestionada en el barrio Potosí. Nace como una propuesta colectiva ante el déficit de equipamiento cultural, de espacios y acceso a la cultura. Construida sobre un almacén de guadua, Potocine apunta a convertirse en el templo fílmico de la localidad. Los líderes culturales que la crearon esperan proyectar películas todos los sábados y domingos. Esto para seguir capturando entusiastas del audiovisual y para tratar de llevar más cultura a una zona que, dicen con tristeza y sin resignación, debe recibir más arte y luz para avanzar (Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, 2018)

Es así que desde este proyecto se reconoce el cine como espacio de inclusión e integración para la población desplazada y víctimas del conflicto, por medio de este proyecto, las comunidades comienzan a fortalecer procesos comunitarios y encontrar espacios de resiliencia y catarsis de sus vivencias. A través de ejercicios de fotografía y narrativas de las mismas, se entiende cómo la reconstrucción de procesos de memoria, no sólo personales sino comunitarios, ayudan a ir dejando atrás aquellas experiencias que suponen cicatrices colectivas y se transforman en aprendizajes grupales que integran realidades distintas.

Otras iniciativas proponen el cine como medio idóneo para articular el entretenimiento, la educación y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como el proyecto Cinescuela (2020), una plataforma digital en Colombia que propone una ruta pedagógica con el objetivo de fortalecer el desarrollo de innovadores procesos de aprendizaje, contribuyendo de esta manera a todo un proceso que proyecte formas de lectura, comunidades de aprendizaje; mediadas por el encuentro, el dialogo y la reflexión como un puente que brinda conocimiento y que permite la unión con la comprensión de la realidad social; una lectura del contexto mediada por la proyección fílmica. (Medio de Contención producciones LTDA, 2020).

Este es el caso de Cine para la Paz (2016) un proceso desarrollado por estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de Pamplona, que ven en el cine una estrategia pedagógica mediante la cual se busca afrontar el postacuerdo, conservar la memoria, contribuir a la construcción y reconciliación, establecer el perdón como símbolo principal, favorecer el desarrollo y progreso de las comunidades; para ello, se toma como herramienta primordial el cineclub. Esta propuesta se entiende como una forma de educar en valores como justicia, democracia, tolerancia, convivencia, respeto, autonomía, racionalidad, amor, y lo que se considera más importante, la necesidad de que la comunidad proyecte una visión de cambio y, así, contribuya al desarrollo de su territorio. En este proceso se entiende que la educación es un factor importante para conseguir el bienestar social que se requiere para construir un mejor país; para ayudar a las comunidades a develar críticamente la realidad conflictiva para poder situarse en ella, para actuar y buscar soluciones. (Rojas & Correa, 2016, p. 2)

De acuerdo a lo anterior se puede plantear que las iniciativas, programas y proyectos orientados a la construcción de paz desde contextos educativos y con un enfoque de educación para la paz en Colombia han estado presentes desde los años 60 y 70 - incluso ha sido Colombia el único país en desarrollar pedagogías para la paz durante el conflicto – y vienen transformándose desde diferentes dimensiones y anclándose con respecto a la necesidad de los contextos, tomando como base expresiones artísticas mediante el abordaje crítico de los contextos sociales de los estudiantes para transformar la realidad y con los cuales se busca fortalecer escenarios de paz y justicia social. (Adarve, et al., 2018).

En este sentido, el reconocimiento de estas diversas experiencias permitió:

- Comprender que las prácticas pedagógicas mediadas u orientadas por el arte y con ello la expresión artística proyectan como finalidades la comprensión y reducción

de la violencia: el reconocimiento de los conflictos y el despliegue de habilidades o competencias para su solución pacífica; el reconocimiento de la diversidad y desde allí las posibilidades de convivencia pacífica en contextos particularmente escolares; la construcción de una cultura de paz.

- Reconocer que la imaginación, la creación y la expresión de diversas, nuevas y alternativas ideas y formas de comprender el mundo y de relacionarse con ellas se constituyen en los principales objetivos que median las prácticas pedagógicas desde el aula.
- Asumir que el uso del arte como herramienta pedagógica contribuye a configurar experiencias formativas, en tanto se constituye como un espacio de elaboración y reflexión de lo vivido no solo por los estudiantes, sino también por los docentes. El arte como creación, implica en el proceso pedagógico un tipo de conocimiento y brinda la posibilidad de encontrar significados distintos y acercarse al mundo de nuevas maneras. El proceso creador y su expresión artística supone la percepción como vía para tomar conciencia de una realidad, porque supone un proceso de decodificación y nueva codificación, que lleva a expresar desde una perspectiva nueva, elaborada por el sujeto, en la que está presente todo su mundo emocional, recuerdos y experiencias, conocimientos y creencias previas (Granados, 2009)
- Decantar y fortalecer la idea del arte como mediador del conflicto escolar y estrategia pedagógica que contribuye a la formación de sujetos críticos. El proceso de pensar críticamente, no es algo que simplemente se herede de generación en generación, tampoco es algo que devenga de un talento innato, es realmente toda una acción en proceso continuo que se potencia en el mismo ejercicio del pensar

crítico, desde acciones educativas que pueden fortalecer el mismo. (Díaz & Londoño, 2017).

- Reconocer que la creación de expresiones artísticas contribuye a visibilizar comprensiones sobre la realidad, a construir y visibilizar posicionamientos éticos y políticos frente a las diversas formas de vida, a construir una conciencia crítica frente al mundo y nuestro papel en él.
- Reafirmar la idea que la escuela es uno de los principales territorios en donde se fortalecen los procesos de construcción de paz, mediante el desarrollo de propuestas que evidencian y mitigan los conflictos escolares y sociales que impactan a las comunidades. De lo que se trata es de concebir y construir la escuela como un espacio incluyente, libre de discriminación, exclusión y violencias. De allí la necesidad no solo de involucrar a los jóvenes estudiantes, sino a sus redes más cercanas, como son la familia y la comunidad. En este entramado entre escuela familia y comunidad, se expresan y se construyen procesos orientados hacia la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la inclusión, la autonomía, la democracia, la justicia, la libertad y el respeto a la diversidad.

Año	Nombre del programa o proyecto	Tipo de programa o proyecto	Responsable	Descripción – resumen	Objetivos	Metodologías – estrategias	Fuente
2017-2018	Paza la paz	Es un programa de intervención en una comunidad educativa juvenil y adolescente	Suiza Horyzon	A través de grupos artísticos, de incidencia comunitaria y política y procesos ambientales, los jóvenes adquieren habilidades como líderes juveniles que emprendan y transformen sus entornos y aporten a la paz.	Busca que los jóvenes adquieran habilidades como líderes juveniles que emprendan y transformen sus entornos y aporten a la paz.	Trabajan por medio del arte, la música, la danza y el encuentro con jóvenes voluntarios de otros colegios y de otros países	https://bit.ly/3UawpCX
2017-2018	zanquiart	Es un programa de intervención en una comunidad educativa juvenil y adolescente	Suiza Horyzon	Proyecto que busca, a través de las artes circenses, promover una cultura de la paz, con una ocupación asertiva del tiempo libre. Ya que el proyecto se llevaba a cabo en contra jornada escolar o fines de semana, tuvo apoyo del ministerio de cultura, como una forma que éste buscaba para fomentar la convivencia escolar.	Pretende, a través de las artes circenses, promover una cultura de la paz, con una ocupación asertiva del tiempo libre	Utiliza artes circenses, en este caso particular, la zanquearía	https://bit.ly/3OG3qpw
2016-2018	Transformarte: territorio, corazón y arte	Es un programa de intervención desde el teatro en una comunidad educativa juvenil y adolescente	Teatro al paso	<i>Por medio de la fotografía, dibujo y pintura, se realizaron talleres y salidas pedagógicas con el fin de trabajar las habilidades para la vida y el desarrollo personal, fortaleciendo las</i>	Este proyecto se fundamenta en la creación de acciones preventivas en torno a la violencia escolar, con el fin de aportar a la convivencia, la dignidad, el respeto en las aulas de clase.	Fotografía, pintura y dibujo.	https://bit.ly/3VzLpLJ

				<i>habilidades artísticas de los participantes.</i>			
2018	Reciclarte	Es un programa de intervención desde el teatro en una comunidad educativa juvenil y adolescente	Teatro al paso	Este trabajó con grupos focales para la promoción de la convivencia escolar, por medio de la enseñanza de técnicas de resolución de conflictos. Se preparó una obra con los jóvenes del colegio, que fue presentada en el teatro principal del municipio de la Tebaida en el Quindío. Para llevar a cabo ésta, se transversalizó con un programa del mismo proyecto llamado <i>reciclarte</i> , con la creación, por parte de los mismos jóvenes, de instrumentos musicales en material de reciclaje.	Este proyecto se fundamenta en la creación de acciones preventivas en torno a la violencia escolar, con el fin de aportar a la convivencia, la dignidad y el respeto en las aulas de clase	Teatro	https://bit.ly/3VzLpLJ
2017- actualidad	Círculos de escucha	Es un programa de intervención desde la escucha y la narrativa en una comunidad educativa juvenil y adolescente	Expedición pedagógica nacional	Conversatorios entre estudiantes de la institución en donde se realizaban encuentros donde la palabra era la protagonista, el ideal era escucharse y hablar acerca de las historias que buscaban sanar o enseñar. Esta experiencia ha potenciado procesos de	Se pretende poder escucharse y hablar acerca de las historias que buscaban sanar o enseñar, esta experiencia ha potenciado procesos de jóvenes que hoy en día fungen como líderes en muchos espacios educativos y	Fotografía para explorar lo que se ha desarrollado en los círculos de escucha.	I.E. Gustavo Matamoros, ciudad de Armenia

				jóvenes que hoy en día fungen como líderes en muchos espacios educativos y de encuentro social o comunitario. Además, se han promovido procesos de nuevas masculinidades y de enfoque de género, algo de suma importancia cuando hablamos de fortalecer el pensamiento crítico y las subjetividades.	de encuentro social o comunitario		
2021	Me atrevo a contar mi historia aquí	Es un programa de intervención en una comunidad educativa juvenil y adolescente	IE Simón Bolívar de la ciudad de Bogotá	Se seleccionaron intencionalmente tres textos de la colección Libro al Viento. En la medida en que se avanza en la lectura, los actores y sus diálogos emergen encarnados en el propio contexto del grupo.	Se busca mejorar la convivencia escolar y consolidar una mirada crítica del entorno y quienes los rodean, comprendiendo sus vidas y diferencias, aportando a la resolución pacífica de los conflictos que en el aula se venían presentando y fortaleciendo los ejercicios de lectura.	Literatura, colección Libro al viento	https://bit.ly/3Vrt1Vo
2021	Mimos por la paz	Es un programa de intervención en una comunidad educativa juvenil y adolescente.	Tres Colegios en la localidad de Usme en Bogotá.	En el papel de mimos, podían trabajar instrucciones que implicaban el respeto, la tolerancia y otros aspectos relacionados con la presentación personal y en general, las normas del manual de convivencia.	Busca evitar ejercicios de poder hacia los estudiantes, de tal manera se crea un espacio de oportunidad, para desactivar el miedo y la ira.	Teatro	https://bit.ly/3VjPnJ2

2017	Potocine	Programa de intervención comunitario	Expedición pedagógica	Primera sala de cine comunitario, auto construida y auto gestionada en el barrio Potosí. Nace como una propuesta colectiva ante el déficit de equipamiento cultural, de espacios y acceso a la cultura. Construida sobre un armazón de guadua, Potocine apunta a convertirse en el templo fílmico de la localidad.	Programa enmarcado dentro de la <i>expedición pedagógica</i> llevada a cabo en Ciudad Bolívar, localidad de la ciudad de Bogotá, por medio del cual se pretende la generación de espacios y acceso a la cultura para una población que acoge a víctimas del conflicto, desplazados, y a través del cual se promueve la defensa de los derechos humanos y la vida misma.	Construida sobre un armazón de guadua se crea un cine comunitario en Potosí, Bogotá.	Movimiento expedición pedagógica nacional.
------	----------	--------------------------------------	-----------------------	--	---	--	--

3. Marco teórico

3.1. Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica está inscrita en la obra de Paulo Freire, así como la educación popular, entre otras –que se han aplicado en América Latina–, las cuales se han configurado a través de un vasto periplo, por medio del cual nos acercamos al entendimiento de una educación y una ética liberadora, con un enfoque emancipador. A través de la pedagogía crítica, lo que se pretende es que los sujetos, tanto docentes como estudiantes, generen prácticas educativas de crítica cultural, que problematicen e interroguen el mundo, la realidad y el entorno. De tal manera, se aportan herramientas necesarias, no solo para la comprensión, sino para la transformación social (Ortega, 2018).

La pedagogía crítica se proyecta también como promotora de sujetos políticos, no como transmisora de conocimientos, ya que no pretende la alienación, sino la liberación por medio del acercamiento a prácticas pedagógicas, educativas, sociales, que permitan leer la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla. Es así como la pedagogía crítica, se constituye en el eje transversal del acto educativo, a través del cual se genera concienciación orientada a transformar la realidad por medio de la praxis, como lo dice Freire: “en la praxis existe un vínculo estrecho entre pensar – decir la palabra – y actuar” (Gómez M, 2022).

La praxis educativa, como categoría esencial de la pedagogía freiriana, es una aplicación del método dialéctico. Paulo Freire, en efecto, asume la visión de los dialécticos modernos, superando la separación entre teoría y práctica. Para él, ambas están estrechamente entrelazadas, pudiendo ser definida, como ya lo anunciamos, como la reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para humanizarlo (Gómez M., 2022).

Así, la pedagogía crítica se convierte en un entretejido de reflexión y praxis en torno al acto continuo de pensar, hacer, transmitir, soñar y transformar siempre en comunidad. Tal como lo decía Freire “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión” (Gómez M., 2022). La pedagogía crítica fusiona saber y práctica desde la memoria, la sensibilidad, lo territorial y el cuerpo, para configurar y modificar las actuaciones en todos los espacios, iniciando por los escolares como educadores, para brindar la posibilidad de una transformación en conjunto (docentes, estudiantes).

Para el caso particular colombiano, la pedagogía crítica no solo se está pensando desde los espacios territoriales y los saberes, sino que viene agenciando prácticas pedagógicas, de reflexión, de transformación política y de capitalización de expresiones y discursos de resistencia, que fortalecen sujetos y comunidades frente a los retos de enajenación y deshumanización de los sistemas económicos y políticos actuales (Ortega, 2018).

Se tiene por lo tanto una pedagogía que va encaminada hacia la búsqueda conjunta de la emancipación del sujeto, desde un nuevo pensar crítico, que acompaña por lo tanto el objetivo del proyecto, el fortalecimiento del pensamiento crítico y el modelo pedagógico de la institución, donde se llevó a cabo el proyecto, enmarcado dentro del modelo crítico social, y rodeado por la episteme de las pedagogías críticas. Como se ha venido describiendo a lo largo de este proyecto (escrito), el desarrollo del mismo se realizó en un espacio pedagógico, con el objetivo de fortalecer el mismo, así como los procesos que en y desde él se vienen gestando y apuntan a la construcción de paz y es que, como dice Ramírez Bravo, la pedagogía crítica fortalece el trabajo escolar:

La pedagogía crítica es una opción que facilita el trabajo escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. Es un espacio conceptual en el que los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación (Ramírez, 2008, p. 118).

Este planteamiento nos propone un sistema educativo en conjunto, un aparato enfocado en cuyo horizonte aparece el fortalecimiento de la crítica, sobre las formas de construcción del conocimiento y desplegado hacia las maneras en que ese conocimiento se convierte en una fuerza potente de transformación social, llevando al sujeto hacia la lectura del contexto, la realidad -llena de criticidad-, con unas subjetividades fortalecidas para efectuar dichas transformaciones (Ramírez, 2008).

Por lo tanto, las pedagogías críticas y su praxis proponen un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se comprenden los problemas que conforman las realidades, todo en procura de una transformación de los contextos, así como de los sujetos que hacen parte de los mismos. Es justo lo anterior, parte de lo que se buscó con el proyecto, que la experiencia a través del cine se fortaleciera el pensamiento crítico y pueda así transformar los sujetos y su entorno.

Es importante comprender que la pedagogía crítica nos propone seis supuestos teóricos: participación social, comunicación horizontal, significación de los imaginarios, contextualización del proceso educativo, transformación de la realidad social y humanización de los procesos educativos. Por medio de éstos, se espera que transite el aparato educativo para lograr la transformación del presente y futuro de los contextos. Este proceso, mediado y sustentado en la pedagogía crítica, entendida como praxis (relación entre teoría y práctica) y a

través de esta praxis, se pretende en el contexto educativo, fortalecer las conciencias críticas, las subjetividades políticas de los estudiantes.

De tal manera que la escuela debe ser entendida como un acontecimiento político continuo, en donde el papel de la docencia funge como una aventura inagotable, un periplo dinámico y apasionante en el que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones y desde donde se pretende lograr la emancipación del sujeto.

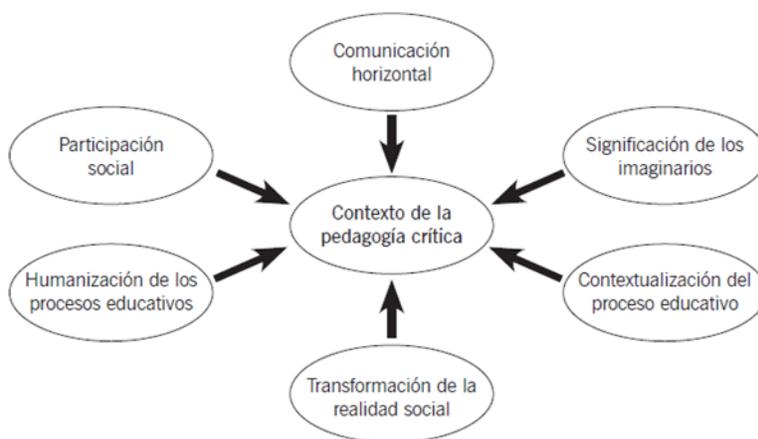


Figura 10. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica

Fuente; (Ramírez, 2008, p. 110)

3.2. Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es un pensamiento concebido como la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo. Por lo tanto, esa representación debe reconocerse como algo objetivo, proclive y sensible de ser cambiado. Es decir, no es algo dado que no se puede transformar, se debe modificar, siempre que el sujeto sea consciente de la misma. No puede estar enajenado o alienado y de ser así, tiene que presentarse una experiencia capaz de transformar su subjetividad (Nana, 2010, p. 2).

En este sentido es posible afirmar que todo ser humano tiene la capacidad para desarrollar, por medio del pensamiento, un proceso que le presenta o representa un mundo significativo para el sujeto y es justo el mismo por el cual se constituye el sujeto. Por lo tanto, el sujeto en su desarrollo vital y social estructura unos conocimientos del mundo que lo rodea por medio de las sensaciones y de las cosas que le suceden o puede sentir por medio de los sentidos. Es decir, cada nueva sensación le aporta a su construcción como sujeto político, en el sentido de que toda decisión que tome en su diario vivir, es una decisión política y le forma un pensamiento determinado.

Ahora toma más sentido el arte, ya que éste juega un papel de suma importancia para el despliegue de la subjetividad. Es, en palabras de Zemelman (2002, p. 92), una especie de resquicio que taladra lo que se cree es el poder total, desde donde el sujeto se auto define, se encuentra y se desencuentra, pero además el arte despierta la sensibilidad, podemos a través de él manifestar lo que se siente interiormente y contar la historia colectiva.

El siguiente gráfico representa el desarrollo de la capacidad del pensamiento crítico y como por medio de la metacognición este configura una capacidad de autoexamen continuo. (Villarini, 2003)

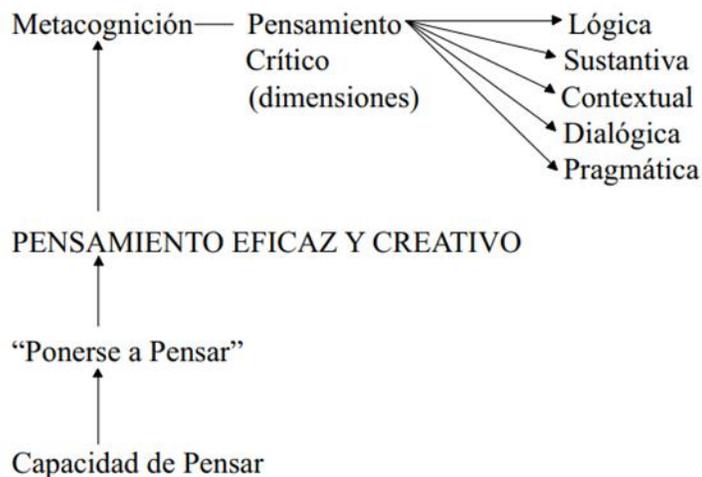


Figura 11. Desarrollo del pensamiento crítico

Fuente: (Villarini, 2003, p. 39)

De modo que el arte puede ser lo más importante que le pase al ser humano, como lo diría Antonio Caballero (citado por Iragorri):

El arte, desde la poesía hasta las artes plásticas, es lo más importante que hace el ser humano. Me llama la atención que haya gente a la que no le llame la atención el arte. Yo sé que a mucha gente eso le parece una mariconada, pero en mi opinión lo único que hace grande al ser humano es el arte, porque lo demás lo compartimos con los animales. Me comencé a interesar en el arte desde que tuve acceso a la belleza y me di cuenta de que los hombres podíamos hacer cosas diferentes a las que hacían los animales. Crear belleza: los animales pueden ser belleza, pero no la crean (Iragorri, 2002, p. 101).

En la actualidad, según Zemelman (2002), parece haber una tecnologización de la subjetividad. Estamos sujetos a un sistema a través del desempeño continuo y cotidiano de unos roles específicos (trabajo, estudio, familia, etc.), que a su vez funcionan como una especie de “blinkers” que impiden ver qué hay más allá del rol y mantienen a las personas en una sucesión del mismo. A lo que Zemelman (2002) invita, es a trasgredir esos límites impuestos por el rol y

el sistema, ser conscientes de la existencia de estos roles y emanciparse, entendiendo la realidad como una constelación de ámbitos de sentidos posibles. Hay que asomarse a lo desconocido, a lo que no está dado, en un acto de asumirse como sujeto (Cátedra Libre Martín-Baró, 2012).

En este sentido, el arte es tremendamente potente para comprender que hay algo inédito al otro lado del límite y que ese “asomarse” creativamente, se corresponde con el hecho de asumirse como sujetos. El cine y el arte en general, transforman sujetos y realidades concretas.

De igual manera, ese despliegue de la subjetividad, implica el reconocimiento de nuevos lenguajes. de allí la necesidad de reconocer un lenguaje amplio que nos permita comprender un universo a la vez de dimensiones significativas.

Por lo tanto, la experiencia que cada uno vivió a través del cine y el arte, permitió ver su realidad, lo que le rodea y su entorno, de forma crítica y así transformar las experiencias en proyectos, como lo dice Hugo Zemelman: [lo] “constituyente (lo propio de lo existenciable y de lo historizable) determina el cómo pensar a la “realidad objetiva”, de manera de transformarla en realidades que se puedan convertir en experiencias y, en consecuencia, en proyectos: esto es «en realidad subjetivada” (Zemelman, 2002, p. 92).

La experiencia con el cine buscó, a través de unas reflexiones y narrativas, pasar de un pensamiento automático a una reflexión crítica, que conlleve a su vez a potenciar la subjetividad política en los jóvenes, que brinde posibilidades para la resolución de sus conflictos y aporte a la construcción de paz.

La experiencia de la lectura que cada uno haga no puede ser causada, es decir, no se puede predisponer. Lo que se puede hacer es propiciar determinadas condiciones de disponibilidad, que es precisamente lo que se quiere lograr con el laboratorio de cine, un espacio propicio, con las condiciones adecuadas, para que los jóvenes experimenten, siendo esto

precisamente lo que significa vivir una experiencia. Ir hacia afuera y experimentar algo que los “golpeará” y hará, en el mejor de los casos, brotar una sensibilidad que pueda, en última instancia, transformar en parte las conductas y que los conecte con otras manifestaciones artísticas para que puedan transformarse en el proceso. Pasar de ser espectadores, a ser partícipes, como actores, guionistas y productores de un documento audiovisual a través del cual podrán hacer partícipe a la comunidad.

El fortalecimiento del pensamiento crítico debe llevar al sujeto a la realización de procesos cognitivos distintos, que lo hagan autoevaluarse y reconocer la “realidad” con un sentido agudo y crítico, llena de posibilidades y vías para transitar, no como algo dado, un rol determinado, lugares desde los cuales no se puede salir, sino por el contrario, poder repensar de otra forma las posibilidades existentes. Estos procesos mentales pasan por fases de distinta complejidad, llevando al sujeto desde la simple capacidad de pensar, a evaluar las situaciones de forma crítica. El siguiente gráfico representa los niveles en que el pensamiento procesa la información, algo que puede ocurrir de manera automática, sistemática o creativa y crítica. (Villarini, 2003, p. 38)

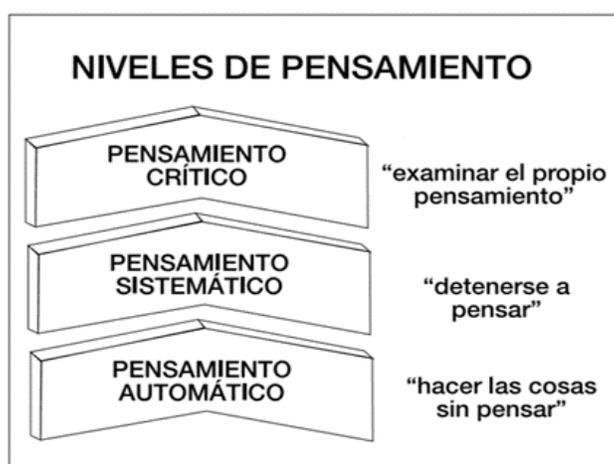


Figura 12. Los Niveles del pensamiento

Fuente: (Villarini, 2003, p. 38)

3.3. Educación de paz

La educación de paz es un subcampo dentro del entramado pedagógico, que funciona como un proceso por medio del cual adquirimos una serie de conocimientos y habilidades, que se espera, transformen actitudes cotidianas de convivencia social. Funciona como una relación reflexiva, donde la paz será continuamente un tema de discusión, de problematización, tratando de comprenderla como –algo vivo–, en lo que Erich Fromm llamó clave biófila y no como algo técnico y por lo tanto carente de vida, necrófilo. De tal manera, la promoción o el fortalecimiento de una educación de paz en y desde los ámbitos educativos. Debe estar orientada a la comprensión crítica de la realidad, aceptando que ésta es compleja, conflictiva pero que, ante todo, la realidad no es algo dado, terminado, sino que está en continua transformación y por lo tanto se puede alterar.

Dado lo anterior, una reducción técnico – instrumental de la relación pedagogía y paz sería la denominada pedagogía para la paz, claramente expresada en metódicas y mediaciones que se ofrecen como «fórmulas mágicas» para su realización; y una comprensión crítico–reflexiva al tema se ubicaría en el campo de la pedagogía de la paz, que convierte la paz en tema de problematización y construcción permanente (Muñoz D. A., La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas, 2016, p. 58).

Es claro entonces que la educación de paz debe estar direccionada a la defensa de la condición humana, a la comprensión de la realidad desde una óptica crítica y transformadora y a su lucha contra todas las formas de deshumanización o cosificación, propia de una educación tecnicista, que pretende la formación de sujetos entregados al mercado como productos

terminados, condicionados al cumplimiento de labores en una industria, pero sin ningún tipo de criticidad (Herrero, 2003).

Por lo tanto, la educación de paz, no debe convertirse en un medio alienante a una determinada visión cultural y política. Por el contrario, debe educar para des enajenar los sujetos y promover la libertad, la crítica, la disidencia, la indignación y por tanto la apertura a nuevas formas de comprender la realidad. Así, los ciudadanos puedan resolver de manera pacífica sus diferencias y las situaciones difíciles que en la vida diaria deben enfrentar (Fisas, 2011).

Como dice Santos:

[...] de lo que se trata es que la educación consiga que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos (Santos, 2006, p. I).

Es así como desde la cátedra de la paz, se puede y debe desarrollar una educación de paz. No se trata de alienar con apologías desde una única visión cultural y política, por el contrario, como nos lo dice Fisas, educar para promover la libertad, la crítica, la disidencia, la indignación y la desobediencia responsable, para que los ciudadanos puedan resolver de manera pacífica sus diferencias y las situaciones difíciles que en la vida diaria deben enfrentar (Fisas, 2011).

De una educación de paz y que esa paz sea entendida, no como la ausencia de conflicto, sino como una sociedad abierta al disenso, el encuentro con el otro, comprendiéndolo y entendiéndolo precisamente como eso mismo, como un otro, con toda una otredad y una carga subjetiva.

Pero que también esa paz debe ser comprendida, no como algo acabado, perfecto, con objetivos alcanzados, como nos lo dice Francisco Muños, todo ello lejos de nuestra condición de humanos. Por el contrario, que se pueda comprender la paz como algo imperfecto, propio de

procesos inacabados, que humanice y permita identificar las propias condiciones de existencia y unas posibilidades reales acordes, a la realidad (Comins, 2002 a).

De tal forma, los espacios propuestos para llevar a cabo la cátedra de la paz, deben replantearse para que, de manera fructífera, sean utilizados en la búsqueda de horizontes que faciliten el desarrollo de una pedagogía que emplee la comprensión de las prácticas opresoras o violentas.

3.4. Paz imperfecta

Abordar el concepto de paz en el marco de la educación, lleva necesariamente a entender que ésta, en términos estrictos, se incluyó desde la ley general de educación 115, en 1994, pero va a fortalecer a las instituciones educativas, o al menos es lo que se viene intentando luego del acuerdo de paz entre el gobierno y la otrora guerrilla de las Farc en 2014, por medio del proyecto de ley 1734 de 2014 (cátedra de paz). Sin embargo, hay que pensar, cuando hablamos de paz, en qué paz y de qué forma se pretende proyectar y fortalecer ésta en instituciones educativas con adolescentes de contextos particulares.

Muñoz define la paz como lo primitivo, lo que antecede o se encuentra en la base de todas las relaciones humanas. Ésta no es vista como lo contrario a la violencia, ya que no se contrapone ni funge como antítesis. Por el contrario, la violencia sí es, en el papel, la ausencia de paz. El elemento primitivo es la paz, no la violencia. La noción de paz imperfecta nos ayuda a reconocer las prácticas pacíficas donde éstas ocurran, descubre estos hitos como apoyos de una paz mayor, más amplia ya que se puede encontrar incluso en estados alterados o imperfectos (Comins, Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar, 2002b)

Ahora bien, el adjetivo imperfecta nos permite comprenderla como algo inacabado, no como un estado negativo, sino como un proceso abscondito que se construye día a día. Es una

paz que no pretende cercenar lo inherente de la conflictividad humana, sino que es capaz de ver ésta como una pulsión. Por lo tanto, esta paz imperfecta es humana, demasiado humana como lo diría Nietzsche y no algo utópico, perfecto e inalcanzable dada la condición humana. (Comins, *Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar*, 2002b)

La acepción de paz imperfecta, permite pensar ésta como un proceso que se podrá ir fortaleciendo en medio de la adversidad y la discontinuidad, no como un proceso acabado, que por lo tanto se convierte en algo lejano e inalcanzable en su condición de utopía. La pretensión es modificar algunas conductas, de manera que permitan alcanzar, en el ámbito educativo, procesos de autodeterminación, fortalecimiento del pensamiento crítico y de mejora de los procesos de convivencia escolar.

El término “paz imperfecta” rebasa el antagonismo entre paz y guerra, el bien y el mal; al aceptar que existe un sinfín de situaciones intermedias sujetas a diversas dinámicas. La capacidad de movilización de la paz imperfecta crece en la medida en que acepta y se relaciona con la “imperfeción” de la realidad de partida y, por tanto, puede hacer propuestas de transformación hacia situaciones lo más pacíficas posibles desde tal punto de partida. De esta manera, la paz imperfecta podría servir para abrir una vía intermedia entre el utopismo maximalista y el conformismo conservador

En definitiva, la paz imperfecta ayuda a fortalecer las relaciones interpersonales en el centro educativo, promoviendo una cultura de pluralidad, con formas que nos lleven a hacer las paces. Se permitirá, así mismo, realizar trabajos que conlleven a comprender la paz y la construcción de la misma, como un estado ideal pero imperfecto, no como un lugar que, como lo decía Estanislao Zuleta, se permita “inventar paraísos, islas afortunadas, países de cucaña. Una

vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación y sin muerte, y por lo tanto también sin carencias y sin deseo” (Zuleta, 2009, p. 13).

Por el contrario, se busca un estado, un lugar, un acontecer, que nos predisponga al tejido continuo de relaciones sociales en una convivencia pacífica, de respeto ante el otro, pero de comprensión frente a las dificultades, incluso personales.

4. Planteamiento de la situación a intervenir

Los planteamientos hasta aquí realizados, orientan la pregunta respecto a cómo desde los procesos educativos es posible aportar a la construcción de paz, en territorios particularmente caracterizados por múltiples vulneraciones e injusticias sociales. En este sentido, llama la atención los procesos educativos que se configuran a partir del reconocimiento de las realidades particulares de los jóvenes, que son impartidos de manera tradicional, desconociendo, primero, al estudiante como parte activa en la construcción del conocimiento y transformación de su contexto, en donde lo curricular no responde a las expectativas del aprehender y se orientan más bien a la burocratización del saber, que de alguna manera se expresa en documentos institucionales y formales, los cuales no representan las vivencias en el aula.

Segundo, la postura del docente, que cree impartir una verdad revelada desde el micro poder o rol que ejerce ocupa en la relación con el estudiante. Tercero, las intenciones de los procesos educativos, los cuales se orientan por la respuesta a un sistema que impone la tecnificación de la educación y la exclusión, contrario al interés por el despliegue de habilidades, conocimientos y posicionamientos frente a la vida, a partir de los cuales se reconozcan las diferencias, se fortalezcan los proyectos de vida acorde a expectativas, intereses y proyecciones logrando así desmasificar la educación y politizando la experiencia educativa.

La IE Las Colinas, particularmente se evidencia que las prácticas pedagógicas y el modelo de enseñanza orientador de plan curricular, referido al Crítico Social, no se corresponden, presentándose una brecha entre la práctica y los propósitos y orientaciones institucionales referidas en el PEI. Generalmente las prácticas en la institución educativa, se desarrollan desde orientaciones de una educación tradicional, un ostracismo que dista de lo propuesto por este modelo o enfoque crítico, a partir del cual se propende por una transformación

social, desde prácticas y relaciones pedagógicas contextualizadas que contribuyan a su vez, a la emergencia de situaciones particulares que configuran las realidades de los sujetos (Muñoz D. A., 2016) y que posibilitan la formación de sujetos conscientes de su historia, a partir de la promoción del pensamiento autónomo, crítico, comunitario y emancipador.

Al pensar las prácticas pedagógicas desarrolladas generalmente en la institución educativa, emerge un primer aspecto en tensión, que se encuentra referido a la resistencia en la apertura del pensamiento, en términos de posibilidades de cambio, transición o transformación de la concepción que se tiene respecto al sentido de la educación. Se encuentra por un lado que la educación se concibe como la transmisión de información o de un conocimiento en un área particular, y por otro, menos presente, la concepción de la educación como proceso de comprensión e interpretación del mundo que permite construir un lugar como ciudadanos comprometidos con la transformación de la realidad social, en horizontes de dignificación de la vida en sus múltiples formas. Esta tensión encuentra una nueva interpelación, propuesta por Larrosa (2003) quien expresa que es suficientemente conocido que en las últimas décadas el campo pedagógico ha estado escindido entre los partidarios de la educación como ciencia aplicada y los partidarios de la educación como praxis política, sin embargo, valdría la pena explorar otras posibilidad más existencial y estética, que se orienta a pensar la educación desde la experiencia.

Esta es una tensión que se hace evidente en alto porcentaje de la comunidad educativa, directivas, docentes y estudiantes. Aunque se reconoce una principal responsabilidad en los directivos, en tanto se espera que estos sean orientadores o en su defecto mediadores entre las lógicas educativas impuestas desde el orden central y nacional, que pocas veces reconoce las particularidades del ámbito educativo local y territorial. Al respecto una docente de la IE refiere:

Muchos jóvenes de allí tienen un sin sentido de vida, una falta de proyecto de vida y de pertenencia a un grupo, porque como sus familias son disfuncionales y sus madres se van a trabajar todo el día, ellos encuentran en sus pares esa forma de apoyarse, pero muchas veces los valores que ejerce el grupo en el muchacho son inadecuados, el valor del líder negativo y es que allá se premia al que no estudia, al que contesta mal al profesor. Por otro lado, hay una normalización de la violencia como parte de las relaciones interpersonales, es decir, yo me relaciono con el otro de manera violenta. No significa que no quiera al otro, sus juegos son bruscos, su forma de hablar, su forma de contestar y cómo el grupo identifica como líderes, precisamente a aquellos que no estudian, que son los más groseros, que son los que pelean y entonces el chico que recibe un machetazo es el héroe de toda la comunidad. Incluso cuando han muerto estos líderes la comunidad, los chicos los siguen recordando cómo alguien muy importante, así haya muerto consumiendo, ahí sí se podría hablar como de esos nadie, allá el que es más nadie, el más excluido, resulta ser el héroe porque está excluido precisamente en una comunidad que ha sido muy estigmatizada dentro de la ciudad (Mónica Torres, docente de Lenguaje IE Las Colinas).

Disponer el pensamiento para la duda y la interpelación, favorecería la imaginación y la creación de nuevas prácticas pedagógicas, de orientaciones didácticas, de proyecciones curriculares, orientadas a la movilización de las ideas, las acciones y con ello las posibilidades de transformación de la realidad social, una realidad que como se evidencia en el relato anterior, cuestiona el sentido o sin sentido de la vida, las proyecciones, las relaciones de apoyo, el reconocimiento, la exclusión social, la violencia, la precariedad de la vida, el lugar que tenemos en el mundo. Finalmente ha sido en el marco de estas aperturas, de la pregunta por la “razón de

ser de la educación”, del “ser docentes”, que se han reconocido experiencias, que han encontrado particularmente en el arte y en las expresiones artísticas (teatro, música, danza, pintura, dibujo, cine. entre otras), posibilidades y alternativas para dicha movilización.

De esta manera dar apertura al pensamiento o “pensar no es solo razonar o calcular o argumentar, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa” (Larrosa, 2003, pág. 166)

Otro aspecto en tensión está orientado a la relación establecida entre educador–educando, en la que más que una relación de imposición de conocimientos, se construya una relación caracterizada por la exposición. Esto es lo que Larrosa (2004) concibe como sujetos de la experiencia, sujetos ex - puestos con todo lo que ello trae de vulnerabilidad y riesgo.

Al respecto un docente de la IE, refiere:

Hay momentos donde los estudiantes lo motivan a uno, encuentra uno algunos, pocos, con ciertas apreciaciones y formas de ver el mundo, que le dan a uno esperanza. Pero siendo más realista con la colectividad de los muchachos, es un no futuro, es muy difícil que ellos logren cambiar esa estructura social donde están inmersos. Ellos saben manejarse en ese medio y si bien la educación sirve, salirse de ese contexto es difícil. Un estudio revelaba que para una persona salir de la pobreza deben pasar 10 generaciones, entonces me atrevo a comprarlo con la educación de estos muchachos, para que ellos cambien ese chip y ese contexto, deben estar pasando muchas generaciones y a cada una de ellas este granito de arena para que ese contexto cultural, social y ese no futuro pase a ser por lo menos un futuro más esperanzador (Luis Daniel López, docente de Artística IE Las Colinas).

Es necesario que tanto el docente como el estudiante se asuman como sujetos activos de los procesos educativos y no seguir promoviendo la sensación del estudiante de que todo este andamiaje pedagógico no tiene que ver con él, no lo acerca, conecta con su realidad. Los estudiantes expresan sentirse parte de dos mundos, en ocasiones opuestos, en otras distantes, por un lado, el colegio y por el otro, el barrio y la familia.

Igualmente se encuentra una tercera tensión, referida a la concepción que se tiene de la escuela, a las expectativas, emociones y posibilidades que esta genera. La institución educativa debería ser para los estudiantes un territorio donde se puede ser, desde particulares, intereses, habilidades y motivaciones para relacionarse con la vida. De esta manera, se entiende el territorio como:

[...] lugar en el que se fijan las huellas vivas de quienes lo habitan, es un espacio donde se teje la vida y, en muchas ocasiones, la muerte. Habitar un territorio significa hacerse uno con él, ser parte de y eslabón de, una cadena con vida propia, sería imposible hablar del territorio sin hablar de quienes lo habitan, las personas lo transitan, lo configuran; sus huellas se encuentran en cada espacio, la casa, el parque, la calle, el poste; cada cosa, cada lugar cuenta con una historia de las personas que lo conforman. La geografía del territorio refleja el modo de habitarlo”. (Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, 2018, p. 80)

El reconocimiento de estas tres tensiones presentadas, referidas básicamente, a la concepción del sentido de la educación en términos de comprensión para la construcción de ciudadanías orientadas a dignificar la vida; a la relación entre estudiantes y docentes, como una apuesta dialógica y colaborativa; y a la relación con la escuela, como territorio en donde se configura la vida, contribuyó a consolidar la orientación y la intención de la propuesta de

intervención, desarrollada en el marco de la maestría en justicia social y construcción de paz. Este fue un proceso, que se consolidó a partir de visitar la propia experiencia pedagógica como docente de la IE las Colinas durante los últimos siete (7) años y del interés de continuar encontrando en dicha experiencia, las tensiones, las dudas y las inquietudes que ponen en relación el proceso pedagógico hasta el momento vivido, con el objeto de la maestría, referido particularmente a la reflexión, y la generación de conocimiento acerca de la justicia social y los procesos de construcción de paz como acción social localizada y útil a la sociedad.

Esta intención de dar continuidad a la experiencia pedagógica en orientación y en articulación con el objeto de la maestría, encuentra en disposiciones como la cátedra de paz o la jornada única, escenarios o condiciones para proyectar el proceso. Además, se logró reconocer el interés y la necesidad tanto institucional como familiar y comunitario, de “disminuir los conflictos” particularmente los escolares.

De igual manera, se reconoció como importante la etapa vital de los jóvenes estudiantes participes en el proceso, quienes cuentan con edades entre los 14 – 17 años, proceso en el cual se encuentran estructurando la construcción de su identidad y ejercicio de su ciudadanía. Esto además se articula, con el cuestionamiento respecto a la responsabilidad de las actuales generaciones, frente a la vida. Cuestionamiento que se fianza a partir del siguiente planteamiento realizado por Nussbaum

En casi todas las naciones del mundo se están produciendo cambios drásticos que producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2012).

Por otra parte, se reconoció el interés manifiesto por lo jóvenes frente a diversas formas de expresión, los cuales se constituyeron, junto a todo lo ya referido, en el pretexto para consolidar una propuesta de intervención medida por el cine. La intención de acudir al cine como estrategia pedagógica, no solo obedeció al reconocimiento de su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico con los jóvenes, evidenciado a partir del acercamiento a otras experiencias de orden nacional y local, sino particularmente, a la relación construida con el cine a lo largo de mi propio trayecto de vida.

A partir de lo anterior, se reconoció en el pensamiento crítico de Paulo Freire orientaciones para reconocer las condiciones sociales de violencia y vulneración desde estrategias educativas que permitan reconocer los mundos vividos y que contribuya a la vez con la búsqueda de la emancipación y autonomía particularmente en comunidades donde el Estado no hace presencia ni ofrece acceso a la educación, desde la pedagogía crítica se asume la educación como una “apuesta política que busca transformar la realidad y desafiar los esquemas tradicionales de la educación a través de la construcción colectiva de conocimiento, desde los saberes cotidianos y las relaciones horizontales entre profesores y estudiantes.” (Adarve, et al., 2018, p. 68)

En Colombia se recoge su legado con la intención de aportar a la construcción de una perspectiva pedagógica emancipadora, denominada socio crítica, que a su vez fortalezca los procesos de construcción de paz en la cual se inscriben varias de las iniciativas desde la pedagogía crítica que contribuyen a la consolidación de la cátedra de la paz (Ortega, 2018). Es aquí donde hablar de educación para la paz desde el pensamiento crítico, cobra sentido y es trabajado con los estudiantes desde los diferentes programas y proyectos que, en muchos casos, están vinculados a las cátedras de paz en colegios y universidades, como se puede observar desde

la Cátedra de la Paz UTP, quienes configuran su actuar educativo desde lo que ellos han denominado Laboratorio de Paz.

Un escenario formativo reflexivo donde a partir de un conjunto de estrategias se discute sobre los contenidos del proceso de negociación en la Habana, el estado de los acuerdos y las implicaciones de su refrendación e implementación. Este proceder metodológico ha llevado a que docentes y estudiantes desplieguen estrategias didácticas para apropiarse contenidos teóricos e historizarlos, es decir, traer críticamente la teoría para darle cuerpo en la experiencia (Díaz & Londoño, 2017)

Cuando se lleva al plano de la educación para la paz la teoría y se vuelve sobre ella con otra mirada, críticamente, el estudiante recompone sus historias de familia y tal como en los círculos de escucha, se marca el mapa y la línea de tiempo que las caracterizan y les da vida desde la presencia y conversación con los bisabuelos, tíos, parientes lejanos, hermanos. Estas vivencias entablan diálogo con la historia de Colombia y lo que como sociedad se ha vivido, desde las versiones oficiales y otras que circulan, dando testimonio de otras maneras de entender los hechos. Hoy se requiere un discurrir de los discursos en otra clave, se precisa de una educación que fortalezca el pensar crítico y que aporte soluciones desde las pedagogías y las didácticas en donde se encuentran docentes y estudiantes. Estos hechos presentan una correlación entre la cátedra de la paz, la enseñanza de la historia y la comprensión de una cultura familiar, barrial y social, para la construcción de memoria y paz

Hay que transformar los currículos. Pero más allá, hay que transformar nuestro pensar, desplegarlo en pensamiento crítico y formarnos como sujetos políticos conscientes de nuestra responsabilidad social, en donde nosotros y los otros existimos y podemos convivir. Freire lo dijo en su momento y sigue vigente hoy en día: “Si, en realidad, no

estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella.” (2006:43) Esta realidad se transforma en el momento en que emprendamos el cambio de ciertas prácticas culturales instituidas y para ello es necesario hacer una reforma del pensamiento. Una ruta posible es apostarle a la educación en el marco de una cultura de paz.” (Díaz & Londoño, 2017, p. 165)

En este sentido, educar para la paz conlleva al fortalecimiento de procesos de pensamiento crítico focalizados sobre el devenir de la vida y su condición de humanidad, por lo tanto resulta de gran importancia la cátedra de paz, como un espacio de expresión o estrategia de la educación para la paz, ya que desde allí es posible trabajar desde referentes que propicien miradas críticas que resignifiquen los imaginarios en torno a los jóvenes, posibilitando la apertura a una diversidad cultural, de tal manera que la subjetividad del joven se fortalezca. Se requieren espacios de participación que generen posibilidades de resolución de conflictos. Es en este sentido que la escuela se convierte en un espacio creativo, en el cual y desde el cual, se pueden optimizar procesos que se vinculen a lo ya establecido, como la cátedra de la paz y la jornada única. En espacios como estos, a través de las artes se confrontan las realidades violentas y deshumanizantes que en muchos lugares se viven. Dichos espacios aportan a la construcción de las subjetividades de los estudiantes a partir del reconocimiento de sí mismos y de los otros y de la valoración de los aportes de cada uno de ellos (Cruz, Palacio, & Asprilla, 2010)

5. Objetivos

A partir de las comprensiones, condiciones, intereses y posibilidades, se plantearon los siguientes objetivos de intervención.

5.1. Objetivo general

Construir una práctica pedagógica, dialógica y reflexiva, mediada por la proyección fílmica, que contribuya al reconocimiento de las realidades sociales de los estudiantes como aporte a la construcción de paz en los territorios de incidencia institucional.

5.2. Objetivos específicos

- Afianzar las subjetividades políticas de los estudiantes del grado decimo de la institución educativa Las colinas, a través de la interlocución, el cuestionamiento de las realidades sociales que configuran sus vidas, y de la proyección de posibilidades para aportar a la construcción de paz en sus territorios.
- Reconstruir reflexivamente, a través de las narrativas, la experiencia pedagógica mediada por la proyección fílmica, como expresión de vida en la que se proyectan discursos, posicionamientos y visiones de mundo, de jóvenes estudiantes constructores de realidades sociales en clave de paz.
- Aportar orientaciones pedagógicas a la cátedra de paz de la institución educativa Las colinas, como un espacio de construcción colectiva y de convivencia democrática, fundamentado en las condiciones contextuales de los actores sociales que la configuran.

6. El camino recorrido, la reconstrucción de la experiencia

*“La tarea del arte es transformar lo que nos sucede continuamente,
transformar todas estas cosas en símbolos,
en música, en algo que pueda durar en la memoria del hombre”
Jorge Luis Borges*

Este proceso desde sus inicios buscó promover la construcción de paz con los jóvenes del grado décimo, de la IE, compenetrándolos con estrategias pedagógicas que promueven en los estudiantes el fortalecimiento del pensamiento crítico desde el aula. Por esta razón se realizó una apuesta pedagógica desde la proyección fílmica como mediador y generador de diversas formas de expresión, comprensión y proyección de posibilidades de transformación de las realidades sociales. Cabe destacar que los estudiantes en general, han demostrado sensibilidad frente a expresiones artísticas, ya que algunos pertenecen a proyectos o iniciativas que contemplan la música o el canto, como el rap, la escritura, la lectura, el teatro, la fotografía, la pintura y los medios audiovisuales.

De acuerdo a los objetivos, las intenciones y las mediaciones expuestas, se realiza la reconstrucción de la experiencia, entendiendo ésta como un proceso de carácter colectivo que se configura a partir del reconocimiento de los sentidos y significados que construimos a partir de lo vivido. En esta dirección, Larrosa (2004) plantea que,

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega [...] cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Se diría que todo lo que pasa está organizado para que nada nos pase (2004. p. 168)

La reconstrucción de este proceso se orientó por la pregunta: ¿De qué manera se construye una relación pedagógica, dialógica y reflexiva, mediada por la proyección fílmica, que contribuya al reconocimiento de las realidades sociales de los estudiantes como aporte a la

construcción de paz en los territorios de incidencia institucional? Este proceso de reconstrucción se realizó con la pretensión de reflexionar críticamente sobre la experiencia de la práctica pedagógica, así como de recuperar saberes y aprendizajes para aportar a nuevas comprensiones que contribuyan a continuar enriqueciendo particularmente el proceso pedagógico, y quizás, otros similares que encuentren en esta experiencia posibilidades de diálogo y de inspiración desde lo vivido.

En esta dirección y fruto del proceso de análisis de la experiencia, se sitúan dos momentos que configuran el proceso pedagógico, denominado así: a) Reproducción: el reconocimiento de los sentidos de los jóvenes frente a los procesos pedagógicos, la paz, el arte y el cine. b) La producción: El desarrollo de los Encuentros audiovisuales, reflexivos y dialógicos.

6.1. Reproducción: El reconocimiento de los sentidos de los jóvenes frente a los procesos pedagógicos, la paz, el arte y el cine.

Este momento, se configuró a partir de tres hechos clave, que se presentan a continuación.

6.1.1. Mi involucramiento como docente en las realidades sociales de los jóvenes y el reconocimiento de mi experiencia formativa desde el cine.

Llegué a finales del año 2015 a la IE para recibir el cargo de docente de Ciencias Sociales en bachillerato, de los grados de sexto a once y me encontré rodeado de jóvenes, entre los 12 y los 18 años de edad, los cuales, en su mayoría, presentaban una normalización de la violencia como forma de relacionarse, además de un aumento de estudiantes con deserción escolar, desmotivación, involucramiento en pandillas, consumo de SPA dentro y fuera de la IE; en general un entramado de situaciones y relaciones sociales que, me interpelaban por la relación, el lugar o el papel de los docentes, el mío en particular. También pensaba en la razón de ser de

dichos comportamientos, y pensaba quizás, como lo señala Acosta (2014), que el comportamiento social de los sujetos, las acciones y los hechos sociales que forman parte del proceso de interacción, se van desarrollando continuamente hasta generar rutinas de comportamiento, (Cáceres, 2014).

Estas rutinas, eran reconocidas como las características principales que permeaban cada lugar de la IE.

En los salones de clase la situación en ocasiones era algo anárquica, algunos jóvenes se rehusaban a realizar las actividades propuestas por el docente, otros continuaban en actitud de un perpetuo descanso, de recreo, se presentaban continuamente conflictos violentos.

Ahora, hablar de la situación de los docentes, sí que era compleja; éstos ingresaban a la IE de paso, se presentaban traslados sucesivos. Con frecuencia estos traslados eran entendidos como “castigos” provenientes de la misma secretaría de educación, situación que a la vez impedía al docente proyectar procesos a largo plazo, generar sentido de pertenecía hacia la institución e incluso formar algún tipo de vínculo con los estudiantes. Frente a cada traslado quedaba un vacío, a la espera de la llegada de un nuevo profesional, que finalmente llegaba a cumplir con la misma lógica.

Todas estas situaciones, me llevaron a pensar, que era necesario iniciar una búsqueda de otras formas de relación que, bajo las mismas condiciones institucionales, me permitieran construir una práctica liberadora. De esta manera acudí a mirar en retrospectiva mi propia experiencia como estudiante de secundaria, ver con otros lentes, los del docente actual, el por qué abandoné mis estudios, qué me indignaba del tipo de educación que recibí y qué de lo que yo había vivido qué cosas no quería repetir. Las conclusiones a las que llegué seguramente son las

mismas que han llevado a que muchos jóvenes no asuman la educación como algo más que una obligación, o un ejercicio pedagógico que no les compete.

Por otra parte, recordé mi relación con el cine, el papel que finalizando los años 90, jugó en mi vida, como un catalizador de mis emociones, al que acudía para desconectarme de lo que acontecía a mi alrededor, el instrumento mediante el cual comencé a comprender mucho mejor las relaciones entre los sujetos. Hoy encuentro en palabras de Cabrera (1999) y de Romero (2010), lo que experimenté en aquella época, el cine no se trataba de un espacio o instrumento para tener información, sino de un acontecimiento en el que era válido dejarse afectar. “una comprensión que sólo podría realizarse viendo el filme”. (Cabrera, 1999, p. 18, citado por Nana, 2010). El cine, produce un impacto emocional, que al mismo tiempo dice algo acerca del mundo, del ser humano, de la naturaleza, que tiene un “valor cognitivo, persuasivo y argumentativo a través de su componente emocional” (Rodríguez, 2010, p. 92)

De esta manera comienza la construcción de un proceso, que, junto con otros docentes, involucra la lúdica y algunas expresiones artísticas como mediaciones de diferentes clases.

6.1.2. El reconocimiento de los saberes de los jóvenes frente a la paz, el cine y los procesos pedagógicos.

Como parte del inicio del proceso de articulación e interpelación de la experiencia pedagógica con el objeto de la maestría en justicia social y construcción de paz, decidí realizar diversos encuentros con los estudiantes del grado décimo, con el fin de reconocer miradas, experiencias y preguntas respecto a la paz, el arte, particularmente el cine, y los procesos pedagógicos. Para dinamizar estos encuentros realicé una guía de preguntas orientadoras sobre las cuales construimos las diversas conversaciones que nos permitieron entender que:

Frente a la paz

Las miradas construidas por los estudiantes frente a la paz, se encuentran vinculadas con procesos, estados, valores e intencionalidades. De esta manera:

- Procesos: diálogo, tramitación o resolución de conflictos.
- Estados: de tranquilidad, de serenidad, de calma.
- Valores: el respeto, la confianza.

Intencionalidades: convivencia o evitación o ausencia de conflictos.

Algunas de las expresiones realizadas por los estudiantes fueron: “La ausencia de caos”; “tener diálogo con personas que quieren hacer la guerra, teniendo en cuenta los principios básicos de cómo se debe tratar a las personas y como socializar con los demás”; “Es no entrar en conflicto y siempre mantener la calma ante cualquier situación de conflicto” (Estudiantes grado décimo, conversación: 2021)

Las miradas frente a la paz, podría decirse que se orientan a considerar lo que Galtung (1985, citado por Harto de Vera, 2016) inicialmente denominó como paz positiva, la cual se encuentra caracterizada por la presencia de equidad y armonía, cuyo centro de atención está en la transformación pacífica de los conflictos. En el marco de estas miradas me pregunté cómo es posible transformar los conflictos, particularmente los sociales de manera pacífica, cuándo a través de los años hemos reconocido que la transformación de los mismos se libra a partir de las armas, las luchas, las resistencias, las movilizaciones en los que se pone de manera permanentemente en riesgo la vida.

De igual manera me inquieta conocer, cómo tramitar los conflictos, favorecer el diálogo, cuando las lógicas institucionales propenden por el control del tiempo, de la productividad, del cumplimiento. Estas inquietudes, como muchas otras transitaron a lo largo del proceso y me retaron permanentemente a darles cabida colectivamente en el proceso.

El dar cabida a estas interpelaciones, me llevó a encontrarme con un planteamiento que hace Freire (citado por Ortega, 2018), y que, aunque no hace referencia directa a la paz, lo asumí como orientación frente a las preguntas que interpelan el lugar o las posibilidades de la construcción de paz, en contextos complejos, vulnerables, violentos, injustos.

Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo” (Ortega, 2018, p. 137)

Frente al arte y el cine

Respecto al arte y al cine se encontró que los jóvenes relacionan el arte con: representación del entorno, expresión de realidades y sentimientos; y con cualidades asociados a lo bello. Por su parte, reconocen el cine, como expresión de la realidad, como proceso de enseñanza, de conocimiento, de comprensión de diversas situaciones, reales y ficticias. como actividad de relajación y escape.

Por otra parte, los estudiantes expresaron que en sus preferencias se encontraban las películas de acción y de pandillas, ya que de alguna manera reflejaban una realidad cercana a ellos, generalmente con finales más heroicos. Además, porque éstas les permitían sustraerse con

mayor facilidad de la realidad. De igual manera manifestaron su interés por las películas de ciencia ficción, no solo por el entretenimiento, el asombro y la belleza que estas generan, sino además porque de alguna manera les permitía proyectar historias que se desearían fueran las propias.

Lo anterior pude ponerlo en relación con lo planteado por Betanzo (2007) quien expresa que:

“Las experiencias audiovisuales otorgan esta posibilidad, vale decir, la de entregar un marco oficial y a la vez alternativo de la realidad circundante. El lenguaje visual nos acerca a exteriorizar un cúmulo de vivencias, actitudes, códigos y realidades que aún en un pleno de tecnicismos y modernidades, presentan su real importancia y validez. De esta manera introducir al alumno en este lenguaje, es penetrar en un mundo de realidades e irrealidades, de mundos atractivos y por sobre todo despertar la sensibilidad y la creatividad; caminos obligatorios para el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva a la realidad circundante.” (Bustos, 2010, p. 7)

Frente a los procesos pedagógicos

Frente a este aspecto se evidenció una crítica generalizada por parte de los estudiantes, orientado a su malestar frente a la rutina, la obligatoriedad y la calificación de sus procesos educativos, los cuales distan de las posibilidades de desarrollar el pensamiento, en tanto comprensión y posibilidades de transformación de realidades. Una pedagogía que privilegia el conocimiento objetivo, instrumental y las mediaciones técnicas.

Estas miradas frente a lo pedagógico encontraron eco en lo planteado por Illich (citado por Sebarroja, 2015) quien expresa que la escuela ha perdido credibilidad al estar desconectada de la realidad, de los contextos en donde está ubicada y donde viven sus estudiantes, porque confunde enseñanza con transmisión vertical y autoritaria del saber, basada y orientada a través

de libros de texto, y de formatos, guías para el docente, que ahogan el horizonte imaginativo de los jóvenes, porque es incapaz de enseñar habilidades debido a la psico rigidez curricular; porque “enseña” para el adoctrinamiento y la alienación de una sociedad consumista; porque el proceso educativo no tiene como uno de sus objetivos la disminución de la desigualdad social, sino la tecnificación y masificación de obreros; porque su excesiva burocratización de documentos la deshumaniza, la hace ineficaz, cuadrículada y estática. (Carbonell, 2015)

Reconocer esta mirada de los jóvenes frente a los procesos pedagógicos, me llevó a pensar, en el lugar que se otorga a los estudiantes en los mismos, allí encontré la importancia de la crítica que realiza Freire (citado por Verdeja, 2019) a este tipo de educación tradicional y bancaria, cuyo objetivo principal se basa en la transmisión de conocimientos; considerando a los educandos solo como depositarios de contenidos, de tal suerte se logra una mayor vinculación al mundo técnico e instrumental.

De esta manera, también fue inspiradora a lo largo del proceso la alternativa planteada por Freire a la educación bancaria, en tanto propone y defiende una educación problematizadora, que lleve a los jóvenes a realizar análisis críticos frente a temáticas sociales presentes en su contexto. Es así como se consideró a los estudiantes como sujetos políticos que pueden y deben ser capaces de problematizar sus realidades, observarlas críticamente y proponer cambios al mundo que los rodea.

Por otra parte, llamó la atención en el proceso la sensibilidad y cercanía que tienen los estudiantes con diversas expresiones artísticas y las posibilidades de que éstas sean consideradas como mediaciones pedagógicas en el aula de clase, en tanto los jóvenes reconocen que estas permiten:

- Un mayor reconocimiento de la diversidad de los saberes y de su relación con las trayectorias de vida
- Recrear otras realidades sociales y considerar posibilidades para la construcción de mundos mejores
- Descubrir y ampliar las comprensiones frente a miradas que se tenían ya establecidas
- Expresar, compartir, visibilizar y desahogar malestares, indignaciones, a la vez que sueños y esperanzas
- Reconocer y asumir liderazgos en procesos de interés colectivo desde habilidades y conocimientos específicos.

Estas miradas que los estudiantes expusieron frente a los procesos pedagógicos y las posibilidades que avizoran en las expresiones artísticas como mediadores del mismo proceso, me llevaron a encontrar en esta búsqueda los planteamientos de Ortega (2018), para quien la pedagogía crítica, es una pedagogía de la alteridad, del vínculo y de la memoria. Una pedagogía que sabe habitar la diferencia, la comprende, no la estigmatiza; una pedagogía que se encuentra mediada por el diálogo, que nombra mundos posibles, que no los invisibiliza. En otras palabras, una pedagogía que se permita el despertar del sujeto a su realidad y el encuentro con el otro; en donde los sujetos se comprometan en la radical transformación de sus realidades.

6.1.3. La planeación del proceso desde una orientación dialógica y colaborativa

Con todo lo vivido, reconocido y comprendido hasta el momento, era claro que la orientación del proceso pedagógico estaría dinamizada por la de construcción de saberes, por la generación de fisuras en los pensamientos pre establecidos, por la reflexión y el diálogo, no solo frente a lo visto a partir de la proyección filmica, sino de lo vivido a lo largo del proceso. Sin

embargo, aunque esto resultaba ser claro para mí como docente, realmente no fue un proceso sencillo, pues de acuerdo con lo que plantea Lugo (2018), un proceso dialógico y colaborativo no emerge naturalmente, debe ser construido a través de la escucha, el compromiso y el tiempo. No es algo que aparezca porque lo deseamos, debe ser motivado e impulsado a través de muchas acciones, conversaciones, movimientos y palabras.

Una de las primeras confrontaciones que surgieron en el proceso, fue el hecho de no asumirme como el actor principal de un monólogo, sino reconocirme como un sujeto más de la experiencia. Entender que no se trataba solo de las realidades, conflictos, situaciones de los estudiantes, sino también de las mías, todas ellas de alguna manera estaban allí expuestas y se expresaban en la manera de concebir el proceso. Se trataba de la pregunta permanente por la participación de los estudiantes, por el tipo de preguntas que dinamizaban el diálogo, por sus posturas, reacciones, sus respuestas, sus silencios- también entendidos como respuestas- y disposiciones frente al proceso.

De esta manera Cinescrúpulos fue transitando poco a poco, de ser un espacio de clase dispuesto para ver películas, a un proceso que afianzaba una relación pedagógica, dialógica y reflexiva entre todos los participantes. De esta manera el proceso de planeación, se asumió como un acto de planear, lo que, metafóricamente hablando, implica volar hasta alcanzar una meta, contrario a un proceso de planeación el cual generalmente se reduce al seguimiento y el control de lo estipulado. (Cifuentes, 2015)

6.2. La producción: El desarrollo de los Encuentros audiovisuales, reflexivos y dialógicos.

Este proceso se dinamizó a través de la proyección de cinco películas así:

NOMBRE PELICULA	EJE DINAMIZADOR	COMPRENSIÓN DEL MUNDO	OBJETIVO	IMPACTO EMOCIONAL
Rodrigo D. No futuro	<i>sonidos disidentes.</i>	La música como denuncia social. La pérdida (madre) como un detonante de depresión la desigualdad social, la marginalidad y la falta de oportunidades en el mundo suburbano	Motivar a los estudiantes a una reflexión sobre diversas experiencias de vida que en la película se observan, al retratar uno de los períodos socialmente más problemáticos de la ciudad de Medellín (la década de 1980, llamada en Colombia "La década perdida")	Alegría Impotencia Desconcierto
American History X	<i>La calle y sus fronteras</i>	La bondad y la maldad subyacen en todas las personas. Existe un poder negativo y otro positivo. El ser humano determinado por los dogmas. Rol del maestro en la sociedad.	Propiciar un dialogo reflexivo entre todos los asistentes acerca de la cruda y directa realidad sobre la determinación de los seres humanos por los dogmas; sobre el miedo frío y duro de los fanatismos, y lo que estos logran desencadenar en la sociedad. Luego también hablar de la redención y su alto precio, cuando se trata de recomponer los errores al tratar de reinsertarse en la sociedad. Reflexionar y cuestionar racismo, la xenofobia y la discriminación.	Llanto ante el desenlace de la historia Impotencia por la actitud de la sociedad y sus dogmas Desconcierto Rabia Impotencia ante la maldad
Capharnaúm	<i>la pregunta por las vidas precarias</i>	El poder está relacionado con la violencia. Respetar la vida de los demás o preservar la propia es un dilema. La precariedad y la pobreza extrema que engendran sistemas económicos, políticos y sociales, mediados por un capitalismo rampante. Las vidas que merecen ser lloradas y vividas	Motivar a los estudiantes a una reflexión sobre diversas experiencias de vida que en la película se observan. Un film que da sentido a la existencia del cine como arte, entretenimiento y medio de comunicación transmisor de valores, cultura, emociones y crítica social. Capharnaúm permite pensar sobre realidad de las vidas precarias, sobre el cómo es la dura infancia de los niños y las niñas en Líbano: las condiciones de vida, la violencia, el trato a la inmigración.	Tristeza y rabia por las vidas precarias Enojo por la actitud de los padres hacia los hijos Desespero por la maldad sin límites. Asombro ante la sentencia del protagonista "demando a mis padres por haberme dado la vida" Incertidumbre
Whiplash	<i>la música como otra forma de expresión</i>	El poder de la mente. El arte como una forma de vida. La educación como un acto de ejercicios de poder y alienación que hay que desmontar. Deconstrucción de imposibles	Promover y motivar un ángulo reflexivo sobre el ejercicio de enseñanza – aprendizaje del cual se deben desmontar los monólogos y los ejercicios de poder en cualquier dirección, así como la perseverancia desde el ámbito educativo para llegar a metas reales que nos permitan acceder a otras realidades, todo lo anterior mediado por la	Movimiento del cuerpo ante el ritmo de músicas diversas (jazz) Expectativa Sorpresa ante la decisión del protagonista de no rendirse

		La música como un factor de alteridad y consonancia.	presencia continua de las músicas diversas.	Relajación ante los sonidos continuos (música)
Her	<i>Individualismo y exclusión</i>	El poder de las máquinas. La existencia de varias realidades y mundos paralelos. El valor del ser humano como tal. La necesidad de creer en algo o en alguien. La soledad dentro de las vidas en una sociedad alienada.	Reflexionar en torno al experimento social que proyecta el film, y que aborda al ser humano y al mundo tecnológico en el que vive en continua exclusión, individualismo y soledad. la proyección logra que nos situemos en un entorno en teoría futurista, aunque presente en los entornos actuales en los que vivimos, ese que está casi monopolizado por la tecnología, nos hace creer que se trata de un futuro bastante próximo.	Confusión al inicio ante el programa inteligente Desconcerto y alegría ante una sociedad individualista Impotencia Duda Zozobra Sorpresa ante las relaciones interpersonales

Estas películas fueron seleccionadas mediante criterios fundamentados en ser películas de cine-arte o cine no convencional, no de orden comercial, a partir de las cuales se mostraban temáticas que reflejaban, contrastaban, o tensionaban las realidades sociales particulares de los jóvenes y que de alguna manera habían sido reconocidas en procesos previos, ya descritos. Estas proyecciones permitieron entablar diálogos con los jóvenes respecto a la vulnerabilidad y precariedad de la vida; las vivencias en la calle, la disposición, apropiación y relación con el territorio; los sonidos disidentes; el individualismo y la exclusión de unas vidas en busca de la permanencia o la garantía de otras.

En el desarrollo de este proceso pudimos reconocer que la imagen que ofrece el cine permite conjugar conceptos y emociones, lo que posibilita experiencias y relaciones sensibles frente a realidades diversas que se ponen en diálogo, así Cinescrúpulos como práctica pedagógica, dialógica contribuyó a pensar, a continuar creando la vida, ya que como lo señala Bakhtín (citado por Lugo, 2014, p. 220) “la vida es, por naturaleza misma, dialógica. Vivir quiere decir participar en el diálogo; hacer preguntas, escuchar, responder, estar de acuerdo, etc”.

En este sentido el dialogo permitió escuchar(nos), comprender(nos) y permear la subjetividad política de los partícipes.

Cada uno de los encuentros se configuró a partir de dos momentos centrales:

Atmósfera-Travelling: este momento obedeció a la proyección fílmica y al reconocimiento y presentación de las sensaciones, emociones, sentimientos, posturas corporales y disposiciones generadas durante la misma. Es importante tener presente que, a lo largo de la proyección de las películas, se contaban con momentos en los que se detenía la misma con el fin de ir provocando la conversación respecto a los aspectos previamente señalados. De igual manera implicó el reconocimiento de las recomendaciones o ajustes a las inconsistencias de ambientación, aspectos técnicos, el ejercicio dialógico que se desarrolló durante la visualización, al detener la película y permitirse el fluir de la palabra de todos los participantes. Este momento guarda relación con idea de que:

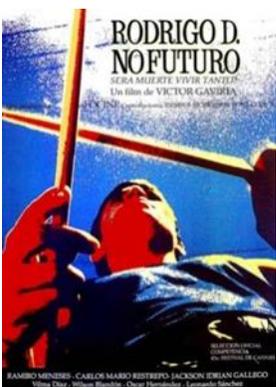
Aprender a leer una película sólo se logra luego de educar el ojo. Podemos ver el mundo a partir de una película. Llegar a este punto implica un acercamiento al pensamiento, el cual comienza desde la visión. Contrariamente a lo que se observa como propuesta por algunos autores respecto a la formación audiovisual, llama la atención que se reduzca a un taller o una experiencia de aprendizaje cuando en realidad convivimos en un mundo de imágenes en movimiento (pantallas en camionetas; nuestro actuar de cada día filmado por fracciones de segundos por nuestro ojo...). Estamos ante imágenes en movimiento y sonidos, generamos imágenes en movimiento y con sonido. Respecto a esto último, vale decir, acciones, gestos, los cuales quedan guardados en nuestra mente. Quizás no somos conscientes de ello, pero basta ver alguna película en cámara lenta para que nos lo recuerde.” (Peña, 2010, p. 59)

- Reflexión- Flashback: este momento comprendió el encuentro dialógico desplegado al finalizar cada proyección fílmica, en donde además se reconstruía lo colectivamente experimentado a partir de la proyección de la película. Esta reconstrucción se realizaba generalmente a partir de narrativas orales, visuales gráficas y audiovisuales.

A continuación, se presenta una descripción de lo vivido, dialogado y comprendido a partir de cada una de las proyecciones fílmicas.

6.2.1. Rodrigo D. No futuro / sonidos disidentes.

El primer film se proyectó a todos los estudiantes matriculados en el grado décimo de la IE Las Colinas, en total fueron dieciséis (16) estudiantes con quienes se inició el proceso.



Sinopsis.

Rodrigo no tiene todavía 20 años. Está en una ventana del último piso de un céntrico edificio en Medellín. Va a saltar sobre esa ciudad que lo oprime, lo llama, lo margina. No tiene otra opción, le grita a la ciudad. El tiempo se detiene y ahí está todo lo que ha sido su vida y lo que la rodea.

Atmósfera – Travelling

Antes de iniciar la proyección se entregó a cada uno de los asistentes un folleto que contenía el cartel de la película con imágenes del film y la ficha técnica, así como la sinopsis, acto seguido se leyó en voz alta esta y se realizó una pequeña introducción oral acerca del cine y de la película a visualizar.

Durante la proyección fueron surgiendo los aciertos y desaciertos de la misma, el sonido no fue el mejor, los diálogos en muchas películas colombianas no logran captarse en su totalidad

por lo que muchos de ellos quedaron en el aire y generaban por momentos desconcentración en los jóvenes. El salón donde se llevó a cabo la proyección permitía bastante acceso de luz por lo que la imagen no lograba captarse en todas las escenas de forma diáfana sino por el contrario obstruida por el reflejo de la misma, teniendo en cuenta además que el film no está en las mejores condiciones audiovisuales por más que se ha reeditado. Lo anterior presenta un cuadro de las falencias en cuanto a la parte técnica, sin embargo, el gran acierto radicó, en que, al ser un cine con una estética no convencional y comercial, sino con una presentación de especificidad de la realidad popular de algunos sectores colombianos, permitió conversar acerca del día a día del barrio,

El espacio al estar en jornada escolar generó curiosidad en los estudiantes de otros grados, por ser una actividad con presencia de medios audiovisuales en su desarrollo y ejecución, que sale de la norma estándar de clases regulares, algo que llega a ser positivo para que muchos más quieran participar del mismo, pero en el mismo momento de la proyección los jóvenes comenzaron a asomarse por los ventanales y lograron una y otra vez distraer a los asistentes.

Con la presentación de esta primera película, Rodrigo D, No futuro, se buscó motivar a los estudiantes a una reflexión sobre las diversas experiencias de vida que en la película se observan, al retratar uno de los períodos socialmente más problemáticos de la ciudad de Medellín (la década de 1980, llamada en Colombia "La década pérdida"), en que toda una generación de jóvenes vivieron y sufrieron las terribles consecuencias del narcotráfico, la violencia urbana y el terrorismo, con las consiguientes secuelas sociales a largo plazo; pudiendo realizar un símil con muchas situaciones que alrededor de ellos se pueden presentar, en el barrio, en su entorno familiar, como lo son el microtráfico, la pobreza multidimensional, hogares monoparentales con presencia de familias múltiples en el mismo espacio (hacinamiento), fronteras invisibles,

ajusticiamientos por manos propias entre bandas que se disputan el territorio, dogmatismos frente al barrismo futbolero, violencia intrafamiliar, abusos físicos y psicológicos hacia menores dentro de los mismos hogares.

Frente a muchas escenas, los estudiantes se reflejaron en situaciones que reconocen como presentes y cotidianas en ese entorno que es el barrio, como lo son las muertes, el pandillismo, la deserción escolar, el suicidio, la violencia verbal y física intrafamiliar, el desasosiego continuo de los jóvenes en medio de las vidas precarias.

Este primer momento de reconocimiento les permitió a los estudiantes entender que su contexto social no es único y que parte de los problemas presentes en su comunidad, como la delincuencia, la pobreza, la exclusión social, forman parte de lo que se vive en otras regiones del país. Es decir, que el desarrollo del film contenga escenas por medio de las cuales se presente una especie de mimesis de la realidad, con actores naturales que no deben ponerse en el papel del personaje porque ellos son el personaje de verdad, logrando imprimir narrativas de denuncia social y política acompañadas de un humor corrosivo que transmiten al espectador la sensación de estar observando situaciones que no le son ajenas, sino por el contrario, que las conoce porque las vive en su entorno.

De tal manera que a los jóvenes se les permitió conversar con desenvoltura acerca de las impresiones que la visualización generó, pero además que las palabras fluyeran hacia la narración de la realidad que los rodea, (el barrio, el colegio, el hogar), como una forma de encontrar en el ejercicio dialógico, lo que Freire (citado por Ortega Valencia, 2018) refiere, como método en la construcción de conocimiento, que permite el fortalecimiento del pensamiento crítico. “Con la particularidad de reconocer las condiciones de discriminación, violencias y desigualdades sociales que hacen indispensable la reflexión teórica y a su vez, la

transformación de la realidad a través de la praxis entendida como acción para la transformación.” (Ortega, 2018, p. 121).

Al respecto algunos estudiantes refieren:

uy profe, pero esas casas que se ven ahí en la película son iguales que las de acá (Colinas), es que mire que son como las de abajo del uno (asentamiento) (Estudiante grado décimo)

Ah pues cómo le explico, es que, si ve que esas casas que salen ahí son iguales a las de abajo, así mismo como en madera y todas como destruidas, además ahí viven muchas personas, hay en casas en donde viven hasta once personas, en una sola pieza duermen hasta ocho niños en una cama. Además, pues eso que se ve ahí en la película de las drogas es igual que acá, acá muchos meten y también venden en varios sitios (Estudiante grado décimo)

Además, profe pues eso que se ve ahí como de violencia, si ve, eso de los combos y que pelean entre ellos, o que juegan a los puntazos, eso es algo que se ve acá mucho, pues obvio no solo juegan, acá sacan machetes y de todo y casi siempre los fines de semana se ven peleas, pero también roban por allá afuera, en el centro y pues viene cada rato la policía a buscar gente y a muchos se los llevan y así (Estudiante grado décimo)

Los relatos anteriores se enmarcan en una relación de reconocimiento de la realidad, una proyección que a su vez revela en los jóvenes apartados del mundo que los rodea, de tal manera que se pueda observar ésta con los lentes de un pensar crítico que implique reconstruirla socialmente. Al respecto señala Lugo (2014):

Desde un punto de vista narrativo, nuestras descripciones, nuestros vocabularios y nuestras historias constituyen nuestra comprensión de la naturaleza humana y de su

comportamiento. Nuestras historias forman, informan y reforman nuestras fuentes de conocimiento y nuestras visiones de realidad. Lo narrativo retoma todos los planteamientos hechos en el giro lingüístico y en el giro discursivo y los circunscribe a una forma particular de discurso que es el narrativo. Como una forma de discurso, las historias no son solamente una forma de representar nuestra vida o de contarla a otros, sino que esas historias modelan nuestras vidas y nuestras relaciones. Por tanto, cada vez que se crea una historia se hace una nueva interpretación de la vida, que depende no solamente de quien la cuenta sino también de la audiencia, sea esta real o imaginaria. Para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe relatarse, y es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia. En su esfuerzo por dar un sentido a su vida, las personas se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia en secuencias temporales, a fin de obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que las rodea.” (Lugo, 2018, p. 40)

De tal manera que todo el ejercicio de narrar, de narrarnos, fortalece la identidad, proyecta una alteridad desde la cual es posible reinventarnos, sana y contribuye al reconocimiento de las vidas, de las que merecen ser lloradas, vividas y transformadas; además lo narrativo, en este sentido, propicia una ubicación en contexto, de reconocimiento de los otros y de lo otro como posibilidad de cambio, todo propuesto desde una educación mediada por pedagogías críticas. Como lo dice Ramírez (2008)

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución

desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente. (Ramírez, 2008)

Reflexión - Flashback

Luego de la ejecución de la primera proyección fílmica se pasa a ajustar aspectos necesarios para fomentar una *Atmósfera* adecuada que permita un *fluir* de la actividad audiovisual, es decir, unas adecuaciones físicas en el entorno en donde se proyecta la película, con la intención de construir una *Atmósfera* propicia para que los jóvenes, sin interrupción del exterior para que logren *compenetrarse* con la experiencia, que a su vez permite la reflexión mediante el diálogo y la escucha dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido la experiencia del cine requiere de unos elementos que den magia y vida al instante de visualización de cada película, por ello es importante contar con un espacio que esté apartado del ruido ambiental, en donde la luz no ingrese en su totalidad, el sonido y la imagen permitan intensificar la experiencia, y de esta manera contar con un espacio pedagógico mediado por la proyección fílmica. Al respecto, señala Valencia (2018), cómo es necesario disponer de unos tiempos, unos espacios, un entorno material adecuado, todo ello en el marco de un proceso formativo que genere producciones de reflexividad. Por esta razón se buscó un espacio diferente para la proyección de las siguientes películas (Ortega, 2018)

Durante el proceso y desde la propia incertidumbre que se va presentando en medio de la relación pedagógica, emergieron otras posibilidades de mediación, en el proceso educativo; formas de estar con el otro, de habitar el entorno educativo y a su vez fortalecerlo a través de diversas estrategias e instrumentos. Es así como se debe resaltar que hubo jóvenes en quienes la proyección pudo conectar con sus fibras sensibles respecto a propuestas musicales diversas, ya

que durante el espacio pedagógico y mediante los movimientos de su cuerpo (kinestésico) se logran plasmar otros lenguajes de empatía con que se escucha, y cómo lo musical abre otros portales hacia un discurrir vivencial en el que se permite la disidencia frente a lo que parece estar establecido cotidianamente. La música como un instrumento pedagógico que contribuye a la transformación social, tal como lo menciona Isaza (2019):

En el arte es posible encontrar diferentes vertientes y ramas de estudio que contribuyen en la transformación social. Según estudios realizados la música ha sido uno de los medios más utilizados para tratar problemáticas sociales, pues a través de ella se obtiene mayor impacto en países en vía de desarrollo. La música es una de las principales estrategias utilizadas para llevar a cabo propuestas de proyectos comunitarios y logra ser uno de los medios de acercamiento cultural (Isaza, 2019)

Frente a este aspecto los estudiantes han comenzado a escuchar, escribir e interpretar, diversos géneros musicales como rap, rock, nu jazz, electrónica, rhythm and blues, lo cual es algo novedoso dentro de una comunidad en la cual lo cultural se enmarca en el género popular y el reggaetón.

Situándonos en la película, ésta escenifica la expresión musical en el género punk. Este es un género musical que nació a mediados de los años 70, caracterizándose por ser minimalista, contracultural y crudo en sus sonidos. En el caso puntual del film, la banda sonora estuvo a cargo del grupo Mutantex, de hardore punk en la ciudad de Medellín, con letras de denuncia social.

Frente a lo expuesto, al finalizar la proyección uno de los estudiantes refiere:

El rap es la única forma en que puedo desahogarme, porque por ejemplo yo con mi pareja, pues yo estoy con ella y todo, pero yo quiero desahogarme y no soy capaz, en lo único en que soy capaz de desahogarme es en un cuaderno escribiendo letras como esta.

Hace poco escribí una canción que se llama Una Vida, pero entonces voy a cantársela porque no me acuerdo así. El pedazo que más me gusta dice así: Me tocaba ver cómo mil niños se drogaban/ y su supuesta vida se la vacilaban/ yo intentando no caer en esa tentación/ porque sabía que eso no era una opción/ tengo varios espejos/ no busco complejos/ y sé guerrear en la calle sin tocar los vicios/ yo soy otro más que no tenían inicios/ en la vida nunca me fue tan bien/ es más/ creo que ya perdí la fe también/ no creo que tenga doble moral/ nadie ha pasado lo que tuve que pasar/ y ninguno me ayudo cuando tuve que llorar/ porque no sabía que tenía que hacer/ porque me di cuenta que el sufrimiento es parte de crecer/ mi infancia fue difícil de entender/ nadie me soporta. (Estudiante grado décimo)

Como se observa y de acuerdo con Gilligan (2003) no es necesario forzar un análisis hacia una coherencia de contenidos, es decir, en algunas narrativas cobra más importancia el comprender los silencios, las posturas corporales (kinestésica) y el cómo la música, de acuerdo a la anterior narrativa, obra como un catalizador de sus tensiones en un contexto de injusticia social. En este caso particular, aunque el joven mencione que la música ayuda a desahogar sentimientos hacia su pareja, la creación de contenidos musicales (composición letras de rap) decanta igualmente problemáticas sociales presentes en el contexto. (Carolina Muñoz-Proto, 2020)

Otro de los jóvenes refiere la forma en que la música ha diversificado su pensamiento, difuminando fronteras y ampliando su marco cultural, lo cual dice él, lo lleva a pensar en otras cosas, es decir, conocer otras personas, lugares, formas de vivir, etc. (proyecto de vida)

Antes escuchaba metal, pero ahora ya conozco más variedad de música y la verdad no sé cómo llamarla, porque es como una combinación entre electrónica y jazz, entonces, si

pilla, por ahí va creándose otro tipo de ramas musicales. Entonces, pues en un contexto, así, en resumen, uno diría que escucha música universal, no exactamente lo que todos escuchan acá en el barrio, lo normal o popular. La música en general sí me cambió, escucho música del todo, global, no del todo común aquí, sino de todas partes, de Corea, de Rusia. Y esas letras y esos ritmos me han llevado a pensar otras cosas (Estudiante grado décimo).

De tal manera que la música, en este caso, genera en el joven un pensar diferente, es decir, se permite observar su contexto con una mirada crítica; lo musical en relación con la subjetividad y el fortalecimiento del pensamiento crítico, como lo dice Isaza (2019):

La vivencia musical le brinda al ser humano la posibilidad de experimentar conceptos estéticos, trabajo crítico y disciplina. Además, activa zonas sensoriales y motrices, lo cual puede verse reflejado en la reacción emocional y física de las personas. En estas características también van incluidas aspectos psicológicos, mentales, sociales y de desarrollo comunicativo (Isaza, 2019).

La influencia de la música, en este caso particular, expresiones que se alejan de la música popular y urbana como el reggaetón, que en muchas ocasiones son dominantes entre los sectores juveniles, aporta otras estéticas y a la vez pensares y miradas plurales de la realidad, lo que deviene en posibilidades alternas que permiten decantar ésta y observarla con un manto de criticidad.

La música parece estar profundamente ligada a nuestra vida emocional y, de hecho, quizá parece relacionarse con ésta con más apremio y hondura que cualquiera de las otras artes. Se sumerge en nuestras profundidades y expresa movimientos ocultos de amor, temor y alegría que yacen en nuestro interior. Nos habla a nosotros y de nosotros, de manera

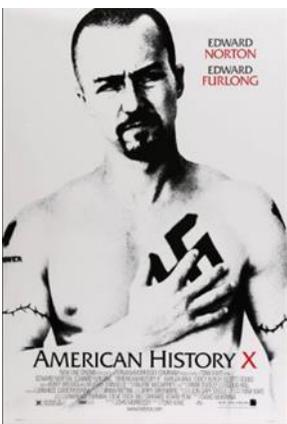
misteriosa y llegando, como dice Mahler, “al fondo de las cosas”, exponiendo las flaquezas más recónditas y, por así decir, abriendo nuestra alma para que podamos verla (Nussbaum, 2018).

La música, como lo dice Nussbaum (2018), permite expresar, desde lo más profundo, sentires y visiones de mundo a través de palabras que se tejen en narrativas para contar, cantar, conversar con el otro, con los otros. Es una forma de comunicar y divulgar lo que atañe al joven y lo que está presente en sus contextos, como se ha podido observar en las anteriores narrativas.

6.2.2. American History X / La calle y sus fronteras

El segundo encuentro se realizó en contra jornada escolar y a él asistieron ocho (8) jóvenes. Cabe destacar que se ajustaron las condiciones para la proyección fílmica, con el fin de mejorar la ambientación y disponer al estudiante en un espacio que permita la vivencia de la experiencia.

Sinopsis.



Derek (Edward Norton), un joven "skin head" californiano de ideología neonazi, es encarcelado por asesinar a un negro que pretendía robarle su furgoneta. Cuando sale de prisión y regresa a su barrio dispuesto a alejarse del mundo de la violencia, se encuentra con que su hermano pequeño (Edward Furlong), para quien Derek es el modelo a seguir, sigue el mismo camino que a él lo condujo a la cárcel.

El film trata una temática que ahonda en problemáticas juveniles (tribus urbanas, racismo, xenofobia, neo nazismo, entre otras) las cuales si se quiere dan luces y proyectan a su vez problemáticas presentes en el barrio (combos, fronteras invisibles, barrismo futbolero, xenofobia) al igual que cierta estigmatización frente a personas que llegan de otras ciudades e incluso en contra de población indígena Yanacona y afrocolombianos que habitan en la misma comunidad. Además la proyección fílmica, como mediación pedagógica, generó y despertó emociones que contribuyen a la comprensión de la otredad, de lo otro - el otro; y en este sentido se articula con la pedagogía y el pensamiento crítico que, como lo menciona Valencia (2018) “permite una apuesta ética y política, sustentada por fines de reconocimiento, emancipación y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, clase, etnia, sexo y condiciones de subalternidad; una actuación intencionada de corte educativo, que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales, una apuesta pedagógica en la orientación de procesos de construcción del conocimiento y de socialización que incluye prácticas, saberes, dinámicas socioculturales e interacciones para transformar la sociedad desde ciudadanías incluyentes y resistencias culturales.” (Ortega, 2018, p. 129)

Todo ello permitió desplegar un diálogo entre todos, estudiantes y profesores, sobre las relaciones humanas presentes en el entorno, que conlleve a un proceso pedagógico autentico, como lo dice Freire (2005)

La educación autentica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y putos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de

esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (Freire, 2005, p. 113)

Atmósfera – Travelling

Al inicio se entregó a cada uno un flyer que contenía imágenes de la película, la ficha técnica, la sinopsis y un párrafo adicional por medio del cual se concretó y dilucidó mucho más la trama del film. Antes de poner a rodar la proyección se realizó la lectura conjunta del flyer, se explicaron algunos aspectos técnicos de la película que permiten ayudar a una mejor comprensión de la misma, como el cambio existente entre las escenas a blanco y negro y las escenas a color, se habló un poco sobre las tribus urbanas de skinhead y rude boys presentes, para el caso de Colombia, sobre todo en grandes urbes como Bogotá o Medellín y se dio inicio al film. Todo con el fin de introducir al joven en el entramado de la película, ya que, como una estrategia pedagógica, ésta retrata problemáticas juveniles que cuestionan al espectador frente a lo que en derredor suyo acontece, llevando al mismo a un proceso cognitivo e interrogativo de reflexión; “¿Qué significa esto para mí?, ¿cómo afecta esto mi vida?, ¿cómo sigo comiendo, viendo televisión, caminando en una vida aparentemente normal, cuando sé que esto ocurre? Si pasa esto aquí, a mí también me está sucediendo” (Estripeaut, 2020)

Reflexión - Flashback

Finalizada la proyección nos reunimos en un círculo para dialogar sobre las sensaciones que el film generó en los participantes, algunos jóvenes se conmocionaron hasta las lágrimas con la historia audiovisual relatada y retratada en las escenas. Esto quiere decir que el film logró sensibilizar a los jóvenes como sujetos sociales conscientes de realidades degradantes para el ser humano, pero además las emociones que el arte, como estrategia pedagógica, logra potenciar, tal

como lo dice Nussbaum (2018) “pueden o no generar deseos de actuar, de salir adelante, quizá hagan del mundo un sitio mejor...” (Nussbaum, 2018).

El diálogo fluyó hacia vertientes diversas como: la cotidianidad de los combos del barrio y la imposibilidad de un discurrir de las existencias dentro de esa cotidianidad en situaciones continuas de pasividad social y comunal. La importancia, en este punto, de lo dialógico, en medio de un proceso pedagógico, es lograr que se nombre lo real/imaginario que rodea y le acontece al joven como un ejercicio reflexivo que permita contemplar la existencia; en palabras de Freire (2005) “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 2005). En este sentido se promueve a través de la interlocución pedagógica que el estudiante se interpele frente a su contexto como una forma que permite visualizar las problemáticas sociales en él presentes y las posibilidades de transformación de las mismas.

Posterior a la proyección de la película intervino uno de los jóvenes para contar una historia que recordó al ver la película y que sucedió unos años atrás en el barrio:

Hace unos años profe ahí en la esquina mataron al Taita, no recuerdo cómo se llamaba, pero pues acá todos lo conocían como el Taita, lo que pasó es que él era un hincha del Quindío y un vicioso, se la pasaba ahí en la esquina. Entonces los del uno (uno de los sectores del barrio) no podían pasar por acá porque son del nacional y una noche subió Dieguito que era de allá del uno y cuando cruzó por ahí por la esquina se le vino el Taita a joderlo y no dejarlo pasar, pero el Taita estaba re fumado y todo ensacolado y Dieguito

le dijo que lo dejara sano, es que a lo bien Dieguito no le quería hacer nada, pero ese man jodió tanto que se encendieron y Dieguito le clavo un chupasangre en el pecho y el Taita quedo ahí tendido, ahí en la mitad de la falda, el hermano se lo llevó pa' l hospital, pero nada, se murió (Estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

La anterior narrativa permitió evidenciar cómo la existencia de pandillas permea el cotidiano vivir de los jóvenes, aumentando el riesgo de disgregación social y conductas que atentan contra el bienestar, no solo comunitario, sino personal de la población en general. También condicionan la forma de relacionarse de los individuos inmersos en el contexto, generando fronteras invisibles y procesos de exclusión entre los diferentes grupos.



Figura 13. Proyección American history x cinescrúpulos 2021

Los jóvenes refieren como imágenes impactantes en la proyección, las que presentan situaciones violentas por racismo, las escenas durante la reclusión del protagonista y los diálogos en los cuales se reflejaba una clara estigmatización social y xenofóbica, se manifiestan molestias cuando se presentan imágenes con actitudes de discriminación, y el por qué, lo relató uno de los jóvenes participes:

Mire profe que acá a veces me dicen negro marica, África, niche; pero a mí eso no me interesa ya, mejor dicho, cuando era pequeño sí me daba rabia y me ponía a pelear, ahora

ya no, porque cambie la mentalidad, crecí. A mí ahora eso que me va a importar, pero cuando era pequeño sentía que me discriminaban, que me menospreciaban y me ponía a llorar de la rabia que me daba, pero ya a uno le cambia la forma de pensar y todo eso (Víctor estudiante participe de Cinescrúpulos).

El diálogo comienza a evidenciar prácticas discriminatorias, de agresión verbal y física presentes en el contexto escolar y barrial, éste estudiante, como un joven afro las ha tenido que padecer; al igual que violencias que se han ido enquistando en sectores populares entre jóvenes por el hecho de pertenecer a combos futboleros, por la delimitación de fronteras invisibles, por el micro tráfico y su comercio de muerte. Y es preciso que la escuela se convierta en territorio de paz, donde, por medio de una pedagogía crítica, quienes habitan sus espacios y las calles adyacentes, se permitan hacer las paces, comenzar a transformar sus presentes, tejiendo una convivencia entre diversos, como Estripeaut (2020) lo propone:

Hacer las paces significa pasar de las narrativas del pasado basadas en el odio y la venganza a las narrativas del futuro que se localizan en la alegría y el pasarla mejor. Se trata de diluir el moralismo maniqueo de buenos y malos para ingresar en la ambigüedad que es el otro, proveer mínimos de confianza y tejer colectivo, pasar de interpelar al ciudadano como espectador del destino de Colombia para activarlo por la paz y la convivencia entre diversos. (Estripeaut, 2020)

6.2.3. Capharnaúm, la pregunta por las vidas precarias

Durante el tercer encuentro, realizado en contra jornada escolar, se observó el film Capharnaúm.



Sinopsis.

Ante un tribunal, Zain, un niño de 12 años, declara ante el juez. - ¿Por qué has demandado a tus propios padres? -Por darme la vida.

Atmósfera – Travelling

El objetivo para este tercer encuentro se focalizó en sensibilizar a los participantes frente a la relación con lo otro (territorio y cultura), pensando en el tránsito de relaciones de abandono a relaciones de cuidado, de interdependencia, lo colectivo, la vida; todo ello propuesto en el marco de construcción de una relación pedagógica crítica, que contribuya, como lo señala Sebarroja (2015), a la emancipación transformadora, que permita liberar al sujeto al conocer el mundo que le rodea:

[...] En la que educador y educando crean de forma dialógica —otra de las aportaciones genuinas de Freire— un conocimiento del mundo que es el resultado de una investigación del universo vivencial de los propios educandos, que despierta sus conciencias para luchar contra el sufrimiento, la injusticia y la ignorancia, y por la transformación social. Sí, porque para Freire las personas son seres humanos nacidos para la transformación y no para la mera adaptación. En este diálogo horizontal se visualiza el reconocimiento del otro que se enriquece con la interrelación, el intercambio y el aprendizaje mutuo a partir de otra premisa muy freiriana: nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo; porque «nadie ignora todo, nadie sabe todo». (Carbonell, 2015, p. 67).

El film, siguiendo esta línea, se permite, a través de sus imágenes audiovisuales, proyectar las condiciones sociales de vulnerabilidad en niños y adolescentes, en condiciones de precariedad y en lugares que pueden llegar a presentar similitudes, como los parajes presentes en Libia y Colinas:



Figura 14. Las Colinas



Figura 15. Cafarnaúm

Desde luego más allá de las infraestructuras y la vulneración económica y física, se presenta una degradación social que engloba varios componentes, entre los que se destacan familias vulnerables con dificultades no solo en su composición (familias monoparentales y recompuestas en su mayoría) sino también en las relaciones que se dan al interior de estas (violencia intrafamiliar, negligencia en cuidado de menores, explotación infantil) además la

situación económica precaria evidente en el sector minimiza las oportunidades de construir un proyecto de vida dignificante para el joven.

Para alcanzar este objetivo fue necesario aclarar la importancia que tiene la imagen audiovisual, dentro de procesos de enseñanza – aprendizaje, la cual permite observar realidades y desplegar miradas críticas a los contextos propios, permitiendo que quien la observa se ponga en el lugar del otro. Todo ello mediante un “dialogo narrativo visual” como lo menciona Moratto (citado por Estripeaut, 2020):

La cámara es capaz de captar, con objetividad, el instante, de transfigurarse en testimonio directo del factum, de reconocer una situación, un contexto espacio temporal...edificando historias. Estas, mediante el dialogo narrativo visual, serán transmitidas de una persona a otra adoptando posteriormente la calidad de recuerdos donde “se entrelazan palabras, silencios, imágenes, artefactos, cuerpos y lugares, entre otros, y es precisamente la relación entre ellos la que contribuye a construirlos. Gracias a su naturaleza, fácil movilidad y percepción, la cámara tiene la virtud de globalizar una verdad en ella contenida de manera eficaz y, así, los símbolos quedarán sedimentados tanto en el consciente como en el inconsciente, en sus ámbitos individual y colectivo (Estripeaut, 2020, p. 171)

Durante la proyección algunos estudiantes se asombraron e impactaron frente a escenas que se relacionan con la negligencia parental y el cuidado entre menores sin supervisión de adultos responsables. A medida que la película avanzaba surgieron conversaciones entre ellos frente a diversas situaciones que el film presentaba, como las mencionadas anteriormente y otras de vulnerabilidad social, económica y de género.



Figura 16. Proyección *Capharnaúm cinescrúpulos* 2022

Reflexión - Flashback

Al finalizar se realizó un círculo para conversar los pensares y sentires frente a lo que el film despertó y movilizó en cada uno. Se dialogó sobre qué escena gustó más, qué semejanzas se encuentran entre las problemáticas que retrata la película y las que se pueden observar en el barrio, como la migración, en el caso puntual del barrio las Colinas, de familias venezolanas, los adolescentes y niños en situaciones de vulnerabilidad debido a situaciones de abandono porque sus padres son encarcelados, por cuidadores con adicciones que abandonan el hogar, menores que viven solos y otros que son abusados entre otras tantas problemáticas. Es importante resaltar que “las técnicas de neuroimagen han mostrado que, cuando leemos o seguimos una película, se activan las mismas zonas del cerebro que al estar inmersos en una situación similar de la vida real.” (Vallejo, 2020, p. 13). Generando que se visualicen más fácilmente estrategias de solución o mitigación de los conflictos gracias al ejercicio de la alteridad.

A continuación, uno de los jóvenes asistentes relata impresiones frente a la experiencia de la película visualizada:

Me pareció muy impactante la película porque, si pillas, uno nunca se imagina la realidad que algunos viven así, pues, uno se imagina que todos viven así, digamos como uno, pero

hay realidades muy duras y uno cae en cuenta que a veces se queja por poco, critica la comida que tiene cuando hay tantos, incluso en el mismo barrio que no tienen (Samuel estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

Frente a la anterior narrativa vemos cómo el joven identifica la existencia de situaciones más fuertes que las presentes en su entorno, como la negligencia de los padres, el abandono de los menores, la explotación infantil, la trata de personas. Cabe anotar que éste estudiante presenta una red de apoyo importante como la familia, lo cual redundaría en su buen desempeño académico y comportamental, y fue por medio de la alteridad que permitió la proyección que se generó dicho diálogo. Por otro lado, en la narrativa el estudiante al imaginar otras realidades logra ampliar su perspectiva del mundo y los problemas que otras personas ajenas a su contexto viven.

Otra de las narrativas desplegadas durante el círculo de escucha, habla del cuidado como práctica comunitaria, forma de resistencia y resiliencia frente a uno de los fenómenos sociales actuales presentes en el territorio colombiano: la migración venezolana. A continuación, narrativa del estudiante Andrés Orrego y las impresiones que la película generó en él.

Hay muchos venezolanos en el barrio, ahí al frente de la casa viven unos que les dieron posada, los dejaron quedar ahí y le cuidan los niños mientras ellos van a trabajar, pues, no a trabajar, él no trabaja, sino a pedir, y ya hay muchos, familias enteras que se han venido de allá y pues muchos de ellos viven allá abajo en el uno (sector de invasión) y no tienen nada, entonces eso que muestran en la película de que él está con esa señora que lo cuida pero ella no tiene papeles o es ilegal, pues también se ve mucho acá en el barrio ya (Felipe estudiante grado décimo).



Figura 17. Conversatorio acerca de Capharnaúm cinescrúpulos 2022

Se reconoció al finalizar la película, que ésta narra el desasosiego y los dolores de su protagonista, las frases lapidarias que éste esgrime frente a sus padres, a quienes acusa ante un juez por haberle dado la vida, su pedido último en el que solicita al mismo juez que a sus padres les sea negado el derecho a tener más hijos, para evitar que otros tengan que padecer su vida, al igual que las locaciones en donde fue filmada, lograron impactar a cada uno de los asistentes. De tal manera que la proyección generó en ellos algunas reflexiones interesantes, como entender la importancia del cuidado de los padres, el problema de los indocumentados, los migrantes, del desplazamiento en general, diferentes formas de resistencia comunitaria, redes de solidaridad en el barrio, entre otras.

Para realizar un cierre más asertivo de la proyección, y con la mediación del enfoque narrativo, se decide con el grupo, hacer un acercamiento fotográfico a la comunidad, teniendo como objetivo retratar diferentes situaciones que lleven al espectador a pensar qué formas de relación hay en el barrio, cómo subsisten sus familias (formas de empleo), expresiones artísticas de la comunidad, estructuras físicas y de construcción del barrio, conductas de riesgo a través de deportes extremos como el gravity bike (deporte de alto riesgo que se practica en bicicletas

modificadas impulsadas solo por la gravedad, sin pedales o cadena) por el cual varios jóvenes del barrio han perdido la vida, es decir, la imagen, como narrativa visual de las Colinas:

El rol de Transmisor dignificante de la fotografía nos lleva a relacionarla con el texto de León Tolstoi, *¿Qué es el arte?*, en el que llama la atención sobre la función comunicativa del arte y su capacidad para transmitir al otro concepciones interiores o representaciones del ambiente (Tolstoi, 2007, p.20). Como símbolo, la fotografía guarda una serie de significados, de contenidos permeables al semejante, donde existe un intercambio de información entre el emisor del símbolo y los espectadores. La fotografía narra (mediante la imagen) sucesos, ideas, sentimientos, comunica y, en la medida que evoca, transmite “pensamientos, sentimientos y vivencias cargadas de significado (Estripeaut, 2020, p. 172)

La fotografía funge como una especie de vaso comunicante, “con el fin de construir memoria mediante la imagen como instrumento para resistir, dignificar y denunciar” (Estripeaut, 2020, p. 171). Los insumos de este ejercicio en donde los jóvenes capturaron sus propias imágenes, fue expuesto por ellos mismos durante la feria pedagógica (espacio de encuentro en donde se evidencian y exponen a la comunidad los trabajos realizados de manera curricular durante el año electivo de los estudiantes)

El ejercicio narrativo de los estudiantes frente a las fotografías, permitió reconocer espacios y vivencias propias, identificarse con historias de su comunidad, generando y fortaleciendo su sentido de identidad y pertenencia. “La imagen fotográfica posibilita el derecho a la memoria, una función inherente a la fotografía que consiste en preservar por un medio sensorialmente perceptible vivencias anteriores” (Estripeaut, 2020, p. 170), así como las

presentes también, de tal manera que el contexto permita ser “detenido”, no para pausarlo, sino para evaluarlo, considerarlo y desplegar posibilidades de transformación social.





Figura 18. Fotografías tomadas por estudiantes participantes de Cinescrúpulos, 2022

Matices, como se llamó la exposición fotográfica, sirvió para narrar por medio de imágenes el trabajo de los jóvenes y demostrar cómo el barrio, la comunidad, no es un producto terminado, sino una sociedad en continua transformación, se presentaron imágenes, no solo sobre el día a día y las problemáticas sociales o de infraestructura, sino además el antes y el después de algunos sectores que se han recuperado en el barrio. En otras palabras, esta exhibición – proyección, a su vez buscó visibilizar las problemáticas presentes en el contexto y los tránsitos que se vienen gestando dentro de la misma comunidad, como un continuo devenir que busca deflagrar una marginalidad estatal a la que ha estado condenada, entendiendo ésta como el ostracismo al que han sido condenadas algunas poblaciones. León (citada por Estripeaut, 2020) nos precisa y decanta, con más precisión, el concepto de marginalidad:

El concepto de marginalidad nos sugiere un límite, borde o canto, algo que está distante de lo nuclear o central. Las comunidades marginales representan grupos de poblaciones que hacen parte integral de un Estado, pero que, por cuestiones históricas, geográficas, culturales o ideológicas, no cuentan con una presencia real y material de este en sus

territorios o en sus campos de acción. Estas poblaciones de borde, ajenas a la institucionalidad central, buscan solventar esas carencias y, para ello, recurre permanentemente a sus tradiciones autóctonas y a su idiosincrasia cultural para tramitar sus deseos y aspiraciones (Estripeaut, 2020, p. 189)

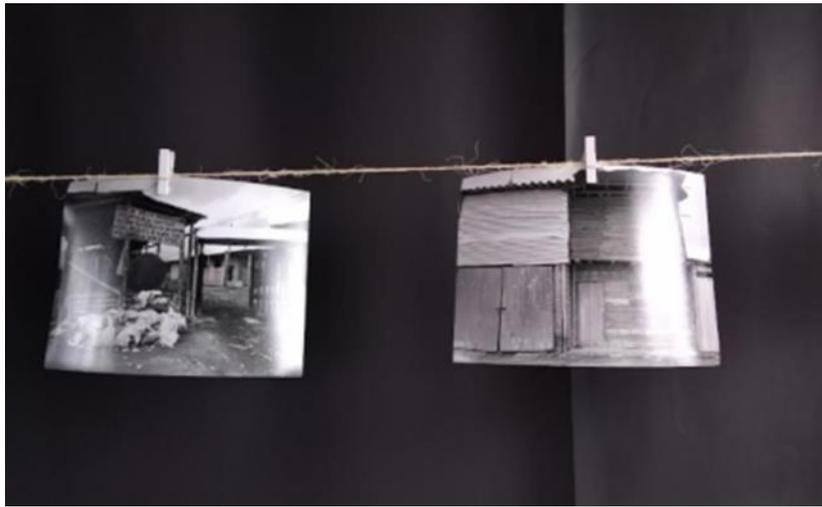
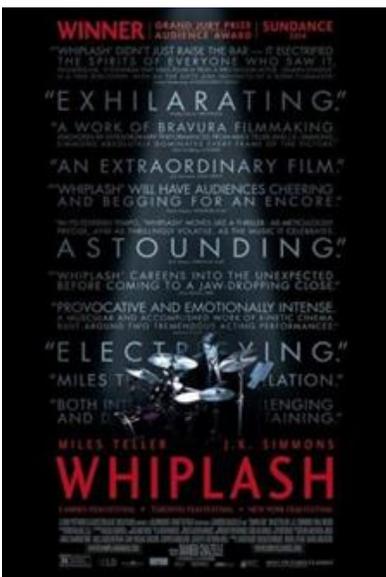




Figura 19. Exposición Matices feria pedagógica IE 2021

6.2.4. Whiplash / la música como otra forma de expresión.

Sinopsis.



El objetivo de Andrew Neiman (Miles Teller), un joven y ambicioso baterista de jazz, es triunfar en el elitista Conservatorio de Música de la Costa Este. Marcado por el fracaso de la carrera literaria de su padre, Andrew alberga sueños de grandeza. Terence Fletcher (J.K. Simmons), un profesor conocido tanto por su talento como por sus rigurosos métodos de enseñanza, dirige el mejor conjunto de jazz del Conservatorio. Cuando Fletcher elige a Andrew para formar parte del grupo, la vida del joven cambiará.

El objetivo al proyectar Whiplash, fue sensibilizar a los estudiantes frente a la relación pedagógica y las mediaciones que configuran esta, dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje, como es el caso de las expresiones artísticas; el arte como redención, es decir, el arte

como una opción vital, como lo señala Barbero (citado por Estripeaut, 2020) “El arte como potenciador de procesos de imaginación, crítica y reinención de la cultura. El arte nos permite devolver a la política su densidad simbólica, su capacidad de convocarnos y mantenernos juntos sin diluir los conflictos, pero posibilitando la presencia de la diversidad de otros y sus culturas y sus memorias.” (Estripeaut, 2020, p. 254)

Atmósfera – Travelling



Figura 20. Proyección Whiplash Cinescrúpulos 2021

Durante la proyección hubo expresiones de sorpresa por parte de los jóvenes frente a algunas escenas que reflejaban límites que sobrepasaba el protagonista para cumplir sus objetivos, otras en las cuales se observaba la relación de poder que ejercía el profesor hacía el músico, a través de palabras y actos de violencia directa, no soterrada. De otro lado se pudo ver una disposición asertiva por parte de los jóvenes hacía la película y su banda sonora, algunos movían el cuerpo (kinestésico) al ritmo de la música jazz, desplegando una emocionalidad que a su vez demostró las sensaciones que el ejercicio pedagógico fue generando en ellos.

Roger Scruton, en el libro Paisajes del Pensamiento de Martha Nussbaum describe correctamente este hecho: “las emociones se representan como se podrían representar las sensaciones: como si consistieran en crescendos y disminuendos, oleadas y ceses, momentos álgidos y mesetas; y estas características “formales” peculiares se distinguen, pues, como las cosas que importan en nuestra vida emocional. ¡Como si amar a alguien importase por esas

afluencias de sangre al corazón (si así es como se siente) y no porque la persona importa miles de veces más!” (Nussbaum, 2018, p. 299)



Figura 21. Proyección Whiplash 2011

Reflexión - Flashback

Al finalizar se realizó un círculo de escucha en donde la palabra fluyó para expresar las impresiones que el film generó en los jóvenes, las preguntas y los comentarios se orientaron hacia el sentido de la música y la necesidad de construir alternativos y diversos espacios para la expresión en la institución educativa. Ya que como lo plantea Zuleta (2010): “La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (p. 207) y pudiéramos decir en relación a ello, que por tanto de expresar.

Profe para mí significa mucho la música, es como un medio donde uno se expresa, uno suelta todos los sentimientos como la rabia, el desamor, como ese recuerdo que lo destruye a uno por dentro, entonces esa es como una forma de uno expresarse, creando canciones también, por ejemplo profe cuando él se accidentó me gustó pues porque uno profe piensa que él está loco, pero me ayudó también a entender que él quería ser el mejor de todos y pues si uno quiere lograr cosas pues no está bien atentar así contra la vida de uno, porque si uno quiere lograr cosas pues quiere es lo mejor para uno, no que le pasen cosas malas (Samuel estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

La música para mí es algo más, se podría decir, íntimo, por ejemplo, yo confié, yo confié más en el ritmo de una melodía, en eso me puedo basar mucho más que en una misma persona, porque en la música pues he encontrado ese método en el que ella no podía juzgarme, por decirlo así, en cambio cuando me he desahogado con personas me han juzgado, me han criticado, o a veces hasta no me escuchan (Duvan estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

Los anteriores relatos narrativos dan cuenta de la importancia y la necesidad de formas alternativas de expresión, que permiten que el joven explore desde iniciativas que le interesen y no desde la “comprensión” de conocimientos impuestos desde el temor, como bien lo señala Zuleta (2010) “En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo...” (Zuleta, 2010, p. 213), y ello implica el despliegue de propuestas, quizá noveles dentro de algunos contextos educativos, que fortalezcan el pensar crítico de los jóvenes, en este caso particular, desde la música, el canto; como un modo de resistencia y denuncia que conlleve a procesos pedagógicos mediados por el arte y que fortalezcan la construcción de paz desde los territorios:

Desde el rap y el hip hop de los jóvenes de la comuna 13 de Medellín, los vallenatos de los campesinos de Las Pavas, los corridos del llano y los alabaos de las cantadoras afrocolombianas del Pacífico, solo por citar algunas experiencias, el canto se convierte en un medio de resistencia, documentación y denuncia. Y eso ocurre cuando todas las falencias burocráticas el excesivo centralismo y la falta de recursos de muchos colombianos víctimas de la violencia se vuelven un obstáculo para acceder a la

administración de justicia. Y así, muchos ejemplos de iniciativas no oficiales que involucran la voz se convierten en el medio para litigar derechos, creándose un tránsito desde el patrimonio cultural como preservación de la identidad, las tradiciones, las costumbres y los valores hacia un espacio para la denuncia política, la demanda de necesidades, la resistencia y la exigencia de la reparación. Se transita del patrimonio cultural como memoria general, al patrimonio cultural como mecanismo político y jurídico alternativo (Estripeaut, 2020, p. 197).

Por otro lado, se requieren espacios mediados por la interlocución, la disidencia y el cuestionamiento de las realidades sociales que permitan, como lo menciona Freire, un pensamiento crítico como objetivo de una verdadera educación: “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay verdadera comunicación y sin esta no hay una verdadera educación” (Freire, 2005, p. 112), espacios que permitan el fortalecimiento de estrategias diversas enfocadas al desarrollo de las competencias socioemocionales, así como el impulso a los proyectos de vida de los estudiantes, y es desde esta perspectiva, desde donde se leen y comprenden las siguientes narrativas:

Me gustaría que hubiera espacios en los que hubiera instrumentos, también que hubiera una tarima, porque yo creo que, pues yo todavía no lo he vivido, pero yo creo que, habiendo una tarima, así fuera pequeña, uno se tendría que sentir como halagado. Los espacios artísticos son importantes porque hay personas que no saben todavía si tienen un talento o no tienen talento, y hay personas que por miedo no lo hacen en la calle, pero entonces pueden tener la valentía de hacerlo en el colegio y ya con eso les da más fuerzas para hacerlo afuera (Estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

Entonces así cuando uno viene en toda la jornada, pues uno quisiera que se dieran otras cosas, es que vea por ejemplo ahora está de moda el freestyle, entonces sería bueno como abrir un espacio para muchachos que también les gusta, y también como lo del cine, más espacio en la biblioteca, porque es que no a toda hora las mismas clases, la misma rutina, es mejor como cambiar, como algo nuevo, para mí en lo personal el arte es como magia y eso me sirve para despejar la mente porque se ven cosas que otros artistas hacen y uno se mete y se pone a pensar, este man cómo lo hizo, o qué estaba pensando para hacer eso. Hay una pintura que yo estos días miré en Facebook y yo por más que la miraba no le encontraba forma, pero era bacano, porque yo la miraba y como que causaba como esas preguntas, ese man qué estaba pensando, cómo lo hizo, qué utilizó (Estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

Precisamente una educación que pretenda fortalecer competencias socioemocionales, ciudadanas y los diferentes proyectos de vida, debe estar enfocada en las propias experiencias de los sujetos, en la comprensión de la realidad que rodea las vidas de quienes participan del acto educativo, en otras palabras, debe ser una educación horizontal en la que todos participen de la misma, siendo necesario que los espacios pedagógicos se nutran de propuestas, que como Cinescrúpulos, permitan “observar” críticamente los entornos y transformar lo que en ellos sucede, en palabras de Kolb (citado por Zohanny, 2017)

Enfoque vivencial o experiencial: También conocido como enfoque socio-afectivo, consiste en experimentar de primera mano las situaciones que se quieren trabajar, para así aprender desde la vivencia en primera persona y no desde la teoría como proceso externo. Esto permite sentir y por ende entender mejor lo que se está trabajando, llegando a una comprensión integrada de los conceptos, que incluye los aspectos que ayudan a entender

la cotidianidad; es decir, involucra los elementos que permiten desglosar críticamente los sucesos y transformar lo que sucede en la cotidianidad. Es un modelo en el cual el individuo pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo y protagónico de su proceso de conocimiento. Debe ir acompañado de reflexión, análisis, crítica y síntesis, con el fin de dar paso a la formulación de preguntas, desarrollo de la creatividad, investigación, curiosidad, responsabilidad y construcción de significados (Arboleda, Herrera, & Prada, 2017, p. 37)

La importancia de procesos como este, es que facilitan, que, en medio de los encuentros, durante y posterior a cada proyección fílmica, se construyan procesos de enseñanza – aprendizaje, mediados por la palabra que se va hilando para proyectar reflexiones, análisis, críticas; para comprender los entornos en donde transcurren las vidas, de formas diferentes. Estos conversatorios alrededor del cine, no son más que una excusa para entablar relaciones pedagógicas en las que lo importante es la construcción, a través de la narración, de nuevos imaginarios, así como la reminiscencia de observar el pasado con los lentes de la criticidad; permitiendo, de tal manera, el establecimiento de un escenario dialógico, un proceso polifónico, narrativo, como lo señala Lugo (2014):

Desde un punto de vista narrativo, nuestras descripciones, nuestros vocabularios y nuestras historias constituyen nuestra comprensión de la naturaleza humana y de su comportamiento. Nuestras historias forman, informan y reforman nuestras fuentes de conocimiento y nuestras visiones de realidad. Lo narrativo retoma todos los planteamientos hechos en el giro lingüístico y en el giro discursivo y los circunscribe a una forma particular de discurso que es el narrativo. Como una forma de discurso, las historias no son solamente una forma de representar nuestra vida o de contarla a otros,

sino que esas historias modelan nuestras vidas y nuestras relaciones. Por tanto, cada vez que se crea una historia se hace una nueva interpretación de la vida, que depende no solamente de quien la cuenta sino también de la audiencia, sea esta real o imaginaria. Para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe relatarse, y es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia. En su esfuerzo por dar un sentido a su vida, las personas se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia en secuencias temporales, a fin de obtener un relato coherente de sí mismas y del mundo que las rodea (Lugo, 2018, p. 40)

Es así como se presenta a continuación, e impulsado por el film Whiplas, la narrativa de uno de los jóvenes pertenecientes al proyecto, que reflexiona sobre acontecimientos de su vida en el barrio y rememora los pasos que ha desandado de experiencias, para él, equivocadas:

Esta película del músico me gustó; la música, como el ritmo, un ritmo diferente a lo que he escuchado y me llevó a pensar en que antes escuchaba música así toda grosera, es que era un gaminsote, es que yo mantenía con ellos, con los chinos de afuera, nos íbamos para allá atrás en un matorral todos metiendo vicio y yo nunca lo probé, ya mejor me quedé encerrado en la casa y no salía, y volví a salir, luego de que pasó el tiempo y siento que he cambiado, ya ahora ando con ellos pero es diferente, todos consumen, yo soy ahí como el único sanito, tengo pinta de todo, pero algo que más me hizo cambiar cuando volví a salir y verlos así y yo estar como estoy de no meter nada, de mantener en la casa, no en fiestas ni nada, pues me felicitó por eso. En este momento estoy pensando en trabajar en el día y estudiar en la noche, allá donde nos llevaron, a la EAM, me gustó mucho Lenguaje y Turismo, que es idiomas y viajar y hablar con gente extranjera y todo eso, es que una meta mía es llevarme la familia de acá... acá todo lo hacen por moda, vea el

vicio, acá los chinos no es que les gusté, es que lo hacen por darle gusto a la gente, uno es que lo comprende así. Ahora estoy pensando mucho en leer porque veo que eso ayuda a aprender, la forma de expresarse más que todo y a entender muchas cosas también (estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

Como una manera de transversalizar el proceso que, como señala Lugo (2014), además de ser pedagógico, dialógico y narrativo, se acerca a las artes, comprendiendo éstas como procedimientos, instrumentos, mediante los cuales los jóvenes pueden comunicar la experiencia vivida; se recrea y proyecta lo sugerido por la proyección fílmica, a través de producciones artísticas, en este caso particular, el dibujo, la pintura – en el apartado anterior la fotografía y más adelante, en el próximo apartado, los cortos audiovisuales – que permiten “ver reflejadas sus propias historias en las producciones estéticas de los otros, evocar emociones, capturar lo que resultaba difícil poner en palabras y principalmente poder producir narrativas” (Lugo, 2018, p. 84). De esta manera cada uno de los participantes realizó un dibujo, una pintura, mediante la cual reflejó los sentires que la proyección les generó con respecto a sus propias vidas:



Figura 22. Voces dibujado por Víctor, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022



Figura 23. Dibujado por Rubi, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022



Figura 24. Silenciada dibujada por Samuel, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022



Figura 25. El hombre vacío dibujado por Felipe, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022



Figura 26. Raíces dibujado por Andrés, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022

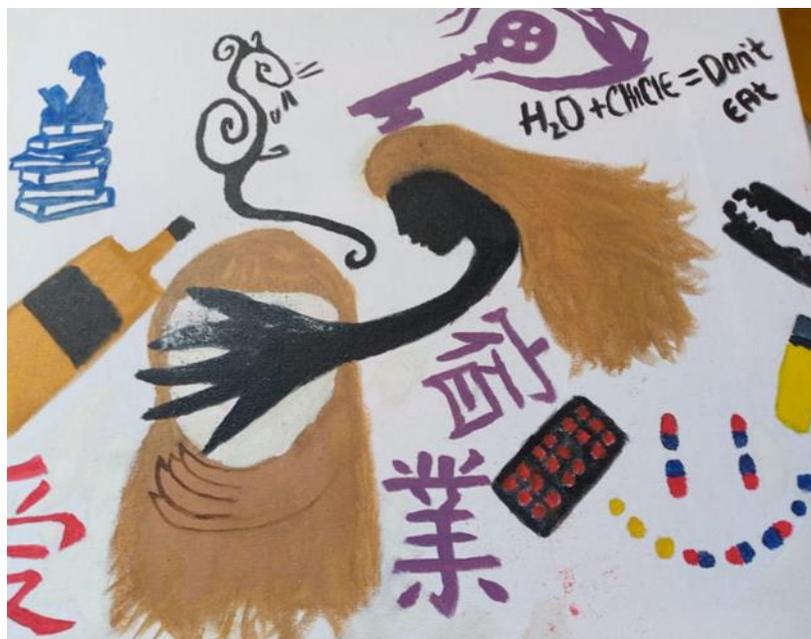


Figura 27. Dibujado por Luisa², estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022

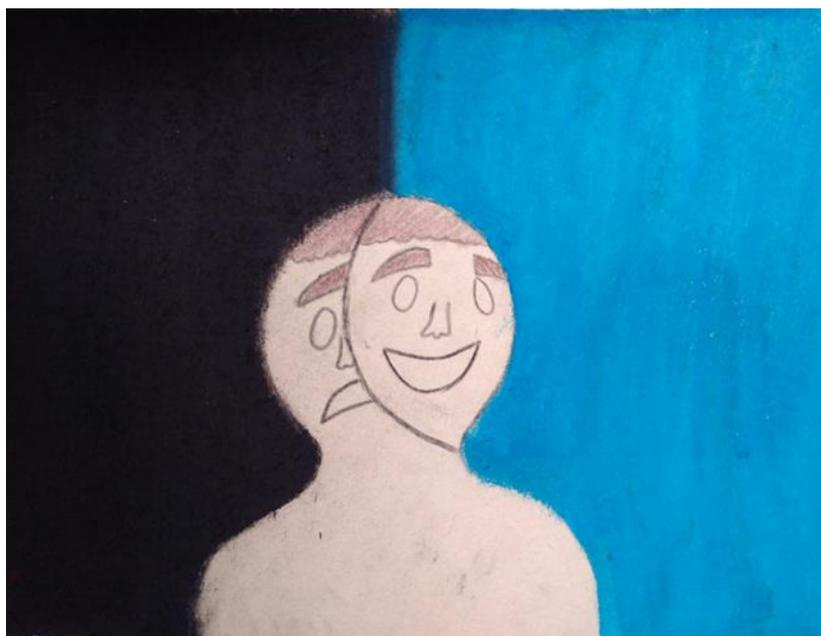
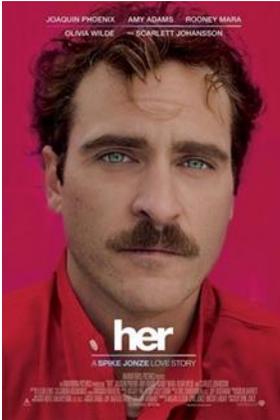


Figura 28. Máscara dibujado por Manuel, estudiante participante de Cinescrúpulos, 2022

² (La joven no le pone nombre a la pintura, pero la propone como el reflejo de lo que en su vida sucede, sentirse constantemente ahogada por la sociedad, la familia, el colegio, las normas...)

6.2.5. Her – Individualismo y exclusión

Sinopsis.



En un futuro cercano, Theodore, un hombre solitario a punto de divorciarse que trabaja en una empresa como escritor de cartas para terceras personas, compra un día un nuevo sistema operativo basado en el modelo de Inteligencia Artificial, diseñado para satisfacer todas las necesidades del usuario. Para su sorpresa, se crea una relación romántica entre él y Samantha, la voz femenina de ese sistema operativo.

Atmósfera – Travelling

El objetivo al proyectar Her se trazó en interrogar a los jóvenes frente al papel de los medios de comunicación, y en la manera cómo a través de estos se construye y deconstruye la realidad, cómo nos formamos, cómo se construyen verdades dominantes – “oficiales”. Así mismo poder comprender la alienación que estos causan, fomentando en muchos casos sociedades cada vez más individualistas, en donde la empatía comienza a ser suprimida y de cierta manera se alimenta nuestra ceguera, como bien lo menciona Nussbaum (2018) “...es obvio que la televisión y los otros medios de comunicación de masas también son potentes educadores de ciudadanos, y pueden alimentar nuestra empatía o nuestra ceguera, una compasión adecuada o inadecuada” (Nussbaum, 2018, p. 480).

De esta manera cobra importancia una educación orientada hacia un pensamiento crítico que fomente y potencie sujetos resistentes contra el poder hegemónico que los medios proponen continuamente.

Al respecto señala Valencia (2018) cómo la pedagogía crítica se convierte en una plataforma desde la cual empoderar a los sujetos – alienados, marginales, de economías precarias, oprimidos – a ejercer un poder contra-hegemónico de resistencia, afirmación y compromiso de sus propios intereses de clase que objetive sus deseos y no los que les han sido impuestos desde los medios de comunicación, contrarrestando el ejercicio de poder de estos y la clase dominante que tras de ellos se encuentra, con la finalidad de construir un mundo donde el ejercicio de poder de una clase que siempre lo ha detentado, se convierta en un poder de tipo inoperante, o sin la capacidad lesiva de otros tiempos.

A su vez este ejercicio pedagógico sirvió para poder hablar sobre la híper realidad, es decir, la incapacidad que en la actualidad se presenta para distinguir la realidad de la fantasía, también para conversar sobre la soledad y cómo ésta en ocasiones se pretende evitar utilizando redes sociales y por supuesto permitió conversar acerca de la exclusión, frente a la cuarta revolución que es la tecnológica, en comunidades marginales.



Figura 29. Proyección Her cinescrúpulos 2022

Durante la proyección los jóvenes sonríen y conversan entre ellos sobre algunas escenas que representan la soledad y alienación a la que los dispositivos electrónicos, como el celular, han llevado a algunas personas, la virtualidad como trinchera desde donde se despliega la personalidad al encuentro con el otro.

Una virtualidad que no es mala per se, siempre y cuando encuentre unas maneras de ser desarrolladas efectivamente. Incluso hoy, dentro del ámbito educativo, es absolutamente necesario acercarse al estudiante a través de medios que éste conozca y disfrute, es decir, llevar el quehacer educativo a un lugar desde donde el joven desee aprender, conversar, interactuar; tanto porque las temáticas despierten su interés, como porque los medios le son conocidos, cercanos, como los audiovisuales, de esta manera la educación será mucho más eficaz, como lo señala Zuleta (2010)

Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender.

Si el mundo en que vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer. Esto lo había descubierto en su tiempo ya Platón, quien afirmaba en El Sofista, que, si la educación consistiera en dar de comer al hambriento, sería la más sencilla de las empresas.

Desgraciadamente en la educación nos enfrentamos a un fenómeno sustancialmente distinto. No hay nada más difícil que dar de comer a un indigesto o a alguien que lo que quiere es vomitar. Para ello se requiere primero provocar una “limpieza” y producir de nuevo del deseo y, entonces sí, emprender la tarea de educar (Zuleta, 2010, p. 226)

Reflexión - Flashback

Al finalizar se realizó un círculo de escucha en donde se pudo conversar acerca de las impresiones que la película dejó en los asistentes, guiado por algunas preguntas: ¿qué piensan sobre la relación que construyen las personas con sistemas operativos como lo presenta la película? ¿qué pasa hoy al utilizar redes sociales como Facebook, whatsapp, Instagram, entre otras?

Las preguntas funcionan como un detonante que genera el diálogo, mediante el cual se espera fluyan las palabras y la reflexión, como un ejercicio de relación pedagógica que contribuya al reconocimiento de las realidades sociales de los estudiantes como aporte a la construcción de paz en los territorios de incidencia institucional.



*Figura 30. Marián Ortiz. Película Her
Recuperado de: <https://bit.ly/3Fm93WN>*

Al respecto apunta Freire (2005) “Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”. (Freire, 2005, p. 107). Por lo tanto, como bien lo describe Paulo Freire, la educación no debe continuar con las prácticas verticales, en donde el docente “deposita” una serie de conocimientos en estudiantes que como recipientes esperan ser llenados, sino precisamente un ejercicio dialógico que aparece mediado por diferentes herramientas, como lo son las tecnológicas (TICS) en la actualidad; el joven ha crecido en un mundo lleno de virtualidad (redes sociales, plataformas de streaming, celulares, computadores, tabletas, plasmats), de tal manera que es absolutamente necesario que la educación se acerque a ellos como medios educativos dentro del ejercicio de enseñanza – aprendizaje.

A continuación, uno de los estudiantes abre el dialogo a través de una reflexión que la proyección y los interrogantes, le genera:

Profe, hay dos cosas, una buena y una mala, la buena es que pues porque al estar sin compañía en la casa, estar solo y ese sistema lo puede pues comprender, acompañar, lo puede llevar a pensar, lo puede ayudar a resolver problemas, y lo malo es que se está enamorando de alguien que no existe, puede pensar que ha tenido un cuerpo físico que él pueda tocar o sentir, pues él puede pensar eso cuando habla con ella, pero pues obvio es solo un sistema operativo (Juan estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

El estudiante nos habla sobre lo bueno y lo malo que tiene la relación del protagonista con el sistema operativo, pero incluso sobre la relación de dependencia que en la actualidad muchos sostienen por medio de la virtualidad y las redes sociales, algunos manifiestan que al hacer uso de ellas igual se pueden sentir solos, es decir, que estas no reemplazan la presencia humana.



Figura 31. Proyección Her cinescrúpulos 2022

A continuación, un estudiante que hizo parte de un grupo anterior a este y observó igualmente la película Her, nos narra lo que ésta generó en él:

Cuando vi la película me llevó a imaginar la creación de un sistema operativo que entretenga, como lo hace la película, pero que además aporte soluciones que favorezcan a

las personas, entonces me gustaría como crear un sistema operativo, pero no que sea con la intención de que la gente se enamore o que dependan siempre de ellos, sino dar soluciones, como que si usted, ah se le olvido una reunión, él se la recuerde, todas esas cosas, que no hayan enredos o enamoramientos, que digamos que tenga opciones, o sea, que tenga dos configuraciones, una que sea amistad o entretenimiento, y la otra que sea de trabajo, la de trabajo pues obvio va a tener todo, ah que le recuerde todo, las materias, que hoy tiene cita, todo lo que uno necesita y pues yo he averiguado y no existen aplicaciones así, pues, existen pero muy básicas. Al ver otra vez la película me parece que el sistema que quiero crear está complicado porque yo no quiero que se enamore ni nada, pero sí quiero es que tenga un algoritmo que aprenda de las personas, que el sistema piense y con lo que las personas le digan o pidan, pues pueda comunicarse y entender lo que le dicen, como no es una persona no entiende, pero yo quiero que el sistema y las personas puedan como aprender el uno del otro y pues ahí le estoy trabajando profe (Andrés estudiante grado once).

La importancia de la anterior narrativa radica en comprender cómo el ejercicio de enseñanza – aprendizaje que se produce a partir de una propuesta pedagógica que permite la reflexión, y el disentir de opiniones, proyecta a su vez en los sujetos partícipes un pensamiento crítico y propositivo, es decir, se produce un acto de “verdadera educación” como bien lo refiere Freire (2005) “Solamente el dialogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.” (Freire, 2005, p. 112)

Finalmente, se van consolidando unas narrativas audio visuales por medio de las cuales se cuenta el barrio, su fluir, sus problemáticas, sus realidades, su estar, pero además éstas anclan al joven en un mundo que, por supuesto no es ajeno a ellos, el de la tecnología, y por medio del cual se logra una ocupación asertiva del tiempo libre que potencia subjetividades y extrae parcialmente de la realidad, sustituyendo los problemas con actividades artísticas productivas, como nos lo narra a continuación uno de los jóvenes integrantes del grupo:

Para mí los medios audiovisuales son una cosa espectacular porque pues a mí siempre me ha llamado la atención eso de los videos y la música, a mí eso de grabar y todo me ha servido demasiado, por ejemplo, mi ex novia me decía mucho que no me metiera en eso, pero ahora que terminamos y estar ocupado grabando, editando y todo, por ejemplo, el último video tarde cinco horas editándolo, me ha servido para estar como fuera de la realidad y todo, es que a mí antes, en lo personal, yo grababa, pero era así como cosas de bromas por la cuadra, pero ya después nos dio pereza a mí y a un compañero y no volvimos a grabar ni nada, pero ya ahora poco a poco comencé a aprender cosas de grabación audiovisual y fui aprendiendo hasta que un día vimos que se podía concursar por un premio presentando un video de un minuto y decidí grabar uno con voz en off, mostrando algo de la realidad que se ve muchas veces, pero no con personas actuando y así me presenté y gané el premio, entonces todo eso de lo audiovisual ahora que lo voy conociendo cada vez más me parece una cosa muy espectacular (Andrés Estudiante perteneciente al proyecto Cinescrúpulos).

Tal como lo cuenta Andrés, lo audiovisual viene ganando un espacio en la institución, desde grupos de intervención y semilleros, proyectos que se han transversalizado y por medio de los cuales los jóvenes presentan diferentes productos que permiten proyectar un escenario de

ampliación de comprensión de la realidad, un espacio de análisis, comunicación y educación a través del cual narran historias que con sus propios libretos, grabaciones y ediciones autónomas, en dramatizados, vídeos con voz en off y entrevistas, dan cuenta de la realidad social del barrio. La narrativa audiovisual como una forma de expresión que decanta y promueve una mirada crítica frente a situaciones que afectan a la comunidad educativa en distintos contextos (presencia de micro tráfico, consumo de sustancias psicoactivas, amistades peligrosas, detención intramural de familiares).

De esta manera los jóvenes vienen presentando productos audiovisuales, cortometrajes y/o entrevistas, que dan cuenta de dichas realidades, en los cuales ellos actúan y producen (escriben los libretos, filman, editan - con programas como Capcut e Inshot) incluso en algunas ocasiones son apoyados por sus familias, madres y abuelas, que participan de forma activa (proponen narrativas y actúan en las mismas) dentro del proceso. Al respecto afirma Cascón (s.f.) y Lederach (citados por Zohanny, 2017)

Tal como menciona Paco Cascón (s.f.) y Lederach (1995), la creatividad es un elemento fundamental para innovar las formas de relacionamiento, las actitudes frente a los conflictos y los comportamientos en general, pues se entiende que para una cultura de paz es necesario ‘pensar, sentir y hacer distinto’ a como se ha venido realizando en un contexto de conflicto o de guerra (Arboleda, et al., 2017, p. 40)

Por lo tanto, este tipo de ejercicios se hilan con los objetivos del proyecto y propenden por generar reflexiones que conlleven a pensar, situar, comprender las realidades sociales, como un primer proceso para posibilitar la construcción de paz, desde los escenarios escolares, de esta manera, desde este ejercicio han surgido las siguientes propuestas:

Producción de corto-audiovisuales: En articulación con el docente Luis Daniel López del área de Artística, se sincronizó un trabajo audiovisual, en donde los jóvenes presentaron en la IE producciones que reflejan la mirada frente a lo social. Algunos de los jóvenes acudieron a la presentación de historias desde el suspenso.

De esta manera se presentaron cuatro (4) producciones, así:

La Boda

El esposo Cristian

La esposa Luisa

El hijo Luis

Fantasma Karen

Guion, grabación y edición Andrés

Consumido

Dealer Cristian

Comprador Brandon

Campanero 1 Diego

Campanero 2 Jefferson

Grabación y edición Andrés

En tu Nombre

Hijo Edison

Amigo Víctor

Mama Marta Alzate

Vecina Marta Alzate

Grabación Víctor y Marta Álzate

Edición Edison

Guion Marta Álzate

Triste Destino

Padre Cristian

Madre Luisa

Hijo Luis

Guion, Grabación y Edición Andrés

Cada uno de estos cortos desarrolló una situación que, en sus entornos, barrio, hogar, amigos, se presenta cotidianamente, tales situaciones son: micro tráfico, consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes, conflictividad familiar, ideación suicida.

La boda: Corto realizado por los estudiantes Cristian, Luis, Luisa, Karen Andrés, de grado once. Su narrativa presentó una historia de misterio creada por los mismos estudiantes, como un aporte al desarrollo de medios audiovisuales que posibilitó a los mismos jóvenes y a quienes grabaron posteriormente, un adecuado manejo de los recursos audiovisuales, de edición y sonido.

Consumido: Corto audiovisual realizado por los estudiantes, Cristian, Diego, Brandon, de grado once, Jeferson de grado octavo y Andrés perteneciente al proyecto de Cinescrúpulos. Las temáticas presentes desde su narrativa comprenden el problema del micro tráfico presente en varias zonas del barrio y el involucramiento de los jóvenes dentro de la cadena de distribución; consumo de SPA, confrontaciones violentas con presencia de armas blancas entre pandillas, pobreza multidimensional.

En tu nombre: este cortometraje fue realizado por dos estudiantes, Edison de grado once y Víctor perteneciente al proyecto Cinescrúpulos, y en el cual colabora, la mamá y la abuela de Edison. La narrativa presentó su posición frente al tema del consumo de SPA y éste como causa de deserción escolar, tensiones familiares, mentiras hacia sus cuidadores, presencia de malas amistades, negacionismo de parte de padres; así como la identificación de instituciones que intervienen en el problema (colegio, bienestar familiar...)

Triste destino: Cortometraje realizado por los estudiantes Luis y Cristian de grado once, Andrés y Luisa pertenecientes al proyecto Cinescrúpulos, el cual desarrolla una narrativa frente a la soledad juvenil como un problema social, vulnerabilidad y exclusión desde las redes sociales,

consumo de SPA como vía alterna (escape) a los anteriores problemas juveniles, ideación suicida.



Figura 32. Proyección cortos audiovisuales realizados por los jóvenes pertenecientes a cinescrúpulos y grado once IE Las Colinas 2022

La importancia de este ejercicio es que fueron los mismos jóvenes quienes quisieron desarrollar estas temáticas. Al realizar el ejercicio dialógico, las proyecciones de los cortos, cuentan que la intención fue exponer lo que continuamente observan a su alrededor. Así lo expresa uno de los estudiantes:

“pues profe es que nosotros pues quisimos como mostrar lo que vemos en el barrio como algo ya normal para nosotros, pues, eso de que se ven drogas y peleas y que muchos se hacen el cutting y eso” (Andrés estudiante perteneciente al proyecto Cinescrúpulos),

Esto conlleva a que se reconozcan y visualicen problemáticas sociales que inciden en la vida cotidiana de los estudiantes, que estos reflexionen en torno a ella, y generen a través del dialogo con los demás una mirada crítica que a su vez fortalece procesos que conllevan al reconocimiento y posterior transformación de sus entornos. Como lo señala Freire (citado por, Arboleda, et al., 2017)

En la educación popular, se parte de un reconocimiento de las estructuras y dinámicas que determinan las vidas de las y los estudiantes, para brindarles herramientas, habilidades y técnicas que les permitan su autodescubrimiento, participación y organización, para el mejor entendimiento de su destino histórico (Freire 1997, Eizagirre, s.f., Kolman, s.f.). Es un proceso educativo participativo y de transformación social en el cual el entendimiento y la reflexión de los contextos sociales y culturales de cada estudiante debe hacer parte de la construcción de sus aprendizajes. Esta apuesta surge como una propuesta pedagógica para el empoderamiento de comunidades marginalizadas, con el fin de alcanzar su emancipación de las estructuras de poder (Arboleda, et al., 2017, p. 50)

Todo un proceso narrativo, que, como lo señala Arias-Cardona (2015), presente, no solo una reconstrucción de los hechos vividos, sino una configuración de la realidad vivida y la forma de relacionarse con ella, de acuerdo su contexto sociocultural; posibilitando la presencia de una polifonía intersubjetiva como comprensión de lo social.

Hasta este punto es preciso recapitular lo expuesto y afirmar que las narrativas están mediatizadas simbólicamente y permiten organizar los sucesos heterogéneos en un todo inteligible (Ricoeur, 2006), posibilitan la inclusión de pluralidades y se caracterizan por conectar el presente, el pasado y el futuro (White & Epston, 1993), facultan el surgimiento de diferentes voces en un mismo relato, por lo tanto representan la realidad social como texto (Atkinson & Coffey, 2003) y, por consiguiente, coinciden con los lineamientos fundamentales de la hermenéutica como una alternativa para la comprensión de lo social y, de allí, la interpretación de narrativas (Arias-Cardona & Alvarado-Salgado, 2015)

7. Resolución final: aprendizajes y conclusiones derivados del proceso

Los apuntes dictados no son, por definición, apuntes. Si te los dictan, viene a faltar la finalidad última de ese noble arte, que es la primera toma de contacto – de comprensión y planteamiento – con un material más amplio.

Dictar es el recurso de los profesores novatos al principio de su carrera, y el de los desilusionados al final. Ponen el piloto automático y siguen adelante hasta que suena el timbre (Albinati, 2019, pág. 37)

Desde el proceso desarrollado en la institución educativa, desde mi rol como docente, como facilitador de la intervención, pero además especialmente como partícipe del mismo, he construido algunas reflexiones enmarcadas en las vivencias, sensaciones y palabras de quienes hemos venido haciendo parte del mismo y por medio de las cuales intento llevar al lector de la forma más diáfana posible, a una comprensión de éste. Quizá la pretensión sea la de invitar a un tránsito por los espacios de la imaginación que permitan a quien recorre estas líneas “empelicularse” y sentir lo que, valga la redundancia, sintieron quienes han venido formado parte de este proyecto.

Luego de visualizar cinco películas, en momentos diferentes y descritos en páginas anteriores, se continuó conversando acerca de las sensaciones que la experiencia fílmica generó en cada uno de los participantes, guiando y enmarcando el discurrir de las palabras hacia la idea y la relación entre construcción de paz, educación y arte, todo ello, como una orientación pedagógica que permitió en muchos de ellos disentir, cuestionar el papel de la educación bancaria y mesiánica, en otros casos observar la lejanía del arte en muchos de los espacios académicos, las extensas y agotadoras estancias durante la jornada única, entre otros temas, no solo institucionales, sino además personales, que concatenan problemáticas sociales y familiares

en el barrio y los hogares de muchos de los jóvenes participes, con el hecho puntual de querer asistir continuamente a la institución educativa.

De esta manera puede afianzar la idea de que toda relación y práctica pedagógica requiere apoyarse e irrigarse continuamente de un imbricado de herramientas, instrumentos, medios que, como lo señala Ortega (2018), funjan como puentes frente a nuevas formas de actuar, y desde las que se resista a perpetuar lo ya establecido; además articula la teoría y la práctica, lo ético, político y lo estético en una construcción dialéctica que otorga nuevos sentidos a la acción pedagógica. Estas prácticas leídas en el campo de la pedagogía crítica nos permiten dar cuenta de sus relaciones con el contexto y la comprensión del mismo como una realidad que merece y puede ser transformada por sujetos conscientes de su empoderamiento con respecto a las dinámicas de exclusión. (Ortega, 2018).

En este sentido, cobra importancia el arte, lo estético, el cine, que, desde escenarios educativos, puede contribuir a la concreción de pedagogías orientada a la construcción de paz, en tanto posibilidad que permite, como lo señala Cárdenas (2020), una educación con miras a la comprensión de las realidades sociales que rodean a quienes habitan la escuela y los territorios, pues “No se trata de educar solo para vivir pacíficamente dentro de la institución, sino para abrir puertas y posibilitar que el conocimiento sobre el cultivo de la paz se articule a la vida social, cultural y política que la rodea.” (Cárdenas, 2020, p. 8). De lo que se trata, es entonces de una educación que conlleve a pensar nuestra relación con la vida social, no solo dentro de las instituciones educativas, sino que se extrapole a los demás escenarios de incidencia institucional. En ello, como se ha mencionado anteriormente, el arte, como herramienta educativa cumple un papel fundamental porque es mediante este que se logra comprender mucho mejor y transformar

el “afuera”, lo otro, el contexto (la escuela y el barrio) comprendido como un entramado territorial. Afirma Ortega y Gasset (citado por Cárdenas, 2020)

A nivel internacional en La deshumanización del arte escrito por Ortega y Gasset afirma que, como todo ser vivo hemos de mantenernos en una condición deambulante entre el afuera y el adentro. En este sentido, tenemos que ir hacia afuera para encontrar elementos exteriores que garanticen la subsistencia y la reproducción. El hombre vuelve sobre sí mismo con lo que tomó del afuera, analiza aquello que capturó y regresar para, mediante estrategias generadas en su interior, modificar lo que está afuera. El arte permite plasmar en el afuera lo que está dentro del ser, pero este afuera cargado de connotaciones al entrar en dialogo con lo otro, con los otros, también tiene la posibilidad de transformar ese afuera (Castañeda D. P., 2020)

El transformar ese “afuera”, que habitamos y nos habita, es decir, lo otro, el otro, el nos/otros - el barrio, la casa, el colegio, la clase - pasa por fortalecer el lugar en donde los niños y los jóvenes se forman; de esta manera se prioriza la escuela y lo que en ella acontece como espacio de socialización, de formación de sujetos sociales, políticos. En este sentido señala Sebarroja (2015) cómo el camino hacia la emancipación transformadora bebe de la propuesta

[...] dialógica de Freire y de la acción comunicativa de Habermas, que se plasman en el reconocimiento de la subjetividad del sujeto, en el libre diálogo entre estudiantes y profesores, en la convivencia y participación democrática o en la construcción de un conocimiento no fragmentado y ajeno a la experiencia del alumnado. Todo ello ayuda a construir una comunidad de aprendizaje crítico (Carbonell, 2015, p. 74)

A grandes rasgos, un currículo crítico y emancipador se configura cuando se concibe el aula como espacio no negado para el sujeto, sino como un lugar donde los estudiantes construyen

sus propios marcos de significación del conocimiento; a través de la intersubjetividad, de las relaciones con el otro y con el contexto en general. De acuerdo con Cárdenas (2020), comprender la escuela como el lugar desde el cual y en el cual, co-construyo las posibilidades de transformación social. “Reconocer en ella opciones de cambio social, oportunidades para transformar la educación y dar vida a culturas de paz” (Cárdenas, 2020, p. 16)

A continuación, el estudiante Juan, perteneciente a Cinescrúpulos nos comparte su reflexión en este sentido:

A veces pienso que es mejor estar en el colegio que en la calle o en la casa, es que, cómo le digo, a mí casi no me dejan salir, bueno y tampoco me gusta mucho, pero hay veces me gustaría que me suelten más y así, en el colegio hay otro espacio, lo amigos, en cambio en la casa es lo mismo, las mismas cuatro paredes, aunque muchas veces en el colegio uno se siente igual que en la casa, entre cuatro paredes viendo a alguien ahí explicar todo el tiempo, en la casa la diferencia es que está uno ahí pegado al celular. Yo en noveno no era nadie, en el colegio no era nadie, ni en octavo ni en séptimo, y eso (un proyecto de comunicaciones que adelantan algunos docentes de la institución) me ayudó a cambiar, a aprender cosas nuevas, a expresarme en una cámara y he dado testimonios y así, y es que cuando yo estaba en los grados anteriores me volaba de clase, a jugar al hueco, al cuarto, a las tapas, siempre me volaba, a mí no me gustaba nada, ni tecnología ni nada, y por eso llamaban mucho a mi mamá y ella me apretaba mucho, pero ya en noveno cuando entre a ese programa, eso me hizo cambiar, ya socialice más, me aprendí a expresar frente a alguien, pero no a escribir, aprendí cosas tecnológicas a hablar frente a la gente (Juan estudiante participe del proceso Cinescrúpulos).

Esta narrativa presenta la escuela como ese lugar privilegiado de formación de sujetos políticos, mediante la creación de espacios para que los estudiantes construyan sus propios marcos de significación del conocimiento, del cual se habló anteriormente; en este caso particular, a través de un lenguaje audiovisual, como herramienta pedagógica, se logra conectar a un estudiante disperso como Juan, utilizando la imagen como medio para producir, procesar, otros discursos, otras narrativas, comprendiendo estas en el sentido que refiere Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015), como representaciones de las realidades vividas y que mediante el ejercicio dialógico propuesto durante este proceso pedagógico, convierten la realidad en texto. Es así como en este proceso el cine, como expresión artística, cobro cada vez más relevancia, ya que el arte “puede aportar elementos que se le escapan al discurso y a la razón por el impacto inmediato y subliminal de la imagen (Estripeaut, 2020, p. 21)

7.1. En el camino – travelling del proceso

Luego de recorrer estos meses con los jóvenes en medio de películas, conversaciones, cuestionamientos, todo ello en el marco del proyecto Cinescrúpulos; de consultar diversas fuentes, contrastarlas y entablar un diálogo con las mismas, pude reflexionar en torno a los ejes fundamentales sobre los cuales ha estado, como en un travelling, desplegándose este proceso. Como señala Lugo (2014), las conclusiones a las que llego, no tienen la pretensión de convertirse en hechos “objetivos, verdaderos, fundamentales o definitivos sino en sentidos fluidos y cambiantes que fueron construidos gracias a las acciones conjuntas de los participantes” (Lugo, 2018, p. 304) de todo este proceso de intervención.

En concordancia con los objetivos del proyecto, los cuales estuvieron enfocados desde un inicio a la construcción de una práctica pedagógica, dialógica y reflexiva, mediada por la proyección fílmica, que contribuya al reconocimiento de las realidades sociales de los

estudiantes como aporte a la construcción de paz en los territorios de incidencia institucional, afianzando las subjetividades políticas de los jóvenes por medio de la interlocución, la disidencia y el cuestionamiento de las realidades sociales que configuran sus vidas.

A continuación, se plantean las reflexiones desde los ejes fundamentales que orientaron el camino recorrido, los aciertos, y las necesidades de continuidad. Los ejes propuestos son: paz y educación para la paz; pensamiento y pedagogía crítica; y el arte y el cine como mediador de la comprensión y expresión de las realidades sociales.

7.1.1. La paz y la educación para la paz

A partir de lo conversado se inició un ejercicio dialógico, de deconstrucción y co-construcción, desde diferentes narrativas (visuales, gráficas, orales, corporales, escritas), de las dinámicas de sus contextos (problemáticas sociales, pobreza multidimensional, exclusión, violencia intrafamiliar, microtráfico, muerte y la normalización de la misma violencia presente continuamente en la comunidad), la resolución pacífica de los conflictos y la comprensión de estos últimos como algo que está presente en nuestras vidas, pero que no necesariamente constituye algo malo o negativo, sino como un elemento fundamental para el desarrollo personal y social, como lo manifiesta Baena y Pesquero (1997),

El conflicto está presente desde que se dan intereses distintos que chocan entre sí. Se debe aceptar este momento de conflicto en mis relaciones con el otro. A través del conflicto es como ambos nos reconocemos. Por lo general el "conflicto" se percibe como algo negativo por relacionarlo directamente con otros conceptos como son: lucha, pelea, agresión, violencia... Sin embargo, constituye un elemento necesario para el desarrollo social y personal. A través de éste se manifiestan las situaciones donde hay injusticias o diferencias de intereses entre grupos o entre personas y se sientan las bases para intentar

superarlas. Hay diferentes formas de resolver los conflictos. Cuando hablábamos de violencia nos referíamos a un conflicto que engendra destrucción, pero hemos visto que la forma de conflicto al cual nos referimos es el que utiliza vías constructivas a través de la noviolencia (Baena & Pesquero, 1997)

Es así como se fue configurando la idea de una noción de paz, desde lo que plantea Muñoz (2002), como paz imperfecta, definiéndola como lo primitivo, lo que antecede o se encuentra en la base de todas las relaciones humanas. Ésta no es vista como lo contrario a la violencia, ya que no se contrapone ni funge como antítesis. Por el contrario, la violencia sí es, en el papel, la ausencia de paz. El elemento primitivo es la paz, no la violencia. La noción de paz imperfecta reconoce las prácticas pacíficas donde éstas ocurren, descubre estos hitos como apoyos de una paz mayor, más amplia, ya que se puede encontrar incluso en estados alterados o imperfectos (Comins, *Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar*, 2002b)

Ahora bien, el adjetivo imperfecta nos permite comprenderla como algo inacabado, no como un estado negativo, sino como un proceso abscondito que se construye día a día. Es una paz que no pretende cercenar lo inherente de la conflictividad humana, sino que es capaz de ver ésta como una pulsión que ayuda a disimular las fisuras presentes en nuestra cotidianidad vivida; en palabras Woolf (2016) “A intermitentes sacudidas, bruscas como el salto del tigre, la vida palpitando hace emerger su oscura cresta desde el mar. A eso estamos vinculados; estamos unidos, como cuerpos a caballos salvajes. Y no obstante hemos inventado modos y maneras para llenar las oquedades y disimular esas fisuras” (Woolf, 2016, p. 66)

En este sentido, desde Cinescrúpulos, se construyó una idea de paz como un proceso continuo en las formas de ser y de relacionarse con los demás, que permite la disidencia y el desacuerdo en lo personal y en lo grupal, y mediante el cual se pretende consolidar una convivencia democrática, lo que no significa extirpar la conflictividad, sino aprender a tramitar la misma. De acuerdo a lo anterior, uno de los estudiantes participantes del proceso refiere lo que para él es la paz,

La paz es convivir (...) La paz llega por ratos, no sé, cuando estoy alejado de todos puedo sentir paz, aunque luego pienso que me canso de estar solo, mejor dicho, sí pienso en la paz, pero estando con los demás, creo que la paz es como estar en el colegio recochando con los amigos, jugando con ellos, sin tener peleas con ellos, aunque la verdad profe, yo a veces estoy bien con los demás y puedo sentirme como triste, o bueno, no triste, sino como si estuviera bravo, no sé cómo explicarle, es como que estoy en paz y no (Víctor estudiante perteneciente a Cinescrúpulos).

En concordancia con lo anterior, podemos decir que la paz aparece por momentos, en oleadas que se transforman continuamente, que es cotidiana, que no es un estado permanente, no es “perfecta”, florece en la soledad y en la interacción con los otros y de la misma manera puede extinguirse; esta paz imperfecta es algo que fluye continuamente en el barrio, la casa, en la IE. Es así como entre los estudiantes se presentan situaciones de bullying, matoneo, discriminación, y sin embargo se puede llegar a consensos que permiten una resolución pacífica de los conflictos. En palabras de Fisas (citado por Zohanny, 2017, pag. 11) “la guerra y cualquier forma de violencia organizada son fenómenos culturales, y, como tales, se aprenden y se desaprenden. Dicho, en otros términos, tanto la guerra como la paz son frutos culturales, resultados de decisiones humanas y de empeños sociales. La paz, a fin de cuentas, no es otra cosa que la

síntesis de la libertad, la justicia y la armonía; tres elementos vivos y dinámicos que no dependen de la biología. Pueden o podemos educarnos para una cosa o para la otra, por lo que el ideal de ilegitimar moralmente la violencia es un reto cultural de primera magnitud” (Arboleda, et al. 2017, p. 11)

De tal modo que al ser la paz el resultado de la construcción cultural de personas, esta pueda modificarse; en otras palabras, la violencia se puede transformar gracias a la educación y proyectos como este logran permear a los jóvenes, a las sociedades para que construyan “lo que son e imaginen lo que quieren ser. En medio de sus dinámicas mutuas se reproducen hábitos y valores, se vislumbran otras posibilidades y se crean nuevas realidades y oportunidades de vida para individuos y comunidades.” (Arboleda, et al., 2017)

De esta paz, imperfecta, que concibe al ser humano y a la sociedad como inacabados o en tránsito continuo hacia otros estados, verbigracia, de conflictos hacia posibilidades de convivencia pacífica y de estados de ceguera colectiva a un reconocimiento de las realidades, es de lo que trató este proyecto y por lo que se propendió desde el mismo, como contribución al reconocimiento de las realidades sociales de los estudiantes y como un aporte a la construcción de paz.

De esta manera la educación de paz como un subcampo del entramado pedagógico, que funciona como un proceso por medio del cual adquirimos una serie de conocimientos y habilidades para la vida con otros, que se espera, transformen actitudes cotidianas de convivencia social. Funciona como una relación reflexiva, donde la paz será continuamente un tema de discusión, de problematización, tratando de comprenderla como algo vivo, en constante movimiento y transformación, y no como algo estático y por lo tanto carente de vida, necrófilo. De tal manera, la promoción o el fortalecimiento de una educación de paz en y desde los ámbitos

educativos debe estar orientada a la comprensión crítica de la realidad, aceptando que ésta es compleja, conflictiva pero que, ante todo, no es algo dado, terminado, sino que está en continua transformación y por lo tanto se puede alterar.

Desde el proyecto Cinescrúpulos, educar para la paz consistió en pasar por el tamiz de la reflexión crítica el análisis del contexto educativo (lógicas de poder presentes en el ámbito de la educación), y el mundo en el que se desenvuelven las vidas de los estudiantes y docentes, todo ello por medio del diálogo y la reflexión. Así, en definitiva, la educación para la paz, desde este proyecto se enfocó, en que los jóvenes reconocieran la realidad próxima, hablaran de ella, se asumieran como parte de ella, pues aprender a reconocernos con nuestros sentires se convierte en una condición sine qua non de los procesos de educación y aprendizaje que permitan crecer en sociedades plurales, críticas; aceptando las diferencias y los disensos de una “manera no-violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios en nuestro país.” (Arboleda, et al., 2017, p. 18)

Por lo tanto una educación para la paz cobra importancia en tanto contribuye, como principal referente en la construcción de culturas de paz, lo que se logra mediante la deconstrucción de imaginarios preestablecidos y de lógicas de poder presentes en el ámbito de la educación, que pasan por la asignación de recursos para el sector educativo, más cuando se trata del sector público y sobre todo si la IE se encuentra en contextos con presencia de violencia estructural, como es el caso particular de la IE Las Colinas, a donde llega mobiliario usado y que otras instituciones retiran de sus propias instalaciones, computadores y tabletas en mal estado (un alto porcentaje), donde incluso la red de internet no logra cubrir si no tan solo un 25% de toda la planta, lo que desde luego se convierte en generador de una violencia no directa que afecta a una población en condiciones de vulnerabilidad; y por otro lado el micro poder que ejercen los

docentes cuando desarrollan ejercicios de enseñanza completamente verticales. Por consiguiente, desde Cinescrúpulos se dialogó continuamente con el objetivo de develar lo anterior y construir, contribuir, como lo señala Salazar (2019), a concientizar a los jóvenes estudiantes participes del proceso, para que funjan como agentes de paz y no como simples espectadores:

Se trata de generar un despliegue imaginativo, para que se aborde de diversas maneras el estudio de las injusticias y de las formas en que la vulneración de derechos destruye el tejido social y genera todo tipo de sufrimientos, frente a lo cual, todos estamos llamados a dejar de ser espectadores y a involucrarnos como agentes de paz, para transformar el estado naturalizado de barbarie e indiferencia que ha caracterizado la historia del país por más de 50 años. En este contexto, la educación para la paz se constituye en un instrumento fundamental para la construcción de escenarios de paz en el marco de una paz integral que promueva los sentidos y formas de las justicias, la prevención de la violencia cotidiana en nuestra vida personal, familiar y escolar, el abordaje integral de los conflictos y la realización de la integración social de todos los actores sociales del conflicto armado en el contexto actual de Colombia (Delgado, 2019, p. 94)

De otro lado, y en sintonía con uno de los objetivos del proyecto, este contribuyó a realizar una lectura crítica y reflexiva frente a la Cátedra de la paz, comprendiendo y develando la brecha existente entre lo que se propuso desde la ley 1732 (citada por Salazar, 2019, pag. 22) “La Cátedra de la Paz fue establecida, en el artículo 1.º de la Ley 1732 del 1.º de septiembre de 2014, como una asignatura independiente para los niveles de preescolar, básica y media en todas las instituciones educativas del país, por lo tanto, no reemplaza otros proyectos o asignaturas definidas en la Ley de Educación.”, y lo establecido en la IE, en donde es transversal desde

diferentes asignaturas, pero no se desarrolla más allá de direcciones de grupo y actividades sueltas en algunos momentos del año escolar.

Por lo anterior, fue necesario pensar una cátedra de paz que llegue a brindar la posibilidad, como lo precisa Galtung (1990), de responder, desde una educación de paz efectiva, a nuevas formas que permitan abordar los contextos sociales donde hay o ha habido varias expresiones de conflicto y violencia; aprehendiendo a resolverlos por vías no violentas (Arboleda, Herrera, & Prada, 2017), pero comprendiendo, como se ha precisado en apartados anteriores, que la paz no es un estado perfecto en sí mismo, como lo señala Tuvilla (2004, citado por Delgado, 2019)

Por consiguiente, la educación para la paz no aspira a una paz libre de controversias, conflictos, a la implementación de soluciones perfectas, sino que reconoce que es necesario trabajar desde una perspectiva imperfecta, es un proceso creativo en el que tomamos lo que ha funcionado en nuestras experiencias de vida cotidiana y directa, para el manejo de los conflictos de forma pacífica, no obstante que las soluciones sean parciales o imperfectas” (Delgado, 2019, p. 72)

En este sentido, la cátedra de paz ha sido re-orientada curricularmente desde documentos institucionales (plan de área de Ciencias Sociales de la IE), y puesta en marcha desde diferentes espacios de incidencia institucional: a) Cinescrúpulos – ya que desde este espacio pedagógico se dialogó, narró y reflexionó en torno al reconocimiento de las existencias vividas de los jóvenes, el conflicto y la transformación de los mismos de forma creativa y no violenta, la disidencia y la crítica, b) conversatorios con docentes y directivos orientados a la comprensión de los conflictos violentos presentes en la sociedad y en el contexto de los jóvenes estudiantes, c) desde diferentes proyectos y colectivos como Generación v+ (charlas sobre la comisión de la verdad), teatro con

jóvenes, café literario – proyectos que trabajan con la mediación del arte en torno a procesos que contribuyen a la paz y que se comprenden desde la cátedra de la paz.

En definitiva, el proceso aportó una educación para la paz propuesta, como lo menciona Fisas (2011)

[...] como instrumento de transformación social. Si estamos de acuerdo en que la paz es también la transformación creativa de los conflictos, y que algunas de sus palabras-clave son el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía (Fisas, 2011, p. 6)

De lo anterior la importancia de que los jóvenes, dentro de una educación para la paz, transiten y versen alrededor de un ejercicio pedagógico que se pueda vivenciar; verbigracia, el hecho de “más allá de enseñar cuáles son los DD.HH. y sus mecanismos de protección, estos puedan leerse a la luz de las realidades que los estudiantes viven. Para ello, se propone ver películas con temáticas de defensa de los Derechos Humanos o críticas con su vulneración.” (Arboleda, Herrera, & Prada, 2017), y es precisamente hacia donde apuntó la propuesta que se desarrolló con Cinescrúpulos al socializar las películas observadas y conversar sobre las sensaciones generadas por las mismas, centrando ésta alrededor de temas que se puedan transpolar de las imágenes audiovisuales a los entornos del barrio, la casa, el colegio, la clase, como fue el caso puntual del film Cafarnaúm.

A través del cual se conversó sobre las condiciones de abandono familiar y estatal vivenciadas en el film y en la realidad de muchos de los jóvenes. De allí se desprendió el ejercicio fotográfico de Matices, por medio del cual se observó el barrio a través de los lentes de una cámara para analizarlo y conversar sobre el mismo, como un ejercicio dialógico que impactó el pensar crítico de los jóvenes.

7.1.2. Pensamiento y pedagogía crítica

Desde el proyecto Cinescrúpulos se procuró fortalecer el pensamiento crítico, concebido, como lo señala Rodríguez Romero (2010), como la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo. Es decir, el pensamiento crítico busca no solo una comprensión del contexto vivido, sino además, como lo plantea Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015), reconocer si en ese contexto existen problemáticas, el establecimiento de diferentes miradas a las mismas y sus posibles soluciones; de esta manera se posibilita que se amplíen los marcos de concientización de los sujetos, en un proceso de subjetividad, que les permitirán escoger la solución que consideren más acertada para la resolución del problema y potencie el desarrollo de todas sus capacidades cognitivas (Tamayo, Zona, & Loaiza, 2015)

Por lo tanto, la experiencia que se vivió, en este caso particular, desde la exposición a proyecciones fílmicas - en marco de una relación pedagógica crítica – contribuyó hacia la configuración de subjetividades políticas que permitieron en los participantes dialogar y llenar de significados, a través de narrativas (pinturas, videos, fotografías), la representación de su mundo, su realidad, su contexto. De esta manera la subjetividad permeo las emociones, las construcciones simbólicas, los imaginarios y los recuerdos. Al respecto señala Zohanny (2017, citado por Arboleda, et al. 2017,)

Es así como dentro de los salones de clase, el grupo de estudiantes realiza construcciones subjetivas de sus experiencias, asociadas a vivencias personales relacionadas con su estrato social, religión, etnia y género. Construyen lazos simbólicos con estos contextos, que no pueden generalizarse; por el contrario, cada uno reacciona de manera diferente (Arboleda, et al. 2017, p. 61)

En este sentido, se desarrolló un trabajo pedagógico mediado por expresiones artísticas (cine, realización de cortometrajes, dibujo, música), fortaleciendo la socio-afectividad, esta hace referencia a la necesidad que desde la educación se produzcan contenidos que tengan relación con la vivencia personal, para lograr la aparición de una actitud afectiva y lograr cambios personales que puedan luego impactar las culturas y el cambio social, y que a través de narrativas (performativas), cortos audiovisuales actuados, diseñados, producidos por los estudiantes, permitió una reinterpretación de sus realidades vividas, imaginadas o reproducidas desde el contexto, sus contextos; como lo señala Zohanny (2017, citado por Arboleda, et al., 2017)

La educación desde lo artístico tiene como responsabilidad analizar y reflexionar sobre cómo asumir los problemas y retos de la humanidad, partiendo del cómo se puede responder de manera creativa y crítica. Se generan propuestas de arte contemporáneo, performance, instalación, estructura social, estructura corporal y de acción, arte comunitario y arte relacional. También el juego hace parte del arte, en la medida en que permite reinterpretar y modificar la realidad y los contextos. (Arboleda, et al., 2017, p. 67)

Lo anterior refleja la importancia de espacios y relaciones que se orienten a la construcción de procesos continuos de paz a través de las artes, en el sentido de que estos contribuyen a fortalecer el pensar crítico de los jóvenes. Es primordial que en la IE se entrelacen procesos educativos de formación académica y a la vez se transverzalice por medio de programas y semilleros, tal como se ha comenzado a hacer desde algunas asignaturas y proyectos, como el grupo de teatro Fénix, Cinescrúpulos, Paza la paz. En este sentido se viene fortaleciendo una educación de paz que centra sus objetivos en “educar para una conciencia crítica y transformadora que ayude a identificar patrones conflictivos en las sociedades, y a desaprender

conductas violentas que resultan a veces invisibles debido a tan normalizadas que se encuentran.” (Arboleda, et al, 2017, p. 25)

Al compartir con los jóvenes en un espacio donde la relación no estaba mediada por los lógicas educativas tradicionales, ni por la presión de una nota o la obligatoriedad de la asistencia, sino, por el contrario, partiendo del hecho de que la participación era libre y voluntaria y espontanea; Cinescrúpulos permitió que esta experiencia pedagógica (fílmica, dialógica y reflexiva), convocara a un fluir de la palabra conversada y escuchada, y en donde los estudiantes fueran los actores válidos, para escuchar y conversar, lo que es posible, como señala Lugo (2014) “solamente si les damos la palabra, si son verdaderamente escuchados, si asumimos que tienen cosas valiosas para aportar, si podemos aprender de ellos” (Lugo, 2018, p. 307)

En este sentido, la importancia de la palabra y el reconocimiento del otro como interlocutor válido, tomó relevancia en tanto permitió dialogar y ser escuchados; es decir, se asumió la palabra como posibilidad de reconocimiento de lo real, de lo que acontece, lo que (nos) sucede y como medio de construcción de la alteridad en tanto permite una mayor comprensión de lo vivido no solo por nosotros mismos, sino por los otros. Es así como se asumió la pedagogía crítica como una orientación en la cual los sujetos se hacen responsables, se implican y se comprometen en sus propios procesos de formación, comprensión y transformación de su propio mundo; en palabras de Freire (citado por Valencia, 2018, p. 137)

Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, entendiendo, comunicando lo entendido, soñando y refiriéndose siempre a un mañana, comparando, valorando, diciendo, transgrediendo principios, encarnándolos, abriendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrados a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo,

con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, de a favor de qué y de quién hacemos, de contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo, y con los otros sin participar de una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo.

De esta manera, la pedagogía crítica se convirtió en la orientación a través de la cual la experiencia fílmica y dialógica puede promover que tanto docentes como estudiantes, generen prácticas y relaciones educativas, que problematicen e interroguen el mundo, la realidad. Refiere al respecto Guber (citado por Camacho, Ruiz, & Torres, 2021) es el propio acto de narrar el que construye el mundo social, el que dibuja realidades teñidas por la experiencia cotidiana del narrador, imbuida en un contexto específico, fuente de sentidos compartidos, sentidos que se producen y reproducen en la interacción con los miembros del grupo de origen del narrador. A través del lenguaje y del contexto de interacción, que también se crea en el acto narrativo, estos sentidos generan un orden social.

De otro lado, la pedagogía crítica se proyectó también como orientadora y movilizadora de sujetos políticos, no como transmisora de conocimientos, ya que no pretende la alienación, sino la liberación por medio del acercamiento a prácticas pedagógicas, educativas, sociales, que permitan leer la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla. Es así como la pedagogía crítica, se constituyó en el eje transversal del acto educativo (Cinescrúpulos) a través del cual se generó concienciación orientada a transformar la realidad por medio de la praxis, como lo dice Freire: “en la praxis existe un vínculo estrecho entre pensar – decir la palabra – y actuar” (Gómez M. , 2022, p. 119).

El modelo de educación formal, repetitivo y mecanizado, se ha puesto cada vez más en duda frente a las demandas del mundo contemporáneo. Las nuevas metodologías precisan que las y los estudiantes se acerquen y generen conocimiento desde sus propias experiencias y contextos, buscando un aprendizaje que los lleve a la reflexión de sus vidas, actividades y cotidianidad. Se requiere entonces que el estudiante pase del aprendizaje ‘de memoria’ al pensamiento analítico; es decir, del qué pensar al cómo pensar. Por esta vía, se invita a las y los estudiantes a pensar lo que están aprendiendo en el salón de clases en términos de cómo se representa esto en su propia experiencia de vida (Freire 1975, Bajaj 2008). Se deben buscar actividades que involucren la participación de las y los estudiantes, así como el análisis de las temáticas que se están presentando en las clases. Por ejemplo, proponer lecturas y luego analizar elementos que estas no hayan mencionado, de modo que se active la curiosidad de las y los alumnos frente a la temática. (Arboleda, et al., 2017, p. 41)

A diferencia del modelo tradicional de educación, que busca que los jóvenes aprendan conceptos, fechas, todo ello de memoria o a partir de la relación simboliza que representa la calificación, sea esta en números o letras, las pedagogías críticas, y este proyecto se enmarco dentro de estas, que a su vez se relacionan con la concepción de educación de paz, tienen como objetivo desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión sobre las distintas situaciones de vida para la toma de decisiones. El planteamiento de una postura crítica reflexiona sobre la necesidad de un ejercicio de enseñanza – aprendizaje que proponga estrategias para la paz desde todos los lugares de la sociedad. La educación desde una pedagogía crítica que fortalezca procesos de paz debe ser el principal motor (Arboleda, et al., 2017)

Durante el proceso de intervención los estudiantes no estuvieron enmarcados en un tiempo y espacio definido por un salón de clases y unas horas previamente establecidas, en

promedio, frente a la duración de una proyección fílmica, sino que al finalizar el encuentro este se “desplazó” en otro estadio del espacio – tiempo a través del cual fue aprendiendo y desaprendiendo, todo un proceso de sensaciones y pensamientos generados durante la experiencia de visualización de la película y la conversación que se generó alrededor de la misma. Así lo relata uno de los estudiantes:

Uy profe, es que la verdad, cuando uno está viendo las películas es como que no piensa en nada más, como que no existiera lo de afuera, la casa pues, y lo problemas y todo, sino que cuando uno ya sale y va caminando por fuera del colegio, es como que se encuentra otra vez con todo lo de afuera y uff ya vuelve a lo normal (Víctor perteneciente a Cinescrúpulos)

Es decir, que la experiencia de exposición frente a una propuesta artística, en este caso particular, el cine, estimuló una ruptura con la realidad, no porque se niegue esta sino porque al extraerse momentáneamente de la misma (alteridad) se puede observar aquella a través de unos lentes que aportan un pensamiento crítico y una subjetividad política.

Es precisamente este tipo de ejercicios de enseñanza – aprendizaje los que propenden por una educación basada en el dialogo y la reflexión, en palabras de Freire (citado por Zohanny, 2017, p. 51)

En oposición a esa educación ‘bancaria’, Freire propone la ‘educación para la libertad’, en la cual existe un diálogo entre educador y educandos. La relación se torna bidireccional: tanto educador como educando deben aprender el uno(a) del otro(a). En la ‘educación para la libertad’, el entendimiento del contexto del cual viene cada estudiante es vital para que el diálogo se genere de manera fluida. No se trata de llevar un mensaje de rebelión, sino de entender en dónde se sitúa el alumnado en su contexto; cómo lo percibe, cuáles son sus sentimientos frente a él.

Solamente en esa medida, el diálogo y la reflexión en la educación serán posibles (Freire 1975).
(Arboleda, et al., 2017, p. 51)

En este sentido, una “educación para la libertad” es por la que se apostó desde este proyecto, desde el cual las proyecciones, el dialogo y las narrativas que se desplegaron en, y durante los encuentros, fortalecieron una pedagogía crítica que intentó “quitar” el velo que cubre los sentires de los jóvenes y por el contrario les permitió observar críticamente su contexto.

7.1.3. El arte y el cine como herramienta de la pedagogía de paz

Esta red de relaciones que se van generando en la escuela como territorio que, a la manera de un entretejido, va consolidando unas prácticas de convivencia pacífica, comprende que lo que está en juego en la escuela es llevar a que esta sea un territorio de paz, un espacio para la democracia, la tolerancia, la vida, el respeto a la diferencia, la reflexión crítica, la posibilidad de la alteridad. En este sentido se desarrolló el proyecto Cinescrúpulos, desde el cual, y estando en sintonía con sus objetivos, se contribuyó al fortalecimiento de procesos pedagógicos en clave de paz; todo ello a través de una relación pedagógica, dialógica, y reflexiva, que contempló las artes, como el instrumento que permitió a los jóvenes ponerse en el lugar del otro (alteridad) para comprender, desde una perspectiva crítica, su propio contexto y realidad, por medio de una imaginación narrativa, como lo afirma Nussbaum (citada por Álvarez, 2016)

Para una democracia, es fundamental que los ciudadanos sean capaces de ponerse en el lugar de otras personas, conocer sus historias personales y acercarse a comprender las diferentes configuraciones vitales que desarrollan los seres humanos. En otras palabras, se busca poder comprender las emociones, sueños, anhelos e, incluso, los temores de otras personas. Para llevar a cabo tal propósito, se identifican dos momentos en la obra de

Nussbaum. En el primero, la imaginación narrativa se vincula a la literatura, mientras en el segundo se extiende a las artes en general.

De tal manera que las acciones desarrolladas en Cinescrúpulos estuvieron orientadas al análisis y la reflexión de los contextos (el educativo, la escuela y lo que en ella acontece, y el de las realidades vividas), al entendimiento y al fluir de la palabra que permitió dialogar sobre las experiencias propias, a través de la creatividad crítica (narrativas). Estas permitieron contribuir al proceso mediante el cual la realidad se observó, cuestionó, dinamizó; como lo refiere Llosa (2021), por medio del arte se propicia una tentativa de corrección, cambio o abolición de la realidad. El artista “es un disidente: crea vida ilusoria, crea mundos verbales porque no acepta la vida y el mundo tal como son (o como cree que son). La raíz de su vocación es un sentimiento de insatisfacción contra la vida; cada novela es un deicidio secreto, un asesinato simbólico de la realidad.” (Llosa, 2021, p. 83)

Este “romper” con la realidad no es, por supuesto, algo literal, sino simbólico, es decir, que quien participa del arte y funge como espectador, logra sustraerse de la misma para observarla con otros ojos, unos nuevos lentes que permitirán, como lo señala Llosa (2021) “una tentativa de corrección”, en otras palabras, el dejarse sumergir por el arte (cine, fotografía, dibujo) otorgó, en este caso particular, una contemplación de la realidad, a la vez distanciándose de ella, para, enfocarla de nuevo, produciendo un fortalecimiento del pensamiento crítico revestido de subjetividad en los jóvenes.

Durante los encuentros surgió una narrativa: “proceso mediante el cual unos contenidos subjetivos se convierten, gracias al lenguaje, en elementos objetivos” (Llosa, 2021, p. 83) que dio cuenta de una relación pedagógica y reflexiva crítica; dichas narrativas se materializaron por medio de fotografías, entrevistas, dibujos/pinturas y cortometrajes audiovisuales, todo ello

producido por los estudiantes partícipes de Cinescrúpulos, como resultado del proceso pedagógico; dichas narrativas aparecen mediadas por el arte como función educativa que permitió en los jóvenes el reconocimiento de la identidad a través de la alteridad (proyecciones fílmicas), como una forma de proyectarse en el otro y comprenderse en el discurrir de esas imágenes, de esas vidas ajenas.

Como lo afirma Vilafranca y Buxarrais (2009) “Conocer desde dentro sus vidas, sus problemas, sus dificultades nos ayuda a comprender su situación, sus estados de ánimo, sus costumbres, su cultura. De esta forma, es posible tanto la compasión por los desfavorecidos, como el juicio crítico sobre el mundo social que es, en definitiva, el gran reto de la educación para la ciudadanía. (Vilafranca & Buxarrais, 2009)

Es así como desde la proyección fílmica surgieron las narrativas, fluyeron las palabras y se decantaron universos que habitan y en los que habitan los estudiantes, visiones sobre el mundo que los rodea, entornos familiares, problemáticas sociales y económicas; finalmente, sentires que desbordaron el mutismo, narrando y plasmando historias de vulneración, por tener los padres en prisión, por la presencia del microtráfico, por la muerte que ronda continuamente en el contexto (asesinatos, suicidios, accidentes – gravity), por el consumo de sustancias psicoactivas, por la precariedad económica.

La escuela asume la paz como reflexión y acción permanente, como perspectiva histórica y referente de sentido de las prácticas educativas y pedagógicas a través de las cuales se construyen los conocimientos, los métodos y los instrumentos para indagar la realidad y elaborar lecturas alternativas que movilicen a las comunidades, a la niñez y la juventud, a los docentes, de la conciencia ingenua hacia la conciencia crítica y transformadora

encaminada a una nueva sociedad que tenga como fin la preservación de la vida sin exclusiones ni discriminaciones (Buitrago, 2019)

7.1.4. Otras reflexiones

Por todo lo anterior, como lo señala Salazar (2019)

la escuela está llamada a ser el principal agente de construcción de la paz integral, sustentable y duradera desde las aulas, a partir de procesos convivenciales cotidianos entre estudiantes, profesores, autoridades y personal administrativo. De lo que se trata es de concebir la escuela como un espacio incluyente, libre de discriminación, exclusión y violencias, donde no sólo conozcan sino que principalmente se practiquen los derechos humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía, la democracia, la honestidad, el respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral, la justicia, la libertad, la transparencia, la independencia, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión y el respeto a la diversidad. Al final, simplemente se trata de buscar que se viva la condición del derecho de ser humano y la escuela es el primer lugar de socialización que debe cumplir con esta obligación. (Salazar, 2019, p. 80)

Si bien en el proceso se logró construir una relación pedagógica, dialógica y reflexiva, se evidenció que no es fácil promover el diálogo, la exposición de las ideas, quizás ello guarda relación con el hecho de que no estamos habituados a educar o educarnos para pensar, por el contrario los estudiantes están habituados a copiar, transcribir, recibir lo que el docente dicta desde la verticalidad de una educación tradicional que comprende al educando como un actor pasivo dentro de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje; así como en el caso particular, desde mi rol como facilitador y participe del proceso, reconocí el obstáculo de intervenir en

muchas ocasiones, cuando se encontraba la proyección en movimiento, cuando se realizaban ejercicios dialógicos entre todos los partícipes, incluso en el rol de docente en la cotidianidad, y no permitir que los jóvenes llegasen a sus propias conclusiones. Esa necesidad permanente de dar o buscar respuestas, más que provocar inquietudes.

Otros obstáculos que se encontraron durante el proceso, particularmente frente a la ambientación (proyectors, televisores, red de internet, salones...), nos permite ver en qué invierte el MEN, como una lógica de poder en la cual no hay recursos suficientes para IE que no aportan los puntajes más altos durante las pruebas saber anuales, o durante las pruebas de evaluar para avanzar, estas últimas, locales. De tal manera que, se hace difícil vivir una experiencia en el marco de un proyecto o incluso en una clase, dentro del actual sistema educativo que privilegia a unas pocas IE y excluye a la gran mayoría, sobre todo a instituciones que, como las Colinas, no cuenta con los recursos necesarios.

Por consiguiente, como es de esperar, esta propuesta pedagógica sobre cine y pensamiento crítico, fue un proceso que no pretendió hacer rupturas de un momento a otro, pero sí hacer fisuras o, en palabras de Nana Rodríguez (2010) “por lo menos, propiciar esas rupturas a mediano o largo plazo mediante la práctica continua con los estudiantes. Esto al considerar que, como se reconoce, es muy difícil desaprender formas de pensamiento tradicional y lineal que han prevalecido durante siglos en la educación, mediante los modelos tradicionales caracterizados por la acumulación de información, el transmisionismo, los aprendizajes memorísticos, las relaciones verticales de poder y el logocentrismo” (Nana, 2010, pág. 96)

7.2. El ocaso / a modo de epílogo

“Ir al colegio está fuera de discusión, está por encima de cualquier cosa que resulta natural, no se concibe de manera diferente de lo que es, la experiencia artificial más larga y

retorcida de nuestra vida, considerada por todos una obligación que sería incivilizado eludir. Niños y niñas, chicos y chicas obligados a permanecer casi inmóviles muchas horas al día, durante un número variable de años, en habitaciones cerradas, ¿haciendo qué? Doblar la espina dorsal sobre el pupitre y paralizar el cerebro a fuerza de parrafadas clásicas o científicas, o técnicas soltadas por profesores afónicos a fuerza de desgañitarse, cuya función no explicita, y, sin embargo, obvia y primaria, es mantener ocupados a los colegiales para evitar que se hagan daño a sí mismos o a los demás. En resumen, la sociedad les confía la función de guardianes para llenar el vacío de vigilancia que se crea cuando las familias, agotadas, sacan de casa a sus hijos, al menos durante una parte del día, y el mundo del trabajo no puede acogerles todavía, puesto que aún no saben hacer nada – en realidad, aún sabrán menos al finalizar el plan de estudios, pero ese es otro tema-. Periodo de latencia que, entre otras cosas, se ha alargado extraordinariamente en el mundo contemporáneo hasta llegar, de hecho, a los quince años. Quince años destinados a transformarnos en adultos listos para que nos destrocen.” (Albinati, 2019, p. 123)

Inicio y finalizo con este texto de Albinati (2019), porque retrata lo que en muchos centros educativos viene sucediendo frente al papel desempeñado por la educación secundaria, en donde el rol del estudiante y del docente no pasa de ser más que anecdótico, simple o quizá superficial, pero sobre todo en donde el hermoso acto de educarnos, no genera inquietud, reflexión, un pensar crítico, sino que cree ofrecer certezas, “verdades” dictadas por docentes en un ejercicio de poder dominante que reduce al estudiante a un espectador y no favorece la creación de sujetos, ni de la experiencia a la que se exponen con todo lo que son.

En este sentido, aparece este proyecto de intervención que se contrapone a lo anteriormente descrito, y se enmarca dentro de un cúmulo de proyectos que van en la vía de

comprender las relaciones y el papel de las instituciones educativas, y los procesos de convivencia pacífica promovidos a través de la implementación de pedagogías mediadas por el arte. Sin embargo, una crítica que surge desde el mismo hacia este tipo de proyectos en comunidades vulnerables, apunta a cómo la academia en su afán de acumular tesis, proyectos de grado, trabajos de intervención o investigación, lleva a quienes promueven desde los territorios estos trabajos, a un desgaste intelectual en el que las exigencias para cumplir con las entregas “oportunas” para la obtención del grado, conlleva en muchos casos a que los procesos no perduren en el tiempo y a que las comunidades se sientan “vulneradas” y en algunos casos re-victimizadas incluso. Como lo dice Zohanny (2017) “La propuesta de trabajo basada en la formación a través del arte y el juego, con énfasis en el desarrollo emocional y la acción no-violenta, para generar cambios personales que incidan luego en las culturas y cambios sociales. A partir de las experiencias propias de cada participante, de sus emociones y vivencias, se obtiene una comprensión integrada de los conceptos” (Arboleda, Herrera, & Prada, 2017)

Ya que la IE funge como un lugar de confluencia para diversas actividades proyectadas a toda la comunidad: encuentros de padres, paza la paz, trabajo físico con adultos (sesión de aeróbicos) alfabetización de adultos, grupo de teatro Fénix, club de lectura; es absolutamente pertinente que los jóvenes a su vez cuenten con espacios, físicos y/o pedagógicos, que logren situarlos en su entorno y en los cuales las prácticas educativas estén presentes a través de iniciativas que se permitan perdurar en el tiempo y potencien en los jóvenes la creatividad, el pensamiento crítico, las subjetividades políticas, tal como viene sucediendo con Cinescrúpulos.

El camino debe continuar...

Bibliografía

- Adarve, P., González, S., & Guerrero, M. A. (2018). Pedagogías para la Paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 67.
- Albinati, E. (2019). *La Escuela Católica*. Barcelona: Lumen.
- Álvarez, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, 6(10), 167-178.
- Arboleda, Z., Herrera, M. M., & Prada, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Bogotá: ARKO consult S.A.S.
- Arias-Cardona, A., & Alvarado-Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 174.
- Baena, A., & Pesquero, Y. (1997). *Documento de reflexión, Grupo de trabajo de educación para la paz*. Obtenido de Joc-E Cyl.org: <https://bit.ly/3Vn78qm>
- Buitrago, J. O. (2019). La Escuela Territorio de Paz. *La Escuela Territorio de Paz*. Bogotá, Colombia: Ceid.
- Bustos, P. (2010). El Cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula. *Congreso Iberoamericano de Educación* (págs. 1-12). Buenos Aires: Metas 2021.
- Caballero, E. L. (2011). El concepto de ladera urbana. *Revista ciencias espaciales*, 4(1), 41-61.
- Cáceres, A. (2014). La realidad social y las perspectivas. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC*, 8(14), 351-369.
- Camacho, D., Ruiz, C., & Torres, A. Ú. (2021). La narrativa como enfoque metodológico para el estudio multidisciplinario de la frontera sur (Chiapas–Guatemala). Experiencias y

- reflexiones. *EntreDiversidades*, 8(1), 141-163. doi:
<https://doi.org/10.31644/ED.V8.N1.2021.A06>
- Cámara de Comercio de Armenia. (2 de marzo de 2016). *Observatorio de Seguridad de la Ciudad de Armenia 2015*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2018, de SildeShare:
<https://bit.ly/3U8rnHb>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cárdenas, D. P. (2020). Educación artística para el cultivo de la paz Una apuesta de articulación entre escuela y territorio. (*tesis de doctorado*). Universidad de La Salle, Bogotá.
- Carolina Muñoz-Proto, A. A.-H.-S. (2020). El proceso de diseño de un estudio narrativo sobre noviolencia centrado en la escucha. Desafíos éticos, socio-históricos y metodológicos del trabajo con relatos de lucha social en Chile. *EMPIRIA*.
- Castañeda, D. P. (2020). *Educación artística para el cultivo de la paz Una apuesta de articulación entre escuela y territorio* . Obtenido de Universidad de La Salle:
<https://bit.ly/3AVQ0QG>
- Castañeda, M. A. (22 de febrero de 2018). *El arte como herramienta pedagógica en el trabajo con niños y con personas autistas (Taller)*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <https://bit.ly/3gIcHku>
- Castaño, C. (2021). *El paso Acción Cultural*. Obtenido de Teatro El Paso:
<http://www.teatroelpaso.com>
- Castro, F. (2020). *Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento*. Bogotá: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación .

- Cátedra Libre Martín-Baró. (18 de mayo de 2012). *Historia y autonomía en el sujeto - Hugo Zemelman [Video]*. Recuperado el 15 de noviembre de 2018, de Youtube:
<https://bit.ly/3GOQc84>
- Chaux, E. (2005). *Aulas en paz*. Obtenido de Aulas en paz: <https://www.aulasenpaz.org/quienes-somos/>
- Cifuentes, M. R. (2015). *Manual de la Inducción a los Profesores Orientadores de la Práctica Académica en Trabajo Social*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Comins, I. (2002a). Reseña La paz imperfecta de Francisco Muñoz (Ed.). *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 321-336.
- Comins, I. (2002b). Construyendo la Paz, una Perspectiva Interdisciplinar y Transdisciplinar. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*(29), 321-336.
- Congreso de La República. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, Bogotá, D.C., Colombia: Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013.
- Cruz, N. L., Palacio, C. M., & Asprilla, J. L. (2010). *Proyecto de Catedra de la Paz*. Medellín: Institución Educativa El Bosque.
- Delgado, R. (abril de 2019). Aportes para la construcción de un marco de fundamentación de la cátedra de la paz. En R. (. Delgado, *Educación para la paz. Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz* (págs. 11-16). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, Á., & Londoño, C. M. (2017). Lectura de una experiencia de educación para la paz territorial desde el pensamiento crítico. En C. L. Piedrahita, P. Vommaro, & M. C.

- Fuentes, *Formación para la crítica y construcción de territorios de paz* (págs. 161-170).
Argentina: CLACSO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx34s.12>
- Duarte, M., Gómez, D., Monastoque, D., Rojas, B. P., & Cardona, P. (2018). Expedición pedagógica con alma y cuerpo de mujer: Ciudad Bolívar. En D. M. Prada Romero, *Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá* (págs. 50-77). Bogotá: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional; Planeta Paz.
- Echeverri, M. C., Meneses, J. R., Restrepo, M. C., & Marín, P. A. (2014). Diagnóstico psicosocial de un barrio en la ciudad de Armenia. *Ágora U.S.B.*, 14(1), 127-145.
- Escobar, M. R. (2006). La investigación sobre juventud en Colombia: construcción de los sujetos desde los discursos especializados. *Actualidades Pedagógicas*, 48, 9-16.
- Estripeaut, M. (2020). *Hagamos las Paces*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(22), 21-38.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/NESCO.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- García, L. F. (2015). *Nuevas masculinidades : discursos y prácticas de resistencia al*. Quito: Flacso.
- Ghiso, A. M. (2015). La era de los profesionales inhabilitado: sobre la incapacidad profesional de pensar, emocionar, expresar y hacer desde una opción emancipadora a partir de una re-lectura de Iván Illich. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*(1).
- Gobernación del Quindío. (2015). *Reconstrucción de territorios. Hombro a hombro con las comunidades*. Armenia: La Gobernación.

- Gómez, F. (2007). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Leyer.
- Gómez, M. (2022). Paulo Freire: La pedagogía latinoamericana dialoga con la esperanza. *Perfiles educativos, XLIII*, 64-75.
- González Calleja, E. (2004). La violencia en la política. Perspectivas teóricas sobre el empleo de la fuerza en los conflictos de poder. *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea*(3), 269-273.
- Granados, I. M. (2009). INTERRELACIONES ENTRE LA CREATIVIDAD, EL ARTE, LA EDUCACIÓN Y LA TERAPIA. *Arte y Movimiento*, 51-62.
- Green, E. L. (2013). *Expresiones artísticas como estrategia para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación*. Quetzaltenango, Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*(183), 119-146.
- Herrera, E. A. (2019). Aportes de la dimensión ético-moral a la fundamentación de la cátedra de la paz. En R. Delgado Salazar, *Educación para la paz : Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz* (págs. 105-116). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Herrero, S. (2003). Educar para la Paz: Un Reto en el Nuevo Milenio. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*(33).
- Iragorri, J. C. (2002). *Patadas de Ahorcado. Caballero se desahoga*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Isaza, S. (2019). *La música como medio de transformación social: Estudio de caso de la corporación rural laboratorio del espíritu en el municipio de El retiro – Antioquia*.
Obtenido de EAFIT: <https://bit.ly/3VhpkU>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas lenguaje y educación después de Babel*. España: Laertes.

- Larrosa, J. (2004). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Aloma.
- Llosa, M. V. (2021). *García Márquez: Historia de un deicidio*. Bogotá: Alfaguara.
- Lugo, V. (2018). Niños y jóvenes excombatientes en Colombia: ¿por qué se vinculan y separan de la guerra? *Athenea Digital*, 18(2), 1-22.
- Medio de Contención producciones LTDA . (02 de marzo de 2020). *El cine, la educación y las tic juntos en Cinescuola.org*. Obtenido de Cinescuola: <https://bit.ly/3Veh9GK>
- Mèlich, J.-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, 25, 129-142.
- Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá*. Bogotá: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional; Planeta Paz.
- Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Kavilando*, 8(1), 57-64.
- Muñoz, D. A. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8(1), 57-64.
- Muñoz, G. (2011). Contrapuntos Epistemológicos para Intervenir lo Social: ¿Cómo impulsar un diálogo interdisciplinar? *Cinta de Moebio*, 1.
- Nana, L. M. (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Práxis y Saber*, 1(2), 87-110.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. (fragmento)*. Obtenido de katzeditores.com: <https://bit.ly/3Vg1A1a>
- Nussbaum, M. C. (2018). *Paisajes del pensamiento*. Bogotá: Editorial Paidós.

- Ortega, P. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogía crítica. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. (. Salazar, *Educación popular y pedagogías críticas en américa latina y el caribe. corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo xxi* (págs. 117-140). Buenos Aires: CLACSO.
- Ospina, W. (2001). *Colombia en el planeta. Relato de un país que perdió la confianza*. Medellín: Gobernación de Antioquia.
- Peña, C. A. (2010). Cine y educación: ¿Una relación entendida? *Revista de Educación y Desarrollo*(15), 55-60.
- Peñuela, D. M., & Pulido Cortés, O. (2012). Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 89-109.
- Piedrahita, et al. (2016). *Construcción de territorios de paz: subjetivaciones, resistencias ciudadanas y pedagogías para la no violencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. *Serie Estudios Estadísticos*(6), 1-72.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(28), 108-119.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, papeles de filosofía*, 25(2), 9-22.
- Rodríguez, L. M. (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Praxis & Saber*, 1(2), 87–110. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.1100>
- Rojas, J. A., & Correa, J. S. (2016). *Cine para la paz: “La violencia acaba cuando la educación empieza”*. Obtenido de Universidad Javeriana: <https://bit.ly/3VtFE2i>

- Salazar, R. D. (2019). *Educar para la paz*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Santos, M. Á. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Alicante: Encuentro Mediterráneo/Obras Sociales CAM.
- Sepúlveda, L. (22 de febrero de 2012). *Barrio Las Colinas de Armenia tendrá laboratorio social*.
Obtenido de El Tiempo.com: <https://bit.ly/3XApPZA>
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*.
Barcelona.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación.
Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 126.
- Torres, A. (2007). Pedagogías emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 106-120.
- Trifu, L. A. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 34.
- Universidad Externado de Colombia. (2016). El arte: un camino con rumbo a la paz. *El libre pensador*.
- Valderrama, M. I., & Vargas, P. A. (2015). *Documento maestro para la renovación del registro calificado*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.
- Vargas Rodríguez, D. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico, mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica. El caso del grado noveno. *(Tesis de maestría)*.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Vásquez, J. G. (2020). *Volver la Vista atrás*. Alfaguara.

- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: Orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*(42), 7-17.
- Vilafranca, I., & Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*, 67(242), 115-130.
- Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42.
- Woolf, V. (2016). *Las olas*. Bogotá: Lumen.
- YMCA Quindío. (2022). *Primera Asociación Cristiana*. Obtenido de YMCA:
<https://bit.ly/3OKrnMG>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. México D.F.: Anthropos.
- Zuleta, E. (2009). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Nuevo Hombre Editores.
- Zuleta, E. (2010). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.