

Interculturalidad, cine y enseñanza de español: propuesta didáctica para el visionado de películas en la Secundaria

Interculturalidade, cinema e ensino de espanhol: proposta didática para a telepecção crítica de filmes no Ensino Médio

Interculturality, cinema and spanish teaching: didactic proposal for viewing of movies in Secondary

Lic. Santiago Bretanha Freitas¹

Lic. Nathalia Madeira Araujo²

Dra. Luciana Contreira Domingo³

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo trazar un panorama de las principales reflexiones acerca de la didáctica intercultural para el trabajo con cine en las clases de español (E), bien como, en segundo plano, esbozar una propuesta didáctica para el visionado de películas en las clases de lengua española de la enseñanza secundaria, tomando por referencia el enfoque por tareas y la enseñanza de E como Segunda Lengua (E/L2). Para tanto, nos hemos fundamentado teóricamente en la perspectiva de la interculturalidad crítica y de la didáctica intercultural (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), en los referenciales sobre los Temas Transversales (BRASIL, 1997), en las investigaciones sobre el abordaje de las relaciones de género, de sexualidad y de cuerpo en la escuela (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), bien como en los estudios acerca del trabajo con cine en el aula de idiomas (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013). Dicha propuesta está organizada en un proyecto de enseñanza de treinta horas dirigido al alumnado de los Cursos Técnico Integrado en edificaciones del IFSul - campus Jaguarón (RS/BR), frontera con Río Branco (CL/UY); la propuesta está pensada para el nivel B1.

Palabras clave: E/L2; Cine; Transversalidad; Interculturalidad; Didáctica Intercultural.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo traçar um panorama das principais reflexões acerca da didática intercultural para o trabalho com cinema nas aulas de espanhol, bem como, em segundo plano, esboçar uma proposta didática para a telepecção crítica de filmes nas aulas de espanhol (E) do ensino médio, tomando por referência o enfoque por tarefas e o ensino de E como Segunda Língua (E/LA). Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente na perspectiva da Interculturalidade Crítica e da Didática Intercultural (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), nos referenciais sobre os Temas Transversais (BRASIL, 1997), nas pesquisas sobre a abordagem das relações de gênero, de sexualidade e de corpo na escola (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), assim como nos estudos acerca do trabalho com cinema na aula de idiomas (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013). Dita proposta está organizada em um projeto de ensino de trinta horas dirigido aos alunos do curso Técnico Integrado do IFSul - campus Jaguarão (RS/BR), fronteira com Río Branco (CL/UY); a proposta foi pensada para o nível B1.

¹ Licenciado em Letras Português e Espanhol, mestrando em Letras; Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; santiagobretanha@gmail.com.

² Licenciada em Letras Português e Espanhol, mestranda em Letras; Universidade Católica de Pelotas – UCPel; Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; naty_araujo@hotmail.com.

³ Doutora em Linguística Aplicada; Universidade Federal do Pampa – Unipampa; Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil; ludomingo@gmail.com.

Palavras-chave: E/L2; Cinema; Transversalidade; Interculturalidade; Didática Intercultural.

Abstract

This paper aims draw a panorama of the main reflections on intercultural didactic for the work with movies in Spanish classes, and, in the background, outline a didactic proposal for critical view of films in Spanish classes of the secondary, with reference in the approach for tasks and teaching Spanish as a Second Language. Therefore, we theoretically based from the perspective of critical interculturality and intercultural didactic (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), in the reference frames to the transversal themes (BRASIL, 1997), in the researches regarding the approach of gender relations, sexuality and body at school (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), as well as in the studies of work with film in the language classes (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013). This proposal is organized in a thirty hours teaching project aimed at the students of the Curso Técnico Integrado em Edificações of the IFSUL - campus Jaguarão (RS/BR), border with Rio Branco (CL/UY); the proposal is designed to B1 level.

Keywords: Spanish as Second Language; transversality; Critical Interculturality; Intercultural Didactic.

1. Consideraciones preliminares

El presente estudio⁴ tiene por objetivo trazar un panorama de las principales reflexiones sobre la didáctica intercultural para el trabajo con Cine en las clases de español, bien como, en segundo plano, esbozar una propuesta didáctica para el visionado de películas en las clases de lengua española (E) de la secundaria, tomando por referencia el enfoque por tareas y la enseñanza de E como Segunda Lengua (E/L2).

Para tanto, nos hemos fundamentado teóricamente en la perspectiva de la interculturalidad crítica y de la didáctica intercultural (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), en los referenciales sobre los Temas Transversales (BRASIL, 1997), en las investigaciones sobre el abordaje de las relaciones de género, de sexualidad y de cuerpo en la escuela (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), bien como en los estudios acerca del trabajo con cine en el aula de idiomas (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013).

Dicha propuesta está organizada en un proyecto de enseñanza de cuarenta horas dirigido al alumnado del Curso Técnico Integrado en Edificaciones del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - campus Yaguarón (RS/BR)*, frontera con Río Branco (CL/UY); la propuesta está pensada para el nivel B1.

Debido al corto espacio que poseemos, solamente hablaremos de uno de los módulos del curso, que toma por eje una obra fílmica del director español Pedro Almodóvar: *La piel que habito* (2011); por medio de esa, son problematizadas, transversalmente, cuestiones que dicen respecto al *cuerpo*, al *género* y a la *sexualidad* en la post-modernidad, comprendiendo esas tres cuestiones imbricadas a las culturas y a las identidades.

⁴ Investigación presentada al curso de Licenciatura en Letras Portugués y Español de la Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA), *campus Yaguarón*, como requisito parcial a la aprobación en la asignatura *Cultura de Lengua Española*, ministrada por la Profa. Dra. Luciana Contreira Domingo; semestre 01/2016.

Al fin, presentados nuestros movimientos didácticos, desde la teoría hacia la proposición práctica, esperamos ofrecer a nuestro público lector acceso a un planeamiento que le motive para el trabajo con el cine en clase de E/L2 bajo una mirada intercultural y transversal.

Para cumplir nuestros objetivos, hemos seccionado este trabajo en dos títulos, añadidos a esa introducción y consideraciones finales: *Presupuestos teóricos: epistemologías*, título en que exploramos la fundamentación teórica de nuestra proposición didáctica, desde los estudios sobre Interculturalidad y Temas Transversales, hasta las investigaciones sobre el uso del cine en las clases de E/LA; y, por fin, *Movimientos didácticos: dislocamientos y (trans-)posición*, sección en que discurrimos sobre nuestra propuesta didáctica de manera sencilla.

2. Presupuestos teóricos: epistemologías

2.1 Interculturalidad, didáctica y literacidad interculturales: diálogos posibles⁵

Como principio básico, que subyace a la organización metodológica y a los movimientos didácticos que proponemos (posteriormente presentados), adoptamos las reflexiones sobre didáctica intercultural y educación crítica intercultural tejidas por Walsh (2010) y Candau (2012) bien como las perspectivas interculturales sobre la literacidad trazadas por Street (2007); todas, visiones norteadas por el vector de la transversalidad y de la interdisciplinariedad.

Según Candau (2012, p. 120), el *interculturalismo* se encuentra en franco desarrollo en el escenario latinoamericano, tanto en lo que se refiere a los movimientos sociales, cuanto a la producción académico-científica y a las políticas públicas. Entre tanto, de acuerdo con la autora, el interculturalismo demuestra mayor impacto en el ámbito educativo.

Tomando los estudios de la referida estudiosa, son cuatro las etapas fundamentales en las que se desarrollaran los impactos del interculturalismo en el campo de la educación en contexto latinoamericano: **(i)** partiendo de la problematización de la heterogeneidad lingüística, de la época colonial a las primeras décadas del siglo XX, y **(ii)** el advenimiento de los movimientos sociales, más fuertemente en las últimas décadas del siglo XX, hasta **(iii)** la estructuración de la educación popular en América Latina, a partir de la década de 60, y **(iv)** la

⁵ Esa sección fue presentada, previamente, en Freitas, Lima Júnior y Marins (2015) como parte de la revisión bibliográfica. Acá, hicimos su traducción y proponemos una revisión de contenidos.

“constitucionalización de la diferencia” por distintos países latinos, entre las décadas de 80 y 90.

La educación indígena fue responsable por dar inicio a la problematización intercultural; por medio de ella se ha reconocido la pluralidad étnica. En ese ínterin, establecido en los años 10 y 20, que rompe con la lógica “aculturadora” del período colonial; las “diferentes lenguas fueron el paso inicial para la proposición de un diálogo entre distintas culturas” (CANDAU, 2012, p. 122, traducción nuestra). En seguida, establecidos también como fuerza motriz de la lógica intercultural, se aloca los movimientos sociales, en especial los movimientos negros; su principal contribución es la ruptura, brusca, con relación al imaginario de una identidad nacional hegemónica, eurocentrista y monocultural. Trae, así, a público, la problematización de las cuestiones étnico-raciales, que pasan a ser tratadas en el ámbito de las políticas públicas, principalmente de las educativas.

En un tercer momento, particularmente después de la década de 60, empiezan los movimientos sociales por la popularización de la educación en América Latina, que se establece en una perspectiva plural, desdoblándose de maneras distintas en diferentes contextos. Conforme Candau (2012, p. 123), las experiencias de estas propuestas educativas, pautadas por el “abarcar la diferencia”, confluyeron para los estudios y reflexiones directamente relacionados a la educación intercultural. Ese “movimiento de popularización” recayó en propuestas de renovación y transformación de diversos sistemas escolares, principalmente en lo que se refiere a la afirmación de una “intrínseca relación entre procesos educativos y los contextos socioculturales en que esos se sitúan” (CANDAU, 2012, p. 124, traducción nuestra).

Por fin, en un cuarto momento, que se efectiva a partir de los años 80 y 90, numerosos países latino-americanos pasan a reconocer en sus Constituciones “el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades” (CANDAU, 2012, p. 124, traducción nuestra). De esta manera, a partir de la admisión de tales caracteres, los parámetros curriculares educativos de esos países empiezan a adoptar una perspectiva intercultural, articulando en los currículos escolares los presupuestos de las diferencias culturales en cuanto Tema Transversal.

Así, problematizado, hace mucho, el concepto de educación intercultural toma relevancia en la modernidad reciente, asumiendo, conforme Walsh (2010), en cuanto palabra, una naturaleza polisémica. Aún, de acuerdo con la referida autora, son tres las principales concepciones que significan tal término. Son ellas las concepciones *relacional*, *funcional* y *crítica*; las dos primeras concepciones dicen respecto, básicamente, al contacto e intercambio

de culturas y a la “asimilación de grupos socioculturales subalternados a la sociedad hegemónica, orientada a disminuir las áreas de tensión entre diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socioidentitarias” (WALSH, 2010, p. 77-78, traducción nuestra).

La tercera concepción, la de educación intercultural crítica, concebida por Walsh (2010) y retomada por Candau (2012) es sobre la cual nos basamos. Candau (2010, p. 127), dando enfoque a esa perspectiva, dice que

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Así, como afirmación política, la interculturalidad educativa se relaciona estrictamente a la diferencia, debiendo prestarse al rol de inductora a la promoción de la ciudadanía y de la igualdad. Teniendo esa afirmativa por referencia, Street (2007, p. 466, traducción nuestra), adoptando una perspectiva de literacidad apoyada en la concepción funcional de interculturalidad, asevera que “cualesquiera que sean las formas de lectura y escritura que aprendemos y usamos, ellas son asociadas a determinadas identidades y expectativas sociales acerca de modelos de comportamiento y roles a desempeñar”.

Para que se logre alcanzar ese propósito, el estudioso enumera tres abordajes indispensables: antes de todo, es necesario aclarar y apurar los conceptos de literacidad, rompiendo con la dicotomía “literacidad/iliteracidad”; en segundo lugar, debemos partir del contexto, “donde las personas están”, “comprender los significados y usos culturales de las prácticas de literacidad y trazar programas y campañas con base en ellas al revés de con soporte en nuestras propias suposiciones culturales acerca de la literacidad” (STREET, 2007, p. 484, traducción nuestra); y, por fin, ligar la teoría desarrollada por los nuevos estudios de literacidad con la experiencia y los *insights* de los profesionales practicantes (profesores, facilitadores, etc.) “que vienen trabajando en ese campo hace varios años y que tienen mucho a enseñarnos acerca de las necesidades y deseos de las personas en esa área y de los problemas encontrados para atenderlos” (STREET, 2007, p. 484, traducción nuestra).

Con vías a una dialéctica entre las conjeturas funcionales y críticas de la educación intercultural, creemos que la perspectiva crítica apuntada por Candau (2010, p. 133, traducción nuestra) se muestra eficaz: suponiendo partir del “contexto donde se realizan las

prácticas educativas, los constreñimientos y las posibilidades que les son inherentes”, aún es fundamental una postura (pro)activa por parte de los docentes, que objetive

desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula (Idem).

A partir de ese intuïto, la literacidad, y, específicamente las literacidades marginadas, bajo el abordaje de la didáctica intercultural crítica asume un papel emancipador y empoderador, parámetro para el establecimiento de una educación calificada para todos.

2.2 Temas Transversales: relaciones de género y currículo

Con base en lo previamente expuesto, comprendemos la literacidad bajo un abordaje intercultural crítico, eso es, empeñada en empoderar los sujetos y sus identidades; de esa manera, tal postura es condeciente con el objetivo primero de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para la enseñanza de primaria y secundaria; el objetivo de que el alumnado sea capaz de

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (BRASIL, 1997, p. 6).

Aún, de acuerdo con los PCN, para que se alcance tal intento, es indispensable “una práctica educativa que se proponga a la comprensión de la realidad social y de los derechos y responsabilidades en relación a la vida personal, colectiva y ambiental” (BRASIL, 1997, p. 15, traducción nuestra). Es en esa perspectiva que los Temas Transversales, sus objetivos y contenidos, son incorporados al currículo escolar brasileiro y a las diferentes áreas del conocimiento y trabajos educativos.

Para tal, los PCN eligieron, con base en la Constitución de 1988, los principios según se debe orientar la educación escolar; son ellos: *Dignidad de la persona humana*, la *Igualdad de derechos*, y la *participación* y la *co-responsabilidad por la vida social*. Y, así, un proyecto educativo comprometido con esos pilares y con la promoción de la ciudadanía podrá orientarse a partir de tres directrices (BRASIL, 1997, p. 24, traducción nuestra): la de “posicionarse en relación a las cuestiones sociales e interpretar la tarea educativa como una intervención en la realidad en el momento presente”; la de “no tratar los valores apenas como

conceptos ideales”; y, principalmente, la de “incluir esa perspectiva de enseñanza de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento escolar”.

A su vez, esas directrices son permeadas por los diferentes Temas Transversales, enumerados como parámetro para los currículos escolares, desde la *Ética*, la *Pluralidad Cultural* y el *Medio ambiente*, hasta la *Salud*, la *Orientación sexual* y los *Temas Locales*, traspasados por los principios de *transversalidad*⁶, y los diálogos mutuos entre esa y la *interdisciplinaridad*⁷.

Es en el campo de la *Orientación sexual* que proponemos nuestras prácticas y reflexiones. Conforme los PCN, son propuestos tres ejes para sustentar las intervenciones pedagógicas alrededor de este tema: “*Cuerpo Humano, Relaciones de Género y Prevención a las enfermedades de transmisión sexual/SIDA*”. Afuera las críticas que podemos investir sobre esa organización, aparentemente calcada bajo el discurso biológico sobre el cuerpo y el género, además de, explícitamente, colocarse en el eje de la cisgenericidad, nos “encuadramos” en el eje de las *Relaciones de género*.

En el contexto académico/educativo brasileiro, esas cuestiones son problematizadas sistemáticamente, principalmente por los estudios que reflexionan sobre el cuerpo, género, sexualidad y educación, tales como los gestionados por Louro (2000, 2004, 2010), y los investigadores que se filian a su abordaje post-estructuralista y desconstruccionista sobre las prácticas escolares y/para las diferencias.

Louro (1996), asevera en sus reflexiones que el concepto de género es inconstante. Según la misma autora, pasa a ser empleado en la década de 80, junto a los estudios sobre la mujer, en un espacio de resistencia. Originado junto al movimiento feminista en su carácter militante, el concepto viene sufriendo sucesivas transformaciones con los diálogos trabados entre los estudios sobre la mujer, la Historia, la Literatura, la Antropología y la Sociología; debates que estimulan discusiones teóricas y dan visibilidad al sujeto femenino, hasta entonces silenciado, al borde.

⁶ “A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (BRASIL, 1997, p. 31).

⁷ “A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas” (BRASIL, 1997, p. 31).

De esta manera, “género” surge con la propuesta de contraponer la noción de “sexo”. Al paso que el segundo se pautaría en las distinciones biológicas entre mujer y hombre⁸, el primero, desde su concepción, se refiere a la construcción social de lo que se instituye masculino o femenino, definiendo las determinaciones de lo que se considera “masculinidad(es)” y “femineidad(es)” en cuanto construcciones que se realizan de acuerdo con los diferentes contextos socio-históricos y culturales.

Partir de esta concepción, la de género “en cuanto constituido discursivamente y constituyente de la identidad” (LOURO, 2010, p. 24), y, en una visión más reciente, en cuanto “ato intencional, un gesto performativo” (BUTLER, 2003), implica en reconocer que el género determina los sujetos centrales y los marginados en el escenario de las relaciones de poder.

Así, tratar *Género* en cuanto Tema Transversal en la escuela presume reflexionar sobre las identidades y cómo estas se configuran, para, por medio de esta acción, pensar las prácticas pedagógicas y los proyectos educativos como promotores de la igualdad, que rompan con los patrones hegemónicos e instrumentalicen los educandos para la ciudadanía por medio del respecto a las diferencias; objetivo paralelo al de la literacidad pautada en la didáctica y crítica interculturales.

2.3 Cine y E/LA: por una pedagogía de las literacidades marginadas

“Que rompan con los patrones hegemónicos e instrumentalicen los educandos para la ciudadanía por medio del respecto a las diferencias”; así finalizamos la sección anterior, en que tratamos de la cuestión de la literacidad bajo el abordaje intercultural crítico. Sin embargo, cabe subrayar que esta no es una postura hegemónica entre las voces que construyen los estudios sobre literacidad.

Tomando el concepto de literacidad en cuanto conjuntos de prácticas sociales situadas, en que la escritura es utilizada de modos específicos para finalidades específicas (KLEIMAN, 1995), es posible depender una noción *standard* de literacidad, arraigada a la cultura escolarizada y a la alfabetización. Entre tanto, el problema principal, silenciado en esa visión, es el de que favorecemos determinadas literacidades en detrimento de otras, eligiendo las que asumen papel central y las que son relegadas al borde.

⁸ Desde el advenimiento de los estudios culturales, en específico, de los estudios de la mujer y de las teorías *Queer*, ese concepto es deconstruido. Hoy, mantiene significado distante del discurso biológico. Para más informaciones, lea Preciado (2014).

En ese contexto son construidos imaginarios de literacidades necesarias para la “formación” del lector/escritor de la sociedad contemporánea, rompiendo con la noción de Street de que “debemos partir del contexto, ‘donde las personas están’, comprender los significados y usos culturales de las prácticas de literacidad y trazar programas y campañas con base en ellas al revés de con soporte en nuestras propias suposiciones culturales acerca de la literacidad” (STREET, 2007, p. 484, traducción nuestra).

Así, en contrapartida a las literacidades canónicas, son identificadas las literacidades marginadas (no-oficiales, no-prestigiados) (FRANCISCON; PERINA, PIZZI, 2011); literacidades estrictamente relacionadas a las culturas negadas en el currículo. Sobre esa última cuestión, la de las culturas negadas en el currículo, Torres Santomé (1993, s/p) problematiza que

Cuando se analizan de manera detenida los contenidos que son objetos de atención explícita en la mayoría de las instituciones escolares, aquello a lo que se le presta atención en las propuestas curriculares, llama poderosamente la atención la apabullante presencia de las que podemos denominar como culturas hegemónicas. Las culturas o las voces de los grupos sociales minoritarios y/o marginados que no disponen de estructuras importantes de poder acostumbran a ser silenciadas, cuando no estereotipadas y deformadas para anular sus posibilidades de reacción.

En ese ínterin, evidenciamos la literacidad cinematográfica, o literacidad para el visionado de películas; esa es, comúnmente, en las escuelas, entendida como manera de recreación y de ocio, pocas veces comprendida como práctica social y como artefacto cultural⁹. Delante de esa constatación, Ambrós y Breu (2007, p. 27) hablan de la necesidad de formar telespectadores, aseverando que

El mundo educativo debe reflexionar sobre la cultura audiovisual y elaborar una estrategia que lleve el análisis crítico del hecho individual a los pupitres; se hace necesario que el alumnado pueda expresarse mediante las imágenes y tenga herramientas para su interpretación y conocimiento. Hay que formar espectadores más conscientes, más cívicos y respetuosos que mantengan unas relaciones con el cine basadas en la sensibilidad y en el conocimiento; se trata de dignificar, prestigiar el hecho de ver una producción audiovisual. Hay que formar espectadores, también, con habilidades comunicativas que sepan observar, comprender una historia, profundizar en la lectura filmica [...].

Compartiendo de esa postura, Manzanera (2013) propone una metodología para el trabajo con cine en la secundaria, seccionando el trabajo con la narrativa audiovisual en tres

⁹ Término desarrollado en los estudios culturales sordos. De acuerdo con Strobel (2008, p. 35) “[...] o conceito ‘artefatos’ não se refere apenas a materialismos culturais, mas a aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo.”

momentos: el previsionado, durante la proyección y el postvisionado. Para tal, la autora recupera en Gordillo (2003, *apud* MANZANERA, 2007, p. 230) la noción de que “el cine es un bien cultural, un medio de expresión artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El cine es, pues, una parte del patrimonio cultural”.

En el previsionado son tratadas cuestiones de motivación para la telespección, el contexto de producción de la obra, socio-histórico y social, así como la biografía del autor y otras cuestiones introductorias. En la proyección se efectiva el visionado de la película, pudiendo seccionarla o reducirla de acuerdo con la disponibilidad de tiempo en la clase, o, aun, prever actividades diversas en el entremedio, incluso abordando temas formales, contenidos, transversales o discursivos. En el postvisionado se hace el proceso de interpretación de la narrativa, provocando expansiones de sentido y efectos de cierre.

Como material de apoyo al profesor, Manzanera sugiere el uso de “Guiones” de clase, cuadernillos de texto, donde el alumnado desarrollará actividades propuestas por el profesor; la principal característica de ese material es la de facilitar el *feedback* a los estudiantes. Para que se lleve a cabo esa propuesta metodológica, Manzanera afirma la necesidad de que los profesores se apropien de términos, técnicas y efectos de sentido particulares de la producción filmográfica como una manera de mediar las discusiones con los alumnos con fines a una “proficiencia en lectura fílmica”. En esa perspectiva, es de suma relevancia facultar a los pupitres la efectiva instrumentalización para dar cuenta, mínimamente, de la complejidad traspasada en la ficción audiovisual.

3. Movimientos didácticos: dislocamientos y (trans)posición

Con el objetivo de presentar de manera clara, didáctica y concisa nuestra sugerencia pedagógica, mantuvimos la perspectiva metodológica de Manzanera, anteriormente mencionada, en la construcción de la planificación. La presentamos en formato de plan de enseñanza, añadida al final de este texto (ANEXO 1); damos especial atención al eje de la literacidad bajo una mirada intercultural crítica, haciendo referencia a la literacidad fílmica.

4. Consideraciones finales

Como anteriormente informado, el presente artículo “tiene por objetivo presentar un panorama de las principales reflexiones sobre la didáctica intercultural para el trabajo con Cine en las clases de español”; en segundo plano, se propuso a “esbozar una propuesta didáctica para el visionado de películas en las clases de lengua española (E) de la secundaria,

tomando por referencia el enfoque por tareas y la enseñanza de E como Segunda Lengua (E/L2)”.

Para tanto, presentamos los referenciales a los cuales nos filiamos: la interculturalidad crítica y de la didáctica intercultural (CANDAU, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), en los referenciales sobre los Temas Transversales (BRASIL, 1997), en las investigaciones sobre el abordaje de las relaciones de género, de sexualidad y de cuerpo en la escuela (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), bien como en los estudios acerca del trabajo con cine en el aula de idiomas (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013).

Eso puesto, de manera sencilla, expusimos una propuesta didáctica para el visionado de una película en la secundaria, dirigida al alumnado del Curso Técnico Integrado en Edificaciones del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense* (IFSul) - campus Yaguarón (RS/BR), ciudad fronteriza (Río Branco - CL/UY) del extremo sur de Brasil. En este contexto de proximidad con el E, partimos de una perspectiva de E/L2.

Motivado por el corto espacio que poseíamos, hablamos de un módulo didáctico sobre la obra del director español Pedro Almodóvar, *La piel que habito* (2011). A partir de la producción ficcional, problematizamos, transversalmente, cuestiones que dicen respecto al *cuerpo*, al *género* y a la *sexualidad* en la post-modernidad, comprendiendo esas tres cuestiones imbricadas a las culturas y a las identidades”.

Al fin y al cabo, después de presentados nuestros movimientos didácticos de transposición, desde la teoría hacia la proposición práctica y nuevamente a la teoría, creemos haber ofrecido una breve reflexión teórica sobre el trabajo intercultural con el cine en la secundaria, bien como haber dispuesto un breve planeamiento que instigue a nuestro público lector ideas para el trabajo con el cine en clase de E/LA bajo una mirada intercultural y transversal.

Referenciales

AMBRÓS, A; BREU, R. **Cine y educación**: el cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF, 1997

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: _____. (Org.).

Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 107-138.

FRANCISCON, T; PERINA, I. de S; PIZZI, L. E.. **Letramentos marginais na**

universidade: o caso das pichações em banheiros. Língua, Literatura e Ensino, vol. VI, 2011.

Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/1916>> Acesso em 20 jun. 2016.

FREITAS, S. B; LIMA JÚNIOR, A. M. de; MARINS, I. M. M. “Segredos mais que secretos das princesas”: reflexões sobre práticas de letramento literário a partir de uma abordagem intercultural. **Conexões Culturais** – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura, V. 01, nº 02, 2015, p. 122-138.

KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANZANERA, C. C. Diez ideas para aplicar el cine en el aula. In: I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP), 2013, Universidad China de Hong Kong (CUHK). **Anais...** Hong Kong, 2013. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf>; Acesso em: 20 abril 2016.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº. 217, 1993, p. 60-66.

STREET, B. (1994). Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, n. 8, p. 465-488, 2007.

STROBEL, K. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. et al. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

ANEXOS

ANEXO 1 – Plan de enseñanza

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – CÂMPUS JAGUARÃO
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL
DOCENTE: DRA. LUCIANA DOMINGO
DISCENTE: SANTIAGO BRETANHA

Cultura en Lengua Española – Proyecto Cultura e Interculturalidad en las clases de Lengua Española

- **Título del Proyecto:** *De las pieles que habito muchas hay que no he visto;*
- **Responsable:** Santiago Bretanha Freitas;
- **Carga horaria:** 30 horas;
- **Institución:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense;
- **Nivel de lengua:** B1 (MCE-RL);
- **Público a que se destina:** alumnado de los 1ºs años del *Curso Técnico Integrado em Edificações*, grupos Matutino y Vespertino.
- **Resumen:** El presente proyecto objetiva exponer una propuesta didáctica para el visionado de películas en las clases de lengua española (E) de la secundaria, tomando por referencia el enfoque por tareas y la enseñanza de E como Segunda Lengua (E/L2). Para tanto, nos hemos fundamentado teóricamente en la perspectiva de la interculturalidad crítica y de la didáctica intercultural (CANDAUI, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), en los referenciales sobre los Temas Transversales (BRASIL, 1997), en las investigaciones sobre el abordaje de las relaciones de género, de sexualidad y de cuerpo en la escuela (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), bien como en los estudios acerca del trabajo con cine en el aula de idiomas (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013). Dicha propuesta está organizada en un proyecto de enseñanza de cuarenta horas dirigido al alumnado del Curso Técnico Integrado en

Edificaciones del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense* (IFSul) - *campus* Yaguarón (RS/BR), frontera con Río Branco (CL/UY); la propuesta está pensada para el nivel B1. El curso toma por eje una obra fílmica del director español Pedro Almodóvar: *La piel que habito* (2011); por medio de esa, son problematizadas, transversalmente, cuestiones que dicen respecto al *cuerpo*, al *género* y a la *sexualidad* en la post-modernidad, comprendiendo esas tres cuestiones imbricadas a las culturas y a las identidades. Con ese trabajo, pretendemos que los alumnos comprendan el cuerpo en cuanto instancia de la cultura y representativo de ella, y, luego, campo donde convergen y son subvertidos los patrones de normalidad y normatividad.

- **Palabras clave:** E/L2; Cine; Interculturalidad.

- **Introducción:**

El presente proyecto, presentado a la asignatura de *Cultura de Lengua Española*, tiene por objetivo exponer una propuesta didáctica para el visionado de películas en las clases de lengua española (E) de la secundaria, tomando por referencia el enfoque por tareas y la enseñanza de E como Segunda Lengua (E/L2).

Para tanto, nos hemos fundamentado teóricamente en la perspectiva de la interculturalidad crítica y de la didáctica intercultural (CANDAUI, 2012; WALSH, 2010; STREET, 2007), en los referenciales sobre los Temas Transversales (BRASIL, 1997), en las investigaciones sobre el abordaje de las relaciones de género, de sexualidad y de cuerpo en la escuela (LOURO, 1996, 2000, 2004, 2010), bien como en los estudios acerca del trabajo con cine en el aula de idiomas (AMBRÓS; BREU, 2007; MANZANERA, 2013).

Dicha propuesta está organizada en un proyecto de enseñanza de treinta horas dirigido al alumnado del Curso Técnico Integrado en Edificaciones del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense* (IFSul) - *campus* Yaguarón (RS/BR), frontera con Río Branco (CL/UY); la propuesta está pensada para el nivel B1.

Debido al corto espacio que poseemos, describiremos sucintamente los procedimientos del curso (sección Técnicas/Procedimientos), que toma por eje una obra fílmica del director español Pedro Almodóvar: *La piel que habito* (2011); por medio de esa, son problematizadas, transversalmente, cuestiones que dicen respecto al *cuerpo*, al *género* y a la *sexualidad* en la post-modernidad, comprendiendo esas tres cuestiones imbricadas a las culturas y a las identidades.

- **Justificación:**

En el currículo del Curso Técnico Integrado en Edificaciones IFSUL, hay cuatro asignaturas obligatorias de lengua extranjera; son ellas: *Lengua extranjera I, II, III e IV*, que acompañan, respectivamente, las asignaturas de los 1º, 2º, 3º y 4º años. Entretanto, solamente las dos primeras asignaturas son consagradas a la lengua española; las demás tratan de la lengua inglesa. Así, debido al corto espacio dedicado a la lengua española surge la propuesta de un curso complementario a la carga horaria dedicada a el aprendizaje de lenguas en el curso técnico integrado.

- **Objetivos:**

General:

- Proponer el visionado de películas en el salón de clase para que, por intermedio de eso, se realicen discusiones sobre el cuerpo en la contemporaneidad, teniendo por referencia la película *La piel que habito*¹⁰, de Pedro Almodóvar.

Específicos (del campo discursivo):

- Acceder a informaciones sobre las condiciones de producción, inmediatas y socio-históricas, en las que *La piel que habito* fue realizada;
- Reflexionar críticamente sobre las representaciones de cuerpo en la película *La piel que habito*, de Pedro Almodóvar;
- Reconocer los aspectos culturales que se (re)presentan por/en el cuerpo en *La piel que habito*;
- Relacionar los aspectos culturales por/en el cuerpo, previamente reconocidos, con sus propias concepciones y conocimientos sobre las corporeidades.

Específicos (del campo lingüístico-formal):

- Comprender el concepto de *preposición*;
- Analizar las funciones sintácticas y semánticas de las preposiciones *hasta, desde, a y de*;
- Conocer algunos elementos lexicales del campo semántico *Cuerpo*.

- **Contenidos:**

Contenidos Comunicativos:

¹⁰ A pele que habito. Direção: Pedro Almodóvar. Roteiro: Pedro Almodóvar e Thierry Jonquet. 117 min.

- Construcción de “cuerpos virtuales”; Visionado de una película; Debate informal en clase.

Destrezas:

- Expresión oral; Expresión escrita; Comprensión auditiva; Comprensión lectora; Comprensión audiovisual; Interacción.

Contenidos Lingüísticos-formales:

- Preposiciones *hasta, desde, a y de*; Elementos lexicales del campo semántico *Cuerpo*;

Contenidos Interculturales:

- El Cuerpo como expresión de la identidad y de la cultura: el *Otro* y *Yo*.

- Técnicas/ Procedimientos:

Clase 1 – Observación en las clases de lengua I;

Clase 2 – **Clase de motivación:** presentación del plan de enseñanza; introducción a la temática del cuerpo en los distintos lenguajes (literatura, música y propaganda); después de ese momento expositivo/reflexivo, se efectuará la dinámica (Des)Construyendo Cuerpos; en ese momento los alumnos deberán hacer moldes de los cuerpos de sus compañeros de clase; en esta última actividad, serán tratados los elementos lexicales que dicen respecto al campo semántico *Cuerpo*, debiendo ser grifados en los dibujos; a partir de esos diseños, los alumnos deberán adecuarlos a un cuerpo patrón, haciendo recortes e implantes, si necesario. La actividad servirá para problematizar los patrones de belleza y cómo estos interfieren en las corporeidades, y, directamente, en las identidades. Las producciones serán expuestas en el saguán de entrada del edificio;

Clase 3 – **Actividades de previsualización:** en esa clase será contextualizada la película - vida del director, sus éxitos y filmografía. Luego, será propuesta la escritura: después de una exposición sobre los aspectos sintácticos y semánticos de las preposiciones, y, si necesario, de los demás nexos cohesivos (conjunciones, pronombres y adverbios), los alumnos harán una minibio colaborativa de Almodóvar, haciendo uso de materiales de consulta ofrecidos por el profesor y de sus *smartphones*; también serán ofrecidas *minibios* de otras personalidades, para

que sirvan como ejemplo. Las actividades se darán por intermedio del uso de un “guión didáctico”, cuadernillo de texto producido por el docente;

Clase 4 – Actividades de visionado: en esa clase habrá la proyección de cine con la película *La piel que habito* (con cortes); las actividades tendrán inicio con la presentación del tráiler de la obra y de su sinopsis. En ese primer momento el alumnado será provocado a hacer inferencias sobre la obra, debiendo anotarlas en el “guión”. En seguida se proyectará la película, interrumpiéndola en algunos puntos para que los alumnos hagan las tareas solicitadas por el “guión didáctico”, en que responderán algunos cuestionamientos y harán ejercicios formales sobre las preposiciones con base en diálogos del texto. Al final de la proyección, los alumnos rellenarán un formulario de evaluación crítica del largometraje, tomando por soporte una ficha técnica, llevada por el profesor y problematizada en clase;

Clase 5 – Actividades de postvisionado: en esa última clase del ciclo de actividades del plan, el alumnado tendrá la posibilidad de socializar sus impresiones sobre la película, por medio de un círculo de discusión; la mediación de la charla estará a cargo del profesor. Finalizado el momento de cambio de impresiones, será solicitado, en el “guión didáctico”, otras dos actividades escritas: primero, una sinopsis de la película, en que los estudiantes deberán indicar, o no, *La piel que habito* a su público lector (material futuramente utilizado en la producción de un *podcast*, evaluación de cierre del curso), y, al final, serán invitados a escribir un relato, sucinto, de su apreciación sobre las clases ministradas en el contexto de este plan de enseñanza.

- Evaluación:

La evaluación será procesual, efectuada por medio de la observación de la participación, empeño y cumplimiento de las actividades solicitadas en el transcurso de las clases. Será utilizado como referencia formal de evaluación del aprendizaje el “guión didáctico”, por el cual el profesor dará *feedback* a las tareas realizadas por los alumnos. La recuperación de las actividades prácticas será realizada por intermedio de acompañamiento sistemático en el salón de clase, al paso que la recuperación de las actividades de escrita será hecha por refacción textual.

- Producto final:

Visionado de cine en el salón de clase y propuesta de una exposición de los “cuerpos” producidos en el taller en el hall de la institución.

- Materiales/ Recursos:

Diapositivas, aparato de sonido, pizarra, marcador para pizarra, papel pardo, película, fotocopias, palomitas de maíz.

- Resultados esperados:

Con ese curso, se espera que el alumnado, por medio del visionado en salón de clase, discuta sobre el cuerpo en la contemporaneidad, teniendo por referencia la película *La piel que habito*, de Pedro Almodóvar. A partir de eso, deberán: acceder a informaciones sobre las condiciones de producción, inmediatas y socio-históricas, en las que *La piel que habito* fue realizada; reflexionar críticamente sobre las representaciones de cuerpo en la película *La piel que habito*, de Pedro Almodóvar; Reconocer los aspectos culturales que se (re)presentan por/en el cuerpo en *La piel que habito*; bien como relacionar los aspectos culturales por/en el Cuerpo, previamente reconocidos, con sus propias concepciones y conocimientos sobre las corporeidades.

- Referenciales:

AMBRÓS, A; BREU, R. **Cine y educación:** el cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/ SEF, 1997

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: _____. (Org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 107-138.

FRANCISCON, T; PERINA, I. de S; PIZZI, L. E.. Letramentos marginais na universidade: o caso das pichações em banheiros. **Língua, Literatura e Ensino**, vol. VI, 2011. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/le/article/view/1916>> Acesso em 20 jun. 2016.

MANZANERA, C. C. Diez ideas para aplicar el cine en el aula. In: I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEAP), 2013, Universidad China de Hong Kong (CUHK). **Anais...** Hong Kong, 2013. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_a_plicaciones_03.pdf>; Acesso em: 20 abril 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum, **Cuadernos de Pedagogía**, N°. 217, 1993, p. 60-66.

STREET, B. (1994). Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, n. 8, p. 465-488, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. et al. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.