



CINECLUB Y PRODUCTORA ESCOLAR LA CAJA NEGRA, EXPERIENCIA AUDIOVISUAL DEL INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

Juan Camilo Rodríguez Manrique¹

Amigo mío, el arte es viejo y nuevo.
Fue en todo tiempo el modo de extender el error en
lugar de la verdad
Fausto. Goethe

INTRODUCCIÓN

El presente documento es una síntesis de un proceso, ya largo, que ha copado una buena parte de mi tiempo en los últimos años y del que me propuse dar cuenta desde una perspectiva académica, pues tengo la convicción de que debe haber puentes entre la teoría y la práctica. Y es que precisamente la estructura y metodologías usadas para eso dan cuenta de la racionalización de mi quehacer como profesor del INEM Francisco de Paula Santander (FPS), colegio público de la localidad de Kennedy en Bogotá, del contexto inmediato y del contexto global, de mis estudiantes y mío propio. Lo que me llevó a concebir la posibilidad de sacar adelante un proyecto que involucra tres elementos, que son, en todo caso, ámbitos con los que me relaciono de una manera muy cercana y que me han cuestionado por mucho tiempo, estos son: la filosofía, la educación y el cine. El resultado práctico de esta yunta es el Cineclub y ahora la productora escolar La Caja Negra. El resultado teórico es, en principio, la tesis que ahora me propongo resumir, pero que espero redunde en todo un camino sobre el cual pueda seguir aportando desde estas disertaciones resultantes de una práctica juiciosa y siempre perfectible.

El proyecto comienza en el 2011 y la tesis comienza a redactarse en el 2014 y se culmina en el 2016. Pero el contenido de la tesis solo hace referencia a lo ocurrido entre el año 2011 y el 2014. Así que, me propongo agregar, al resumen de la tesis, una pequeña reseña de lo que ha sido del proyecto hasta presente y cuáles son las perspectivas y posibilidades para el futuro. Hago eso con la expectativa de que las personas que lo lean y tengan inquietudes con respecto a la introducción del audiovisual en la institución escolar, o la relación que puede tener el cine con la educación y específicamente con la filosofía y su enseñanza, puedan, tal vez, encontrar algunas pistas para continuar con sus razonamientos y llevar a cabo sus propias

¹ Magister en educación de la Universidad Nacional de Colombia.



experiencias. Para eso, primero daré cuenta de la estructura del trabajo en términos de su problematización, los objetivos, su justificación y su marco teórico. En segundo lugar, daré cuenta de la metodología, a la vez que hago un recorrido del proyecto hasta el año 2014. En tercer lugar, presento una síntesis de los resultados del análisis. En cuarto lugar, haré unas conclusiones y, en quinto y último punto, adelanto un resumen de lo ocurrido entre los años 2015 y lo que llevamos del 2018, además de las expectativas a futuro con el proyecto.

ESTRUCTURA

El avance científico y técnico gestado en la modernidad trajo consigo un camino tecnológico que ha transformado la sociedad de manera estructural. El resultado: una sociedad interconectada en una gran red en la que los medios de comunicación juegan un papel muy importante. La prensa, la radio, el cine y similares, incluyendo la televisión y la internet, están presentes desde la familia hasta las instituciones del Estado.²

En este escenario las instituciones escolares son cuestionadas. El predominio de los medios de comunicación pone de manifiesto que el monopolio de la educación no le pertenece, que, por el contrario, depende en muchos sentidos de las cosas que ocurren fuera (ÁLVAREZ, 2003). Con ese panorama es claro que con el cambio en las estructuras sociales que han llevado a replantear el concepto de modernidad las instituciones formales de educación -uno de los más representativos proyectos de la era moderna- muestran dificultades frente a las condiciones culturales de aquellos nuevos ciudadanos que intentan educar. Esos cuestionamientos se están planteando desde diversos lugares desde hace más de treinta años, sin embargo, en el sistema educativo de Colombia, además de algunos esfuerzos aislados y sin ninguna relación cronológica que permita marcar una curva ascendente, hay una ardua tarea pendiente en este sentido. Como afirma Aguaded Gómez (2012, p. 7), ante la permanente presencia de los medios de comunicación, no existen mayores experiencias formativas para la ciudadanía en estos lenguajes.

Por lo que es muy importante hacer análisis de iniciativas, como el Cineclub y Taller Audiovisual La Caja Negra, del colegio INEM FPS, en la ciudad de Bogotá. Con el fin de observar en qué medida ayudan en la

² “Esta enorme transformación modifica absolutamente todo lo que hacemos, desde las maneras como producimos hasta los modos como consumimos, vivimos, morimos y hacemos el amor” (CASTELLS, 1999).

resolución del problema y contribuyen en la construcción de nuevos horizontes para la institución escolar.

De esta forma, el objetivo general del proyecto de investigación fue analizar el proceso de integración del cine como lenguaje y como arte con la filosofía en la experiencia pedagógica Cineclub y Taller Audiovisual La Caja Negra entre los años 2011 y 2014. Para lograrlo, ubiqué como objetivos específicos: rastrear el significado que tiene el proyecto para sus miembros, establecer en qué sentido se habla de una experiencia, determinar el nivel de apropiación del lenguaje audiovisual de los participantes, mostrar de qué manera y en qué medida se relaciona la filosofía y su enseñanza con el cine y en general con el audiovisual y, finalmente, precisar el papel del docente dentro del desarrollo del proyecto. Y las preguntas que guiaron la investigación apuntaron a observar los alcances y posibilidades del proyecto, a observar su regularidad y a evidenciar las posibles relaciones entre el cine y el conocimiento.

Por otro lado, en los antecedentes se encuentra que desde hace ya varios años en otros países se está pensando la educación audiovisual. Desde sus inicios, el cine y el medio audiovisual en general han sido reconocidos como poderosas herramientas educativas -prueba de ello es la televisión y las películas de corte educativo y, por supuesto, la censura-, en la escuela esa inmersión se ha dado tímida y lentamente. Sin embargo, en los últimos años las propuestas en este sentido han avanzado y cada vez son más y gozan de gran diversidad.

En Europa, los intentos se pueden rastrear en países como Inglaterra o España y sobre todo Francia, en los cuales desde hace más de treinta años se han dado importantes pasos. En el caso de España, las políticas públicas desde los años sesenta postulan una visión favorable frente a integrar los medios a la escuela de manera decidida (GABELAS BARROSO, 2006). En Inglaterra, desde mediados del siglo XX, están escribiendo y llevando a cabo acciones al respecto, tanto en universidades como en escuelas (EVANS, 2007). En Francia, se puede hablar, por ejemplo, del proceso llevado a cabo por la Misión artística y de la Acción cultural que incluía al cine como lenguaje y como arte en la escuela desde los años ochenta del siglo pasado (BERGALA, 2007).

En países como Argentina, existen directrices gubernamentales desde las que sostienen publicaciones periódicas — que hablan de los medios en relación con la historia, la literatura, las ciencias sociales y filosofía —, entre



otras.³ En otros países como Chile, fueron creadas instituciones como la Cineteca Nacional del Centro Cultural de La Moneda mediante el Programa de Formación “De la apreciación cinematográfica a la creación de Cineclubes Escolares”. Desde la cual buscan algo que resulta fundamental para el desarrollo de estos procesos y es la perspectiva docente con el fin de formar la Red de Cineclubes Escolares.⁴

Dichas políticas han repercutido en el ámbito nacional colombiano, aunque de manera tímida en cuanto a lo que al audiovisual se refiere⁵. *El Plan Nacional Decenal de Educación 2006 -2016* y *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, garantizar el acceso al uso, formación y aprovechamiento de las TIC con el fin de estrechar las brechas presentes en la sociedad colombiana. A esto hay que sumarle propuestas de investigaciones locales, como las de Blasco, G. (1999), Sarmiento H. & Prada - Romero D. M. (2005) y Barriga Acevedo, C. E. (2007). Además, otras en escala aún menor como la de la Agencia Techotiba (2011). A eso hay que agregar que desde el Plan de Desarrollo de Bogotá Humana se llevó a cabo el proyecto 40 x 40 en el que se propendía porque los estudiantes en jornadas complementarias tuvieran acceso a artes como el cine, para esto dispuso de los CLAN (Centro Local de Artes para la Juventud y la Niñez), en los cuales se hacen talleres audiovisuales para algunos estudiantes de colegios distritales.⁶

Además de las intervenciones de diferentes niveles en las instituciones educativas, las referencias son tan abundantes y variadas como las instituciones que existen; desde el profesor o profesora que proyecta una película a sus estudiantes como herramienta didáctica de la presentación de un tema, hasta los intentos de cineclubes escolares, proyectos de creación audiovisual y cinematográfico. Sin embargo, no hay una propuesta que integre los medios con la escuela a partir tanto de la apreciación, discusión y reflexión, como de la creación.

³ Puede consultarse en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Search/Results?lookfor=%22Equipo+multimedia+de+apoyo+a+la+ense%C3%B1anza%22&type=AllFields&submit=Buscar>

⁴ Puede consultarse en: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/155af40977946f4d>.

⁵ Si bien hay una experiencia previa durante la llamada República Liberal en los años treinta del siglo XX en la que los gobiernos organizaron un plan de educación en salud e higiene que incluía los nacientes medios como la radio y el cine y que se concretó en “escuelas ambulantes”. Esto puede observarse en un artículo de la edición número 23 de los Cuadernos de Cine Colombiano, publicados por la Cinemateca Distrital de Bogotá llamado: Referencias internacionales en el cine del proyecto educativo y cultural de la República Liberal 1930 – 1946. Escrito por Yamid Galindo Cardona. Puede consultarse en: <http://cinematecadistrital.gov.co/content/cine-y-pol%C3%ADtica-cuaderno-no23>

⁶ Puede consultarse en: <http://clan.gov.co/#>;

Por su parte, los cineclubes, lugar de la formación de espectadores por excelencia, existen desde 1920 y fueron unos importantes difusores de la cultura audiovisual en los tiempos de las vanguardias independientes y del cine de Hollywood (MACEDO, F. 2010). En Colombia, el cineclubismo comenzó en 1949 con la fundación del Cineclub de Colombia, por Hernando Salcedo Silva. Teniendo cierta presencia en la década del cincuenta, como el cineclub de Medellín o el de La Prensa, y toma gran fuerza a partir de la creación del cineclub de Cali que fue fundado por el escritor Andrés Caicedo y los directores Luis Ospina y Carlos Mayolo en 1971, grandes referentes de la cultura cinematográfica colombiana que son responsables de generaciones de cinéfilos, analistas, críticos y cineastas que han construido parte importante de la historia audiovisual del país (LUZARDO y OSPINA, 2010). En todo caso el breve repaso no permite ver ninguna relación con las instituciones escolares.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es cualitativo pues consiste en la observación estricta y el análisis riguroso de algunos aspectos del proyecto desde el punto de vista de sus miembros y, así, poder vislumbrar si la creación de un cineclub y taller audiovisual — en el que se discuten las temáticas, se aprecie el lenguaje cinematográfico y se lo apropie, desarrollando productos audiovisuales desde una perspectiva filosófica —, es posible de manera que dé impulso a la escuela a nuevas dimensiones de organización y a nuevas formas de concebirse. O, si por el contrario, evidencia que sus estructuras se resisten a modificarse. Lo que se verá con el éxito o fracaso del proyecto.

La investigación cualitativa es flexible y permite adecuarse a la situación a investigar. Esto hace posible trabajar bajo diferentes técnicas y la aplicación de distintos tipos de instrumentos. En el caso presente, se hace a partir de la puesta en marcha de un grupo de enfoque semiestructurado, enmarcado en los lineamientos de la Sistematización de Experiencias, la Investigación Acción Participativa (I.A.P.), de la Investigación Basada en Artes Visuales (IBAV) y la Antropología Audiovisual, que recibe el nombre de Cineclub y Taller Audiovisual La Caja Negra, en el que de manera libre participan estudiantes de grado octavo a undécimo del INEM Francisco de Paula Santander.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico relaciona cinco elementos. Estos son, por un lado la sociedad contemporánea, interconectada por redes, en la que el lenguaje audiovisual es protagonista. Por otro, las inquietudes y planteamientos que eso



trae para la educación en general y para las instituciones de educación media en particular. Además, partiendo de que el audiovisual es un lenguaje, plantea, en términos teóricos, la posibilidad de su interacción con otros lenguajes, específicamente, el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Para luego, plantear la relación entre el cine y la filosofía y su enseñanza, a partir de una visión del cine como arte. Y, finalmente, en quinto lugar, desde el método de proyectos propone el perfil de docente-investigador necesario para emprender propuestas de ese tipo.

Respecto a lo primero, en *La cultura, en el tiempo de la modernidad líquida*, Bauman dice “Uso aquí el término “sociedad líquida” para la forma actual de la sociedad moderna que otros autores denominan “postmodernidad”, “modernidad tardía”, “segunda” o “hiper” modernidad” (2013, p. 17). Lo que quiere decir que, independientemente del nombre que se le dé al estado actual de la sociedad, es claro que tiene unas particularidades sobre las que autores como Lyotard, Lypovestky o Castells, entre otros, reflexionan. Como dice Eco, las modificaciones en los dispositivos culturales ponen en entre dicho el modelo cultural precedente y causan cambios profundos en el modelo cultural del que hacen parte. De esta forma, la imprenta [1440] de Gutenberg, el cinematógrafo [1895] de los Lumiere y el ordenador [1936] de Turing son avances para la producción de objetos culturales (MANOVICH, 2006, p. 64), e introducen transformaciones profundas en nuestras maneras de constituir sentido, de relacionarnos, de percibir el entorno y percibirnos a nosotros mismos.

Las tecnologías de la información han hecho del acto comunicativo audiovisual una forma muy poderosa de transmisión de todo tipo de datos. Paredes (2011) afirma que son por excelencia el medio para conocer el mundo en la contemporaneidad. De esta forma, se configura como un terreno amplísimo de reflexión.⁷ Lo que significa que en los últimos años las pantallas se han multiplicado de manera dramática, generando una “pantallocracia” global. En suma, el cine no es el simple reproductor de la realidad que concebían los Lumiere, sino un constitutivo de la misma.

⁷ Giovanni Sartori, por ejemplo, quien escribe a finales del siglo XX un libro llamado *Homo Videns*. La sociedad Teledirigida. En el que hace una fuerte crítica con el advenimiento de la televisión a mediados de siglo. Su planteamiento crítica la era audiovisual, sobre todo la de la televisión en el hecho de que “modifica radicalmente y empobrece el aparato cognoscitivo del homo sapiens”. Procurando el advenimiento del homo videns “para el cual la palabra está destrozada por la imagen”.

Pero lo que resulta de esto no son simples enajenados por la pantalla, sino toda una generación de sujetos con la voluntad de apropiarse de las herramientas que tienen a su alcance (LIPOVETSKY, 2007). El problema es que esta voluntad es azarosa y está sujeta a las circunstancias sociales de las personas, a su capital cultural y a la posibilidad de acceso que tengan.

Por eso, es que autores como Buckingham (2001) o Ferres (2007) hablan de alfabetización audiovisual. Término discutible pero que cada vez se populariza más entre los estudiosos del tema. Empero, también hay autores como Bergala (2007) para quienes no se puede confundir la enseñanza del audiovisual con la enseñanza del cine, pues su perspectiva va más allá de lo meramente instrumental o mediático, ya que considera que se debe integrar el cine a la escuela, pero como un arte.

Esta competencia se puede sintetizar en la capacidad de interpretar, analizar — en un sentido complejo —, criticar y crear productos audiovisuales. Eso hace que el audiovisual pueda ser asumido como lenguaje, con sus propias estructuras de significado. Y, en general, la idea es que los medios sean concebidos como lenguajes que permitan nuevos discursos, nuevas narrativas y con ellos nuevas pedagogías (BARRIGA, 2007). En suma, es una apuesta política por formar ciudadanos para la sociedad digital. De lo contrario, las brechas informacionales y culturales se harían abismales y casi que insuperables.

El siglo XX, los estudios sobre el lenguaje dejaron como consecuencia lo que se conoce como giro lingüístico, a partir del cual el lenguaje deja de ser visto exclusivamente como medio de representación y comunicación y pasa, con filósofos como Wittgenstein, a ser aquello a través de lo cual se puede observar y comprender el mundo humano. De esa manera, el lenguaje pasa de ser considerado como la representación o el espejo de la realidad a ser parte constitutiva de dicha realidad.

Esto quiere decir que a partir del lenguaje construimos nuestras relaciones sociales. El aprendizaje se da en donde se nace, en el seno de una familia (MATURANA, 2001), en un contexto social, político, económico y geográfico específico. Por lo que las formas de apropiación de una misma lengua son disimiles. No es lo mismo un hablante nativo de cualquier lengua, que un hablante extranjero, ni es lo mismo el recurso léxico y morfosintáctico en la oralidad de alguien de clases obreras que de alguien de las élites. Aunque la gramática de la lengua que hable sea la misma, las formas de apropiación de sus códigos son diferentes, y eso ocurre porque los códigos dependen de los



contextos en los que son emitidos.⁸ Bernstein, utiliza esa idea para mostrar que hay códigos más dependientes del contexto, a saber, los códigos restringidos, y códigos menos dependientes del contexto, a saber, códigos elaborados (1972).

Por su parte, la escritura, que en la historia humana aparece hacia finales del cuarto milenio, y el alfabeto, que aparece años después entre los griegos, siguen un camino lento y progresivo. La escritura requiere un soporte físico, pues es la representación de la palabra hablada y es causa de los procesos cognitivos elevados. Desde su masificación y, por ende, la de su complemento, la lectura, se hacen posibles una serie de transformaciones sociales, entre las que se encuentran, la implementación del sistema democrático y la cientificación del mundo.

Anota Ferrés que, de la misma forma en que la palabra escrita le causaba reticencia a Platón, la Universidad le guardó recelo por más de un siglo al libro.⁹ De manera análoga, la integración del audiovisual en la escuela causa resistencias que comienzan con el hecho de que el lenguaje audiovisual sea, como dice Sartori (1997), “perceptivo concreto” y el de la palabra escrita sea el “lenguaje conceptual (abstracto). El lenguaje audiovisual está ligado al entretenimiento y la dispersión y la lectoescritura al conocimiento y la concentración. El uno es para sentir (pathos) y el otro para pensar (logos). Sin embargo, hay quienes han mostrado desde la teoría del cine, como Einsestein, que a través del montaje, por ejemplo, se supera lo concreto sensorial de las imágenes del cine, de tal suerte que pueda producir ideas y conocimiento. O quienes apelando al giro lingüístico consideran que el audiovisual es un lenguaje y que por ende tiene una estructura gramatical que puede ser aprendida analíticamente. El caso de Christian Metz, por ejemplo, que inicia toda una corriente de interpretación del cine con su obra *Lenguaje y cine* (1973), no se puede soslayar.

⁸ Para Bernstein un código es: “un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente. No se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados. Se adquieren códigos del mismo modo que se adquiere el código lingüístico, gramatical. No se puede enseñar un código, se infiere a partir del habla” (1988, 41). Y más adelante: “Los códigos son principios semánticos/semióticos que regulan las exploraciones gramaticales y léxicas” (1988, 42).

⁹ Incluso figuras como Leibniz son citadas por McLuhan y Ferrés, cuando expresaba: “Me temo que continuaremos durante mucho tiempo en nuestro estado actual de confusión y miseria, por nuestra propia culpa... A este resultado puede contribuir mucho esta terrible masa de libros que continúa aumentando. Porque, al final, el desorden se hará casi insuperable... Quizá ser escritor llegue a ser considerado tan deshonesto, como fue antes honorable” (1997, p. 61)

Conocer el lenguaje implica descomponer en partes heterogéneas lo que en la homogeneidad del montaje es transmitido como una realidad en sí misma plétórica de significado: los planos, los ángulos, la perspectiva y la profundidad de campo, la voz en *off*, la elipsis y su construcción temporal autónoma, el *flash back*, el montaje, constituyen un código, en el sentido de Bernstein, al cual no se accede mirando definiciones de diccionario, sino al comprender las funciones que cumplen en la concepción de un producto audiovisual y su posterior proyección, es decir, como principio regulador de la interacción social (1988, p. 42). La obtención de este código permite adquirir y mantener un equilibrio entre la síntesis y el análisis, pues la misma naturaleza de la imagen cinematográfica así lo permite (AMBROS, 2007). Dar cuenta de esto implica desarrollos importantes para los procesos de integración del audiovisual en el aprendizaje formal. Conocer los planos, la intención narrativa y dramática que tienen y la manera en que son compuestos y entrelazados de forma que mantienen relaciones internas de significación, de luz, color, sonido, acción y diálogo y otras relaciones externas con los otros planos (DELEUZE, 1984), es lo que lleva a que la composición completa manifieste una intencionalidad dramática, narrativa, estética e intelectual, expresada en el montaje, que es posible llamar texto audiovisual (CASSETI, 1993).

Educar la emoción y poder dar cuenta del proceso físico, de la combinación de los signos y de sus posibles significados es una de las principales tareas de la ciudadanía del siglo XXI. Esto sin ir en detrimento del texto escrito ni de la oralidad, por el contrario, lo que se ha mostrado es que una buena comprensión de la imagen implica un desarrollo en la apropiación de otros códigos que en sí mismos deben ser considerados y profundizados. La oralidad siempre está presente en el acto de ver un film, de manera secundaria, en el relato mismo y en el transcurso de las imágenes en movimiento. Pero, también, en la discusión que puede suscitar o incluso en la expectativa y la conversación sobre qué ver y los motivos que se esgrimen para ver tal o cuál película. Allí, también, está presente una interacción entre los lenguajes, que lo que permite es ampliar el marco de significación. Y abre una ventana a la posibilidad de la integración curricular.

Así, la interacción de los lenguajes implícita en un filme no se debe perder de vista en los procesos educativos que pretendan incorporar esta herramienta en la escuela. Por el contrario, dicen Niño y Pérez (2005), que se debe dar un desplazamiento de lo lingüístico a lo semiótico. El audiovisual no existe en detrimento de los lenguajes oral y escrito. Por el contrario, afirma Gutierrez (2011), que lo que ha logrado la digitalización es la convergencia de estos lenguajes. Ejemplo de esto son las propuestas de alfabetización



multimodal que autores como Paredes (2011) plantean y que parte del reconocimiento y la importancia de las relaciones que se pueden trazar entre todos — no solo los acá presentados —, en virtud de los cambios en las tecnologías de la información y la comunicación.

Discutir sobre las obras cinematográficas tiene una historia casi tan antigua como el cine. Aunque se tiene por inicio de la práctica los años veinte en París con Louis Deluc, poco a poco, se populariza en el mundo. En Cannes, en 1947, se creó la Federación Internacional de Cineclubes, mientras que en Colombia se crea el primero hasta 1949 (ESCORCIA, 2008).

Por su parte, la razón de ser de un cineclub es la experiencia de irse construyendo como un espectador cada vez más formado e informado sobre la cultura cinematográfica e ir compartiendo ese aprendizaje con otros, en una experiencia que se torna colectiva como la naturaleza del cine mismo, pero individual e íntima como lo que se encarga de afectar que son las sensaciones de cada quien. “El cineclub, por lo tanto, implica algo más que mostrar y ver películas; es una ocupación creativa y racional que se produce por y a través del cine, convirtiéndolo su accionar en una percepción colectiva que se prodiga en el diálogo.” (GRILLI, 2008, p. 5).

Por esto, es necesario que estas prácticas ocupen el espacio escolar. Los cineclubes son propios de ambientes universitarios, comunitarios, populares y en general están colmados por jóvenes y adultos pletóricos de cine. Pero, poco se da en los ambientes escolares. La incursión de dispositivos tecnológicos ha propiciado la implementación de estrategias diversas como los cineforos, que de vez en cuando aparecen en las aulas en el transcurso del año. También, es cada vez más común que los profesores acompañen los contenidos de sus clases con textos audiovisuales tanto de tipo documental como de tipo argumental y que los “cuelguen” en blogs o grupos y compartan enlaces de YouTube. Pero, no hay un espacio-tiempo escolar en el que confluyan estas prácticas de manera sistemática. Tendrían que pensarse en una reorganización de los campos de conocimiento, modificación en el currículo tradicional separados por disciplinas, además de una formación previa en el tema por parte de los maestros.

Ahora bien, en cuanto a la producción, tampoco existe un espacio-tiempo escolar en el que el alumno aprenda estas cosas y ocurre por circunstancias ajenas a la escuela. Barriga dice, “Todo hacer es conocer, y todo conocer es hacer” (2007, p. 18). Producir un audiovisual implica un trabajo colectivo, sistemático y bien coordinado en el que todos trabajan desde su rol

en orden a un fin común. El director, el guionista, el productor, el director de fotografía, el director de sonido, el director de arte y el montajista, la producción en general, el script, la claqueta y los actores, son algunos de los roles que se encuentran en la consumación de un rodaje.

Pero la incorporación de tales prácticas es conveniente hacerlas desde una visión integradora. Que articule a la escuela con su entorno y con los distintos actores que forman parte de su cotidianidad por medio de proyectos en los que se favorezca la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, la confianza y se abra espacio a la heterogeneidad de las diversas miradas. Pues, dice Barriga “sin la construcción de nuevas relaciones, la escuela seguirá siendo un lugar en donde los estudiantes realizan, de manera heterónoma, tareas que le asignan los profesores; bloqueando la riqueza que podría darle una relación de carácter intersubjetivo” (2007, p. 15). Esto implica un tipo de educación en el que las relaciones son horizontales y de cooperación. Es decir, una educación en segunda persona (diferente de la pedagogía tradicional que es en tercera persona y de las pedagogías activas que tiene el énfasis en la primera persona) lo que plantea una pedagogía dialogante (NIÑO y PÉREZ, 2005, p. 47).

De esta forma son posibles propuestas que propendan por la indagación y la práctica de relaciones como los del cine y la filosofía en contextos educativos. En los que se explore, a partir de la integración de lenguajes como el oral, el escrito y el audiovisual, posibilidades de acceder a discusiones de talante filosófico. Y con esto abrir una posibilidad a la integración curricular en la institución.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo, hice una síntesis de los resultados de la investigación a partir de lo que se pudo recoger con cada uno de los instrumentos aplicados durante estos años. Está dividido en cuatro subcapítulos que, a su vez, se dividen en apartados que marcaran cada año de trabajo, a partir de la información que los instrumentos aplicados hayan recogido. Los subcapítulos hacen un recorrido por cada uno de los cuatro años del estudio — 2011, 2012, 2013, 2014 —, pero, cada uno desde un punto de vista diferente atendiendo a las necesidades del estudio.

En un primer momento, hice una reconstrucción de lo que fue el proyecto en estos años a partir de documentos, virtuales, visuales, sonoros, escritos, audiovisuales y demás instrumentos aplicados a lo largo del proceso



de investigación. Sobre esa misma base, en el siguiente apartado, muestro lo que dijeron a lo largo del tiempo los miembros sobre el proyecto, su significado, lo aprendido, etc. En tercer lugar, el nuevo recorrido atiende con exclusividad a lo que al lenguaje audiovisual se refiere y las evidencias que puedan dar cuenta de la apropiación del mismo por parte de los participantes. Finalmente, la manera en que aparece la filosofía a través de la interacción de los lenguajes escrito y oral con el audiovisual.

Para el seguimiento, hice uso de un diario de campo audiovisual en el que quedó registrado lo ocurrido antes, durante y después de la proyección de los filmes, previamente seleccionados y relacionados en ciclos temáticos. Además, para tener información de lo que estaba fuera de campo, es decir, fuera del alcance del lente de la cámara, apliqué instrumentos de lectura audiovisual y realicé talleres para la concepción del guión y la realización, el montaje y la circulación. Por lo que, los productos resultantes sirvieron para dar cuenta del proceso y mostrar el avance en la apropiación de los lenguajes y las temáticas tratadas. A esto se debe sumar el papel de las redes sociales. Un grupo de Facebook con el nombre del cineclub es, desde el punto de vista de la investigación, una memoria virtual de lo hecho y de no hecho en el proceso. De tal suerte, que además de guiar la IAP, el papel del investigador fue el de observar y describir de manera cuidadosa lo ocurrido en el campo, con la ayuda de herramientas propias de las tecnologías de la información.

Así pude dar cuenta, en el primer momento, de los miembros desde su fundación, los ciclos, los filmes proyectados y los audiovisuales producidos, los lugares y horarios de proyección, los inconvenientes presentados, los obstáculos sorteados, los logros y complicaciones. Además, de quienes se beneficiaron de manera indirecta con las actividades planteadas más allá de lo que ocurría propiamente al interior del proyecto, con la presencia de invitados, como Victor Gaviria, en 2014 y las proyecciones temáticas abiertas en los horarios de clases regulares o en actividades institucionales. En el siguiente momento, las voces de los participantes a lo largo de estos cuatro años contaron, cómo y por qué llegaron al cineclub, por qué se quedaron, qué consideraciones tienen sobre su proceso en el proyecto, qué cosas aprendieron y hasta qué punto las apropiaron. Para el tercer momento, la aplicación de instrumentos de lectura audiovisual, las intervenciones en las discusiones sobre los filmes y los productos audiovisuales realizados dan cuenta de las competencias y el nivel de apropiación del lenguaje al que llegaron quienes fueron partícipes del proceso. Finalmente, el último momento atendí a lo dicho en las discusiones, lo escrito en los instrumentos y en los documentos académicos o de difusión y en los productos audiovisuales realizados frente a

los problemas filosóficos, presentes en cada una de estas situaciones. Una mirada desde la triple perspectiva de la relación entre la filosofía, el cine y la enseñanza, a través de la interacción de los lenguajes y la posibilidad de la integración con otras disciplinas propias de las humanidades.

Fueron más de sesenta horas de vídeo analizadas, unos cincuenta instrumentos de lectura audiovisual aplicados y analizados, treinta y siete películas referenciadas, dos guiones literarios, dos guiones técnicos, dos desgloses de producción y dos planes de rodaje, además de dos evaluaciones sobre las producciones. A lo que hay que agregar las reseñas que desde afuera hicieron en periódicos y canales de televisión al respecto.

El análisis toma, por un lado, el devenir del proyecto con el fin de evaluar el nivel de compromiso y el trabajo realizado por todos los que lo conformaron. En segundo lugar, observa la apropiación del audiovisual por parte de los participantes, tanto en el momento de cineclub como en el de taller. En tercer momento, se enfoca en la relación entre la filosofía del cine al interior del proyecto, teniendo en cuenta la interacción del audiovisual con otros lenguajes y la naturaleza misma de la propuesta y lo que permite en términos de integración. Finalmente, una reflexión sobre lo que significó ser el docente encargado de liderar el proyecto y cuáles son las implicaciones que, para la práctica pedagógica y para la organización escolar, trae.

CONCLUSIONES

De todo lo anterior las conclusiones fueron, en primer lugar, que estas iniciativas, como se ha mostrado en lo teórico y en lo práctico, son necesarias y traen resultados claros en los proyectos de vida y formación académica de los estudiantes. Empero, las estructuras curriculares de las instituciones, que se evidencian en la distribución de los tiempos y los espacios y la división en disciplinas, amparadas en todo el aparato administrativo que las sostiene y en una larga tradición, no permiten que estos logren un desarrollo mayor, que redunde en una transformación acorde con lo que demanda la sociedad presente y futura. Por lo que el paso de lo extracurricular a lo curricular requiere un alto, para que a partir del análisis consciente, basados en este tipo de estudios, podamos dar un salto significativo hacia una escuela de una cultura amplia, diversa y compleja.

En segundo lugar, se pudo mostrar que hubo una experiencia intersubjetiva significativa para muchos de los participantes. En términos de Dewey, hubo una experiencia estética, puesto que el material experimentado siguió su curso hasta su cumplimiento. Si bien no fue así en todos los años,



cuando el proyecto tomó regularidad, desde mitad de 2013, las acciones emprendidas fueron llevadas hasta sus últimas consecuencias.

Hay quienes fueron a los ciclos, pero no pudieron participar de alguna realización. Hay otros que asistieron a distintos ciclos y estuvieron en más de una producción. Hay quienes intervenían poco, pero escuchaban atentamente las discusiones y hay quienes participaban activamente de ellas con preguntas y planteamientos que se confrontaban con el grupo. Y hay quienes, en menor cantidad aún, se animaron a escribir en relación con lo discutido y visto en las películas. También están quienes, sin ser estudiantes, fueron participantes del proyecto, como los talleristas y los profesores que contribuyeron o en las proyecciones, o desde sus clases, o en las producciones, como parte del equipo de realización. Y es la sumatoria de todas estas experiencias que hacen posible el cineclub como lo que es. Lo que hace del cineclub mismo una experiencia en la que confluye otra cantidad posible de experiencias particulares que la conforman.

En tercer lugar, puede afirmarse que hubo procesos incipientes de integración curricular. Y cuando se logró, fue en niveles muy básicos porque, para que esto ocurra, es necesario la acción decidida de la institución, para que sean posibles los espacios y los tiempos. Pero también es necesaria la actitud de los docentes frente al conocimiento, que vaya más allá de la división positivista de la realidad en campos o áreas (TORRES, 1999) y permita mayor apertura a nuevas experiencias de aprendizaje en las que ellos también se construyen.

Lo que sí se puede establecer es que hay una potencialidad grandísima en la integración del audiovisual, pues permite gran cantidad de posibilidades de trabajo que pueden ser articuladas con los objetivos particulares de alguna asignatura o en un nivel más profundo de interdisciplinariedad, permite trabajos con objetivos conjuntos bien definidos en los que cada área del conocimiento aporta con lo se requiere dentro de los límites de sus posibilidades epistemológicas.

En cuarto lugar, hay que señalar que es posible la apropiación del audiovisual como lenguaje y como arte, pero que se requiere un programa en el que no sólo exista la producción, sino también el visionado de audiovisuales, ya que las dos actividades son complementarias. Ver sistemáticamente filmes de alta calidad ayuda a cultivar el sentido estético por lo que ayuda a construcción de criterios que luego se aplican en la realización (BERGALA, 2007).

Por lo que es necesario que haya una apertura de las escuelas al audiovisual, cuidándose de instrumentalizarlo. Pues no basta con la infraestructura que es necesaria, hace falta tener claramente definido qué hacer con ella bajo un marco epistemológico, pedagógico y estético que permita ir más allá de la instrucción y, por ende, que cause la transformación que las escuelas requieren. Todo esto atendiendo a las particularidades de cada institución y al contexto en el cual están inmersas.

En sexto lugar, en términos de la relación del cine y la filosofía trae como consecuencia más interesante el hecho de que el cine pueda aportar a las discusiones de los filósofos desde su propia naturaleza de arte que presenta relaciones imposibles que son de todo interesantes para el análisis teórico, como lo plantea Badiou (2004). Lo que implica para su enseñanza que sea posible la integración del audiovisual, no en la forma de su subutilización, sino desde una perspectiva analítica, crítica y creativa.

En séptimo lugar, hay que resaltar que, en todo caso, es posible platear distintos tipos de proyectos que renueven las instituciones, como es el caso de un cineclub y taller audiovisual. Con lo que no sólo se está trasformando su estructura, sino que además permite una interacción mayor con su entorno (BARRIGA, 2007). Por lo que, se convierte en un puente para que la comunidad entre a la institución y la institución tenga una salida a la comunidad. Prueba de esto es el trabajo con los estudiantes egresados que continúan en el proceso, de los padres de familia que han estado más cerca del proyecto y de las instituciones y organizaciones que han tenido algún tipo de relación con alguna de las actividades desarrolladas dentro de la experiencia.

Además de todo esto, no se puede dejar de subrayar que ha sido de aporte a la cultura cinematográfica de la localidad y por ende del país, pues contribuye a la formación de una cultura audiovisual que lleve a los jóvenes a las salas de cine y que, como espectadores, contribuyan en la conformación de una industria cinematográfica nacional y de una cultura local de nuevos realizadores, que creen nuevos espacios de exhibición y discusión de sus obras.

CIERRE

Desde ese primer grupo de miembros, La Caja Negra ha tenido un recorrido interesante que ha implicado transformaciones, como el hecho de que en el 2016 hayamos dado el tránsito de ser taller audiovisual a productora escolar. Cuestión que implica un proceso de consolidación que vale la pena resumir así: en cuanto al tema de cineclub se han realizado más de 9 ciclos en



los que se han proyectado más de setenta películas. En lo que se refiere a la parte de producción hay: seis piezas en formato corto divididas en tres de ficción y tres documental¹⁰, un filminuto y una coproducción en cortometraje de ficción. Todo lo cual queda ilustrado en el siguiente cuadro:

1- Estructura y Desarrollo del Cineclub y Productora Escolar La Caja Negra

CINECLUB	CICLOS	Educación	Mente	Violencia	Litratura a través del cine	Sexo , drogas , cine y rockandroll	Literatura filosófica a través del cine	Distopias
		Mujer y género					Animación	
PRODUCTORA	Desarrollo	Corto documental La Caja Negra	2012	2013	El Otro	Balasde Papel		Cartas filmica, Así Suena Kennedy, El Diablo de la Botella (En postproducción)
	Preproducción							
	Producción							
	Postproducción							
Año		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017

Además, hay tres artículos escritos en diferentes medios que han reseñado nuestro trabajo. Alguno de estos fueron: el periódico local Techotiba, el Qhubo y la prensa de la Secretaria de Educación de Bogotá¹¹. En radio en Bogotá cómo vamos. Y en audiovisual: el canal virtual techo tv y Canal Capital¹². Además hacemos parte de dos proyectos audiovisuales con población: Historias en kilómetros y Participarte¹³ del Ministerio de Cultura. Finalmente, estamos trabajando en la preproducción de nuestro nuevo cortometraje de ficción: El Diablo de la Botella. Nuestros cortometrajes han estado en diferentes festivales escolares, o que tengan ese componente, como: Festicine (2014), Villa del Cine (2016) y Festival Intercolegiado de cine (2016) en el que el cortometraje Balas de Papel¹⁴ se ganó el premio a mejor dirección.

También hay que anotar que, gracias a todos estos avances, hemos logrado vincularnos de manera activa con la Cinemateca Distrital generando

¹⁰ Puede verse el primer documental acá: <https://www.youtube.com/watch?v=KpS-ruqvyH8&feature=youtu.be> También el primer corto de ficción acá: <https://www.youtube.com/watch?v=bcRb8Z5ITq4> y el segundo acá: <https://www.youtube.com/watch?v=bt6oroEa98M>.

¹¹ Puede verse en este enlace: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/servicios/estudiantes/la-productora-cinematografica-del-inem-francisco-de-paula-santander>

¹² Puede verse el programa acá: <https://www.youtube.com/watch?v=84WJ57BH3IQ>

¹³ Uno de los cuales puede verse acá: <https://www.youtube.com/watch?v=ezeRNxywmzw>

¹⁴ Puede verse en este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Ut48UKMYVwM&t=5s>

no sólo visitas de los participantes del cineclub, sino invitaciones de más de quinientos niños a las salas de Cinecolombia en el marco del Bogotá International Film Festival (BIFF) en su sección BIFF kids. A lo que se suma la realización, en las instalaciones del colegio, de dos talleres de formador de formadores para los profesores de colegios públicos y privados que tienen la intención de articular el cine a sus prácticas, con una gama de grandes profesionales del sector.

Hay que señalar que, a pesar de todo esto, no contamos con fuentes de financiación fija y que de hecho del colegio no hemos requerido presupuesto desde hace más de dos años, pues la cantidad de proyectos que hay, sumada a la cantidad de necesidades y en contraste con el magro presupuesto existente para una institución tan grande, nos alentaron a conseguir otras fuentes, con las que además sea posible consolidar procesos en términos de productora.

También se debe anotar que, desde el 2015, se sumó de manera definitiva el profesor Franklin Arévalo, profesor de ciencias sociales de la jornada de la tarde y quien se ha comprometido decididamente con el proyecto. Esto ha ayudado no solo a avanzar en los temas de integración curricular, sino que le ha aportado en términos metodológicos, organizativos, académicos y artísticos a la propuesta. A lo que hay que sumarle la presencia permanente de egresados de la institución que siguen asistiendo al cineclub, como estudiantes de cine, que apoyan y ayudan a consolidar cada uno de las actividades que realizamos, como Nicolás Moreno, Alexis Lozano, Laura Castañeda, Daniela Sarmiento y Nayli Leyva.

Pero, nada de esto hubiera sido posible sin el apoyo externo de productoras, colectivos y otros cineclubes. Entre los que se encuentran: Silent Art, Kinomacondo y Moscamuerta, quienes nos han colaborado con equipos, formación y experiencia en distintos momentos de la historia del proyecto y con quienes hemos podido generar relaciones de trabajo.

Por todo lo mostrado, es necesario que gobiernos, académicos, intelectuales, profesores y estudiantes puedan abrir sus perspectivas frente a la educación en tiempos donde están dadas las condiciones para que aquello ocurra. Este es solo un ejemplo de cómo es posible realizar aportes significativos desde abajo, desde las propias instituciones y con el esfuerzo de sus maestros y la actitud de sus estudiantes. Sin embargo, si quienes están encargados de las políticas públicas lo ignoran, va a ser difícil que Colombia dé los saltos que en términos educativos tanto se reclama desde la sociedad y tanto se promete por parte de los gobiernos.



Teóricamente hablando, las relaciones entre cine, filosofía y educación son una gran puerta que se abre para la indagación, la investigación, la reflexión filosófica, pedagógica y para la implementación de infinidad de estrategias. En lo personal, espero seguir profundizando y en un próximo artículo postular con mayor detalle la manera en la que es posible su abordaje y vinculación.

REFERENCIAS

AMBROS -Pallares, A y IREU -Panella, R. *Cine y educación: El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona: Grao, 2007.

BADIOU, Alain. *Pensar el cine 1: imagen ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2014.

BARRIGA, Carlos. *Nuevos medios / Nuevas escuelas. Lo audiovisual como escenario de transformación de las prácticas pedagógicas en la educación básica*. Bogotá: Escuela de Cine y Televisión. Universidad Nacional de Colombia, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2013.

BERGALA, Alain. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes S.A. Ediciones, 2007.

CASSETTI, Francisco. *Teorías del cine*. Madrid: Catedra, 1994.

CASTELLS, Manuel. *Globalización, sociedad y política en la era de la información*. Análisis político. Universidad Nacional de Colombia, p. 3 - 14, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Imagen-movimiento*. Estudios sobre cine 1. Barcelona: Paidós, 1984.

DELEUZE, Gilles. *La imagen-tiempo*. Estudios sobre cine 2. Barcelona: Paidós, 1987.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.

ECO, Humberto. *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen, 1984.

EVANS, Peter. (). La enseñanza de cine en el sistema educativo británico. Revista Comunicar. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-05>, octubre de 2007



- FERRÉS, Jean. *Video y educación*. Editorial Paidós, 1997.
- FERRÉS, Jean. La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3912590>, 2006.
- GABELAS, José. Una perspectiva para la comunicación en medios para la comunicación en España. *Revista Comunicar*. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=28>, 2007.
- GALINDO, Yamid. Referencias internacionales en el cine del proyecto educativo y cultural de la República Liberal 1930- 1946. Cuadernos de Cine Colombiano No 23. Instituto Distrital de las Artes, Idartes. 2015.
- LIPOVETSKY, Gilles y SERROY, Jean. *La Pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Anagrama, Colección Argumentos: Barcelona, 2007.
- LUZARDO, Julio y OSPINA, Luis. *Historia del cine colombiano* [versión electrónica]. Colombia: Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano. Recuperado de: <http://www.patrimoniofilmico.org.co/index.php/documentos-y-publicaciones/publicaciones/24-historia-del-cine-colombiano>, 2010.
- METZ, Christian. *Lenguaje y cine*. Barcelona: Planeta, 1973.
- MANOVICH, Lev. *El lenguaje de los nuevos medios. La imagen en la era digital*. Paidós, 2005.
- MATURANA, Huberto. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Recuperado de: <http://www.systac.cl/emociones.pdf>, 2001.
- NIÑO, Víctor. y PÉREZ, Héctor. *Los medios audiovisuales en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- SARTORI, Giovanni. *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus, 2002.
- SORIANO, Alfonso. y PERDOMO, William. y SÁNCHEZ, Sonia. *Alfabetización en el medio cine. El discurso audiovisual en el aula*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014.
- TORRES, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- WALZER, Alejandra. *Trayectorias de la imagen en la escuela: de herramienta didáctica a visión epistemológica. Comunicación y pedagogía*, 48-52. Obtenido de Dialnet, 2005.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Editorial Crítica, 2008.