



***EL CINECLUBISMO ESCOLAR. UN NUEVO CAMPO PARA
REFLEXIONAR Y EJERCER LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS,
NIÑAS Y JÓVENES DESDE LA ESCUELA. UN ESTUDIO DE
CASO EN COLOMBIA***



Autor: Camilo Bácares Jara

Directores: Paulí Dávila Balsera y Luis M^a Naya Garmendia

Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad

2021

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

***EL CINECLUBISMO ESCOLAR. UN NUEVO CAMPO PARA
REFLEXIONAR Y EJERCER LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS,
NIÑAS Y JÓVENES DESDE LA ESCUELA. UN ESTUDIO DE
CASO EN COLOMBIA***

Autor: Camilo Bácares Jara

Directores: Paulí Dávila Balsera y Luis M^a Naya Garmendia

Programa de Doctorado: Educación: Escuela, Lengua y Sociedad

2021

Imagen de portada: Fotograma de la película *El limpiabotas*, de Vittorio de Sica, 1946.

Índice

Índice	3
Índice de Ilustraciones	5
Índice de Tablas.....	5
Agradecimientos	7
Introducción	9
Premisas conceptuales de la investigación	14
La metodología de la investigación	17
PRIMERA PARTE: DERECHOS, INFANCIA, CINE Y EDUCACIÓN	23
Capítulo 1.- Un estado del arte sobre los derechos del niño: el cine no aparece por ninguna parte	25
1.1. Primer período: los setenta, ochenta y parte de los noventa	26
1.2. Segundo período: los noventa	31
1.3. Tercer período: del dos mil en adelante	40
Capítulo 2.- Una lectura histórica de los derechos que se formulan en la relación entre cine y escuela.....	49
2.1. Derecho a la participación (Art. 12 de la CDN).....	50
2.2. Derecho a la libertad expresión (Art. 13 de la CDN)	54
2.3. Derecho a la asociación (Art. 15 de la CDN).....	58
2.4. Derecho a la educación (Art. 28 de la CDN)	61
2.5. Objetivos de la educación (Art. 29 de la CDN)	67
2.6. Derecho al juego, la recreación y la cultura (Art. 31 de la CDN).....	72
Capítulo 3. – Paradigmas y políticas públicas en torno al cine, la educación y la infancia	79
3.1. Discursos a favor de la relación cine y educación	80
3.2. Discursos en contra de la relación cine y educación.....	109
3.3. Políticas públicas incluyentes del cine en la educación	123
SEGUNDA PARTE: EL CINECLUBISMO ESCOLAR Y LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES	137
Capítulo 4.- Los derechos de los NNA en el Cineclub Escolar y Productora <i>La Caja Negra</i> del Colegio Inem de Kennedy.....	139
4.1. La relación del cine con los derechos de los NNA.....	141
4.2. La vivencia de los derechos de los NNA en un cineclub escolar	147
4.2.1. El derecho a la no discriminación.....	151
4.2.2. El derecho a la libertad de expresión y a la opinión	157
4.2.3. El derecho a la asociación	164
4.3 Las implicaciones socioeconómicas y culturales del cineclub escolar <i>La Caja Negra</i> frente a los derechos de los NNA.....	169

Capítulo 5.- Los derechos de los NNA vinculados al cine en la escuela: ¿Curricularizar el cine o hacer un cineclub escolar?	179
5.1. Cómo y para qué el cine en la escuela: perspectivas y algunas dificultades	180
5.2. Una materia de cine: ventajas y problemas.....	184
5.2.1. Formación disciplinar vs cinefilia	193
5.2.2. La imagen necesita del docente, pero cómo.	194
5.2.3. Replicar el cine educativo o el cine como prueba.....	195
5.2.4. Cómo usar el cine: fragmentos, películas completas, en cuáles grados.....	197
5.3. La otra opción: crear cineclubes escolares en la escuela.....	200
5.3.1. El cineclub escolar: ¿relegado a la cinefilia docente?	212
5.3.2. Tensiones institucionales para la fundación de un cineclub.....	215
5.3.3. Etapa de formación, cómo se genera un cineclub	217
5.3.4. El maestro como pasador en el cineclub, los estudiantes como pasadores.....	220
5.3.5. Discutir sin restricciones y con naturalidad la realidad.....	222
5.3.6. Un cineclub escolar es congruente con el uso del cine en las clases.....	229
Capítulo 6.- Implicaciones educativas del cineclubismo escolar en los NNA.....	233
6.1. El cine y sus imágenes, el basamento del aprendizaje.....	233
6.2. En el cineclub se aprende a expresarse, a hablar, a dialogar.....	236
6.3. En el cineclub se aprende a ver, hablar y filmar las emociones y las preocupaciones personales	241
6.4. En el cineclub se aprende a mirar y a escuchar	246
6.5. En el cineclub se motiva a leer	251
6.6. En el cineclub se practica la escritura	255
6.7. En el cineclub se fomenta la investigación.....	258
6.8. En el cineclub se aprende a trabajar en equipo	261
6.9. En el cineclub se encuentra una orientación profesional	263
6.10. Los trabajos del cineclub son públicos y se socializan extraescolarmente	268
Capítulo 7.- Conclusiones	273
Bibliografía	279

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1.- Frecuencia de asistencia al cine antes de participar en <i>La Caja Negra</i>	171
Ilustración 2.- Razones para no asistir más de cinco veces al año al cine.....	172
Ilustración 3.- Medio para el visionado de película antes de participar en <i>La Caja Negra</i>	174
Ilustración 4.- Películas que se proyectan en el cine más cercano al domicilio.....	175
Ilustración 5.- Búsqueda de información sobre películas vistas en el cineclub	254

Índice de Tablas

Tabla 1.- Principales discursos a favor del cine y la educación.	107
Tabla 2.- Cortometrajes producidos por los participantes del cineclub La Caja Negra	140

Agradecimientos

Antes que nada, le agradezco a cada uno de los personajes que encontré en el cineclub *La Caja Negra*. A Juan Camilo Rodríguez, felicitaciones por crear ese espacio. Por un periodo de tiempo, con las proyecciones y charlas cinéfilas que allí se desarrollaron me alegraron la vida. Sin ellos no hubiese sido posible este estudio.

Asimismo, mi más sincera gratitud a Paulí Dávila y a Luís María Naya. Conocerlos fue una coincidencia cósmica. De no ser por ustedes, de ninguna manera habría sido capaz de matricularme en un doctorado. Gracias por la confianza, la paciencia, las sugerencias y por su apoyo.

A mis papás, les agradezco por acogerme y facilitarme la escritura de la tesis.

Finalmente, todo mi amor para Rulfo y Cachispa. Sin ustedes, qué sentido tendrían las cosas.

Introducción

Cada producción e interpretación de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) corresponde a una época; por decirlo así, son hijas de su tiempo. De coyunturas e intereses que delinear cómo y desde dónde mirar, analizar, comunicar y definir sus derechos. A lo largo del siglo XX y de lo que llevamos del XXI, los derechos de los NNA han sido leídos selectiva y angularmente. Después de la primera y segunda guerra mundial, la lucha de momento fue tratar de incluir las generaciones de los derechos humanos en dos declaraciones -la de 1924 y la de 1959-, y a su turno en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989. Acto seguido, se popularizó la idea de que la CDN era el único instrumento del derecho internacional de los derechos humanos en el que se consignaban todas las generaciones de los derechos humanos.

Luego lo que se impuso fue una corriente que lanzó a lo público definiciones, cercos y comentarios del contenido de la CDN. Lo que resultaba impreciso en sus letras, se tradujo en una serie de esclarecimientos -no del todo holísticos- en referencia a derechos como el de la opinión de los NNA, el del trabajo, el interés superior del niño, etc. (Hodgkin y Newell, 2001). El paso subsiguiente, -tras asumirse en teoría a los derechos como claros y precisos-, derivó en cómo reformular las legislaciones que hablaban de infancia, para generar unos nuevos códigos nacionales que, en el caso de América Latina (Dávila y Naya, 2011), integran el espíritu de la CDN y sirvieran como el marco a regir las administraciones estatales y las políticas públicas dirigidas a los NNA (García Méndez, 2004a).

Entretanto, en los últimos años el decurso investigativo se entroncó en dos líneas que, aunque parecidas, son distintas. Por un lado, están las evaluaciones, informes y diagnósticos de oenegés y de entes de la gobernabilidad global dados a verificar si los derechos de los NNA se aplican en las jurisdicciones firmantes de la CDN -por ejemplo, los informes alternativos al Comité de los derechos del niño, etc-. Por otra parte, son variadísimas las investigaciones que cuestionan con trabajo de campo y enfoques sociológicos y antropológicos en las instituciones de protección y en otras facetas del Estado, la efectividad, las contradicciones de los derechos de los NNA y la supervivencia de la discrecionalidad en las decisiones de los operadores y funcionarios públicos en lo que a esta problemática se refiere (Llobet, 2010).

Frente a este recorrido, el estudio de los derechos de los niños con sustento en los intereses, acciones y disquisiciones de los NNA, esto es, de los portadores de dichos derechos ha brillado por su ausencia. Normalmente, se les evalúa a través de sus voces, pero esto no supone que se les invite a reflexionar o compartir una deliberación sobre los mismos. Pasa que, en estos abordajes, la mirada ha sido más desde arriba hacia abajo que viceversa. Primero, con indagaciones que buscan la vivencia o puesta en práctica más oficial de los derechos. Un caso típico de esto es el estudio de los consejos consultivos de NNA, caracterizados por ser lugares donde la participación de los NNA se concende, gesta y administra por los adultos, y en los que los consensos de los NNA por

lo general son recreativos, pues carecen de incidencia en los eslabones superiores de las decisiones públicas (Codia, 2011). En segundo lugar, aparece una posición contrapuesta, la de las indagaciones que optan por adentrarse en las experiencias de derechos que los mismos NNA dirigen, coordinan y reinterpretan en torno a derechos existentes en la CDN. El caso más dicente son los abordajes de los movimientos de NNA trabajadores suramericanos que en repetidas ocasiones han hecho sus propias lecturas de la CDN y manifestado una serie de derechos sustentados en sus consultas internas en atigencia a sus necesidades más específicas (Liebel, 2000).

Pero, muy aparte de esto, hay derechos que para los NNA son muy importantes, derechos que, por cierto, no están positivizados y a los que no se les presta atención. Además, de los contenidos en las cartas de derechos como la del Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú (Mnatsop), las encuestas institucionales a los NNA sobre sus derechos y las votaciones donde los NNA participan han demostrado que su comprensión y preocupaciones sobre estos son distintas de las de los adultos. En ellas ha aparecido una lista de otros derechos que consideran vitales para lograr tener una vida digna. Tomemos como referencia el caso de la guerra colombiana. En 1996, ante el recrudecimiento del conflicto armado, en el municipio de Apartadó, Antioquia (Colombia), Unicef lanzó una iniciativa de paz con los NNA de ese pueblo. De ello derivó la Declaración de los NNA de Apartadó que reza: “Pedimos a las facciones en pugna que proporcionen paz a nuestros hogares, que no transformen a los niños en huérfanos, que nos permitan jugar libremente en las calles y que no dañen a nuestros hermanitos y hermanitas”. Inspirado en este proceso, el 25 de octubre de 1996, con el apoyo de la registraduría nacional, se llevó a cabo una paradigmática votación simbólica conocida como el Mandato por la paz. En ella el 25 de octubre de 1996, 2.700.000 NNA del país votaron y enviaron un mensaje a la sociedad colombiana para que se les garantizara derechos no tan comunes como la paz y el amor (El Tiempo, 1996). Cambiando de escenario, en México, los foros de consulta infantil y juvenil que se realizan desde los noventa, también han sacado a la luz, derechos que para los NNA son relevantes como el de un “lugar para vivir donde el aire, el agua y la tierra estén limpios y, [...] que nadie lastime mi cuerpo, ni mis sentimientos” (Van Dijk Kocherthaler, 2007, p. 59).

De manera similar a lo planteado, las investigaciones sobre los derechos de los NNA han dejado de lado experiencias educativas, sociales y políticas donde los derechos se viven permanentemente sin conciencia de que esto ocurra; en otras palabras, prácticas sociales donde ni se reivindican los derechos ni se habla de ellos, más sin embargo su garantía es constante, casi que constitutiva. Los cineclubes escolares integrados por NNA y todo lo que tenga que ver con el cine son una muestra manifiesta de esto. Vale decir que el cinematógrafo, pese a no estar especificado en la CDN, tiene una honda vinculación con los derechos de los NNA. Son muchas sus expresiones. La más clásica de todas, es la del cine que habla y toma en cuenta los derechos de los NNA para sus narrativas, que generalmente denuncia su conculación como lo hace la película coral *“En el mundo a cada rato”* de 2004; un largometraje acompañado y publicitado por Unicef que narra cinco historias que abordan la problemática de los NNA con sida

en el sur de la India y la situación de vida de los NNA en el africa subsahariana, en Guinea Ecuatorial, en el amazonía peruana y en la periferia urbana de Argentina. Asimismo, el celuloide es un mecanismo para que los NNA hablen por sí solos de sí mismos, para que se expresen, participen, se informen, se asocien, y si se les propone, analicen sus derechos como lo evidencian distintos programas de formación audiovisual con NNA (Sánchez Carrero, 2008). Puntualmente, los espacios organizativos que promueven el cine facultan y fomentan la actoría de los NNA y la consumación de un número importante de sus derechos sociales, culturales, civiles y políticos. Verbigracia, en varias políticas públicas el cine ha dejado de ser contemplado como un mero instrumento para pasar a ser examinado como un componente de un derecho cultural negado y en muchos casos reclamado por los NNA; en concreto, un derecho como el del acceso a la cultura y a la participacion de las artes, determinado por el mercado, la condición socioeconómica de los NNA, y la oferta estatal para garantizarlo (Morduchowicz, 2002).

No es de extrañar entonces, que esta concatenación entre el cine, los derechos de los NNA, la escuela y otras formas organizativas donde se ejercen -creativa e inesperadamente- no haya sido examinada. Expresamente en Colombia, el academicismo educativo, cinematográfico y el jurídico dan fe de este desinterés. En el primer campo, las pesquisas referidas al cine y la educación se bifurcan en tres caminos. Uno es el de las investigaciones históricas que repasan a sobre vuelo controles, censuras y la utilización velada del cine para moralizar y apostar por un proyecto de nación a partir de los espectadores escolarizados (Galindo Cardona, 2015; Gómez y Bello, 2016). Le sigue el que se nutre de textos que reconocen las ventajas pedagógicas del cinematógrafo y que de alguna forma reclaman su sistematicidad y su uso ilustrativo en la escuela, sin que se hable de los derechos de los NNA o de la modalidad del cineclubismo escolar (Álvarez Gallego, 2013; Rodríguez Murcia, Osorio, Peñuela Contreras, y Rodríguez, 2014, Acosta Jiménez, 2018, 2019, Acosta Valdeleón, 2007). Las publicaciones del cine en el país repiten la lógica relatada. Las líneas de estudio prevalentes se organizan en siete tópicos, entre las que cabe mencionar, el dedicado a las mujeres y los indígenas (Arboleda y Osorio, 2003; Cinemateca Distrital, 2012); a la violencia política (Acosta, 1998; Sánchez, 1987), o a las implicaciones de la literatura en el cine nacional (Vargas, 2012; García Saucedo, 2003). De nuevo, de derechos de los NNA, o de su utilización en general para promoverlos, no hay nada. Finalmente, en lo que corresponde al mundo jurídico, las publicaciones son hiperlimitadas y de ninguna manera se entrecruzan con el encastre del cine, los derechos del niño, la escuela y el cineclubismo escolar. Prueba de ello, son los contados textos que proponen al cine como una fuente para la reflexión jurídica o los que examinan la regulación jurídica y la gestión estatal para hacer cine en el país (Atehortúa Arteaga, 2009; Celemín Caicedo, 2019). Similarmente, la revisión internacional conduce al mismo desierto. En tres bases de datos de importancia para nuestro estudio -The International Journal of Children's rights, la revista *Childhood* y en el el Innocenti de Unicef- el cine como un componente y una posibilidad de ejercicio para los NNA brilla por su ausencia. Claro, sí hay textos interesantes que hablan de la posibilidad y necesidad de que se aplique el derecho a la participación en los comités de clasificación de películas (Covell, 2017) o de cómo, tempranamente, desde el comité de bienestar de la sociedad de las naciones en 1924

se miraba de reojo y como un peligro al cine para los NNA (Marshall, 1999). No obstante, la matriz de esta investigación pasa de agache en la bibliografía existente. De allí, la importancia de su desarrollo en las páginas por venir y de la urgencia de reimaginar los derechos de los NNA, de ser un poco más creativos respecto de los actores, instituciones, contextos y derechos que siempre se examinan. En este caso, la presente tesis doctoral pretende precisar el fenómeno del cinematógrafo dentro del paradigma de los derechos del NNA; analizar esa relación en el contexto de un cineclub escolar -*La Caja Negra*, en la ciudad de Bogotá-; y conocer la experimentación de esos derechos en su interior, tal como las implicaciones educativas que conlleva la instalación de un cineclub escolar en la escuela.

Precisando esto último, la investigación se trazó como objetivos: 1) definir las bases, procesos, instituciones e interpretaciones jurídicas, educativas, históricas y sociológicas que permitan señalar al cine como un movilizador y un componente de los derechos de los NNA; 2) revisar los enfoques disciplinares, saberes, paradigmas históricos, las políticas públicas y las experiencias institucionales, de orden restrictivo o favorable, que median o definen el encuentro del cine, la escuela y los NNA; 3) estudiar los derechos de los NNA y su concatenación con el cine tomando como base las comprensiones, opiniones y demandas de los NNA en un cineclub escolar; y 4) investigar con base en la opinión de los NNA y de los maestros de un cineclub escolar cuál es la mejor forma de introducir el cine en la escuela y sus efectos pedagógicos y educativos. A partir de estas búsquedas, la tesis se organizó en dos grandes partes. La primera responde a las inquietudes de carácter más teórico y conceptual, o sea, a los dos primeros objetivos recién escritos. Está conformada por tres capítulos. El primero, funciona a modo de unos antecedentes sobre los derechos de los NNA para dar un panorama de los temas prevalentes de estudio y comprensión de los mismos, y la ausencia, incluso en la sobreespecialización de los derechos del NNA, de investigaciones que hayan tomado en cuenta al cine como un factor para impulsarlos, garantizarlos y promocionarlos. Este capítulo fue necesario para demostrar que pese a los avances y líneas de investigación desplegadas en el campo de los derechos de los NNA, lo que prima son algunos nodos hegemónicos de estudio que responden a coyunturas y a determinadas épocas. Así, entre muchos tópicos olvidados está el del cine y el de las organizaciones de NNA -como los cineclubes escolares- donde los derechos se ejercitan sin planeaciones o la predominancia de enfoques, programaciones o metodologías de derechos del NNA. El segundo capítulo, plantea que el celuloide y el cineclubismo escolar cabe -hermenéuticamente hablando- dentro de lo expresado por el articulado de la CDN en derechos como la participación, la libertad de expresión, la asociación, la educación y en el derecho al juego, la recreación y la cultura. Para ello, se hizo un escrutinio de la CDN y de los artículos más próximos al cine y se revisó el proceso originario de este texto internacional: las discusiones de cada derecho, el por qué sí y por qué no de una palabra, y las definiciones que se otorgaron en su momento a términos como la opinión, información, arte, cultura, etc, por parte de las delegaciones partícipes o encargadas de consensuar la redacción de la CDN. Como conclusión de este apartado se adelanta que el cinematógrafo, sin haber sido pensado específicamente en la CDN, emerge en una interpretación capaz de salirse de la literalidad de lo estampado

en el papel. El tercer capítulo, es más de tono histórico y fue necesario para plantear que por más que el cine sea posible asirlo en la CDN y de que los derechos de los NNA se materialicen en una experiencia como un cineclub escolar, previo a esto existe y hay que considerar un conjunto de discursos que rechazan y aprueban el ingreso del cine a la escuela desde inicios del siglo XX. Por tanto, es inútil caer en la visión celebratoria que aplaude que la eventualidad del cinematógrafo en la escuela sirve para garantizar los derechos de los NNA sin tomar en cuenta la larga historia de rifirrafes y fricciones que denigran y prohíben el arribo y uso de las imágenes en movimiento para fines educativos. Aunque, desde la otra orilla, también se presentan expresiones que están a favor y defienden su utilización con fines didácticos y pedagógicos. En este capítulo lo que se hizo fue exponerlos, dejarlos en evidencia y repasar a la vez las expresiones de política pública educativa donde esta empresa ya ha empezado a rodar.

En otro orden de ideas, la segunda parte de la tesis está compuesta por otros tres capítulos que enuncian datos primarios como respuesta a los dos últimos objetivos mencionados. Por decirlo así, es la parte práctica y empírica de la tesis, con la que se constata que efectivamente por medio del cine y de un cineclub escolar los derechos de los NNA se practican novedosamente en la escuela y dicho sea de paso se llega a gozar de efectos educativos que la escuela regularmente no brinda o poco le interesa. De esta sección, el primer capítulo, aborda la posible y honda relación entre el cine y los derechos de los NNA, al igual que analiza algunos derechos de los NNA que son garantizados y promocionados en la práctica cineclubista escolar, sobre todo, los derechos conocidos como de participación y la vivencia del derecho a las artes y la participación de la vida cultural que depende de un respaldo económico para ejercerlo o de ofertas estatales que en Colombia son mínimas. Aquí, ya no se trata de comprobar que dentro del texto de la CDN se puede leer al cinematógrafo, sino de ponderar por medio de las voces de los involucrados la experiencia real y concreta de los derechos de los NNA con fundamento en las relaciones sociales que posibilita el cineclubismo escolar. Enseguida, el segundo capítulo versa sobre los pros y los contras que acarrear los formatos de una clase curricular versus un cineclub escolar de cara a la promoción y ejercicio de los derechos de los NNA. Si bien, la investigación acude al formato del cineclub escolar como epicentro de análisis y de descubrimiento del fenómeno de los derechos de los NNA -dado el caso que este modelo sea imposible de considerar y promocionar en los estamentos educativos-, la tesis no se cierra a esa única opción e interpela a través de las voces de los NNA las ventajas y dificultades que para ello brindaría una clase de cine curricular. Finalmente, en el capítulo que cierra la tesis se señala que además de los efectos referidos a los derechos de los NNA, la opción del cineclub escolar es muy importante por las implicancias educativas que propicia entre sus participantes. O planteándolo de otra forma, le presenta al lector la relación que hay entre el derecho a educarse y los sucesos educativos que propicia el cineclubismo escolar como -por mencionar algunos- reforzar la lectura, la escritura, el trabajo en equipo, etc.

Premisas conceptuales de la investigación

La investigación se aboca por clarificar el cine como un componente de los derechos de los NNA y la posibilidad de vivencia de estos en una experiencia como un cineclub escolar. Esta intención o búsqueda se sustenta en tres planteamientos conceptuales que se fueron consolidando y emergiendo a lo largo de la planeación, trabajo de campo y redacción de la tesis. Basados en una concepción naturalista, prescindimos de leer estas nociones como un marco teórico preestablecido que dicta como paso siguiente su aplicación esquemática. En realidad, estos postulados los concebimos como referencias, como conceptos guías “orientativos y susceptibles de mejorar durante la investigación” (Della Porta y Keating, 2018, p. 43). La idea fue tenerlos a la mano como coordenadas de interpretación de los datos y como faros para la escritura y organización de la tesis.

Para iniciar, la hipótesis de los derechos de los NNA en un cineclub escolar no es sencilla ni fácil debido a que la relación histórica entre el cine y la escuela se ha caracterizado por ser conflictiva, como apaciguada y calma desde principios del siglo XX. Esto se manifiesta en una larga bibliografía que trabajaremos al interior de la tesis y de la que podemos adelantar que al inicio del encuentro cine y escuela, el reclamo escolar por una vigilancia de las imágenes en movimiento fue la regla. A las películas, en una concepción coeexistente se les pensaba como dañinas para la educación y como ideales por su capacidad de sintetizar el mundo. Por ejemplo, Gentilini (1924) veía a las imágenes como libertinas y nocivas por las representaciones de asesinatos, suicidios, violencias, adulterios y afrentas a la ley que se proyectaban por su halo de luz. En un tono sarcástico llegó a exclamar: “¡Hermosa escuela! Y si pensáis que los jóvenes son los más asiduos al cine, ¡Hermosa esperanza!” (p. 38). Esta concepción creció acompañada de la idea de que la iconografía cinética en contraste a la estática también era menos efectiva para educar. Una visión que hoy pervive, incluso en artistas de la talla de Hockney:

Hay, sin embargo, una distinción fundamental entre una imagen fija y una que se mueve, más allá de dicho movimiento. Tú impones tu ritmo en el caso de la pintura; la película te impone el suyo a ti. Si alguien te dijese “Ven a casa a ver la película más grandiosa del mundo”, podrías decirle que mejor otro día, porque te va a ocupar un tiempo considerable. La pintura no hace eso. Y es más probable que la pintura quede en la memoria. Recordamos mejor las imágenes fijas, pienso yo. Te llegan más hondo mentalmente. Es difícil recordar una secuencia de una película (Kockney, 2020, p. 333).

Por tal razón, la implementación de un cineclub escolar y los derechos vividos en su interior gracias al cine y a esta forma organizativa y relacional es todo menos que un suceso natural. Definitivamente, la creación de un cineclub escolar no está exenta de debates, controles y dificultades operados y determinados por los actores, las reglas escolares y los discursos que circulan en su interior. Así, para estudiar y considerar las cuevas y requisitos a sortear por un cineclub escolar es insolasyable acercarse a su estudio teniendo siempre a la mano el principio de la historicidad; recabar, comparar y problematizar que el cine y la escuela han sido como el agua y el aceite, y que por temporadas, los prejuicios que se le endilgan han acordado treguas -que los filmes

evitan que los NNA lean, que el cine es un mero divertimento, que auspicia el crimen y las sublevaciones, que no enseña nada, etc-. Si bien un cineclub escolar auspicia -sin saberlo y sin proponérselo- los derechos de los NNA, estar al tanto de este conflicto, ayuda a comprender que para llegar a ese resultado se requiere pasar y sobrepasar un buen sinnúmero de impedimentos, al igual que explotar a su favor los discursos que amparan y promueven el estacionamiento y auge del cinematógrafo en la escuela.

En segundo lugar, partimos de que los que derechos de los NNA son abiertos y por decirlo así, hermenéuticamente incompletos. Vale recordar, que antes que nada los derechos humanos son construcciones, pactos o consensos sociales en torno a las personas que han ido variando de una época a otra hasta llegar a los derechos que conocemos, y sus respectivas especificaciones, entre las que se cuenta la de los NNA (Bácares, 2012). El problema, es que la tesis predominante dicta todo lo contrario. La posición ontológica ha desechado que los derechos se hacen, o que, si se viene al mundo con ellos, es precisamente por una elaboración social previa e inacabada. Puntualmente, la relación entre los derechos de los NNA y el cinematógrafo se ha aplazado del debate por una lectura de manual y cerrada de los derechos escritos y positivizados. La ausencia de una formulación específica del cine como un derecho o como un elemento parte o constitutivo de los derechos de participación, del derecho a la educación o del derecho al juego, la recreación y la cultura ha derivado en su aplazamiento académico y en la falta de un marco legal capaz de proteger su alianza con los NNA para protegerlos de las segregaciones económicas y culturales que se producen en el acceso a los bienes culturales. Por ejemplo, en Colombia la única mención del cine en el Código de Infancia y Adolescencia, aparece en el parágrafo 7 del artículo 89, que le dicta a la policía fiscalizar e impedir el ingreso a los NNA donde se presenten espectáculos con clasificaciones para mayores de edad:

ARTÍCULO 89. FUNCIONES DE LA POLICÍA NACIONAL PARA GARANTIZAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES. Sin perjuicio de las funciones atribuidas en otras leyes en relación con los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, la Policía Nacional y en especial la Policía de Infancia y Adolescencia, tendrán las siguientes funciones:

7. Controlar e impedir el ingreso de niños, niñas y adolescentes a salas de cine, teatros o similares donde se presenten espectáculos con clasificación para mayores y el alquiler de películas de video clasificadas para adultos (Congreso de la República, 2006).

De tal manera, el universo de los derechos de los NNA requiere de elucubraciones superiores a la literalidad de los artículos que los enuncian y una mirada más amplia que la de los tópicos hegemónicos que gobiernan la investigación. Claramente, esta señal a la vez es válida para quienes estudian el derecho a la educación y para los investigadores que promueven el cine en la escuela. En los primeros, el horizonte investigativo se queda en los apartados del artículo 28 de la CDN que ordenan la obligatoriedad y la cobertura de la enseñanza colegial; y en los otros, lo imperantes es la contemplación reduccionista del cine como una herramienta que ilustra, resume y alienta estudiar casos puntuales o los contenidos curriculares (Martínez Salanova, 2002). Por ende, el espacio dedicado -

de parte y parte- a considerar la experiencia viva de los derechos del NNA en prácticas organizativas como los cineclubes escolares es un hecho inconsumado. Tal vez, el único texto en español que habla del cine y los derechos del niño es el de Bernuz Beneitez (2009), en una lectura que más bien se aboca por abordar el síntoma y el acontecimiento de los derechos de los NNA a los ojos de la producción cinematográfica, o sea, cómo expresa su conculcación o su calidad ejecutoria una selección de películas.

En definitiva, la consideración sociológica de los derechos de los NNA conlleva a que su reflexión y análisis sobrepase los ítems comunes e instalados y la creencia de que lo que dice textualmente la CDN resume y da por terminado el asunto de los derechos de los NNA. Ciertamente, el cine cabe e integra varias categorías de la CDN como la expresión, la opinión, la asociación, la información, el arte, la vida cultural, el bienestar, la educación, etc. Además, son los contextos y las problemáticas las que van poniendo a prueba a los derechos de los NNA, a la vez, que cada coyuntura va exigiendo con el tiempo la formulación de derechos que en lo previo no existían. Justamente, una situación organizativa como los cineclubes escolares abre el telón para aportar y enriquecer este debate inexplorado alrededor del encuentro experiencial entre el cine y los derechos de los NNA. En su interior los NNA los ejercen, practican y viven -por cuenta del cineclubismo y la cinefilia, de un modo creativo e inconsciente-. A la par, con un cineclub escolar o con esa forma de institucionalizar el cine en la escuela, se protege a los NNA de atropellos a sus derechos económicos, civiles, políticos, sociales y culturales que poco se estudian y escandalizan. Entre ellos están los que se derivan del control de la información a la que se les permite acceder a los NNA en su rol de espectadores (Bácares, 2018), y la que provoca el mercado como determinante de la discriminación en el acceso a la cultura para los NNA que no pueden pagar una boleta de cine, ver películas, estudiarlas, o conocer cinematografías distintas a la hollywoodense, etc.

En tercer lugar, la mancomunidad del cinematógrafo y los derechos de los NNA cobra relevancia bajo el formato organizacional de un cineclub. Aun cuando el cine es un componente y un deber ser de los derechos de los NNA, su presencia en una escuela por arte de magia no los garantiza ni los posibilita permanentemente. A la fecha, son excepcionales las experiencias educativas que resaltan a los cineclubes (Peters, 1961, Iturralde Rúa, 1984; Rodríguez Manrique, 2016) -descontando claro, la faceta de los derechos que prácticamente es inédita-; tres son las líneas preponderantes de trabajo con el cine en la escuela: usarlo como un apoyo visual o de entretenimiento para los estudiantes, como un medio para develar las convenciones del lenguaje audiovisual, y como un formato diferente para que los NNA presenten y experimenten las tareas escolares (Fernández Batista, 2014; Plaza Schaefer, 2013). Sin embargo, el cineclubismo escolar da para más y apoya nuestra tesis de los derechos de los NNA. Las investigaciones de Liebel (2000, 2013) y de Cussiánovich (2003, 2008) han reivindicando que las organizaciones y los movimientos de NNA son epicentros por excelencia de deliberación, titularidad y experiencia de los derechos de los NNA. A su juicio, para que esto se dé, de la mejor forma, la organización debe estar en manos de los mismos NNA para evitar adultocentrismos, manipulaciones y tergiversaciones de sus voces, reclamos y miradas. Al respecto, un cineclub escolar cumple a cabalidad con estas condiciones,

dado que no anula la posibilidad de que los propios NNA orienten su decurso y debido a que el cineclubismo antes que nada es un encuentro colectivo y un entramado organizacional y dialógico que establece roles, funciones y rumbos:

El cineclub, según el *Manual de cineclubismo* de la Red de Cineclubes de Chile, es “una organización de personas que se reúnen para la apreciación de obras cinematográficas de forma colectiva”. En este libro se señalan tres características: democracia, constancia y apertura. Dice: “El carácter democrático, reflexivo y participativo es inherente a esta actividad, que busca educar a los públicos a través del debate horizontal entre los participantes y el acceso a obras que en general no se encuentran en el circuito comercial. Los cineclubes son espacios constantes en el tiempo, sin fines de lucro y abiertos a toda la comunidad” (Patiño, 2016, p. 17).

Haciendo énfasis, un cineclub escolar, como su nombre lo indica, hace parte de la escuela o habita su infraestructura, pero ello no supone del todo que sea propiedad exclusiva de uno o un conjunto de docentes o de la institucionalidad escolar que lo acoge. Como se dijo anteriormente, su característica principal son los públicos y los espectadores, que por cierto votan, comentan, deciden, vetan, y administran su funcionamiento. Así, un moderador no es un docente embudo del poder tradicional de su oficio: “en los cineclubes, un moderador no es un maestro enseñando a sus alumnos una visión unívoca sobre una obra, por el contrario: debe ejercer un rol provocativo, que encienda la curiosidad y fomente la participación” (Patiño, 2016, p. 25). A la postre, los cineclubes escolares por su condición de organizaciones sociales constituidas y coodirigidas por NNA, dan pie a la vivencia de los derechos de los NNA por ese rasgo y cualidad grupal que les permite a sus integrantes organizarse, expresarse, opinar, tomar decisiones, aprender de las películas y las ramas que abre, informarse, etc. Agregamos a lo dicho, que todo cineclub es compatible con otros fenómenos diferentes al cine, como por ejemplo los derechos de los NNA de una forma más expresa, porque además de que sus ejes centrales son programar y producir cine, “también el cineclub se puede reunir en torno a una causa social o política -ambiental, de género, de identidad étnica o cultural, de pedagogía política- o una coincidencia estética, es decir, por afinidad frente a géneros o corrientes cinematográficas” (Patiño, 2016, p. 24).

La metodología de la investigación

La investigación tiene un corte cualitativo y específicamente se sustenta en un estudio de caso. Siguiendo a Mejía Navarrete (2004), esta tipología cualitativa es apropiada cuando el fenómeno a estudiar es relevante para probar un postulado, por su unicidad, por “la rareza de su existencia [o] su importancia intrínseca” (p. 299). De hecho, la interrogación que fundamenta la escogencia de un estudio de caso -que puede ir de una persona, a una comunidad o a una organización- es “¿por qué se escoge este caso y no otros?” (Mejía Navarrete, 2004, p. 299). De este modo, el cineclub y productora escolar *La Caja Negra*, se seleccionó para ahondar en la relación del cinematógrafo y los derechos de los NNA en la escuela por las siguientes razones únicas en Colombia: 1) es un proyecto continuado, esto es, tiene diez años ininterrumpidos de labor; 2) sus integrantes tienen, a la vez, tiempos de trabajo superiores a los que brinda una clase de

cine en un colegio, dado que en su conformación hay desde novatos a personas que llevan cinco años participando; 3) es un cineclub que mixtura el ver cine con la producción de cortometrajes de propia factura realizados por los NNA y jóvenes que lo integran; 4) es una experiencia inédita, poco explorada, de la que se desconocen casos similares y sus consecuencias educativas, sociales y culturales.

Para contextualizar, el cineclub *La Caja Negra* se ubica, funciona y está al servicio de la comunidad educativa del colegio público Inem Francisco de Paula Santander, en la localidad de Kennedy, en Bogotá, Colombia. Lo fundó un profesor de filosofía de la institución -Juan Camilo Rodríguez Manrique- en 2011 empujado por su apasionamiento por el cine y con el pasar de los años, otros dos docentes se sumaron al proyecto -Franklin Arevalo y Johanna Gonzalez-. Entre los tres se reparten la codirección, producción y gestión del cineclub. Sus papeles en cada sesión son muy diversos y según la circunstancia van cambiando puesto que este cineclub se dedica a organizar ciclos de apreciación y discusión cinematográfica, como a la filmación y creación de sus propios cortometrajes. Entonces, entre sus funciones se pueden enumerar: organizar y asegurar el auditorio en el colegio donde se llevan a cabo las reuniones; la presentación y obtención de las películas que ven; la comisión de conseguir los equipos técnicos, las alianzas y el presupuesto para filmar sus películas; y el manejo o mediación de las discusiones que se generan tras cada proyección. De otra parte, el cineclub está conformado y determinado por los NNA que estudian en esta institución y por algunos egresados; sus encuentros se dan en horarios extracurriculares los sábados en jornadas extendidas que toman parte de la mañana y de la tarde. Gracias a una encuesta realizada en la última etapa de investigación con veintitrés voluntarios de un número mayor de integrantes que es imposible acotar porque su participación es fluctuante, se sabe que las edades actuales de sus participantes oscilan entre los diez y veintiún años de edad; que la edad de ingreso va de los ocho años a los dieciocho; que el tiempo de participación varía de un mes a más de cinco años; y que, la estratificación socioeconómica de los NNA y jóvenes que asisten al cineclub en un 60,9% pertenece al estrato 2 y en un 39,1% al estrato 3¹.

Como en toda investigación cualitativa de carácter interpretativo, el proceso de inmersión en el caso seleccionado fue naturalista, se dio sobreterreno y tomó tiempo.

¹ Este último dato es muy importante porque habla de la relevancia del cineclub en el aspecto socioeconómico y en la validación de los derechos culturales de sus asistentes. En Colombia la sociedad está segmentada por estratos sociales que se establecen por los predios, sectores o viviendas que habitan. La clasificación va de uno a seis y se simplifica de la siguiente manera según el Departamento Nacional de Estadística del Estado colombiano: 1. Bajo-bajo; 2. Bajo; 3. Medio-bajo; 4. Medio; 5. Medio-alto; 6. Alto. De los mismos, los estratos 1,2, y 3 se consideran bajos y los conforman los usuarios más carenciados en términos de ingresos, razón por la cual son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos y en la prestación de salud; en cambio los estratos 5 y 6, agrupan las personas con mayores recursos económicos, quienes pagan sobrecostos en el valor de sus servicios públicos para garantizar los precios de lo cobrado a los estratos 1,2 y 3. En consecuencia, que el cineclub esté a la mano para NNA que pertenecen o crecen en sectores socioeconómicos con ingresos más reducidos o contenidos es una forma de apoyar desde la escuela los derechos culturales asociados al cine que difícilmente pueden ser validados con regularidad o pagados con una entrada al cine o a una escuela de formación cinematográfica.

De hecho, la decisión definitiva de escoger al cineclub *La Caja Negra* como una muestra diciente de la vivencia de los derechos de los NNA por cuenta del *modus operandi* cineclubista, derivó de visitas de campo continuadas cada fin de semana a lo largo de casi dos años y medio. En cada encuentro, se hizo perceptible y se fue organizando inductivamente que en esa dinámica escolar del cine, los derechos de los NNA se ejercían todo el tiempo en por lo menos tres ramas principales: en la de la educación -por los aprendizajes y la información que les brinda el cine como espectadores- en el de la participación -por la deliberación y organización que exige el cineclubismo-, y en lo referido a los derechos sociales y culturales -por la opción de encontrar un garantía para participar de la vida cultural y de un arte como el cinematógrafo-. Para hacer visible esta realidad, o sea, en términos de Della Porta y Keating (2018), para representarla mediante la reinterpretación del investigador de las “interpretaciones que las personas dan a su posición dentro de la sociedad” (p.38), en este caso, los estudiantes y los profesores que crearon y coorganizan el cineclub, la investigación se organizó y dinamizó a través de cuatro apartados:

1. **Preacercamiento y preparación de la investigación:** Esta etapa fue meramente inductiva y se caracterizó por el desarme de conceptos e hipótesis preestablecidas para ser impuestas al fenómeno. Realmente, por la novedad del caso seleccionado y la falta de bibliografía afín tampoco era posible importarlos y convertirlos en anclas. Así, con apoyo del enfoque interpretativo relacionado con cualquier abordaje cualitativo, tomamos la licencia de aplazar la referenciación de autores, datos, lecturas para establecerlos como los lentes de lo que se iba observando y anotando. Por supuesto, esto no implicó un aplazamiento conceptual, dado que en paralelo se fueron construyendo y delimitando los antecedentes y nociones claves de la investigación -derechos, cineclubismo, educación y cine- para luego de un tiempo indeterminado hacerlos dialogar con el conocimiento acumulado en las observaciones previas. No obstante, lo que primó a lo largo de esta asistencia todavía libre de ser catalogada como trabajo de campo fue generar un clima de confianza con los implicados participando de sus sesiones como un cinéfilo más, aportando datos y referencias, contando historias, exponiendo temas, y generando espacios académicos e institucionales para ellos.
2. **Trabajo de campo:** Se basó en un andamiaje de técnicas e instrumentos para recabar datos primarios y secundarios relacionados con el binomio del cine y los derechos del NNA en la escuela tomando como punto de referencia la experiencia cineclubista de *La Caja Negra*:
 - En primer lugar, se utilizó el análisis documental para explorar las fuentes secundarias, o puntualmente la investigación bibliográfica que “puede contemplarse como técnica autónoma, ya que en ocasiones el objeto de la investigación es precisamente el análisis de la producción anterior en un determinado campo de interés” (Anduiza Perea, Crespo Martínez y Méndez Lago, 1999, p. 99). Gracias a una ficha de recolección de información que se

utilizó como instrumento de esta técnica para recoger y organizar lo leído se construyeron los antecedentes de la investigación.

- En segundo lugar, se recurrió a la observación participante como un mecanismo de aproximación a la cotidianidad y al decurso de las actividades del cineclub *La Caja Negra*, o sea, a la proyección de películas, a la posterior discusión cinéfila y a la producción de sus cortometrajes. Tal como lo exige la observación participante, para registrar lo observado “el investigador utiliza las anotaciones de campo” (Mejía Navarrete, 2004, p. 291). Y así se hizo, en un cuaderno de anotaciones esporádico se fueron tomando apuntes de los ciclos fílmicos, de las frases y conversaciones más pertinentes, de las formas de interacción relacionadas con los derechos, etc.

- En tercer lugar, para conocer la relevancia del cineclub *La Caja Negra* en términos de derechos, se diseñó una encuesta socioeconómica y de consumo cultural -antes y después del cineclub- que se aplicó a veintitrés voluntarios. Obviamente, al ser una encuesta exploratoria su base metodológica es el “muestreo no probabilístico” (Mejía Navarrete, 2000, p.6). Esto no quiere decir que la encuesta caiga en “un muestreo por conveniencia que selecciona en forma arbitraria a los encuestados [...] según la fácil disponibilidad, sin precisar un mínimo de razones para ello” (Mejía Navarrete, 2000, p. 7). Al contrario, se tomó como referencia a NNA y jóvenes de distintas edades, grados escolares, géneros, trayectorias y roles en la organización del cineclub.

- En cuarto lugar, se acudió a una entrevista semiestructurada planeada para conocer los significados e impactos que el cineclub ha provocado en ellos. El instrumento de dicha entrevista fue un cuestionario que se aplicó a catorce personas -tres profesores y once estudiantes o recién egresados-. Para la escogencia de esta muestra se adoptó el principio de representación socioestructural: “cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado en la estructura social del objeto de investigación” (Mejía Navarrete, 2002, p. 116). Se volvió a tomar en cuenta edades, géneros, roles de producción y trabajo en cortometrajes, trayectoria en el cineclub, etc. Se estimó que con estos informantes era suficiente para los fines de la investigación, pues ellos representan “individuos especialmente relevantes o los casos más representativos de esa realidad heterogénea y compleja que interesa investigar” (Mejía Navarrete, 2002, p. 118). Puntualmente, de los catorce informantes: ocho son hombres y seis mujeres; cuatro han dirigido cortometrajes y el resto han cumplido roles diversos en producción, sonido y fotografía. Sus edades corresponden a los 11 años (1); 17 años (1); 18 años (6); 19 años (1); 22 años (1); 24 años (1); 32 (1); y 35 años (2). Asimismo, el tiempo de su permanencia en el cineclub es amplio: 10 años (1); 8 años (1); 6 años (4); 4 años (1); 3 años (5); y 2 años (2).

3. **Análisis de los datos:** Como se sabe, en una investigación de orden cualitativo un dato nunca está a la mano y se presenta en bruto. Se construye, se discute contextualmente, y se analiza en el entramado de relaciones que conforman la totalidad del fenómeno. Por ejemplo, siendo esta una investigación que busca ubicar y explicitar la relación de los derechos de los NNA con el cine en la escuela, a los informantes no se les pidió una definición del derecho o si en el cineclub *La Caja Negra* se garantizan, dado que para ellos son nociones abstractas e incluso desconocidas. Como lo recuerda Liebel (2013), “por lo general, pensar en categorías de derecho es algo ajeno a los niños, porque no tienen nada que ver con el mundo del derecho o porque sus experiencias con éste han sido negativas o limitantes” (p. 26). De tal forma, para llegar a esos datos, los derechos de la CDN involucrados con el quehacer cineclubista se desagregaron en sus componentes y se volvieron preguntas y ejes de observación, verbigracia en el caso de la no discriminación, si a un NNA por su edad se le prohíbe ver una película o ejercer un cargo en la filmación de un cortometraje. De otra parte, en lo que atañe al análisis de la información obtenida por medio de las técnicas e instrumentos utilizados, los datos derivan de un proceso de reducción y categorización, es decir, de dividir la información en unidades categoriales por semejanzas y diferencias, ideas recurrentes y conceptos claves, en este caso, por colores y números respecto de cada categoría y subcategoría hallada. Luego dichas categorías fueron reagrupadas por temas de las que derivan las conclusiones hipotéticas, descriptivas e interpretativas que conforman cada capítulo de la tesis (Mejía Navarrete, 2002, 2004).
4. **Redacción y socialización de resultados:** La investigación se organizó en seis capítulos que trataron de responder tres preguntas: 1) ¿Por medio del cine en la escuela se pueden garantizar y conocer los derechos de los NNA? 2) ¿Cuál es el mejor formato -una clase curricular o un cineclub- para que el cine garantice y trate los derechos de los NNA en la escuela? 3) ¿Además del vínculo del cine y los derechos de los NNA, el cinematógrafo tiene efectos educativos? En relación a la socialización de los resultados de la investigación, estos se presentarán a los miembros del cineclub *La Caja Negra* una vez termine el proceso de sustentación de la tesis.

Vale advertir para terminar este apartado, que la investigación tiene de presente algunos límites y precauciones que son propias de cualquier empresa investigativa. Las comunicamos, ya que a lo largo del texto tratamos de sobreponernos a ellas. Una, atañe a la neutralidad del investigador (Della Porta y Keating, 2018), dada la cercanía y amistad creada con los miembros del cineclub *La Caja Negra* a causa del trabajo de campo prolongado. De alguna forma, en el extenso del texto, las interpretaciones conceptuales tienen algo de los valores y deseos del investigador, más cuando la tesis nació de un interés, todavía intuitivo, de encontrar razones de peso o que legitimaran el ingreso y permanencia del cinematógrafo en la escuela. El otro elemento, al que nos enfrentamos fue al de la sobrestimación de los datos (Olivier de Sardan, 2018; Schmitter, 2018), pese al trabajo de categorización y reducción de la información. Este es un riesgo que siempre

se corre y al que estuvimos atentos para evitar generalizaciones sin fondo y desbalanceadas de cualquier contraargumento o prueba. Finalmente, el aspecto ético fue crucial en el acercamiento a los sujetos de estudio y en el trabajo de campo efectuado. En principio, se evitó desarrollar una investigación utilitarista caracterizada por la recolección fugaz de información y la desaparición del epicentro de indagación. Al contrario, fue un largo proceso de conocernos y de explicarles la razón de mi estadía lo que favoreció el apoyo por parte de ellos para la consumación de la tesis. De igual manera, en el trabajo de campo siempre se solicitó su autorización para la aplicación de los instrumentos, se acordó una retroalimentación del texto final y se les explicó que su intimidad iba a ser protegida en el manejo de la información o en cualquier publicación posterior surgida de la investigación (Della Porta y Keating, 2018).

PRIMERA PARTE: DERECHOS, INFANCIA, CINE Y EDUCACIÓN

Capítulo 1.- Un estado del arte sobre los derechos del niño: el cine no aparece por ninguna parte

En este capítulo se pone a consideración del lector un estado del arte sobre las formas, corrientes y posiciones que hay sobre los derechos del niño. Se realiza con el propósito de encontrar sus tendencias investigativas y, de ese modo, conocer qué tanto espacio ha tenido el cine en las investigaciones halladas, o lo que es lo mismo, si el cine ha sido pensado desde los derechos del NNA. Por tanto, lo que se trae a colación no es una exploración del papel de los derechos de los NNA en las publicaciones asociadas al cine -cosa que sí se hará progresivamente en la tesis-, sino un recuento y categorización de lo que se ha investigado en referencia a ellos para así conocer los contextos donde está ausente o presente el fenómeno del cinematógrafo en esta bibliografía, al igual que las posibilidades de vinculación que tiene el celuloide con el discurso de los derechos de los NNA. Volviéndolo a decir de otra forma, este estado del arte se legitima porque muestra las corrientes y tópicos prevalentes en los estudios de los derechos de los NNA y, al hacerlo, permite ver que el cine, como cientos de otros fenómenos, no ha sido considerado como nodo para reflexionar, pensar, investigar y dar a conocer estos derechos a sus titulares.

El estado de la cuestión referido se funda antes que nada en una revisión de la bibliografía producida en castellano. Esta decisión se apega a que son prácticamente nulos los textos que revisan lo publicado en español acerca de esta temática (Lozano, 2016a, 2016b, Llobet, 2011, 2015). En otras palabras, tanto en Latinoamérica como en España se impone la ausencia de unos antecedentes amplios sobre este fenómeno, en torno a qué se ha explorado, cuáles han sido las nociones conceptuales y metodológicas utilizadas, y a qué conclusiones se ha llegado en las indagaciones referidas a los derechos de los NNA. Ciertamente, lo predominante son los estados del arte de corte anglocéntrico que limitan, restringen y ponen en un segundo plano lo ajeno al inglés (Cvejic Jancic; 2016; Franklin, 2002; Reynaert, Bouverne-De Bie y Vandevelde, 2009; Milne, 2015), incluyendo, mucho de lo que se escribe y reflexiona en Francia, Alemania, Italia y Brasil acerca de esta temática (Belotti y Ruggiero, 2008; Théry, 1991,1992, 1993; Liebel, 2009; Müller, 2011).

Para hacerle frente a lo anterior, se revisaron las bases de datos de Scopus, Web of Science, Proquest, Mendeley, Ebsco, Clase, Redalyc, Acta Académica y Academia.edu, que dieron como resultado el análisis de un poco más de ciento ochenta textos - artículos, ensayos, capítulos y libros- que se agruparon por sus correspondientes lapsos de tiempo como una forma de clasificarlos y categorizarlos según lo que indican las reglas de los estados del arte (Jiménez Becerra, 2004, p. 37). Dichos periodos dan cuenta, en primer lugar, de textos que se hicieron paralelos a la etapa de la redacción y primera oleada de rafiticaciones de la CDN -los años setenta, ochenta y principios de los noventa- sin que ello signifique que estuvieran sintonizados; en segundo término, aparecen los escritos dedicado a publicitar e indicar la inserción de la CDN en los países suscribientes -la década del noventa-; el último periodo reseñado aborda los

documentos que se escribieron mayormente para problematizar las etapas anteriores, en concreto los que cuestionan la viabilidad y veracidad de los derechos de los NNA - desde inicios del siglo XXI-.

Así pues, el capítulo se divide en tres secciones temporales que resumen tres formas de comprender los derechos de los NNA por épocas. En la primera, se asocian sobre todo los autores -de origen anglosajón que fueron traducidos para un libro mexicano- que defienden la idea unidimensional de que los NNA al carecer de facultades adultas como la racionalidad, la responsabilidad y la madurez, se encuentran faltos de la competencia para ejercer sus derechos. Seguidamente, se encuentra otra posición, de corte más oficialista y cercana a la CDN, que durante años se dedicó a publicitarla, a hacer pedagogía de sus contenidos, o a definir y ahondar en algunos derechos contenidos en la CDN. Por último, en la tercera sección se presentan los criterios críticos de las anteriores miradas jurídicas por medio de investigaciones interdisciplinarias interesadas en evaluar la concreción de la CDN y en discutir su aplicabilidad a medio camino por medio de la sociología y la antropología.

1.1. Primer período: los setenta, ochenta y parte de los noventa

En este tiempo predominan los textos que postulan que a los NNA les falta un conjunto de atributos para ser acreedores de derechos o que, en su defecto, son unos titulares sin fuerza vinculante y acción al ceder la ejecución de sus derechos a los adultos. Varios de estas publicaciones están disponibles en español por efectos de traducciones y aunque en realidad no son muy leídas ni es fácil encontrarlas en la web, sistematizarlas es una tarea perentoria por su visión esquemática de los derechos. A todas las une, en un primer nivel, poner en entredicho si es correcto llamar derechos a los derechos de los NNA tomando como referencia las condiciones liberales para ser su detentador: tener racionalidad, autonomía y ser capaz de prever los efectos de una acción. Y es que, según la teoría de la voluntad o de la elección -uno de los dos ejes que sustentan estas posiciones-, solo puede tener derecho quien es soberano y libre para ejercerlo, exigirlo y reclamarlo a un tercero. Como lo enseña Fanlo (2011) “para que haya un (“verdadero”) derecho, quien lo reivindica tiene que ser el mismo sujeto que controla su ejecución por medio del ejercicio de los poderes de renuncia, extinción, enforcement que tiene el titular sobre las obligaciones ajenas” (p. 108).

Un autor que resume a la perfección esta postura es el argentino Garzón Valdés (1994). A su juicio tener derechos supone poseer la potestad -casi adulta- de demandarlos y practicarlos, dado que el elemento fundamental de la “teoría voluntarista es el carácter discrecional del ejercicio de los derechos. En el caso de los bebés, por ejemplo, resulta verdaderamente absurdo hablar de discrecionalidad en el sentido de que pudieran decidir o no el derecho a ser alimentados” (p. 736). En su lógica, los derechos deben ser una propiedad de los opuestos a los vulnerables, de quienes como los NNA viven en ese estado limitante del libre albedrío:

En el caso de los niños, el ejercicio de su autonomía está condicionado por una situación de radical vulnerabilidad. Quienes se encuentra en una situación tal no están en condiciones de negociar por sí mismo relaciones equitativas de reciprocidad de derechos y obligaciones. (p. 753).

De este modo, la vulnerabilidad se asocia a la depreciación de la autodirección y del manejo de los derechos por los mismos NNA. De hecho, para Garzón Valdés los NNA son “incapaces básicos en el sentido estricto de la palabra: no sólo no pueden medir el alcance de muchas de sus acciones, sino que tampoco están en condiciones de satisfacer por sí mismos sus necesidades básicas” (1994, p. 737). Lo que da pie a que sus derechos solamente sean posibles mediante la invocación de un “paternalismo justificado” (1994, p. 737), el cual obliga a que los adultos tengan una responsabilidad moral emanada del deber adquirida frente al derecho del NNA y que ese saldo sea mayor o menor dependiendo del “grado de vulnerabilidad del destinatario de la obligación” (1994, p. 739).

En una tónica similar, la irlandesa O’Neill (2004) defiende la idea de que los NNA son incapaces, vulnerables y dependientes totales, al igual que, para desligarlos de la titularidad de los derechos, recuerda que originariamente estos se crearon para los individuos racionales con libertad de acción. En su opinión, la dependencia natural de los NNA y el sentido prístino de los derechos suponen un escollo para adjudicarles derechos. No obstante, esta limitante representa a su vez una oportunidad para abocarse por la protección de los NNA, y en esa medida por la agencia futura de los adultos en que se convertirán. Por ello, O’Neill da entender que los derechos de los NNA son en realidad unas obligaciones universales y específicas que los adultos tienen para hacer u omitir algún tipo de intervención en lo que atañe a los NNA en pro de facilitarles un futuro:

[Los niños] son, también, seres vulnerables y necesitados en el sentido de que su racionalidad y su mutua independencia –las bases mínimas de la agencia- son incompletas, mutuamente vulnerables y producidas socialmente. Nuestra agencia es vulnerable en ciertos estados de nuestras vidas. A menos que los niños reciban cuidado físico y socialización adecuada, no sobrevivirán; si simplemente sobrevivieran no podrían llegar a ser agentes competentes: sin educación e instrucción apropiadas a su sociedad, les faltarían las capacidades para actuar que se necesitan para funcionar en contextos específicos asequibles. Una pluralidad de seres racionales distintos, que además son necesitados, no puede, por lo tanto, actuar universalmente sobre principios de indiferencia mutua. Si lo hicieran, la agencia fracasaría o disminuiría para algunos (2004, p. 96).

Vale agregar, que para solucionar la subalternidad de los NNA O’Neill formula su propia salida desarrollista. Tras descreer de que los NNA puedan reclamar y exigir sus derechos, pues tienen “tanto una menor necesidad como una menor capacidad de ejercer presión desde abajo, y menos potencial para utilizar la retórica de los derechos como instrumento político” (2004, p. 104), lo que surge a la vista es un escape a la vulnerabilidad por vía de convertirse en adultos, o dicho de otra forma, de dejar una edad tildada de minoril y limitante:

La retórica de los derechos es útil principalmente para los agentes que están ampliamente desposeídos pero que son capaces, al menos, de ejercer una presión retórica desde abajo. Los niños están desposeídos de forma más fundamental pero menos permanente; su principal remedio es crecer (2004, p. 105).

Esto mismo lo concibe Wellman (2004) al considerar que los infantes más pequeños están desprovistos de ciertos derechos para los que se requieren aptitudes racionales y morales que solamente se obtienen desarrollándose física y cognitivamente. En su entender un derecho le exige a su poseedor que lo pueda controlar y poner a su servicio en el momento que lo requiera por su propia decisión frente a las pretensiones de alguien más o de un conflicto que tienda a impedirlo; en una sentencia, un derecho “es un sistema de autonomía [...] es una estructura de libertades, pretensiones, poderes e inmunidades jurídicas [...] Así, la función esencial de un derecho es adjudicar autonomía a una parte” (2004, p. 39). Partiendo de esta premisa, Wellman, niega que los NNA tengan derechos, al estar privados del poder de gobernar su acción y de dotarla de un sentido moral, es decir, de una intencionalidad fundada en lo que llaman la razón:

El infante no tiene derechos humanos o morales en absoluto porque, faltándole la capacidad para cualquier tipo de acción voluntaria, no es el tipo de ser de quién se puede decir con sentido que posea libertad o poder, ambos ingredientes esenciales de los derechos [...] Sólo seres capaces de actuar, de actuar en el sentido moralmente relevante de llevar a cabo de manera intencionada elecciones morales, son capaces de poseer un derecho (2004, pp. 57, 39).

Esencialmente, bajo este raciocinio tener derechos se funda de antemano en la consideración de ser un agente moral, que en resumidas cuentas exige que “uno debe ser capaz de entender las razones prácticas y controlar los propios actos a través de restricciones morales” (Wellman, 2004, p. 43). Algo que en otros términos significa cumplir con un conjunto de obligaciones, abreviadas en una intencionalidad para ejercer un derecho, en tener la voluntad de elegir hacerlo y en controlar su puesta en escena por medio de razones morales. Para Wellman los NNA incumplen estas disposiciones, o por lo menos, les es imposible encarnar a agentes morales desde su nacimiento. Su conjetura arguye, por ejemplo, que es desmesurado creer que la primera infancia sea depositaria del derecho al movimiento dado que el “niño es incapaz de poseer este elemento central hasta que no ha desarrollado su capacidad de moverse intencionalmente, de elegir entre moverse o no moverse de una cierta manera y controlar su acción por medio de razones morales” (2004, p. 43).

Precisamente, para sortear este inconveniente, Wellman acude a un remedio evolucionista ya trabajado: “que los derechos de los niños crecen gradualmente en la medida en que los niños desarrollan paulatinamente las diversas capacidades de un agente moral” (2004, p. 40). Por supuesto, que el NNA cumpla con esta exigencia no significa a los ojos de este autor, que esta pudiera ser un motivo suficiente para alcanzar la titularidad de sus derechos. En su perspectiva a los NNA se les podría adjudicar derechos específicos y de la mano imponer una regulación de los mismos por los adultos basados en que “el niño es más vulnerable que el adulto a ciertos tipos de lesión o daño”

(2004, p. 48) y a la sazón de que "el niño, más que el adulto necesita oportunidades para desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente de un modo sano y normal" (2004, p. 48).

De tal manera, este discurso lo que hace en verdad es definir los derechos de los NNA como una suerte de pretensiones que les demandan, principalmente a los padres como al Estado, obligaciones morales "respecto de esas protecciones especiales que necesitan para prevenir los graves daños a los que están particularmente expuestos y para promover el desarrollo completo de sus capacidades humanas" (Wellman, 2004, p. 48). Pero, a fin de cuentas, la posesión del derecho continuaría como impropia para los NNA a causa de que lo que priman son los deberes de protección de los adultos, que solamente se limitarían cuando los NNA fuesen capaces de reclamarlos y al explayarse en elecciones racionales y en acciones intencionadas conducentes a comprender que estaría en riesgo a la hora de ponerse en marcha un derecho o al negar el consentimiento de que se le tutele.

En otro orden de ideas, la discusión teórica sobre si a los NNA les cabe la plena y real posesión de sus derechos, encuentra en la teoría del interés, la otra cara de la moneda de un negacionismo un poco más moderado. A diferencia de lo ya expuesto, los cimientos de la teoría del interés se apartan de los prerrequisitos de la autonomía y de la elección individual para reconocer a un agente como titular de derechos, sin querer decir esto que en su trasfondo se logre este propósito. Al respecto, McCormick (1988), uno de sus principales defensores en el campo de la infancia, señala que sería moralmente reprochable, incorrecto e injusto denegarle a los NNA derechos porque ellos son sujetos de extremo cuidado y portadores de necesidades básicas que requieren de satisfacciones externas, al punto de que omitirlas o entorpecerlas podría provocar afectaciones irremediables en el bienestar del sujeto y en su vida futura:

En términos generales, el reconocimiento de un derecho a una clase de seres parece requerir de los siguientes presupuestos: para la clase en cuestión (en nuestro caso, los niños) hay algún acto u omisión (en nuestro caso, los actos y omisiones implicados en el cuidado, la educación y el amor) cuya realización, en el caso de todos y cada uno de los miembros de esa clase, está destinada a satisfacer o proteger alguna necesidad, interés o deseo de cada uno, y, en segundo lugar, la satisfacción de esa necesidad, interés o deseo es del tal importancia, que sería incorrecto denegarla a cualquiera de ellos, independientemente de las ulteriores ventajas que se puedan derivar (p. 299).

Por consiguiente, con el aval de las obligaciones morales y la prédica perentoria de las necesidades, la teoría del interés lo que hace es normalizar el paternalismo jurídico sobre los NNA. Mejor dicho, la conceptualización que hace McCormick para promover el derecho del NNA a la protección por fuera de las exigencias de la autonomía, desemboca en la imposición y en el establecimiento de un deber para el adulto de proteger la necesidad del NNA, debido a que se presume que es incapaz, requiere de resguardo y de que su potencialidad está en juego. Simplificándolo, en su visión del mundo un derecho es un bien superior a la elección y a la discrecionalidad del NNA por cuenta de su fragilidad o un deber moral que preexiste en los adultos. En esta medida el derecho se le impone al NNA y por ende resultaría descabellado que lo

reclamara, impugnara, o llegara incluso a decidir o elegir si lo ejercita o no, con sustento en la presunción previa de que le provocaría un mal al ir en contravía de lo que es correcto para ellos. Recuérdesse que tanto la teoría del interés como la de la voluntad se amparan en el adultocentrismo localizado en el liberalismo de John Stuart Mill, quien dijo que nadie es mejor juez que uno mismo y que a nadie se le puede obligar a perseguir su propio bien, a excepción de los NNA y los enfermos mentales. Por eso, la defensa de McCormick de los derechos de los NNA es paternalista, ideal y atenta sólo a las necesidades de los NNA, sin considerar su agencia o la posibilidad de que los cultiven:

La presunción de que las personas son los mejores jueces acerca de lo que sea bueno para ellos no debería ser extendida a los niños, sobre todo a los niños pequeños. Ni desde los derechos de los niños lleven consigo la opción de su renuncia o ejercicio, a realizar por los mismos niños o en su nombre. Los niños no siempre son -ni siquiera en la mayor parte de los casos los mejores jueces de lo que es bueno para ellos, de modo que incluso los derechos que son más importantes para su adecuado desarrollo a largo plazo, tales como el derecho a la disciplina o a un ambiente seguro, son percibidos normalmente por los niños como precisamente lo contrario de derechos o ventajas (1988, p. 304).

Finalmente, Campbell (2004) recurriendo a la teoría del interés, sugiere que los NNA son beneficiarios per sé de derechos morales que les habilitan para que sus derechos sean positivizados o legislados. Y esto es así, porque “los derechos morales pueden ser contemplados como aquellos intereses de los que se cree que tienen tal importancia para la vida de los seres humanos que se les debe dar prioridad en la organización de la existencia social” (p. 119). Sin embargo, pese a detentarlos, con la apuesta de Campbell ocurre casi lo mismo que con la de McCormick: los NNA no los pueden ejercer y su afirmación como los dueños de los derechos pasa a ser meramente figurativa, al priorizarse que hay que preservar sus intereses por medio de la acción de otra persona. En síntesis, los NNA tendrían abstractamente derechos -gracias a la idea de que estos provocan una fuerza excluyente que trae consigo obligaciones en los demás para que les faciliten protección-, aunque sea sólo de un tipo de ellos, fundados en un tratamiento vertical. Basta saber que a Campbell le parecen innecesarios los derechos que la CDN le dio a los NNA en el terreno civil y político; asintiendo en favor de un único patrón de derechos que vincula con las preocupaciones y necesidades de los NNA, en especial en lo que tiene ver con ser protegido de abusos, abandonos, negligencias y violencias:

Los derechos del niño vinculados a lo que he llamado la infancia real (infancia parece un término demasiado restrictivo) son el resultado, en parte, de su interés en el cuidado, la seguridad y la protección ante el daño (Campbell, 2004, p. 139).

Sabiendo lo anterior, de momento, se esboza que en este momento histórico una gran parte de la discusión sobre los derechos de los NNA evitó la microespecialización o deliberación puntual de un derecho, y dado que la CDN todavía era un proyecto en ciernes, el debate siguió encerrado en precisiones teóricas acerca de por qué sí y por qué no los NNA debían ser portadores de derechos. El campo para pensar la incipiente CDN y la relación de los derechos de los NNA con fenómenos

culturales, políticos y sociales como el cine o cualquier otro, estuvo lejos de darse; las prioridades fueron meramente academicistas y abstractas.

1.2. Segundo período: los noventa

Después del triunfo diplomático de la CDN, desde los noventa se instaló la retórica de que los NNA son sujetos de derechos, o sea, sujetos de la ley y de la autodeterminación (García Méndez, 2009, 105). Ello ha hecho inferir y propiciado la creencia de que no existen obstáculos para la realización de sus derechos ni para el asunto de su titularidad. Al punto de que, con el respaldo financiero y político de la gobernabilidad global y de algunas organizaciones no gubernamentales, hiciera carrera la declaración de que al promulgarse la CDN lo inmediato era aplicarla, una vez se explicaran, precisaran, se evaluaran y se enaltecieran los derechos de los NNA con la ayuda de manuales, libros compilatorios, programaciones de derechos y modelos de medición de lo establecido en esta ley internacional (Durán y Torrado, 2007; Ekstedt, 2004; O'Donnell, s.f.; Hodgkin y Newell, 2001; Verdugo y Soler, 1996; Aguado, Arbona, Osorio, Ahumada y Guerrero, 2007; Instituto Interamericano del Niño, 2007, 2018).

En gran parte, este enfoque dependió en América Latina de la militancia y reflexión -durante casi quince años- de un conjunto de “autores-actores” (Lugones, 2012, p. 59) predominantemente argentinos (Grinberg, 2013a) que, desde la disciplina jurídica, crearon un archivo de documentos financiados por entidades como Unicef, el Instituto Interregional de las Naciones Unidas para Investigaciones sobre la Delincuencia y la Justicia (Unicri) y por el Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (Ilanaud). El eje central de la bibliografía que dominó este período fue conocer y enseñar las características históricas de la relación entre el derecho y los NNA en América Latina: tratar de responder qué tipo de corpus judicial y legislativo había antes de la CDN, si los NNA tenían legalizadas todas las generaciones de los derechos, o cómo sus derechos eran leídos y tratados por el Estado y sus funcionarios. De esta suerte, lo que deja percibir la bibliografía estudiada es que los primeros proyectos dirigidos por García Méndez -el autor más importante de esta tendencia- junto a Carranza (1990, 1992), se abocaron por construir un marco histórico que les permitiera establecer que el devenir de la infancia latinoamericana estuvo mediado por un cúmulo de dispositivos punitivos y asistenciales emanados de un viejo derecho de inicios del siglo XX de cara a la aparición de un derecho garantista y promotor de una cultura de los derechos humanos, encarnado en la CDN:

Hasta 1988, la historia de la infancia latinoamericana todavía no había llamado la atención a los historiadores profesionales. Por ello, un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos latinoamericanos nos iniciamos en el oficio de historiadores con la única certeza de que el historiador no es aquel que sabe sino aquel que busca. El resultado inmediato fue la construcción de un programa de investigación dividido en dos etapas. La primera abarcando cinco países latinoamericanos (Argentina, Colombia, Costa Rica, Uruguay y Venezuela), debía dar respuesta al interrogante relativo a la cultura y mecanismo del control socio-penal de la infancia, desde donde fuera posible obtener información, punto temporal que en casi todos los trabajos se ubicó en los primeros periodos del proceso de colonización, hasta la aparición de las primeras leyes

específicas de la menor-edad, momento que es posible ubicar en la década del 20 de nuestro siglo (García Méndez y Carranza, 1992, p. 10).

En efecto, tanto a modo individual como en varios trabajos colectivos, García Méndez (1994, 2003, 2004b; García Méndez y Bianchi, 1991) se dedicaría a lo largo de su obra a darle contorno y sentido a este antiguo derecho concentrado en las clases populares y en criminalizar a los NNA sin familias, sin escolarización, a los trabajadores, a los tildados de vagos, a los comprobadamente infractores, o a los que simplemente encajaran en la fórmula de esta doctrina en un sólo saco: encontrarse en “peligro material o moral”. Sucintamente, a estos NNA excluidos de las instituciones culturales - sobre todo, de su vigilancia- y sin acceso a cualquier recurso brindado por los adultos para satisfacer sus necesidades básicas, se les citó en el decurso de esta bibliografía tan característica de los noventa como menores, o sea, como la antítesis del reconocimiento de ser y vivir como los NNA sujetos de derechos que prometía la CDN (Farías, 2003). Del mismo modo, a ese sistema prevalente de ideas y de prácticas jurídicas, García Méndez lo popularizó como el paradigma de la situación irregular. Un modelo ubicable en varios dispositivos como los códigos del menor, los tribunales de menores y sus respectivos jueces que sin ninguna restricción legal se dedicaban a privar de la libertad e institucionalizar a estos NNA estigmatizados como peligrosos, indeseados y anormales para imponerles una sucesión de enseñanzas morales, trabajos reeducativos y análisis médicos y psicológicos:

La esencia de esta doctrina se resume en la creación de un marco jurídico que legitime una intervención estatal discrecional sobre esta suerte de producto residual de la categoría infancia, constituida por el mundo de los menores. La indistinción entre abandonados y delincuentes es la piedra angular de este magma jurídico. En este sentido, la extensión del uso de la doctrina de la situación irregular, resulta inversamente proporcional a la extensión y calidad de las políticas sociales básicas. En términos tendenciales para todo el contexto latinoamericano, las deficiencias estructurales provocadas por la crisis de los años 30, sumadas al proceso masivo de inmigración, determinaron un crecimiento significativo del mundo de los menores. La falta de recursos, o si se quiere la falta de una voluntad política que permite priorizar aquellas categorías vulnerables más afectadas por la crisis, motivaron la judicialización de este problema. La doctrina de la situación irregular constituyó el soporte jurídico ideal para legitimar las prioridades establecidas (García Méndez, 2004a, p. 61).

A la postre, la ruta trazada para precisar las causas y los ejes del derecho que precedió a la CDN caló en las producciones por venir y se diversificó por varios de los países de la región con la coordinada orientación de señalar a la situación irregular como nociva y de invitar a su derogación en pro de una legislación inspirada en la CDN (Beloff, 1999; Tejeiro, 2004). Específicamente, irían surgiendo trabajos inscritos y tendientes a defender lo que García Méndez llamó la protección integral (1994), es decir, la estructura normativa registrada en la CDN que introduciría “explícitamente la obligatoriedad del respeto a todos los principios jurídicos básicos” (García Méndez, 2004a, p. 12) y que plantearía una transición del “menor como objeto de la compasión-represión, a la infancia/adolescencia como sujeto pleno de derechos” (García Méndez, 2004a, p. 12). Una muestra extensa de un texto de esta naturaleza lo brinda el firmado

por Tejeiro (1997) en el que sustenta y cuenta el largo proceso de debates y de luchas que se dio en Colombia para que se dejara atrás el código del menor y se pasara a uno nuevo en atención a las especificaciones de la protección integral; o, los de Valencia (1990, 1999) en los que se puede leer una abocada defensa de la protección integral y una disquisición de los derechos de los NNA establecidos en la CDN.

Tal vez, el libro insigne y totémico de esta etapa sea *“Infancia, ley y democracia en América Latina* (García Méndez y Beloff, 1998). Con un conjunto de artículos introductorios -incluido uno de Baratta (1998) en el que critica la ausencia de poder de los NNA en la protección integral al escribir que “ellos no son protagonistas, sino destinatarios de esos derechos” (1998, p. 41)- García Méndez y Beloff (1998) se interesaron por crear una especie de mapa de los avances legislativos de la CDN exponiendo los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y El Salvador. Producto de esta revisión, la perspectiva comparada se impondría al ponerse en un lugar de privilegio al código del niño y del adolescente brasileño de 1990 por su “aplicación rigurosa del nuevo paradigma” (García Méndez, 2004, p. 15) en parangón de los códigos boliviano y peruano a los que se les acusó de poseer “serias deficiencias en materia de técnica jurídica” (García Méndez, 2004, p. 15). No sobra advertir que los documentos de este tipo no se limitarían al colofón del siglo XX. Hasta bien entrada la década del dos mil, los defensores institucionales de los derechos de los NNA y los académicos adscritos a su causa seguirían siendo publicados en compilaciones relativas a la aplicación de la protección integral (González y Vargas, 2001; Ávila y Corredores, 2010; Freitas, 2008), en revisiones que evaluaban el impacto normativo de la CDN (Cortes, 1999; Beloff, 2008, 2012; García Méndez, 2004c) y más recientemente, en pesquisas centradas en indagar la concatenación entre los derechos de los NNA, los regímenes constitucionales, las leyes nacionales y la jurisprudencia nacional e interamericana teniendo como faro a la CDN (Beloff, 2001a, 2005, 2007a; Castro Gutiérrez y Hernández Vidal, 2010; Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2017; García Méndez, Núñez y Rodríguez, 2015; Rizik, 2014; Ibañez, 2010; Osuna, Upegui y Silva, 2013; Rodríguez, 2012; Nogueira, 2017; Pérez, 2001; Lovera, 2009; Lora, 2018; Pérez Contreras, 2001).

Ahora bien, otro eje de trabajo de los derechos de los NNA al que también se le dedicaron muchísimas páginas entre el noventa y el dosmil fue al asunto de la justicia o la responsabilidad penal infanto-adolescente. Como es lógico, la disolución de la situación irregular supuso el fin -abstracto- de ciertas prácticas de encierro de los NNA por ser pobres y la emergencia de los principios generales del derecho por medio de la CDN, entre los que se cuentan el de humanidad, legalidad, jurisdiccionalidad, inviolabilidad de la defensa, etc. Aun así, que la situación irregular hubiese existido durante cien años implicaría que sus asientos administrativos y las mentalidades que la favorecieron se demoraran en desaparecer. Posiblemente, para contrarrestarlas se irían publicando una buena cantidad de artículos enfocados a favorecer una pedagogía judicial, casi todos -exceptuando algunos libros individuales y compilatorios (García Méndez, 2004b; Uriarte, 1999)- desde un mismo epicentro editorial: la revista de Unicef de la oficina del Área para Argentina, Chile y Uruguay, conocida como Justicia y Derechos

del Niño de la que se alcanzaron a imprimir once números. En ellas, Beloff (2000, 2001b, 2007b), García Méndez (2001), con la aparición de Cortes (2001, 2005, 2008), Cillero Bruñol (2000, 2001, 2005, 2006) y varios más (Costa, 2000; Couso, 1999; De Ferrari, 2006; Falca, 2005; Lovera, 2009; Marabotto, 2000; Pérez, 2008; Pinto, 2001; Pinto y López, 2000; Tiffer, 2008), harían precisiones sobre las funciones y los límites de los jueces frente a los NNA infractores, argumentarían la excepcionalidad de su privación de libertad y remarcarían la desjudicialización de las medidas de protección orientadas a los NNA en situación de precariedad socioeconómica o en riesgo vital.

Acto seguido, esta tendencia absorta en discutir, ilustrar y acotar la CDN, se esforzó en el noventa por detallar el significado de uno -de los cuatro- principios rectores de la CDN. En referencia al derecho a la participación, más allá de lo que se pudiera creer, realmente lo que se escribió fue limitado (Abegglen y Benes, 1998). En cambio, casi que, estableciéndose como un especialista en la cuestión, Cillero Bruñol (1998, 1999) posicionaría al interés superior del niño como un derecho bisagra de la CDN, por cierto, impreciso, que con sus textos podía ser clarificado. Él, prácticamente, inauguraría una interpretación y una discusión que hasta el día de hoy todavía sigue abierta en nuestra lengua y continente (Bácares, 2012; Freedman, 2005; Simón Campaña, 2015; López Contreras, 2015). En su definición, el interés superior del niño terminaría resumiéndose en la plena satisfacción de los derechos de los NNA establecidos en la CDN, sin dejar de aclararse que resulta un mecanismo pensado para dirimir los conflictos entre los mismos derechos de los NNA y los de los demás:

El principio supone que los derechos del niño se ejercen en el contexto de una vida social en la que todos los niños tienen derechos y en la que, también, se pueden producir situaciones que hagan incompatible el ejercicio conjunto de dos o más derechos consagrados en la Convención para un mismo niño. En estos casos el principio permite “arbitrar” conflictos jurídicos de derecho. La propia Convención en diferentes situaciones de esta naturaleza toma una decisión –establece un orden de prelación de un derecho sobre otro- para luego relativizarla o dejarla sujeta al “interés superior del niño” [...] En síntesis, el principio del interés superior del niño permite resolver “conflictos de derechos” recurriendo a la ponderación de los derechos en conflicto (Cillero Bruñol, 1998, p. 81).

Cambiando de latitud, en España y en varios textos europeos que se tradujeron en este decenio, las posturas relatadas volverían a aparecer. Por ejemplo, si alguna vez García Méndez (1994) señaló a la CDN como una revolución copernicana, desde Portugal Reis Monteiro (2008) la ponderaría como una nueva toma de la Bastilla, o, desde Italia Tonucci (2012) refrendaría el sentido común instalado de que el NNA por gracia de la CDN había pasado a ser un ciudadano en un abrir y cerrar de ojos, obviando la disputa todavía sin resolverse sobre la ciudadanía de los NNA (Gaitán y Liebel, 2011; Ramiro y Alemán Bracho, 2016):

En 1989, las Naciones Unidas promulgaron la Convención de los Derechos del Niño y, en 1991, con la ley núm. 176, el parlamento italiano la asumió en su ordenamiento jurídico. A partir de entonces el niño ha sido reconocido como ciudadano. Ciudadano desde su nacimiento (Tonucci, 2012, p. 84).

Puede que, en lo referido a la promoción y esclarecimiento de la CDN, de sus componentes, ventajas y primeras moratorias el autor europeo más representativo en los noventa haya sido el belga Verhellen (1992, 1994, 2002). Su principal libro es poco o más que una guía de la CDN en la que defiende su importancia, su valor normativo, sus disposiciones, el postulado del NNA como sujeto de derechos, y las funciones del comité de los derechos del niño; en su interior, a la vez, anota las dudas emergentes en relación a la obligatoriedad tácita que auguraba la CDN por esos años respecto de la tríada Estado, sociedad y niñez:

Existe una diferencia de opiniones sobre el efecto (legalmente) vinculante de la Convención, lo cual, inevitablemente, significa una necesidad de cierto nivel de precaución. Algunas personas ven las disposiciones de la Convención como puramente proactivas, es decir, como normativas mínimas a las que aspirar más que para utilizar como referencias legales positivas en casos específicos en los tribunales (Verhellen, 2002, p. 132).

Un punto de vista afín lo expondría Casas (1998, 2008), para quien la CDN en términos coyunturales facilitó un interés inusitado de las ciencias sociales y humanas por la infancia, y comparativamente significó “un paso histórico gigantesco al establecer de forma universal y sin ambigüedad que los niños son sujetos de derechos” (1998, p. 101). Evidentemente, en Casas, como en el gran cúmulo de autores que abordaron la CDN en sus primeros diez años de vida, como en los que la seguirían tratando (Cardona, 2012; Ravetllat; 2015), se haría patente la creencia de que el NNA pasaba a ser un sujeto de derechos, o a decir de Campoy un “sujeto titular de derechos” (1998, p. 326) -sin decirse muy bien por qué o si realmente esto resultaba del todo cierto poniendo a contraluz las contradicciones internas de la CDN-:

Aunque resulte repetitivo, no podemos dejar de señalar una vez más la trascendencia histórica de la Convención. Como algunos autores han apuntado, sus repercusiones a nivel internacional sobre la concepción de la infancia abren, sin duda, un nuevo período histórico para la infancia [...] Podemos hablar ya de una *nueva era para la infancia* o incluso de una *nueva infancia*. Que niños y niñas adquieran pleno estatus social como sujetos de derechos, implica un profundo cambio de perspectiva: no sólo tienen derecho a ser protegidos, a ser atendidos de sus problemas y a sus carencias, sino que también tienen derechos civiles y políticos, claramente vinculados a las libertades básicas, y, en su promoción, a la calidad de vida (Casas, 1998, p. 220).

Calvo fue otro autor de este periodo que le reconoció al nuevo derecho de la infancia cambios importantes de cara al pasado. El principal, la protección de los NNA limitada a sus derechos y en antagonismo a cualquier discrecionalidad adulta, al extremo hipotético de que las decisiones proteccionistas sólo serían “válidas si el propio menor, caso de tener conocimiento de todos los factores relevantes del caso y madurez de juicio suficiente, desearía que fuesen tomadas en ese sentido” (1993, p. 187). De la misma forma, este jurista aplaudiría a la CDN como un instrumento revolucionario al generar para los NNA un viraje en el comportamiento antintervencionista del Estado liberal en la realización de derechos para ellos, con todo y que hiciera énfasis en la necesidad de un esfuerzo administrativo, legislativo y económico para su implementación (Calvo, 1998). Por esto, en sus palabras la “Convención de 1989 sienta

tajantemente el principio de la responsabilidad pública en la realización efectiva de los derechos del menor, sancionando la ineludibilidad de la acción estatal positiva” (1993, p. 181). Así, se haría hincapié en la disertación de que la CDN favoreció el paso de una “obligación benéfica” (1993, p. 188) con los NNA, vigente anteriormente, a una obligación jurídica insoslayable para los poderes públicos y las familias.

Tomando como punto de partida esta afirmación consensuada en el espectro de los estudios jurídicos de la CDN, lo que prosiguió discutiéndose y tratándose de dilucidar giró sobre, más o menos, las mismas interrogaciones y cuestiones esbozadas en el extenso de este subpunto: ¿qué había antes del acontecimiento de la CDN y cómo se fue dejando atrás la protección paternalista, tutelarista y minorista? (Picontó, 1996; Ravetllat; 2015); ¿en qué consiste en detalle la CDN, su alcance y la hoja de ruta oficial trazada desde Naciones Unidas para su aplicación? (Cardona, 2012); ¿cuáles son los mecanismos y los procedimientos de vigilancia y control diseñados desde la gobernabilidad global para que la CDN hipotéticamente funcione? (Acosta, 2000; Calvo, 2000; Salado, 2000); ¿de qué forma se fue integrando -y con qué calidad- la CDN al ordenamiento jurídico estatal y autonómico español y a los códigos latinoamericanos? (Dávila y Naya, 2010, 2012; Villagrasa, Ravetllat, y Bondia, 2006; Villagrasa, 2015; Picontó, 1996); ¿qué es, de una vez por todas, el interés superior del niño? (Ravetllat, 2012; Zermatten, 2003; Liebel, 2015; De Torres, 2006, 2013); y ¿cuáles han sido los avances explícitos, las dificultades sobre terreno y los mayores desafíos que afronta la CDN tras varias décadas de vigencia? (Picontó, 2009; Picornell, 2019; Dávila y Naya, 2003). Vale decir, que en unos cuantos de estos textos se empezaría a hacer notorio el desgaste de esa forma de reconocer a los derechos como piezas de una discusión meramente normativa y de una estrategia lineal o progresiva de aplicación pensada por los técnicos o los especialistas de los derechos de los NNA. Verbigracia, surgirían voces reclamantes de la eficacia de la CDN, que dejarían saber que la masiva aceptación de una ley no siempre es concordante con su efectividad:

Si bien la ratificación de la Convención sobre los derechos de los niños por parte de la práctica totalidad de los países vinculados al sistema de Naciones Unidas hace de este texto un instrumento esencial en el desarrollo internacional de los derechos humanos; ese compromiso por sí mismo no asegura su realización. Si no se aplica, o mejor, si no se implementa la Convención será papel mojado (Picontó, 2009, p. 66).

Desde otro ángulo, en los noventa y principios del dos mil, también se escribieron textos abocados a lo que Freeman (2006) nombró como la “vía media del paternalismo liberal” (p. 274); en castizo: por tratar de mixturar el paternalismo con el derecho a la participación de los NNA redactado en la CDN. En efecto, Freeman formularía que los NNA son portadores de integridad moral, lo que supondría “tratarlos como personas con derecho a una consideración y a un respeto iguales, y con derecho tanto a tener reconocida su autonomía actual como protegida su capacidad para una autonomía futura” (2006, p.271). Con esto en mente, su lectura sugiere que la libertad de los NNA es perentoria ante el paternalismo, siempre y cuando se cumplan dos supuestos: las llamadas voliciones de segundo orden -que los NNA actuasen por encima de sus deseos

y recurriendo a una deliberación-, y el estar en posesión de un concepto de uno mismo -que los NNA se pensasen como sujetos con futuro y con experiencia-.

El incumplimiento de estas salvedades le impediría a los NNA, en particular a los menores de siete años en la comprensión de Freeman, el poner en entre dicho cualquier acción paternalista implementada por un adulto. De tal modo, su llamado a proteger la autonomía de los NNA, o de fusionar el paternalismo avistando la CDN, tendría serias limitaciones para pasar de la teoría a la realidad, sin importar su valiosa declaración de que “no podemos tratar a las personas como iguales sin respetar también su capacidad de asumir riesgos y de cometer errores” (2006, P. 272). En el fondo, en su discusión el paternalismo le gana a la intención de validar la participación de los NNA, al privilegiarse como un mecanismo infinitamente censor, el peligro que encarna que los NNA tomen elecciones -consideradas irracionales- para su porvenir y su independencia futura:

La pregunta que debemos hacernos es: ¿De qué tipo de acción o conducta desearíamos estar escudados asumiendo que quisiéramos madurar hasta una etapa adulta racionalmente autónoma y ser capaces de decidir sobre nuestro propio sistema de fines como seres libres y racionales? Escogeríamos, creo yo, principios que permitieran a los niños madurar hasta una etapa adulta independiente. Una definición de irracionalidad sería tal, que excluyera toda acción y conducta que frustrara ese objetivo. Dentro de los límites de esa definición, defenderíamos una versión de paternalismo: no un paternalismo en su sentido clásico, porque, así concebido, no habría en absoluto derechos de los niños. Además, debe subrayarse que esta versión de paternalismo es una espada de dos filos, ya que, dado que el objetivo es la independencia racional, quienes ejerzan limitaciones deben hacerlo de tal manera que permitan a los niños desarrollar sus capacidades (Freeman, 2006, p. 273).

Hierro (1991, 1999), es otro de los pioneros que intentó acercar el paternalismo jurídico a la CDN a finales del siglo XX, a la que reconocería como muy importante por finiquitar “aquella concepción del niño como propietario-no ciudadano para afirmar una concepción del niño como ciudadano en desarrollo” (1999, p. 24). En su esquema, los derechos de los NNA resultan incompatibles con los derechos humanos de los adultos, principalmente, por la diferenciación etaria que los divide para ser beneficiarios de un derecho. De cualquier modo, en una tentativa para mejorar esa presunción de que los NNA por el hecho de serlo son incapaces, terminaría ratificando lo que la CDN ya sugiere: que al NNA hay que permitirle una participación progresiva con base en su edad y en su defecto imprimirle un paternalismo cuando se autoconduzca a hacer algo que lo exponga al peligro inmediato o tardío:

La solución parece requerir la sustitución de la dicotomía mayoría-minoría por un sistema de tramos –como sugería Díez Picazo- Limitando la incapacidad de obrar genérica para los infantes y desarrollando, a continuación, un sistema que, en lugar de partir de la incapacidad genérica y regular excepcionalmente los actos que el menor puede realizar (lo que actualmente ocurre), parta de la capacidad de obrar genérica y regule los actos que, en cada tramo de edad, el niño (el adolescente, el joven...) no puede realizar por sí mismo, o bien en que su consentimiento o decisión requieren complementos (esto es, intervenciones paternalistas) (Hierro, 1999, p.29)

Pasa que, en esta versión paternalista de vocación más democrática por el posicionamiento de la CDN, los discursos que se abocaron por encontrarle fisuras al paternalismo para que los NNA pudieran opinar, muchas veces, conducirían a las mismas encerronas y limitaciones. Esta posición que nació en los noventa se extendería a algunas publicaciones de principios del siglo XXI. Fanlo, por ejemplo, remarca que los derechos a la participación de los NNA deben equilibrarse con “la exigencia de tutelar algunas manifestaciones de autodeterminación del menor, con la exigencia de evitar que dichas manifestaciones lesionen, o comprometan, su desarrollo psicofísico” (2011, p. 125). Entre tanto, González Contró en la búsqueda de una respuesta a cómo garantizar la “protección sin violar la autonomía y respetando la dignidad del niño” (2006p. 104), abogaría por armonizar el enfoque de las necesidades básicas “de cada una de las etapas de la infancia y el derecho a ser escuchado, lo que supone permitirle cierto poder de decisión en los asuntos que le afectan directamente” (2006, p. 113). Dicho de otra manera, González Contró proyectaría que el NNA es un incompetente parcial -más no absoluto- y por esa condición el paternalismo a ejercérselo debería ser gradual y el ejercicio de su participación atenido a la fase de desarrollo en la que se pudiera encontrar; con el agregado de que al protegerse esa autonomía -entendida por esta autora como un requisito de desarrollo para el futuro- se podrían obtener beneficios, ya que para “la formación de la autonomía adulta es necesario el ejercicio de la libertad presente que responde a la condición actual del niño” (2011, p. 385).

Este paternalismo moderado o de baja intensidad encontraría en Campoy (2017) su última expresión en la bibliografía estudiada. Su propuesta se sustenta en una sesuda revisión y en un análisis progresivo de los tipos de proteccionismo que han determinado los derechos de la infancia y la cabida o el rango actoral de los NNA en cada uno de ellos. En un principio, en el nombrado proteccionismo tradicional al NNA se le distinguiría como destinatario de derechos, pero sin capacidad para obrarlos al concebírsele como indefenso, imperfecto e incapaz, siendo inevitable que “las medidas que se han de adoptar para proteger al niño las debe de adoptar la persona capacitada para ello sin necesidad de atender a los deseos u opiniones que el niño pudiera manifestar” (2017, p. 135). De a poco, con el proteccionismo renovado suscitado por la CDN, el miramiento del NNA vulnerable y su papel en la praxis de los derechos se camuflaría en otro lenguaje: ahora se le enunciaría como un sujeto con capacidades en evolución, y por inercia, el oficio de sus derechos estaría atado a exigencias etarias para poder “realizar actos auténticamente conscientes y responsables” (2017, p. 138).

Frente a esto, Campoy proyectaría un tercer proteccionismo, el de los derechos del NNA dentro del modelo de los derechos humanos que, a ciencia cierta, terminaría siendo una calcada manifestación de lo hecho por la CDN, pese a un esfuerzo retórico para establecerle límites al paternalismo y clarificar su vinculación con el derecho a la participación de los NNA. En efecto, en su planteamiento se promulga que el NNA tiene derecho a participar en el libre desarrollo de su personalidad, a menos claro que su voluntad vaya en contra de lo que él llama “la auténtica voluntad” del NNA, una elucubración constituida por tres elementos: “las facultades de la razón, la información suficiente y la experiencia para poder valorar la información” (2006, p. 985). Todo lo

contrario, a esta categoría -también resumida en la idea de madurez (2017, p.153)- haría del paternalismo una empresa justificable por el posible perjuicio o la reverberación negativa que pudiera suponer una actuación libre del NNA y sin los requisitos anteriormente explicitados. Por lo tanto, los derechos de los NNA al compás de los derechos humanos que sugiere Campoy, en “el modelo de los derechos humanos supone reconocer que también ellos tienen garantizada la capacidad jurídica en igualdad de condiciones con los demás en todos los aspectos de la vida” (p. 164), empero, al costo de dejarle a la doctrina desarrollista un amplio margen de maniobra al entenderse que cuando “un niño no tiene la suficiente “madurez” exigida para ejercitar libremente algún derecho –lo que puede ir vinculado a un límite de edad o a un tipo de discapacidad–” (p. 164) el adulto (desde su discrecionalidad) tiene que evaluar si el NNA cumple o no, con los componentes citados de la auténtica voluntad.

En último lugar, de los noventa para acá, se destacan las publicaciones que tienen que ver con una microespecialización de los derechos de la CDN. En este caso, se trata de peritos que priorizaron socializar y explicar un derecho del NNA en específico, impulsados por coyunturas políticas e institucionales muy precisas que indujeron al posicionamiento mediático, financiero y académico de algunos derechos de los NNA sobre los demás. Ciertamente, la bibliografía afín a esta vertiente es infinita y ordenarla aquí resultaría imposible. Lo que sí es viable es dejar una constancia sucinta de los derechos de los NNA sobre los que más se publica y delimitar sus contextos de producción. Basándonos en el rastro técnico y representacional que el trabajo de Unicef promovió en las aristas de salubridad y la escolaridad después de la segunda guerra mundial, en lo establecido en la declaración de los derechos del niño de 1959 y en la declaración que dio vida al año internacional del niño en 1979, es más que lógico que el derecho a la educación y el derecho a la salud se hubiesen convertido en un *leitmotiv* constante tomando como soporte ese rastro de textos jurídicos y de compromisos gubernamentales. Además fueron estos derechos sociales los que se privilegiaron en la Declaración sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño acordada en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia de 1990 (Bácares, 2012), y con el pasar del tiempo, en cumbres ministeriales como la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación ocurrida en el 2008 en la que avizorando el horizonte de los bicentenarios se trazaron -entre otras cosas- metas e indicadores para aumentar y universalizar la tasa de cobertura educativa para los NNA en el 2021 (Dávila y Naya, 2011).

Cabe destacar, que la preeminencia del imaginario del NNA escolar y saludable como materialización de una infancia inscrita en los tópicos de los derechos humanos serviría de matriz de conjugación para el resto de derechos por venir en las publicaciones institucionales y académicas. El derecho a la participación, unos de los más citados, es una evidencia reiterada de esto, al promocionarse y dilucidarse en una cadena interminable de textos orientados a la escuela con fines de preparar a los NNA en la ciudadanía (Le Gal, 2005; Novella, 2014), en lugar de que se le pensara para su vivencia en los espacios públicos y en experiencias organizativas de tono político a cargo de los mismos NNA (Cussiánovich, 2008). La línea que domina la escritura del derecho a ser protegido contra la explotación económica y laboral es otra clara manifestación de la

hegemónica visión de la escuela como el lugar natural del NNA. Sobre este derecho existen tantísimos documentos asentados y coincidentes con las ordenanzas de la Organización Internacional del Trabajo y de sus Convenios 138 -sobre la edad mínima para el trabajo- y 182 -sobre las peores formas del trabajo infantil- en parangón de las interpretaciones de lo que se podría llamar el derecho a trabajar de los NNA para garantizarse el conjunto de sus derechos y su propia sobrevivencia (Cordero Arce, 2015a; Cussiánovich, 1996). Resumidamente, los otros derechos que dominan el escenario de la microespecialización de la CDN están marcados por las coyunturas más recientes de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Hablamos claro, de la proliferación de escritos sobre el derecho a no ser reclutado por el ejército y a recibir protección cuando se ha sido víctima de conflictos armados, al que se le empezó a prestar atención luego de que en el seno de Naciones Unidas el informe Machel (1996) hiciera inocultable el impacto de las guerras en los NNA. Igual sucedió con el derecho a ser refugiado, intensamente presente en la agenda internacional con los “menores inmigrantes no acompañados” (Picontó, 2009) que llegan a Europa y los flujos migratorios de NNA centroamericanos hacia los Estados Unidos que se topan con la paradoja de tener derechos reconocidos en la CDN y al unísono con su negación por las políticas de extranjería que los rigen y administran al cruzar las fronteras.

Como se ve, durante los noventa la producción bibliográfica sobre los derechos de los NNA fue arrolladora. Textos de todo tipo se escribieron y publicaron con regularidad, en la que se podría denominar como una década de auge de los derechos de los NNA, de paulatina instalación, hasta volverse sentido común y una especie de corrección política. A diferencia de los ochenta, y más atrás, la discusión abstracta se intentó dejar de lado y lo pragmático primó como lo prueba, por ejemplo, que se escribieran artículos sobre el paso a paso y los significados de la CDN, u otros dados a hablar del sistema de vigilancia y control de la CDN expresado en el comité de los derechos del niño. Asimismo, en esta fase se redactaron documentos que abordaron casi neofitamente derechos puntuales de la CDN o varios de sus artículos. Sobresalen los casos del interés superior del niño, el derecho a la participación, el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho a no ser sometido a torturas, tratos degradantes o inhumanos, a la pena capital, a la prisión perpetua y a la detención arbitraria o ilegal, el derecho a ser protegido contra toda forma de explotación, entre otros. Cabe decir, que pese a la visibilización de fenómenos como el trabajo de los NNA, la infracción de las leyes penales, o la cobertura educativa, temas como el cine y las artes en general fueron desestimados de las publicaciones mayoritarias y particulares. Así, en este período tampoco tuvo cabida el cinematógrafo en concatenación a los derechos de los NNA.

1.3. Tercer período: del dos mil en adelante

Con una óptica que recoge muchos de los planteamientos de las primeras publicaciones post-CDN de los noventa, en la década del dos mil se halla un apartado bibliográfico que admite a la CDN como un hecho político, jurídico y cultural de gran relevancia; como una

herramienta que, pese a su adultocentrismo y articulación desarrollista, tiene resquicios y posibilidades que pueden ser explotados en provecho de y por los NNA (Bácares, 2011). Galvis (2006) lo ejemplifica bien en un texto en el que da pistas para que los bebés sean considerados como titulares de derechos que los demandan y reclaman por medio del llanto y otras expresiones corporales. Mientras que Bácares (2012), recalca que los derechos de los NNA son más que los artículos que los contienen o que un artículo textualmente restrictivo para la libertad de los NNA como el artículo 12 de la CDN puede tirarse abajo o superarse mediante la utilización del principio *in dubio pro homine* que se encuentra en el artículo 41 de la CDN, el cual permite que, frente a cualquier derecho humano en contravía de la base epistémica de los derechos humanos para los NNA (libertad, igualdad, dignidad), se pueda acudir a una interpretación extensiva o a otras normas como las que compone el *corpus juris* del Sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Sumariamente, esta alternativa parte de analizar un derecho “con el ánimo de acertar al espíritu del derecho en demérito de su letra indeterminada” (Bácares, 2012, p. 28) requiriendo incorporar al análisis: A) los cuatro principios de la CDN; B) los contenidos del preámbulo; C) los documentos especializados universales y regionales anteriores y posteriores de la CDN; D) las recomendaciones y observaciones del Comité de los Derechos del Niño; E) y retomando el trabajo preparatorio de la CDN o lo que quedó consignado en las discusiones de sus redactores.

En contraste, del dos mil en adelante, aparece una variante bibliográfica sobre los derechos de los NNA que se distingue por ser muy crítica de las contradicciones endógenas de la CDN, por buscar las paradójicas violaciones de los derechos de los NNA que se generan a la hora de implementarlos y por problematizarlos con categorías como la clase social, el territorio, la etnia o el género. Por lo general, los representantes de estos textos son antropólogos y sociólogos -con una que otra salvedad disciplinar- y sus investigaciones conducen casi que obligatoriamente a Latinoamérica, sin descontar por ello, los trabajos provenientes de otras regiones que en una tónica equivalente abocan por evaluar a la CDN y por hablar de sus intrínsecas limitaciones (Gaitán, 2006, 2018):

Transcurridos más de veinticinco años desde su aprobación, ha llegado el momento de reflexionar sobre el discurso de los derechos del niño tal y como cristalizó en la Convención y ello, por varias razones. En primer lugar, porque hay otras infancias u otras concepciones de la infancia que han quedado en los márgenes de la concepción hegemónica de la infancia recogida en la Convención, bien por motivos culturales, sociales, antropológicos, etc. En segundo lugar, y no por ello menos importante, porque es ya ineludible incorporar una decidida perspectiva de género en el discurso de los derechos de la infancia; a la vista de la realidad social, económica y cultural diferenciada y muchas veces discriminatoria para las niñas en ámbitos como el familiar, sanitario, educativo, laboral o de justicia juvenil, entre otros. Por último, también, a causa de que en los últimos quince años han ido apareciendo interesantes estudios e investigaciones en el ámbito de la sociología de la infancia, de la antropología de la infancia, de la historia de la infancia, etc., que plantean con acierto algunas de las carencias y deficiencias más importantes de la Convención sobre los Derechos del Niño, tanto a nivel del discurso teórico como en el de la praxis, que

cuando menos requieren ser tenidos en cuenta en una reflexión que permita abrir un diálogo con algunas de estas corrientes teóricas y empíricas (Picontó, 2016, p. 134).

En esta orientación las críticas a la CDN en el plano semántico son mayores, en especial, en lo que tiene que ver con el derecho a la participación y su postulación gramatical que le promete mucho albedrío y división social del poder a los NNA y en el fondo desde el artículo 12 de la CDN se los restringe. Por eso, Cussiánovich ha advertido que la CDN “no terminó de desprenderse del marco conceptual de la modernidad en el abordaje de la infancia” (2008, p. 167), al condicionarle a los NNA la exigibilidad del derecho a la participación a su grado de madurez y a su edad. Estas cortapisas textuales, sumadas a la del juicio propio, hacen del artículo 12 según sus críticos, un derecho ambiguo y a merced de los adultos para su realización, ya que “es una ambigüedad que tiene que ser descubierta, discernida, y resuelta por el adulto que interpreta” el derecho en mención (Cordero, 2015, p. 212).

Aparte de esta visión centrada en lo textual de los artículos que contienen a los derechos en la CDN, son varios los textos de sostén histórico que dan cuenta de que los derechos de los NNA son honestamente el producto de una compleja tensión y negociación geopolítica del final de la guerra fría (Pilotti, 2000), de una hechura eminentemente adulta (Liebel, 2006), de la consolidación tutelar y vigilante sobre los NNA pobres que ya se venía aplicando (Rojas, 2012), y de un proselitismo proteccionista que reduce a los NNA a la satisfacción de sus necesidades básicas y al control de los NNA asociados a problemas bajo el eufemismo de la vulnerabilidad (Dávila y Naya, 2006). También en su seno, para mostrar contra discursos y resistencias al proteccionismo que condujo a la CDN, un autor como Liebel (2000, 2006) sacaría a la luz experiencias y derechos -sin el aval de lo positivo jurídico- de mayor avance y progresismo para los NNA que los que habitan en la CDN, como lo demuestran la Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño de 1918 (Miguelena, Dávila y Naya, 2021), los derechos impulsados por el pedagogo polaco Janusz Korczak o las declaraciones de derechos de los movimientos de NNA trabajadores peruanos y africanos.

Por otro lado, las evaluaciones hechas a la CDN tanto a sus veinte años de vigencia (Galvis, 2009; Figueroa, 2009; Redlamyc, 2009) como a los treinta (Bácares, 2019) coinciden en que las transformaciones legislativas y administrativas que impulsó la CDN y su lobby resultaron insuficientes para el transcurrir tangible de los derechos de los NNA. De hecho, cada uno de estos textos a su manera deja ver que la tesis de la administración de la muerte de los NNA que en el parecer de Bustelo propició los derechos de los NNA es totalmente cierta (2005, 2011). Apelando a una multiplicidad de factores económicos, políticos, culturales, jurídicos, etc., estas investigaciones proyectan que el futuro de la CDN tiende a ser inacabado y que su aplicación o no, depende de la permanencia o superación de por lo menos dos grandes contradicciones: la de la concentración del poder adulto en la relación que se establece con los NNA y que deriva en el monopolio de sus decisiones y en la aplicación de su discrecionalidad; y en la de otorgarle la responsabilidad de garantizar los derechos de los NNA a Estados

desfinanciados y a las familias que en la región latinoamericana en su gran mayoría sufren de un precariedad socioeconómica constante.

La ilegitimidad de los derechos del NNA y su insuficiencia paradigmática es otro de los ítems regulares en la bibliografía que critica a la CDN en el siglo XXI. En este sentido, el ecuatoriano Sánchez Parga (2004) le daría varios batacazos a los derechos del NNA y a sus sentidos comunes más compartidos. En un comienzo, señalando que la judicialización de las problemáticas y condiciones de vida de los NNA facilitó su despolitización y con ello el silencio sobre los temas de fondo que los provocan, como, por ejemplo, la acumulación de la riqueza en ciertos sectores poblacionales. Igualmente, al postular que “todo derecho es un ordenamiento normativo coactivo” (p. 293) pondría en jaque a la inexistente fuerza vinculante de la CDN, pues los derechos de los NNA están desprovistos de organismos que penalicen su incumplimiento. Por lo demás, en sus reflexiones tendría a su vez cabida una discusión sobre la titularidad progresiva de los derechos de los NNA o sobre la validez del lugar común de que los NNA son sujetos de derechos:

Los derechos nunca son objeto de aplicación, y tampoco hay que considerarlos aplicables ni inaplicables, ya que los derechos son cualidades personales y atributos del sujeto, y por consiguiente sólo existen en cuanto son ejercidos, si no son ejercidos no existen. No se puede incurrir en el error de que los DDNN se tienen o no se tienen al margen de ejercerlos o no ejercerlos. “Progresivos” no son propiamente los derechos sino las condiciones del sujeto para ejercerlos, ya que los derechos no son *magnitudes* cuantitativas y cuantificables, fraccionables y descompuestas en proporciones, sino cualidades. En conclusión, un sujeto de derechos sólo existe como tal, sólo se constituye en cuanto sujeto en la medida que ejerce sus derechos. Estas precisiones permiten responder a lo que los promotores de los DDNN llaman “progresividad” en el ejercicio de tales derechos por los niños. Según esta idea un niño en el transcurso de su infancia iría adquiriendo las condiciones y capacidad de ir ejerciendo poco a poco y cada vez mejor muchos de sus derechos. Pero esto significaría que el niño sólo es un *potencial sujeto de derechos* (p. 292).

En una tónica similar, Luciani (2010) -basándose en el concepto de posdemocracia de Colin Crouch- proyecta que en la era neoliberal lo que priman son los posderechos, esto es, derechos formalmente reconocidos sin que se sepa quién los garantiza o dónde se pueden exigir; “así, el niño o niña sujeto de derechos, producido por la Convención, es el “niño o niña capitalista” a quien un Estado debilitado debe garantizarle sus derechos” (p. 895). De Dinechin (2009, 2016), por su parte, en unos textos muy provocadores organizaría una serie de argumentos opuestos al beneplácito de la CDN, entre ellos, que al retirarse el Estado protector de América Latina los derechos de los NNA dependen de su conversión en derechos espectáculo “ya sea a través de las campañas realizadas por las ONGs que muestran a niños pobres para conseguir recursos económicos, o bien a través de la explotación mediática de sucesos” (2009, p. 97). Aunque, en su prosa ensayística, De Dinechin subraya algo más, que la CDN y quienes la introdujeron juiciosamente en los años noventa obviaron su composición y directriz colonial:

El derecho y los juristas siempre han sido privilegiados instrumentos de las políticas coloniales. Para establecerse en América Latina, la CDN ha debido apoyarse en enlaces locales. En este caso concreto, se trataría de quienes han formulado la doctrina de la protección integral (2009, p. 61).

Esta impronta occidental de la CDN tardaría en ser denunciada, por muchas razones entre las que sobresale, la corrección política y jurídica que convirtió a los derechos de los NNA en un “magnetismo incuestionable, rígido, totalizante y cerrado en sí mismo” (Magistris, 2013, p. 6). Fue con la llegada del siglo XXI y una distancia temporal del entusiasmo otrora que provocó la CDN que las publicaciones empezarían a exponer las consecuencias y dificultades que acarrearán los derechos de los NNA en términos geopolíticos y paternalistas. En su orden, Acosta (2012) y Martínez Boom (2011) la acusan de ser una forma de control de la diversidad y la diferencia infanto-adolescente al imponer una sola forma de leer a la niñez y de legalizar el paternalismo sobre los NNA, dado que los “derechos de la infancia son los que van a normalizar y darle control a los derechos de los padres, porque instauran los términos de obligaciones en las relaciones familiares, políticas y sociales” (Acosta, 2012, p. 98). Para Barna (2012) la disposición colonial se expresa en dos direcciones complementarias: en una, la adscripción estatal de la CDN anula “una historia de relaciones de poder geopolíticas [...] tales como las conquistas, las colonias, el imperialismo y las relaciones de dominación económica de ciertas naciones sobre otras” (p. 9); en la que le sigue, la CDN le abrió las puertas a que el “Norte global asuma un rol parental sobre el Sur global, donde el adulto Norte puede otorgar derechos y obligaciones al joven Sur y, si éste falla en cumplimentarlos, puede implementar sanciones” (p. 13).

Fundamentalmente, el meollo de la matriz colonial de la CDN enseñada por una corriente bibliográfica de inicios del dos mil, pasa por la imposición del ontologismo universal en el que se basa la infancia moderna europea sobre otras formas de infancias que se rebelan ante los parámetros desarrollistas signados por la edad o contra el hecho de que a los NNA se les reduzca a ser meros objetos de cuidado y protección. En la cosmovisión quechua, aymara o en la mapuche, la mayoría de edad como condicionante de una diferencia con los adultos es inexistente (Brondi, 2001): “un niño de 12 años puede volverse alcalde de una comunidad, y no en broma, sino de verdad” (Recknagel, 2002, p. 14). De ahí que sea un problema que la CDN deje de lado las características particulares y la especificidad de los niños latinoamericanos según sus contextos de nacimiento y formación cultural. Como lo han repetido Recknagel o Brondi, esta tensión es evidente principalmente en los derechos de los NNA a la salud y en el que les regula el trabajo. Por ejemplo, en el parágrafo 3 del artículo 24 de la CDN se puede leer que “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños”, lo que desconoce la importancia que tiene para los indígenas su medicina tradicional que se funda en la tríada hombre-naturaleza-dioses (Recknagel, 2009). Igual pasa con la prohibición del trabajo que para los pueblos originarios es algo imposible de aterrizar, en principio porque en sus lenguas el concepto rentista del trabajo y la noción del trabajo infantil no tiene asiento y a razón de que los NNA desde muy pequeños se

insertan en las actividades agrícolas para el aprendizaje y para ayudar y ser solidarios con la comunidad y con los seres vivos que los rodean (Brondi, 2001).

Por otra parte, una rama bibliográfica muy presente del dos mil en adelante es la que agrupa investigaciones etnográficas realizadas en los sistemas de protección y gestión de la infancia a nivel local, en concreto, en los lugares de administración de los derechos violados a los NNA. La premisa fundamental de estos trabajos críticos es que “los derechos humanos en su forma abstracta y descontextualizada poco significan” (Fonseca y Cardarello, 2004, p. 8), con base en que su aplicación está lejos de ser ordenada, completamente planeada y vertical, “de ser una suerte de receta que los agentes aplican mecánicamente” (Villalta y Llobet, 2015, p. 179). Al contrario, desde abajo, las instituciones con sus prácticas, rutinas burocráticas y las representaciones de sus funcionarios le pueden dar un nuevo cuerpo regresivo al sujeto de derechos y con ello en el proyecto de protegerlo, generar nuevas exclusiones, prohibiciones de la alteridad y contravenciones con el aval de este discurso (Villalta y Llobet, 2015). Tanto así, que como lo han planteado Fonseca y Cardarello (2004), Llobet (2010), Villalta (2010), Grinberg (2013b), Lugones (2012) y Magistris (2018) la institucionalización como medida de control-represión de la pobreza permaneció a sus anchas tras el fin legal de la situación irregular o simplemente logró mimetizarse en la practicidad de los derechos de los NNA. En cierta forma todavía se institucionaliza a NNA con padres (o sea, que no están abandonados) de sectores populares o viviendo en extrema pobreza a los que les es imposible garantizar los derechos sociales de sus hijos o cambiar sus hábitos y costumbres tildadas de negligentes o descuidadas como que los NNA estén trabajando, falten a la escuela, se enfermen con frecuencia, tengan desnutrición o una higiene ajena a los cánones -lo que choca con el derecho del NNA a tener familia y con las mismas reglas de la CDN que disponen que la separación de lo público debe ser un último recurso o un efecto de una infracción grave-.

Y es que, de acuerdo a Llobet (2010) los derechos de los NNA se fabrican en los centros encargados de administrarlos a partir de discrecionalidades y prejuicios ligados a la infancia con el apoyo de los saberes de la psicología y el psicoanálisis que hacen que las problemáticas de orden social se transformen en hechos psicológicos, en patologías y en desviaciones individuales y familiares a las que se les promete una cura para hacer emerger a un NNA deseable y normal. Por ejemplo, en las situaciones que son estimadas de peligrosas la institucionalización de los NNA se da por la “particular mirada y definición del riesgo, que es diagnosticado en función de indicadores físicos y emocionales, sin tener en cuenta el contexto social” (Villalta y Llobet, 2015, p. 174). Pero, además de estos descubrimientos, esta bibliografía que ha estudiado etnográficamente los sistemas de protección de derechos, desmiente la tesis de que con la aparición de la CDN se anuló el tratamiento diferenciado y tutelar gracias a la universalización de los derechos o al paradigma de la protección pública que reza que todos los NNA tienen todos los derechos (Durán, 2017). Precisamente, Szulc (2016) ha puesto de manifiesto que según la noción de etnia a los NNA indígenas -mapuches en su caso- las autoridades les garantizan y vulneran derechos, al juzgar su cosmovisión como riesgosa para el bienestar de los NNA o al negarles incluso su derecho al nombre y a

pertenecer a una minoría étnica establecidos en la CDN con la objeción de que los NNA mapuches sean inscritos con nombres que respondan a su ontología (Szulc, 2012). Acerca de este incumplimiento de la promesa ya expuesta, Magistris (2018) amplía el abanico al manifestar que la construcción del NNA como sujeto de derechos en la realidad concreta depende del entrecruce de las categorías de género, de la edad, de la clase social y de las ideas morales que surjan en las diferentes modalidades y circuitos de acceso a los derechos que tienen los NNA. Por tal razón, el deber ser promulgado por la CDN de proteger y restituir los derechos a cada NNA se hace aguas en el plano operativo, pues sin importar que a un NNA de sectores medios o altos se le maltrate o viole sus derechos, “la categoría de niño/a la cual está destinado el sistema de protección de derechos, quienes eligen, usan o terminan resultando destinatarios de estos dispositivos son fundamentalmente los niños/as y adolescentes de las clases sociales más bajas” (Magistris, 2018, p. 15).

Para terminar, en la bibliografía que se está haciendo en el siglo XXI tiene lugar un enfoque que invita a reinventar emancipadoramente los derechos de los NNA aprovechando algunas licencias conceptuales que están dentro de la teoría de los derechos humanos, la sociología de la infancia y la experiencia reivindicativa de derechos que caracteriza a los movimientos de NNA trabajadores. Si bien, Liebel (2006) ya había sugerido la despaternalización de los derechos de los NNA, Cordero (2015b) es quien, desde el Derecho, formula una propuesta de este tipo. Para él, la CDN es la síntesis legal de la infancia hegemónica (es decir, la de molde occidental definida por el desarrollismo), y en un agregado, la perpetuación jurídica del adultocentrismo por la concesión, el diseño, la interpretación y la administración adulta de los derechos hacia los NNA. En virtud de ello, estos derechos otorgados no liberan a sus receptores porque “es estéril empoderar a los niños y niñas sin, a la vez, cambiar las estructuras que permiten seguir “empoderándolos” (Cordero, 2015b, p. 286) y a causa de que la CDN es un “instrumento para asegurar la llegada de “los niños” a una adultez racional y autónoma” (Cordero, 2015b, p. 282) mediante la tarea de privilegiar su protección.

Para hacerle frente a esta situación, Cordero se decantaría por reivindicar la organización social y la acción social de los NNA para conquistar sus propios derechos con fundamento en su condición humana y en su igualdad y libertad de derechos con todos los seres humanos tasada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Por ello, los NNA tendrían implícito la titularidad del derecho a resistir o a ejercer el derecho originario de “organizar y participar en la creación de los derechos” (Cordero, 2015b, p. 289) de cara a “todo aquello que ahogue sus voces, y que minimice esa dignidad de libres e iguales con la que ya cuentan” (Cordero, 2015b, p. 288). En suma, el derecho a resistir la CDN o esa “atribución de un conjunto de derechos que funcionan como un mecanismo de minimización, disciplinamiento e infantilización (es decir, de silenciamiento de su habla)” (Cordero, 2015b, p. 288). Conviene exponer, que aunque esta construcción desnuda la infraestructura de la CDN y vislumbra una salida a la crisis descubierta, generalmente escasa en la bibliografía reseñada, en su diseño se vuelve a caer en la exaltación del paradigma legalista o en un discurso de tipo

emancipatorio que por sí sólo no transforma la realidad de los NNA ni las relaciones asimétricas y violencias a las que se les somete en sus trayectorias de vida.

Resumiendo, de lo presentado en este apartado, queda claro que el corpus bibliográfico sobre los derechos del NNA que se escribió del dos mil en adelante tuvo un tono crítico, revisionista, dado a la verificación y problematización del panegírico de los derechos de los NNA que copó la década del noventa. Lo más común en estos textos fue la producción de datos. Con los de corte cualitativo se muestra que sobreterreno y en experiencias concretas las promesas de la CDN se hacen aguas según el contexto y un sinnúmero de variables sociales como los saberes disciplinares y las discrecionalidades de los funcionarios y padres de familia. Con los datos cuantitativos, se pone en entredicho la capacidad real de los Estados para garantizar la CDN cuando sus presupuestos dedicados a los asuntos sociales de la infancia y sus temas colindantes son limitados. En este periodo, los derechos de los NNA se examinan por lo general en primera persona y abocándose al trabajo de campo con infancias y fenómenos como el trabajo de los NNA, la ruralidad, los NNA indígenas, los sistemas de protección estatal, etc. Pero, en lo concerniente a otros asuntos y fenómenos queda mucho por abordar y avanzar. Un campo inabordable es el del estado de los derechos culturales de los NNA y la particularidad del cine en sus vidas como una forma de ejercer e informarse sobre sus derechos. Esa es una deuda pendiente que esta tesis pretende indicar para futuras investigaciones y dejar como un insumo para los interesados en estos asuntos.

Capítulo 2.- Una lectura histórica de los derechos que se formulan en la relación entre cine y escuela

Como se vio en el capítulo anterior, dentro de los temas que han sido de interés para quienes estudian los derechos de los NNA el cine pareciera ser una excentricidad por su denotada ausencia. En un mundo regido por las conculcaciones a los derechos sociales más básicos, donde comer, tener salud y educación son un lujo, este ostracismo es bastante comprensible y, de hecho, se ha postulado como la razón de que los denominados derechos de protección de los NNA se privilegiaran frente a los de participación en las primeras políticas públicas globales a inicios del noventa (Bácares, 2012). Sin embargo, esta conclusión infravalora apresuradamente la rica y explotable relación que se teje entre los derechos de los NNA y el cinematógrafo. La misma se manifiesta en por lo menos tres ramas de las que existen algunos signos: la primera, consiste en acudir a una sola o a una criba de películas para apuntar y reflexionar visualmente la conculcación de los derechos de los NNA (Bernuz, 2009); la segunda revisa el asunto de los derechos en juego cuando a los NNA se les censuran sin previo aviso las películas o cuando se establecen límites etarios para que sean espectadores con base en la declatoria de que son vulnerables per sé (Bácares, 2018); cerrando el tridente, aparece una de las razones de ser de esta tesis, conocer si por medio del acto de ver y hacer cine -en este caso en un cineclub escolar- los NNA pueden reconocer y hacer carne sus derechos.

En cierto modo, esta investigación recuerda que la “CDN nunca será real pero puede ser una gran herramienta —política— a fin de que las personas se unan para demandar por sus derechos” (Beloff, 2008, p. 10), y agregamos, para que ciertas experiencias -en este caso educativas- que nacieron fuera de su radio puedan exportarse, ampliarse, institucionalizarse y convertirse en política pública al ser previamente declaradas como importantes para garantizar de una forma novedosa los derechos de los NNA. De esta manera, para ir pensando una concatenación del fenómeno del cine con los derechos del NNA en este capítulo se revisarán los momentos y las discusiones que dieron origen a su positivización con la intención de rastrear el vínculo del cinematógrafo con la producción de los derechos del NNA en los años ochenta. Por lo tanto, en este capítulo nos centraremos en los artículos de la CDN que están más vinculados con el objeto de nuestra investigación: derecho a la participación (artículo 12), derecho a la libertad de expresión (artículo 13), derecho a la asociación (artículo 15), derecho a la educación (artículo 28); objetivos de la educación (artículo 29) y derecho al juego, la recreación y la cultura (artículo 31); constatando que la bibliografía sobre la CDN es amplia en lo que respecta a su clasificación, reconocimiento de derechos específicos como el de interés superior del niño, el funcionamiento del Comité de los Derechos del Niño, o los análisis sobre los informes de los Estados miembros (Hodgkin y Newell, 2001; Dávila y Naya, 2011; Bácares, 2020; Miguelena, Naya y Dávila, 2021). Explicándolo mejor, antes de ver en detalle cómo se viven y expresan los derechos de los NNA gracias a un cineclub escolar, o cómo una experiencia de este tipo hace que quienes pasen por allí los vivan a plenitud, se mostrará que, desde el diseño y redacción

de la CDN, al cine se le abrieron las puertas para ser un medio al servicio de los derechos de los NNA; que la compatibilidad entre estos dos fenómenos es total, posible y viable. Por ello, se analizará qué pensaron sus inventores, a qué se refirieron con las palabras, las acciones y los significados que incluyeron en los artículos redactados y de qué manera puntual los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, a la libertad de asociación y de reunión pacífica y al juego, la recreación y la cultura se concatenan con el cine o lo habilitan para su práctica en la escuela. Lo anterior, lo hacemos con el ánimo de buscar resquicios, posibilidades, encastrés, justificaciones, etc, dado que en la CDN como tal es inasible una mención expresa del cine y de que los derechos de los NNA en el articulado de la CDN se caracterizan por ser imprecisos y ambiguos. Esto, que a todas luces es negativo al permitir la discrecionalidad para algunas cosas o limitar los propios derechos, en otros casos, se puede asumir como una oportunidad para ampliar las interpretaciones y las definiciones de los derechos de los NNA, y reconducirlos, hacia otras perspectivas y posibilidades como las que ofrece el cinematógrafo.

2.1. Derecho a la participación (Art. 12 de la CDN)

Como bien se sabe, el tan nombrado derecho a la opinión o a la participación de la CDN encarna uno de los derechos más problemáticos a la hora de diseccionarse y de cuestionarse sus partes por separado (Bácares, 2012). Pese a esto, su existencia se puede conectar con la práctica de hacer y ver cine en el ámbito educativo, dado que los NNA por medio del cinematógrafo se benefician de la coyuntura de interpelar con su opinión a cualquier actor y fenómeno que los involucre. El meollo del asunto radica en que esa participación, para quien siga al pie de la letra al artículo 12, corre el riesgo de estar mediada por las propias restricciones y limitaciones textuales que tienen este derecho -la edad, la madurez, el juicio propio, etc-.

Cada uno de estos impedimentos fueron introducidos en los años de la elaboración de la CDN por los Estados Unidos y sus aliados. Efectivamente, en la primigenia versión del artículo 12 que propuso Polonia polacos en 1979 al ECOSOC, las cortapisas nombradas todavía no habían sido impuestas, esbozadas ni justificadas:

Los Estados partes en la presente Convención permitirán que el niño que sea capaz de formar sus propios puntos de vista tenga el derecho de expresar su opinión en asuntos relacionados con su propia persona y, en particular, al matrimonio, la elección de ocupación, el tratamiento médico, la educación y la recreación (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 75).

Ante esto, los Estados Unidos lograrían plasmar en las primeras deliberaciones, el parágrafo dos del artículo que en la actualidad todos conocemos. Es importante señalar que esta medida fue acogida sin problema porque el derecho a la opinión se interpretó como acompañante y garante del interés superior del NNA. En particular, se pensó que para que los NNA participaran de los procedimientos judiciales o administrativos en lo que se estuviera evaluando su interés superior, lo pertinente era

que los NNA hubiesen llegado a la “edad de la razón” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 338).

Empero, centrándonos en el recorrido y las modificaciones que tuvo el derecho original, el primero que puso en carrera las reservas de la edad y la madurez fue Australia en 1981, agregándole al artículo de procedencia polaca que: “En todos estos asuntos, los deseos del niño tendrán el peso debido de acuerdo con su edad y madurez”. (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440.) A continuación, la delegación danesa señalaría que no bastaba con indicar que el niño tenga derecho a expresar su opinión en cuestiones relativas a sí mismo; enfatizando en que lo importante era solidificar y “expandir el concepto de que el niño debe influir lo más pronto posible en los asuntos relacionados con su persona” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440). Así, recomendaría que a medida que el NNA creciera los padres fueran autorizando su voz y sus decisiones de cara a que se les entrenara para su vida adulta:

Los padres u otros tutores tienen el derecho y el deber de decidir en asuntos relacionados con la persona del niño. Pero el niño deberá, tan pronto como sea posible, tener influencia en tales asuntos. A medida que el niño crece, los padres o el tutor deben darle más y más responsabilidad en asuntos personales con el objetivo de preparar al niño para la vida de un adulto (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440).

En lo consiguiente, el debate se estancó en la discusión relativa a ampliar o limitar los espacios y tópicos sobre los cuales los NNA podían opinar. Estados Unidos, agregaría a lo escrito originalmente que los NNA tendrían el derecho a opinar “en cuestiones relativas a sus creencias religiosas, políticas y sociales, y en los asuntos culturales y artísticos” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440). Vale decir que en esta vieja posición el cine pudo haber sido un medio tácito y explícito para la difusión de la opinión de los NNA y que, a la par, la especificación que ya venía inscrita en la primera versión del derecho, si bien ayudaba a entender algunos campos en los que la participación de los NNA es perentoria, por igual encauzaba solamente unos ítems como propios para este derecho. Por tanto, en la deliberación posterior se delineó una crítica a listar los componentes del derecho, ya que posiblemente un inventario lo limitaría, optándose al final por la eliminación de las situaciones en que se especificaba:

La mayoría de las delegaciones consideraron que los asuntos relacionados con el niño en los que los Estados partes en la convención le permitirían expresar su opinión no deberían estar sujetos a los límites de una lista y, por lo tanto, la lista debería eliminarse.

El representante de los Estados Unidos sugirió que se insertara la palabra “todos” antes de la palabra “asuntos” si el Grupo de Trabajo decidía eliminar la lista mencionada. El representante de Canadá propuso la inserción de la palabra “libremente” después de la palabra “opinión” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440).

De esta manera fue como la arquitectura del derecho a la participación se posicionó y quedó legalizada para la posteridad. En 1988, cuando se volvió a repasar sobre su existencia, lo que ocurrió resumidamente fue que el grupo Grupo ad hoc de oenegés propuso que se tuviera “en cuenta la necesidad de distinguir entre libertad de expresión, libertad de asociación, libertad de reunión pacífica y protección de la privacidad” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440), al haberse incluido en este mismo derecho y luego separado en artículos ulteriores, que: “Todo niño tendrá derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas, ya sea oralmente, por escrito, en forma de arte o en cualquier otro medio que elija el niño” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 440). Este, sería pues, el germen de los demás derechos agrupados en el epíteto de los derechos civiles de los NNA en la CDN que se redactarían después, o sea, los referidos a la libertad de expresión, a la libertad religiosa, a la información y a la asociación.

Por último, no sobra decir que, tras lograrse el consenso del derecho, la Unión Soviética solicitó una aclaración sobre la expresión “en todos los asuntos que afectan al niño”, que subsistió como otra precondition o limitante para que los NNA pudieran practicar su opinión. Al no tener respuesta por parte de las delegaciones que impulsaron el artículo, tanto China como el Japón se sumaron a las reservas sobre el derecho en cuestión que hicieron los soviéticos en una comprensible pugnacidad propia de la guerra fría (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 443).

Lo otro que es importante subrayar con el apoyo de este recuento, es que este derecho fue fruto de una consideración rápida y expedita y, en consecuencia, nació huérfano de un debate serio y profundo en relación a las delimitaciones que lo trazan. Sinceramente, esa clarificación vino más tarde y en medio de permanentes luchas sociales y de doctrina jurídica para que los NNA logren, o no, a través de su opinión participar de espacios que superen la escuela y la familia. Partamos de que inclusive se ha llegado a decir que la verdadera infancia es aquella que concierne a lo privado y a lo escolar, en demérito de la que ocupa espacios políticos y laborales. Opuestamente, el Comité de los Derechos del Niño ha fijado una posición intermedia y observado que el derecho a la opinión de los NNA debe darse tanto en la familia, como en la atención en la salud, en las situaciones de violencia, en el trabajo, en los procedimientos de asilo e inmigración, en las situaciones de emergencia y en las actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales (Unicef y Dif, 2014, pp. 89-131).

A grandes rasgos, el artículo 12 supone que el NNA debe ser protagonista de su propia vida y no un sujeto pasivo de las decisiones de sus mayores en las cuestiones que le incumben. No obstante, en detalle este derecho pareciera estar hecho para que los NNA tropiecen con esa aspiración al cargar consigo las cortapisas que ya se habían mencionado: la edad, la madurez, el estar en posesión de un juicio propio y el hablar sólo en los asuntos que les afectan aparecen en el artículo 12 como fronteras a veces cerradas para que el derecho se ejerza libremente. Por esta razón, sus críticos han esbozado -entre muchas más críticas- que es “imposible enunciar una fórmula universal que permita dar respuesta” (Hussonmorel, 2002a, p. 192) a su valoración, que la

“doctrina no se encuentra pacífica a propósito del límite de edad necesario para que la opinión del niño se transforme en relevante” (Hussonmorel, 2002a, p. 192) y que es incongruente que se trate de tasar la opinión con base en lo etario cuando legalmente se responsabiliza a los menores de edad desde edades muy tempranas por los perjuicios causados por sus actos:

Si el menor de diez años o más es considerado responsable penalmente por poseer la libre determinación [...] nada obsta a pensar que esa misma libre determinación podrá hacerse presente en el momento en que al menor le toque decidir respecto de asuntos que le conciernan (Hussonmorel, 2002a, p. 193).

De cualquier manera, hay coincidencias que indican que si el propósito del artículo 12 es que el NNA “participe de los procesos de toma de decisiones que afecten a su vida. Así como ejercer su influencia en las decisiones que se tomen a su respecto” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 175), las restricciones que lo rigen en el artículo deben estar sometidas al designio con el que fue dotado el derecho. Además, este derecho ha sido catalogado como “un principio director clave, un derecho “facilitador” (Crowley, 1998, p. 9), es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. No es solamente un medio para llegar a un fin ni tampoco simplemente un “proceso: es un derecho civil y político básico para todos los niños y, por lo tanto, es también un fin en sí mismo” (Crowley, 1998, p. 9).

Resumiendo, que la edad sea una restricción gramatical para el ejercicio del derecho no supone que contextualmente o en lo concreto de la vida de un NNA esta pueda ser considerada como concluyente, si se parte, en un contrapeso a ese legalismo, que los NNA pueden opinar por fuera de una “emisión lingüística ordenada” (Bácares, 2012, p. 154) estacionada en la oralidad. Como lo explica el Comité de los Derechos del Niño:

Hay estudios que demuestran que el niño es capaz de formarse opiniones desde muy temprana edad, incluso cuando todavía no puede expresarlas verbalmente. Por consiguiente, la plena aplicación del artículo 12 exige el reconocimiento y respeto de las formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial y el dibujo y la pintura, mediante las cuales los niños muy pequeños demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias (Unicef y Dif, 2014, p. 206).

Sumado a ello, limitar la opinión de los NNA por el estigma de tener o no, juicio propio, conlleva a evaluarlos exclusivamente desde una mirada adulta que les exige racionalidad, o sea, que sus opiniones expongan y se asienten en la lógica, en el intelecto y en la rigurosidad (Bácares, 2012). En respuesta a esta presuposición, el Comité de los Derechos del Niño ha considerado que: “el niño no debe tener necesariamente un conocimiento exhaustivo de todos los aspectos del asunto que lo afecta, sino una comprensión suficiente para ser capaz de formarse adecuadamente un juicio propio sobre el asunto” (Unicef y Dif, 2014, p. 206).

El cine en este orden, tiene la facultad de alimentar tanto el juicio de los NNA con información -para que lo ejerzan con mayor solidez- tal como les sirve para dar a

conocer su opinión haciendo uso de él. Algo similar puede inferirse de las reflexiones del Comité de los Derechos del Niño que acaecen en sus periodos de sesiones, en las que recomiendan que para que los NNA participen es crucial formarse y educarse sobre los medios de comunicación y en su semántica; lo que sin ser literal en los textos del Comité, incluye al cine, debido a que el fenómeno cinematográfico además de ser un arte, un espectáculo, una industria, un lenguaje, entre más elementos, es un medio de comunicación social que transmite informaciones, estereotipos, visiones del mundo, etc (Morales Romo, 2017):

Deberían impartirse en las escuelas de todos los niveles conocimientos acerca de los medios de comunicación, sus repercusiones y su funcionamiento. Debería permitirse que los estudiantes se relacionaran con los medios de comunicación y los utilizaran de manera participativa, así como que aprendan a descifrar los mensajes de los medios de comunicación, incluida la publicidad. Las experiencias acertadas de algunos países deberían ponerse a disposición de otros (Hodgkin y Newell, 2001, p. 194).

Asimismo, el Comité ha sustentado que el derecho a la opinión es transversal a la escuela y a cualquier iniciativa que allí se proponga y se ponga a rodar. Por tanto, si el cine para apoyar los derechos de los NNA o ser impulsado desde el enfoque de los derechos humanos toma como epicentro lo escolar, parecería sensato que su viabilidad estuviera acompañada de las opiniones de los NNA para su localización, avance, evaluación y vivencia. Al respecto, un cineclub escolar puede ser una oportunidad idónea para darle rienda a este derecho por doble vía, es decir, tanto en la opinión que les permite manifestar a los NNA su hechura, como en lo que tiene que ver con las decisiones que determinan su llegada, planeación y puesta en escena en la escuela:

Los dos párrafos del artículo 12 son de aplicación en el ámbito escolar: el derecho general del niño a expresar sus opiniones libremente "en todos los asuntos que afectan al niño" cubre todos los aspectos de la vida escolar y de las decisiones relativas a la escolaridad (Hodgkin y Newell, 2001, p. 190)

2.2. Derecho a la libertad expresión (Art. 13 de la CDN)

El derecho subsecuente al de la opinión, es decir, el que tiene como mandato la libertad de expresión del NNA en el artículo 13 de la CDN, le provee de un puente más visible al cine para que entre en contacto con los NNA y viceversa. Si bien las diferencias que hay entre los dos derechos aún son objeto de controversias, apareciendo entre ellas que el derecho a la opinión representa en la vida de los NNA el derecho al voto de los adultos o la manifestación de una suerte de división social del poder (Bácares, 2012), lo que es cierto es que tanto el uno como el otro convergen en el fenómeno de posibilitar la voz y lo que tengan que decir los NNA acerca de las relaciones sociales en las que están inmersos.

Puntualmente, el artículo 13 de la CDN facilita leer al cine -sin necesidad de nombrarlo- al imprimir que este derecho "incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño"

(Unicef, 2006, p. 14). En sí, la autorización para que el NNA use el cine, lo vea, se informe por medio de sus imágenes y contenidos, y de que aprenda a usarlo para socializar sus ideas está más que legalizado. La cuestión a responder es cómo se pensó todo esto, qué significado se le otorgó al vocablo expresión y si esta postulación fue realmente meditada a fondo o si se dio para poner al NNA en empalme con unos cuantos medios de expresión.

Por ahora, lo que se conoce es que los derechos civiles que se les concedieron a los NNA, tras redactarse el artículo 12, devinieron de una sugerencia del grupo ad hoc de oenegés; complementariamente a ello, en 1985 los Estados Unidos impulsarían la primera versión de lo que se pudiera entender como libertades civiles para los NNA mediante el siguiente artículo tentativo:

Los Estados Partes en la presente Convención velarán por que el niño goce de los derechos y libertades civiles y políticos en la vida pública en la medida que corresponda a su edad, en particular, sin interferencia arbitraria del gobierno en la vida privada, la familia, el hogar o la correspondencia; el derecho a solicitar la reparación de agravios; y, sujeto únicamente a las restricciones razonables previstas por la ley que sean necesarias para respetar los derechos e intereses legalmente protegidos de otros o para la protección de la seguridad nacional, la seguridad y el orden público o la salud y moral públicas, la libertad de asociación y expresión; y el derecho de reunión pacífica (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 445).

Ya en 1986, de nuevo los Estados Unidos le daría más cuerpo a la versión relatada apoyándose en la premisa de que la protección de los derechos civiles y políticos de los NNA era fundamental para su país, “en particular porque el "niño", tal como se define en el proyecto de convención, incluía adolescentes que a menudo habían adquirido las habilidades necesarias para participar de manera plena y efectiva en la sociedad” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 446). En esta invitación, sin importar los parágrafos que luego se trasladarían a otros derechos como el de la identidad, el de asociación o el de libertad de pensamiento y religión, prácticamente quedaría organizado el futuro del derecho a la libertad de expresión de los NNA que resultó redactado en la CDN:

1. Los Estados Partes en la presente Convención reconocen los derechos del niño a la libertad de expresión, la libertad de asociación y la libertad de reunión pacífica.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a no ser objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su hogar o su correspondencia.
3. El ejercicio del derecho a la libertad de expresión, asociación y reunión pacífica estará sujeto únicamente a las restricciones establecidas por la ley y que son necesarias en una sociedad democrática en interés de la seguridad nacional, el orden público ("orden público"), la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.
4. En ningún caso un niño será sometido a encarcelamiento u otro tipo de reclusión por el ejercicio legítimo de estos derechos u otros derechos reconocidos en esta Convención.

5. Este artículo no se interpretará en el sentido de que afecte a los derechos y deberes legales de los padres o tutores legales, que deben ejercerse de manera coherente con la evolución de las capacidades de los niños (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 446).

Por consiguiente, el debate a seguir se centró en conseguir la legitimidad suficiente para la consolidación del artículo en plena tensión bipolar de la guerra fría, es decir, entre el apoyo de países como Australia, Noruega, Suecia y Canadá a lo escrito por los Estados Unidos, y la oposición de la Unión Soviética y China a esta tendencia. Por esa época, los soviéticos reprocharían que “la propuesta se centraba en ciertos derechos civiles y políticos y eludía a otros, sugiriendo desglosar el artículo propuesto y separar los derechos civiles de los políticos en un enfoque que no fuera selectivo” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 446). Los chinos, aduciendo que el desarrollo intelectual de los NNA resulta menor que el de un adulto - y compartiendo con esta visión la mirada occidental del NNA-, tomarían el camino de separarse de apoyar este derecho, oponiéndose a generalizarlo a todos los beneficiarios de la latente CDN:

La delegación de China no estaba en condiciones de aceptar la propuesta de los Estados Unidos. Opinaba que los niños no podían disfrutar de la libertad de asociación, de la reunión pacífica y de la intimidad de la misma manera que los adultos, porque el intelecto de un niño no era tan desarrollado como el de un adulto, y por lo tanto un niño solo puede dedicarse a actividades acordes con su intelecto (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 446).

En atención a esto, los Estados Unidos contestarían que la composición del derecho a la libertad de expresión básicamente respondía al intento de incorporar al proyecto de la CDN los derechos detallados en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Aun cuando, sin admitirlo, en su argumentación trasluciría que una selección mimetizada sí se coló puesto que “estos derechos son en gran medida los mismos que disfrutaban los adultos, aunque en general se reconoce que los niños no tienen derecho a votar” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 468). De este modo, evadiendo la discusión de si a los NNA es prudente, ético o legal, sustraerles o no el derecho al voto (Gaitán, 2009), para realzar su proposición los Estados Unidos remataría denunciando “que los niños no solo tenían derecho a esperar de sus gobiernos ciertos beneficios; también tenían derechos civiles y políticos para protegerlos de la acción abusiva de sus gobiernos” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 468).

Vale comentar, que sin que se ahondase más en la esencia del derecho a la expresión, en su para qué, por medio de qué, etc, este derecho estuvo por un momento a merced de “los derechos legítimos de los padres o tutores legales para proporcionar dirección y orientación a los niños” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 468). Lo que derivó en que para balancear la contradicción del derecho a la expresión de los NNA con los derechos de los padres o para proteger a los NNA de su arbitrariedad, se “expresó la opinión de que, si los padres debían protegerse de los Estados, el niño debería estar protegido de sus padres” (Office of the United

Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 448) esbozándose la idea, que luego tomaría forma en el derecho a la intimidad, que dicta que al NNA hay que protegerse de ataques e injerencias a su privacidad.

En definitiva, en el tramo final de este derecho aparecería sobre la mesa una cuestión muy puntual para ensanchar su cohibición. Se liga con el hecho de que pese a las limitaciones que trae un derecho como el consignado en el artículo 13, en su momento se trató de imprimírsele más trabas. Uno específico se asocia con el consumo cultural, dado que la República Democrática de Alemania intentó que se restringiera la libertad de expresión de los NNA por el “bien espiritual o moral del niño”, trayendo a colación el peligro que a su juicio representaban los contenidos de los medios de comunicación. En respuesta a ello, los Estados Unidos lideraron su negativa sellando en su intervención que esa enmienda iba en contravía del espíritu de la CDN. Asimismo, Australia “se opuso a la enmienda por los mismos motivos y llamó la atención sobre la legislación nacional que ya protege a los niños (mediante, por ejemplo, clasificación de películas)” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 451).

Por lo visto, la cabida del cine, inclusive de otros medios de expresión para los NNA como los periódicos, las revistas, el teatro o los títeres, fueron omitidos sustancialmente en las discusiones y en los acuerdos para la consolidación textual de este derecho. Sin embargo, la interpretación del artículo 13 ha sido muy sucinta y clara en identificar que este es un derecho amplio en el que todas las vertientes de las que se pueda valer un NNA para expresarse son válidas. En las palabras del Comité de los Derechos del Niño, el conjunto de los medios de comunicación son una de ellas “para ofrecer a los niños la posibilidad de expresarse” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 213) y para que “el niño tenga acceso a información y material de diversas fuentes” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 213), agregándole a ello, el recordatorio de que es vital pensarlo en interdependencia con “el derecho a tomar parte en los juegos y las actividades recreativas, y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 213).

Amén de ello, el análisis doctrinario ha dicho que en el derecho a la libertad de expresión tienen lugar dos apreciaciones que consolidan el lugar del cinematógrafo en la portación y libre ejercicio del derecho a la expresión de los NNA. Una, atañe a la posibilidad en sí misma de que un NNA se exprese, de que un NNA sea el poseedor del derecho. La otra, apunta a cualquier medio, plataforma o soporte comunicativo para hacerlo, entre los que cabe claramente el cine:

Existe en la norma, como puede verse, un doble juego de libertades, la libertad de buscar, recibir y difundir información, y la de seleccionar el medio para hacerlo.

En enumeración no taxativa, el texto de la Convención cita los medios oral escrito o impreso, artístico o cualquier otro que el niño elija, a los fines del ejercicio de su derecho de expresión (Hussonmorel, 2002b, p. 208).

2.3. Derecho a la asociación (Art. 15 de la CDN)

Ver películas, clasificarlas, planificarlas en curadurías, o simplemente discutirlos o hacerlas en cineclubes y en productoras escolares presume un encuentro y una estructura organizacional para escoger, discutir, ver un conjunto de filmes o hacerse cargo de un rol en una filmación. Así que, en estos espacios es eventual que los NNA puedan educarse y vivenciar el derecho a la asociación y a la reunión pacífica que está ubicado en la CDN. Su creación se ata a una discusión no exenta de contratiempos que en 1986 aleccionó y dirigió los Estados Unidos al proponer para su legalización internacional el siguiente artículo:

1. Los Estados Partes en la presente Convención reconocen los derechos del niño a la libertad asociación con otros, a una reunión pacífica y a estar protegido por la ley contra arbitrariedad o interferencia ilícita de su privacidad, familia, hogar o correspondencia.
2. Los Estados Partes respetarán y garantizarán estos derechos, y no impondrán ninguna restricción en su ejercicio, salvo lo dispuesto en el párrafo 3 de este artículo. En ningún caso un niño será sometido al encarcelamiento u otro confinamiento por el ejercicio legítimo de estos derechos u otros derechos reconocido en esta Convención.
3. El ejercicio del derecho a la libertad de asociación y el derecho de reunión pacífica puede estar sujeto a las restricciones establecidas por la ley que son compatibles con las obligaciones de un Estado Parte y que son necesarias en una sociedad democrática en interés de su seguridad nacional, seguridad pública, orden público, la protección de la salud pública o la moral o la protección de los derechos y libertades de otros.
4. Nada en este artículo se interpretará como limitante de la autoridad, derechos o responsabilidades de un padre u otro tutor legal del niño (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 466).

Tratando de explicar su propuesta y buscar apoyos, los Estados Unidos precisaría que su comprensión de la libertad de asociación y de la libertad de reunirse pacíficamente para los NNA se alejaba de las prerrogativas de los adultos, por lo que, verbigracia no auspiciaba “ningún tipo de asociaciones u organizaciones como los sindicatos”. (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 469). Empero, las críticas llegaron. La delegación china, tratando de restringir aún más la mirada, solicitaría que en el artículo quedara redactado que los NNA sí podían asociarse “de conformidad con la edad y la madurez del niño” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 469). Así pues, el desarrollismo y sus categorías trataron de imponerse en la composición del derecho, pues como lo comentaron los observadores de Egipto los NNA sin una madurez adecuada a la hora de reivindicarlo “podían actuar en contra de sus intereses” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 470) y por tanto se requeriría de “la orientación de los adultos” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 470).

De cualquier forma, para superar este inconveniente, el conjunto de las delegaciones contestarían que, en la mayoría de los países, ya existían prohibiciones etarias para regular la libertad de asociación, a saber, que los NNA hicieran parte de organizaciones sindicales, políticas o de otro tipo que se consideraran nocivas y que “en el ejercicio del derecho a la libertad de reunión pacífica, la edad del niño no es importante pues los padres pueden llevarlos consigo” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 469). Pero, la OIT haciendo oídos sordos y recalcando su visión abolicionista del trabajo de los NNA, criticaría que al reconocérsele textualmente al NNA el derecho a asociarse se corría el riesgo de que consiguieran trabajar a edades no permitidas para el empleo. En síntesis, dejaría servida su posición institucional de que el trabajo es peligroso en las edades inferiores a las impuestas por ellos y que para arriba de ese rango lo concordante con la normativa internacional es que los trabajadores mayores de 15 años se puedan sindicalizar:

El derecho de asociación en general del niño puede causar dificultades en lo que respecta al derecho a formar y afiliarse a sindicatos que tienen los niños mayores que trabajan, específicamente niños que han alcanzado o están por encima de la edad mínima general para la admisión al empleo, pero que todavía son menores de 18 años, por lo tanto, todavía un "niño" de acuerdo con el artículo 1 del proyecto de convención. Bajo el Convenio Internacional sobre la edad mínima de la Organización del Trabajo, 1973 (núm. 138), la edad mínima general para el empleo se fija como no inferior a 15 años. Esos "niños", si están empleados deben considerarse trabajadores y, por consiguiente, disfrutar de los derechos sindicales establecidos en los Pactos y en el Convenio de la OIT sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación. Este último se menciona expresamente en las cláusulas de salvaguardia del párrafo 3 del artículo 8 y el párrafo 3 del artículo 22 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y del Pacto de Derechos Civiles y Políticos (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007b, p. 470).

Conviene enfatizar que, tanto antes como después de la redacción del artículo 15 de la CDN, lo predominante en el análisis del derecho en cuestión fue exteriorizar y acentuar el rechazo a que los NNA conformasen organizaciones políticas e hicieran parte de manifestaciones de protesta y de reclamación de sus derechos. Por ejemplo, en Bulgaria los “niños no pueden crear ni afiliarse a partidos políticos. La prohibición contenida en la Ley de Partidos Políticos sobre las actividades políticas en las escuelas actúa en la misma dirección” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 227). La Ley de Partidos Políticos, como en otros lugares del mundo, sólo le permite a los partidos búlgaros crear sus propias organizaciones de adolescentes para niños mayores de 16 años (Hodgkin y Newell, 2001, p. 227). Igual pasó con la impugnación a que los NNA trabajadores se organicen para la exigencia de su derecho a trabajar, desconociéndose que en el pasado los NNA ante la explotación económica también han levantado su voz en huelgas, mítines y asambleas para protegerse a sí mismos (Rojas, 1996, 2006; Scheinkman, 2016), o que en las organizaciones y en los movimientos sociales contemporáneos han encontrado respaldo, virtudes psicológicas y resiliencia para hacerle frente a la pobreza (Cussiánovich y Figueroa, 2009).

A ciencia cierta, el artículo 15 ha enfrentado siempre tropiezos y una historia de obstáculos. En la construcción de la CDN esto quedó en evidencia al agregársele una serie de cláusulas, que parecieran apostar por lo que se podría nombrar con sesgo, como la búsqueda idealizada de una asociación con fines útiles para los NNA. Y es que, mirando hacia atrás y sin que haya desaparecido esta forma de comprensión de la infancia, habitar la calle y el espacio público por los NNA designados como pobres, peligrosos, insalubres, desviados, anormales o menores, incitó a que se les prohibiera asociarse, encontrarse, organizarse y en un plus a que se les encerrara en instituciones para moralizarlos (Zapiola, 2006). En los últimos años, esta consideración continuó vigente, con todo y la enunciación del derecho, como lo prueban los decretos de toque de queda para NNA en América Latina o la tan famosa ley antimaras, declarada inexecutable en El Salvador (Bácares, 2012).

Del mismo modo, es verdad que la asociación y el encuentro de los NNA han sido valorados y han encontrado apoyo simultáneamente a su animadversión. Rusia y Francia en cierto momento lo comprueban. Téngase en cuenta, que la “la Ley de Asociaciones de la URSS de 1990 fue el primer instrumento legal en especificar que el niño tenía derecho a formar asociaciones” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 225), llegándose a constituir en el país “nuevos tipos de movimientos infantiles, que se han ido constituyendo en forma voluntaria y en torno a intereses comunes: ecológicos, caritativos, culturales y otros” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 225). En el caso de Francia, un NNA puede ser miembro activo de una asociación, “votar en su asamblea general, y ser elegido para la junta directiva, pero no puede acceder a los puestos de presidente o tesorero, pues su falta de capacidad jurídica no le permite representar a la asociación ante la justicia” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 225).

Concretamente en lo que atañe al cine, el derecho a la asociación y a la libertad de reunirse concuerda con su quehacer y su práctica por dos sencillas razones. La primera consiste en que el congregarse para ver, discutir y producir cine tanto como es un hecho jurídico validado por el artículo 15, es al paso una acción previa a ese mundo legal, a sus preceptos, trámites y autorizaciones. Los NNA, “de hecho, ejercen el derecho de asociación en una innumerable cantidad de situaciones, que en principio no influyen en el mundo del derecho” (Benedict, 2002a, p. 242). Así los grupos de amigos en los colegios, los clubes de todo tipo, o los equipos deportivos son un reflejo del artículo 15 desde mucho antes de que a este se le instituyera. En segundo y último lugar, la socialización que auspicia que los NNA en el cine sean espectadores y productores escolares encaja con las características identificadas en el derecho a asociarse y a reunirse. Un cineclub escolar, casi que cumple literalmente con preceptos como que el derecho a reunirse puede darse en cualquier ámbito, de forma planeada o contingente, de manera libre o con condicionamientos, generándose con ello un contrato asociativo -o un vínculo que se asegure una red de encuentros- que no necesariamente tiene que ser escrito o legalizado como ocurre, a diferencia de las asociaciones con personería jurídica, con cualquier organización estudiantil en las escuelas:

En el artículo 15 de la CDN “las reuniones pueden ser públicas o privadas, y a su vez, podrán producirse espontáneamente, por convocación, citación o llamado de una o

varias personas que las organicen. Asimismo, podrán ser de asistencias libre, asistencia libre con reserva del derecho de admisión, y por convocatoria” (Benedict, 2002a, p. 245).

2.4. Derecho a la educación (Art. 28 de la CDN)

Reflexionar la relación que el cine teje con los derechos de los NNA y la escuela, supone lógicamente revisar y buscar su apoyo en el derecho a la educación consignado en la CDN. En principio esto es difícil, dado que lo preponderante que se impuso en la concepción de este derecho y la óptica explicativa que lo regiría por años giraría en torno al interés de los Estados por educar a las generaciones emergentes para hacer de los NNA futuro capital humano funcional a las necesidades del conjunto social.

Esto es comprensible porque el interés por el derecho a la educación de los NNA deviene de la explotación social de la infancia hacia el futuro. Como lo dice Martínez Boom, “el interés por la infancia como algo social supone algo más que su pertenencia al nicho familiar; el infante adquiere un nuevo valor al recoger para sí una visión social del futuro: el ciudadano del mañana, el productor y el consumidor de un tiempo porvenir” (2011, p. 48). Así, la mirada más hegemónica de la aplicación del derecho a la educación, como la que anida en todos los derechos, es la de lograr un futuro deseable; en este caso, la de forjar un capital humano que sirva para impulsar crecimiento, crear innovaciones y tener mano de obra calificada y moralmente apta –obediente- para los oficios que se requieran: “La educación es primordial para un Estado que quiere crecer no sólo a nivel humano y social, sino también a nivel tecnológico, financiero y económico. Estos aspectos son tenidos en cuenta cuando se habla de la globalización, no así el primer eslabón de estos procesos, el cual es la educación. Al ser humano hay que educarlo y formarlo de niño a fin de que después pueda competir dentro de la fuerza laboral capacitada que tengan los demás Estados” (Pastore, 2002, p. 413). Esto es evidente en lo que respecta a la CDN cuando en la primera versión del derecho a la educación este proyecto apareció de manera paladina:

1. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, al menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que promoverá su cultura general y le permitirá, sobre una base de igualdad de oportunidades, desarrollar sus habilidades, su juicio individual y su sentido de responsabilidad moral y social, y convertirse en un miembro útil de la sociedad.
2. El interés superior del niño será el principio rector de los responsables de su educación y orientación; esa responsabilidad yace en primer lugar con sus padres.
3. El niño tendrá plena oportunidad de jugar y recrearse, lo cual debe estar dirigido a los mismos propósitos que la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el disfrute de este derecho (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2007a, p. 497)

Claramente, el juicio del NNA como palanca de desarrollo en las discusiones venideras de la CDN quedó intocada al camuflarse en otro lenguaje. Lo inmediato en las deliberaciones se concentró en el otro gran leitmotiv interpretativo de este derecho: el

de la obligatoriedad, gratuidad y cobertura de la enseñanza. Así se habló de que la educación obligatoria y gratuita debería superar la etapa elemental de la enseñanza o, como lo propuso Francia, que la responsabilidad primaria de la educación recayera en los padres, siendo el Estado un actor complementario y subsidiario en dicho proceso (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 501). Ante esto, Alemania expresaría su preocupación por la discriminación que pudiera provocar esta medida, al interpretarse por fuera de ella a los hijos sin padre o a “los niños naturales, la mayoría de los cuales se crían en la familia de la madre”. (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 655). Desde otro ángulo, Malawi criticaría la fuerza vinculante del artículo en mención, al trivializarse la capacidad real de las economías del sur para garantizar la educación obligatoria; en sus palabras “¿Cuál sería, por ejemplo, el significado de la educación obligatoria en un país que tiene recursos limitados?” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 634).

En una réplica distinta, Grecia discutiría el sentido del derecho o el deber ser que se le adjudicó. En su opinión la mayoría de los sistemas educativos conducen “a la conformidad y ahogan la individualidad” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 634). Por tanto, legalizar un derecho que perpetuase una escolarización esquemática y poco dispuesta a facilitar recursos para que cada NNA pudiese desarrollar sus habilidades encontró por parte de los griegos una oposición parcial, que devino en una contrapropuesta del artículo original:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, al menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que respetará su individualidad única y promoverá su cultura general y le permitirá sobre la base de la igualdad de oportunidades para desarrollar sus habilidades, su juicio individual y su sentido de responsabilidad moral y social, y convertirse en un miembro útil de la sociedad (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 634).

Continuando con las críticas a la formulación primigenia de este derecho, el equipo noruego demandaría especificar contenidos y objetivos educacionales para el sector preescolar, concentrándose en el juego “como un medio para asegurar su pleno desarrollo mental y físico” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 635). Suecia, pondría el acento en cómo vincular el derecho a la educación con los NNA inmigrantes, promoviendo como solución que “a estos niños se les enseñe su propio idioma y la cultura e historia de su país de origen” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 636). Y la Unión Internacional de Jueces le recordaría a los redactores de la incipiente CDN, que no olvidaran que la “escuela debe ser vista como una institución social que completa el trabajo de la familia” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 637), sobre en todo en su ausencia, cuando no está “la mayor parte del día” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 637).

En 1983, a nuestro juicio ocurriría el aporte más interesante surgido en las deliberaciones y el punto de partida para pensar un resquicio para el cine en lo educativo

desde el enfoque de los derechos de los NNA. Los canadienses abrirían la puerta para pensar otras maneras distintas de educar o de favorecer contenidos, pedagogías y dispositivos de aprendizaje cuando en su versión del artículo precisarían que todo “niño tiene derecho a una educación diseñada para ayudar al niño a desarrollar sus talentos y habilidades a su máximo potencial” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 639), o al decir que los “Estados Partes en la presente Convención desarrollarán diversas formas de sistemas secundarios de educación general y profesional [...] a fin de que todos los niños puedan desarrollar sus talentos e intereses en condiciones de igualdad y oportunidad” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 639).

Esto mismo lo haría una versión del grupo de trabajo de la CDN que en 1985 se la jugó por apoyar el núcleo central de que la educación les sirviera a los NNA en realidad para “desarrollar sus talentos y capacidades a su máximo potencial [...] y para el hecho de que todos los niños puedan desarrollar sus talentos e intereses sobre la base de igualdad de oportunidades” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 641). No obstante, dicha perspectiva quedaría anulada en la redacción final del artículo 28 que todos conocemos.

Y es que, por la época de la redacción del derecho a la educación las preocupaciones de sus escribientes se decantaron por otros asuntos. Uno de ellos fue la violencia ejercida en la escuela. Por esto, el grupo de oenegés adhoc en 1984 agregaría a la discusión que los “Estados Partes se asegurarán de que la disciplina escolar se administre de manera que refleje la dignidad. No se deben usar métodos que sean física o mentalmente crueles o degradantes” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 640). Justamente, esta preocupación se impondría en lo sucesivo de las discusiones, opacando a otras reflexiones que pudieron surgir del derecho a la educación. Por ejemplo, en un contrapunteo los canadienses propondrían que se eliminase de la redacción del artículo la frase “métodos que sean física o mentalmente crueles o degradantes”. Y la “Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, objetó a esa propuesta sobre la base de que, en muchos países, los métodos de disciplina degradantes y crueles seguían siendo infligidos a los niños” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 644).

Además de esto, lo inmediato y más gravitante se abocó al problema de cómo resolver la financiación de este derecho. Por eso en un rifirrafe, China, la Unión Soviética y Cuba -como antes ya lo habían hecho otras delegaciones- expusieron que era improbable que todas las economías nacionales pudieran solventar una educación obligatoria y gratuita. Al respecto, una reflexión pertinente la brindaría Bangladesh indicando que el derecho a la educación no podía estar desconectado de los contextos culturales y económicos. En su caso particular, dejaría constancia en las reuniones de 1986, que los estándares de vida, salud, educación gratuita y obligatoria debían estar sujetas a cláusulas sobre la viabilidad económica de los Estados que se comprometieran a su devenir:

Por ejemplo, se estima que adaptar la escuela a la población en Bangladesh costaría una cantidad de 200 millones de dólares por año antes de que podamos alcanzar el objetivo de la educación primaria obligatoria. Un poco de reconocimiento de los problemas económicos que enfrentan los países en desarrollo son esenciales para que el proyecto cuente con el apoyo de la gran mayoría de los países en desarrollo, incluidos los países menos adelantados (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 591).

Puntualmente, el representante chino aclaró que la provisión del derecho a la educación depende del desarrollo económico de la sociedad que lo respalda, por lo que habría que agregar al párrafo 1 del incipiente derecho, la expresión "tan pronto como las circunstancias lo permitan" (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 641). Entretanto, los soviéticos y los cubanos dejarían plasmado que el derecho a la educación en la CDN corría el riesgo de ser más débil que lo otrora establecido en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. De ahí que, el representante de Cuba sugiriera como soporte de cumplimiento del artículo, que se agregara una frase que dijera: "Esta obligación solo se puede renunciar por los Estados Partes que temporalmente no pueden cumplirla porque carecen de los recursos económicos para ese propósito" (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 641).

En contra respuesta a esta posición, como era natural por el enfrascamiento de la guerra fría, los Estados Unidos afirmarían todo lo contrario. Para ellos, la CDN tenía la suficiente fuerza vinculante para facilitar la concreción del derecho a la educación de los NNA:

La obligación de los Estados Partes de garantizar a cada niño la educación gratuita y obligatoria tan pronto como lo permitieran los recursos nacionales disponibles, era más fuerte que la obligación correspondiente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que establece que estos objetivos deben alcanzarse progresivamente. Por lo tanto, la propuesta actual establece una obligación más inmediata que la reflejada en el Pacto (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 642).

Para zanjar o mediar esta discusión, el Reino Unido aparecería en escena para promover la idea de ayudas financieras especiales para sectores socioeconómicamente desfavorecidos, dado el caso que los presupuestos nacionales tuviesen contratiempos para sostener en su totalidad el derecho a la educación. Exactamente, su contribución se resumiría en "becas para niños con dificultades financieras para realizar dicha educación disponible y accesible para todos". (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 643). Pero, con el ánimo de solucionar esta disputa, Argelia fue quien realmente introduciría a la cooperación internacional, en el párrafo tres del artículo del derecho a la educación, presentando al Grupo de Trabajo de la CDN el siguiente aporte:

Los Estados promoverán y ampliarán la cooperación internacional en asuntos relacionados con la educación y, en particular, implementarán los programas de acción adoptados por las organizaciones internacionales competentes para cumplir

necesidades especiales de los niños en los países en desarrollo, garantizando que tengan acceso a servicios científicos y técnicos y a métodos de enseñanza modernos y, en general, a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 644).

De resto las deliberaciones se enfocaron en cuatro ejes que perdieron de vista la razón de promocionar el derecho a la educación o de darle una orientación, una precisión o una base conceptual. Uno, lo perfiló Holanda al llamar la atención que en la escritura de este derecho no se evadiera incluir la vigilancia de los padres sobre los hijos, o una postura adultocéntrica que caló así: “se respetarán los derechos y deberes de los padres y, cuando proceda, de sus guardianes, para proporcionarle dirección al niño en el ejercicio de sus derechos de manera coherente con el evolución de las capacidades del niño” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 644). En segundo lugar, la Unesco en 1988 sacaría a la luz un fenómeno a imponerse más adelante. En sus sugerencias al grupo encargado de finalizar el artículo final pondría en constancia que faltó incluir “la provisión de cuidado y educación de la primera infancia [...] en particular para el niño desfavorecido, a fin de contribuir al crecimiento, desarrollo y aprendizaje y para mejorar su éxito posterior en otros niveles de educación” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 646). Finalmente, México entre 1988 y 1989, ad portas de finalizarse la redacción de la CDN, pediría precisar en el derecho a la educación que las escuelas estuvieran obligadas a estar dotadas de bibliotecas y a “proporcionar educación especial a los jóvenes que requieren un tipo diferente de cuidado y enseñanza técnica” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 647); y Venezuela, recordaría la importancia de la enseñanza bilingüe para los NNA pertenecientes a minorías o comunidades indígenas, dejando su posición de que era perentorio: “garantizar, en la medida de lo posible, que un niño perteneciente a una minoría lingüística o indígena tenga la oportunidad de recibir instrucción, al menos en el nivel primario, en la lengua materna de su grupo” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 648).

Con lo visto hasta aquí, es obvio que, como en la mayoría de los trabajos de elaboración de la CDN, la escasez definitoria de las palabras y las frases que la conforman fue la norma. Que en su croquis paulatino y en su moldeo se evitó una profunda cavilación que le permitiera a cualquier revisor de los trabajos preparatorios encontrar respuestas claras sobre los derroteros adrede con los que se diseñó el derecho a la educación. En esencia, sería de nuevo posteriormente que el derecho a la educación empezaría a ser pensado, por ejemplo, por fuera de la mirada cuantitativa de cobertura (Tomasevski, 2004, Torres, 2006), y que de a poco se le abordaría como un derecho polisémico e interdependiente con otros derechos, en el cual, la enseñanza escolar “ha de interpretarse como alusiva a contenidos mucho más amplios que lo que puede insinuar el vocabulario.

Históricamente la prioridad interpretativa y de mandato de este derecho se ha relacionado con la cobertura y con garantizar la instrucción escolar. Así venía ya establecido por la declaración de los derechos del NNA de 1959 y por el pacto

internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966: "La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) proclama: "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (artículo 26.1). El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se hace eco de esta declaración, reforzándola: "La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente...La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita" (Hodgkin y Newell, 2001, p. 451). Por algo se apela al derecho a la educación y al derecho a la cultura; al derecho a informarse, o a investigar en todos los campos del saber humano" (Pastore, 2002, p. 408).

Comprensiblemente, la ingente cantidad de personas sin escolarización que existían cuando nació la CDN determinó que en los años venideros este fuere el ítem de mayor cavilación y preocupación. Desde la Cumbre Mundial por la Infancia de 1990 donde se le tasó con varios indicadores para ser comprobados a la década hasta los objetivos del milenio (Bácares, 2012), esa fue la tendencia que resumiría y encerraría cualquier análisis de lo ordenado en el derecho a la educación. No obstante, en el abordaje que se puede hacer de los parágrafos "d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas" y de el "e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar", tienen lugar otras posibilidades de interpretación, poco mencionadas, entre las que caben la de la promoción del cine en los escenarios escolares y extraescolares.

Con precisión, el punto d) deja pensar que el NNA tiene derecho a una formación profesional amplia, diversa, distinta, con un ramillete de opciones disponibles en muchos campos en atinencia a sus intereses. El cine en ese contexto y su quehacer profesional tiene un espacio para desenvolverse, más si se reconoce que "los niños sólo pueden desarrollar su potencial sí disponen de un abanico de oportunidades y si saben dónde, y cómo, obtener información sobre ellas" (Hodgkin y Newell, 2001, p.261). Igual ocurre con el inciso e), que atañe a la deserción escolar. En ese espectro, se ha comprobado que el abandono de la escuela se liga a causas multidimensionales y que se debe a razones que complementan la de la pobreza. Los programas escolares aburridos, sin relación con la cotidianidad, la docencia mediocre y la disciplina punitiva son a menudo factores determinantes en el divorcio con la institucionalidad escolar. Por este motivo, Hodgkin y Newell ven en el subpunto e) un canal para la imaginación y administración abierta del derecho a la educación y por qué no, decimos nosotros, del cine como un recurso atractivo, cohesionador y vinculante con los educandos que impida o limite su desinterés por la escuela:

El subpárrafo e) es, por lo tanto, sumamente importante porque extiende las responsabilidades del Estado más allá de la simple canalización de asignaciones

presupuestarias o de la adopción de leyes sobre la obligatoriedad de la escolarización. Los Estados también deben adoptar medidas para que la escuela sea útil y atractiva y, de esta manera, retenga a los alumnos (2001, p.261).

2.5. Objetivos de la educación (Art. 29 de la CDN)

Quizás, el artículo 29 resulta el espacio más idóneo para madurar el cine en los derechos del NNA desde un punto de vista histórico, al igual que ocurre con las licencias que brinda para esto el derecho a la recreación y a la participación de la vida cultural. Recuérdate, que uno de los principales problemas de interpretación de los derechos del NNA ha sido la trasposición o la traducción del inglés -idioma en el que básicamente se redactan y discuten los textos originales en la gobernabilidad global- al resto de las otras lenguas oficiales y no oficiales de las Naciones Unidas (Bácares, 2012). Justamente, el artículo 29 está preso de una pérdida de sentido de lo escrito originalmente, puesto que en el inciso a) que se aprobó en inglés en 1989 se habla de que los NNA tienen derecho al cultivo de sus “talents” -talentos- y “abilities” -habilidades- y en la versión traducida al español se reduce todo a “aptitudes” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 653)¹.

En gran medida, este artículo es la consecuencia de todos los debates y opiniones que no pudieron asentarse en el artículo 28 que dio a luz al derecho a la educación. Por tal razón, fue creado un artículo que especificara los objetivos a tenerse en cuenta en el momento de desarrollar la política pública que lo hiciese posible. Esto lo confirma que en el proyecto original de la CDN este artículo no hubiese sido pensado, más allá de que si hubo indicios de algunas cosas que luego quedaron contenidas en estos propósitos educativos. En efecto, en el primer borrador polaco aportado por Lopatka al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas estaba escrito que el niño “será criado con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y hermandad universal, y con plena conciencia de que su energía y talentos deben dedicarse al servicio de sus semejantes” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 653).

Ciertamente, mirando en retrospectiva los designios de la educación, es palpable que en la discusión técnica jurídica de la CDN fueron aplacados o limitados a ciertos ítems. Aun así, es claro que la crítica si existió ante lo trabajado. España lo demuestra cuando planteó que era inadmisibles apostar únicamente por la educación para convertir a los NNA en un futuro en miembros útiles de la sociedad. Lo ideal en su concepto era que los NNA por medio de la educación -y recurriendo a sus propios saberes sociales y culturales- fuesen capaces de hacer frente a las necesidades de la vida y así asegurar su importancia social y su “activa participación en la comunidad a través del ejercicio de su propia libre elección con respecto al futuro curso de su educación” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 636).

¹ El inciso completo en inglés versa del siguiente modo: “(a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 653).

Un caso distinto lo brindaron la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Unión Internacional de Jueces, que tal vez porque no tenían nada que decir sugirieron que dentro de los objetivos de la educación era impajaritable que la instrucción estuviese guiada y regida por la autoridad de los padres (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 502) y que la escuela debía ser vista como una institución social que completa el trabajo de la familia, “particularmente en los casos en que ambos padres, o la persona a cuyo cuidado el niño está con un empleo que lo mantiene fuera de casa la mayor parte del día” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 658).

En cambio, la Unesco se destacaría por formular en el artículo a forjarse la valoración de la identidad cultural, dentro de la que, exponiendo nociones como la participación de los NNA en la vida cultural y la formación artística, se le abriría una ocasión favorable desde la misma concepción de este artículo, al cine y a su virtud para lo educacional. Claramente esto no es explícito, pero una lectura de tipo hermenéutica deja pensar en su posibilidad, en su invocación pedagógica, en su cupo dentro de lo que se propuso por esa época:

“El último párrafo del artículo VII debería basarse en mayor medida en la recomendación sobre:

Participación de la gente en general en la vida cultural y su contribución a ella al asumir la idea de salvaguardar el libre acceso de todos los miembros de la sociedad a las culturas nacionales y mundiales, incluidos los niños, y la idea de proteger y mejorar todas las formas de expresión cultural, como los idiomas regionales, dialectos, las artes populares y las tradiciones pasadas y presentes, las culturas rurales como también las culturas de otros grupos sociales, como condiciones esenciales para la verdadero desarrollo de los niños y de todos los grupos humanos.

También se debe hacer hincapié en dos elementos básicos para el desarrollo cultural del niño:

Lograr condiciones propicias para el trabajo creativo y la expresión artística, y el desarrollo de la educación cultural y la formación artística en programas educativos destinados a multiplicar oportunidades para la creación intelectual, manual o gestual (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 636).

La Unesco también agregaría en su intervención, la defensa de la educación en derechos humanos, con la particularidad e innovación de que sus destinatarios fueran tanto los NNA, los funcionarios y docentes de las escuelas, así como, todos aquellos ajenos al sistema educativo. Con base en la creencia de que el conocimiento de los derechos humanos contribuye al mantenimiento o establecimiento de la paz, al desarrollo económico y al progreso social:

La educación en derechos humanos también se otorgará a los niños y debería, por lo tanto, darse desde la etapa de la escuela primaria en adelante y también fuera del sistema escolar, en particular en la familia. Los derechos del niño también se enseñarán en todos los niveles de educación, así como también fuera del sistema escolar, en asociaciones profesionales, culturales o cooperativas" (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 637).

Por el contrario, hubo quienes se opusieron a este ejercicio de especificación. Los franceses por ejemplo rechazarían la inclusión de este artículo en la CDN, indicando que más bien lo conveniente sería dejarlo como una declaración preliminar o una recomendación adjunta “que nos gustaría ver incluida en un texto anterior a los artículos de la convención” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 659). Los alemanes por su parte reprocharían que los objetivos de un derecho se consideraran un derecho en sí mismo, dejando por sentado que “las disposiciones del borrador relativas a objetivos, contenido y métodos de educación no pueden considerarse como derechos del individuo o empresas por parte de los Estados” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 659). Mientras que la delegación de Nueva Zelanda tendría una intervención a favor de este artículo, en la medida de que se podría utilizar como un refuerzo del derecho a la educación y como un faro preestablecido para evitar perder el tiempo en el momento de aplicarlo. En este sentido, trazar unos objetivos resultaba conveniente, lo que explica que esta delegación tuviera una intervención a favor de a que ningún NNA se le discriminara por su sexo en el ámbito educativo o que se reafirmara que la tutela parental y sus decisiones no pueden ser contrarias a retirar a sus hijos del sistema escolar, pues hay que reconocer que “la influencia del hogar, los medios de comunicación, el grupo de pares y otros modelos pueden desbordar la fuerza de la escuela” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 660).

De ahí en adelante, cada delegación trataría de aterrizar sus propias preocupaciones al debate. La Baha’i International Community, se interesó en hacer del derecho a la educación un instrumento más del proteccionismo al decir que se les debía enseñar a los NNA a “resistir las influencias o presiones externas que probablemente puedan llevarlos a la anarquía o la delincuencia, o de las prácticas perjudiciales para su salud física o mental, o su bienestar social, espiritual o moral” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 662). La Organización Mundial de la Salud, en clave abolicionista, haría lo propio al sugerirle a los demás que dentro de los objetivos de la educación debía estar la perpetuación de la separación de la escuela del trabajo para garantizar “el desarrollo de las capacidades físicas y mentales del niño y su protección contra la explotación y el trabajo que pueda ser peligroso o perjudicial para su salud o desarrollo físico o mental (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 671).

Argelia, yendo más allá, introduciría a las deliberaciones la necesidad de una educación liberadora del colonialismo, acentuada en el respeto por los derechos de los pueblos y en el hecho de que “los hijos de países que aún se encuentran bajo dominación colonial y ocupación extranjera o regímenes racistas puedan ser privados de su identidad cultural y nacional” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 664). Obviamente, estas premisas conducirían a que los argelinos registraran en las deliberaciones el derecho de los NNA a ser educados en la autodeterminación y que, en una tensión derivada de la guerra fría, los Estados Unidos se opusieran a esta visión:

El observador de Argelia, con el apoyo de los representantes de la República Democrática Alemana y la República Socialista Soviética de Ucrania propuso insertar las palabras "y pueblos" entre las palabras "humano" y "derechos". Recalcó que era necesario que los niños se conocieran en su educación con la diversidad de civilizaciones y culturas de otras naciones y con los conceptos de los derechos de los pueblos y autodeterminación. Las delegaciones de Australia, Canadá, Francia y los Estados Unidos de América se opusieron a cualquier referencia en el subpárrafo bajo consideración. El representante de la República Federal de Alemania sugirió agregar en su lugar las palabras "incluido el derecho a la autodeterminación" al final del subpárrafo, pero esta sugerencia no contó con el apoyo de otras delegaciones (p. 666).

La delegación de los Estados Unidos indicó que no podía sumarse a un consenso sobre la segunda oración de la propuesta de Argelia, ya que los derechos enumerados en la convención eran para niños que vivían en Estados con diversos sistemas políticos, y no solo en "dominación colonial u ocupación extranjera". Además, el texto propuesto es superfluo desde un punto de vista jurídico, porque los Estados Partes, al ratificar o adherirse a la convención, ya están de acuerdo en no privar a los niños de los derechos en él contenidos (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 669).

Tirando de esta posición, y sin encontrar ninguna respuesta al respecto, la Unión Soviética volvería a presentar su intención de que la educación sirviese para desentenderse del auspicio de la guerra, señalando forjar una educación dada a la "inadmisibilidad de la propaganda de guerra y de cualquier defensa del odio nacional o racial que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia" (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 667). De hecho, de cara a los Estados Unidos, la discusión se desviaría hacia cuestiones meramente técnicas. Una muestra a la mano es la parte introductoria del artículo, es decir, que "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a", ante la cual los Estados Unidos elevó su voz de protesta basados en que para ellos la noción de educación era muy amplia y que en el artículo estaba mal definida; "mientras que el representante de la República Socialista Soviética de Ucrania, con el apoyo del representante de la República Democrática Alemana, se opuso a su supresión. Dado que el problema parecía ser principalmente una cuestión de lingüística" (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 666).

A la postre, hay que señalar que en la elaboración del artículo 29 fue Canadá quien introdujo que la educación tenga como primer fin el "desarrollo de la personalidad", siguiendo un presupuesto que ya aparece recogido en las Declaraciones de 1924 y 1959 (Dávila, Naya y Altuna, 2016). Una entrada que en teoría permitiría la libertad del NNA y el desenvolvimiento de sus intereses. Curiosamente, para contrarrestarla, los representantes de Holanda fueron los responsables del segundo párrafo que dice que nada de lo escrito en este artículo anula la libertad de las personas y de los órganos encargados de dirigir y establecer las normas en las instituciones educativas (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 665).

Pero, concentrándonos en el detalle de los significados para tratar de vincular este derecho con el cine, el artículo 29, a diferencia del 28, facilitaría percibir de una forma más clara un plan de desenvolvimiento de este derecho, lo que no implica necesariamente un perfeccionamiento conceptual ni una justificación y aclaración de sus preceptos. Sería con la ayuda de las definiciones posteriores que se acotarían, y cómo no ampliarían, los sentidos de los componentes del artículo 29 para en ese trance poder leer holgadamente sus nociones. Por ejemplo, el desarrollo integral del NNA se volvería una diana y se debería apoyar con varios insumos como las artes y todo lo que se pueda definir en ellas para alcanzarse el propósito de promover las aptitudes de los NNA en todos los renglones posibles:

Según lo dispuesto en el artículo 6, los Estados Partes deben garantizar "en la máxima medida posible... el desarrollo del niño". El artículo 29.1 a) se extiende sobre el papel de la escuela, que no se limita al desarrollo de las aptitudes mentales del niño, como se pensaba tradicionalmente. La educación también debe abarcar las "aptitudes" del niño, en el campo de la creatividad y de las artes, la artesanía, los deportes y las capacidades profesionales; la "capacidad física", desde la simple coordinación motriz hasta actividades como la natación, la gimnasia, el ciclismo, los juegos de balón; y el desarrollo de la "personalidad" (Hodgkin y Newell, 2001, p. 472).

En este contexto, los objetivos de la educación superan el típico logro de la escolarización oficial, englobando una amplia gama de experiencias vitales para que los NNA cultiven sus dotes, intereses y talentos. Semejante empresa, según la Observación General N° 5 del Comité de los Derechos del Niño, tiene que partir de las preferencias de los NNA, de lo que les llama la atención, de sus propuestas, reconociéndoles que "cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias" (Unicef y Oacnudh, 2006, p. 7) y que las artes -su conocimiento y producción- conforman a la vez el núcleo de conocimientos que se espera que la escuela sea capaz de incentivar y ofrecer a los NNA:

conocimientos básicos no se limitan a la alfabetización y a la aritmética elemental sino que comprenden también la preparación para la vida activa, por ejemplo, la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales (Unicef y Oacnudh, 2006, p. 7).

De esta forma, el planteamiento de una educación holística que facilite el desarrollo armonioso de todo el potencial de los NNA, que equilibre y ponga en contacto las dimensiones intelectuales, físicas, artísticas y emocionales con sus trayectorias de vida es concomitante con el cinematógrafo. En especial, si se toman en cuenta las apreciaciones del Comité de los Derechos del Niño sobre que la educación es un proceso cambiante y diacrónico y, por ende, exigente de novedades pedagógicas y tecnológicas; lo que apunta a que el sistema educativo para estar en concordancia con el artículo 29 debe reorientarse, renovarse y actualizarse:

La promoción efectiva del párrafo 1 del artículo 29 exige una modificación fundamental de los programas de estudios, a fin de incorporar los diversos propósitos de la educación, y una revisión sistemática de los libros de texto y otros materiales y tecnologías docentes, así como de las políticas escolares. Son claramente insuficientes las soluciones que se limitan a superponer los propósitos y valores del artículo al sistema actual, sin fomentar transformaciones más profundas. (Unicef y Oacnudh, 2006, p. 10).

[...] El Comité exhorta a los Estados Partes a prestar más atención a la educación, considerándola como un proceso dinámico, y a idear los medios para valorar las modificaciones experimentadas con el correr del tiempo en relación con el párrafo 1 del artículo 29. Todo niño tiene derecho a una educación de buena calidad, lo que a su vez exige concentrar la atención en la calidad del entorno docente, de los materiales y procesos pedagógicos, y de los resultados de la enseñanza (Unicef y Oacnudh, 2006, p. 11).

2.6. Derecho al juego, la recreación y la cultura (Art. 31 de la CDN)

Si el cine tiene chances de dilucidarse dentro de los derechos de los NNA, una de sus mejores oportunidades la da el artículo 31 de la CDN. El problema radica en que en el denominado derecho a la recreación y a participar de la vida cultural y artística no se define que se entiende por tal:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Originariamente, este derecho nació con una limitación que, por cierto, todavía se mantiene en su ejecución, en su interpretación o a la hora de enunciarse restringidamente como el derecho al esparcimiento y al juego (Corona Caraveo y Gülgönen, 2013; Cesesma, 2013; Díaz, 2013). Esta posición coincide con el momento germen de este derecho. Años atrás, en 1978, cuando el polaco Lopatka presentó la primera versión de este derecho ante la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Económico y Social (ECOSOC) -parágrafo 3, artículo VII- solamente se previó la idea de lo lúdico y de que su contenido estuviera a merced de una explotación educativa:

3. El niño tendrá plena oportunidad de jugar y recrearse, lo cual debe estar dirigido a los mismos propósitos que la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el disfrute de este derecho (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right. (2007a), p. 633).

Frente a ello, en el debate posterior de los representantes de los países partícipes de la creación de la CDN, los franceses criticarían que el juego estuviese al servicio de fines educativos; lo que se podría interpretar de entrada como una violación del derecho de los NNA a jugar libremente. En sus palabras quedó consignado que, si “bien los juegos educativos deben ser alentados, no deben ser los únicos que el niño pueda jugar. Para su desarrollo completo, también necesita involucrarse en actividades que no son

necesariamente parte de un sistema educativo específico” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 633). El punto de inflexión que daría pie al derecho a participar de la vida cultural y a expresarse artística y creativamente lo principiaría la Unesco, al sugerir un cambio de perspectiva que tomase en consideración el acceso a todas las formas de expresión cultural para los NNA:

El último párrafo del artículo VII debería basarse en mayor medida en la Recomendación sobre la participación de las personas en general en la vida cultural y su contribución a ella, al adoptar la idea de salvaguardias efectivas para el libre acceso a las culturas nacionales y mundiales para todos los miembros de la sociedad (párrafo 4 (b)), incluidos los niños, y la idea de proteger y mejorar todas las formas de expresión cultural, tales como las lenguas nacionales o regionales, dialectos, artes populares y tradiciones pasadas y presentes, y las culturas rurales también como culturas de otros grupos sociales (párrafo 4 (g), particularmente como condiciones esenciales para el desarrollo cultural genuino de los niños de todos los grupos humanos.

3. También se debe hacer hincapié en dos elementos básicos para el desarrollo cultural del niño: el logro de condiciones propicias para el trabajo creativo y la expresión artística, y el desarrollo de la educación cultural y la formación artística en programas educativos y de formación destinados a multiplicar las oportunidades para creación intelectual, manual o gestual (párrafos 4 (k), (m) y (n)) (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, (2007a), p. 636).

Ignorando lo anterior, Polonia volvería a la carga en 1982 con una reordenación gramatical de este derecho para seguir diciendo lo mismo. Exactamente, que los “Estados Partes en la presente Convención se comprometen a garantizar a todos los niños oportunidades de ocio y recreo acordes con su edad. Los padres y otras personas responsables de los niños, las instituciones educativas y los órganos del Estado supervisarán la implementación práctica de la anterior disposición” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 689).

En respuesta a este enclave, Canadá en 1984 haría un aporte fundamental que enriquecería lo tratado hasta aquí: en su propuesta se respaldaría que los NNA jueguen y descansen, pero a la par que se les avale “participar libremente en la vida cultural y las artes” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 689). De esta manera, al año siguiente los Estados Unidos sintetizaría el artículo que en la actualidad conocemos (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, (2007a), p. 690), no sin antes reducirse la discusión más inmediata a cómo ubicar las palabras en las oraciones que conforman el artículo. Así, Cuba por ejemplo propuso que “se añadieran las palabras “apropiadas para la edad del niño” después de las palabras “juego y recreación” y “actividades sociales” después de las palabras “vida cultural” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 691) o los británicos que se sustituyera la palabra recreación por actividades recreativas (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 691). Ya en lo referido a las resistencias, Alemania “expresó dudas sobre la conveniencia de proclamar un derecho universal a este respecto; indicó su preferencia por abordar el problema en el contexto de la disposición contra la explotación económica y social” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 691) y el

Vaticano -haciendo eco de su postura de toda la vida respecto de los derechos²- se opuso por considerar que en su redacción quedaba por fuera el derecho de los padres a “controlar el descanso y las actividades de ocio de sus hijos, ya que un niño no puede considerarse fuera del contexto de su entorno familiar” (Office of the United Nations High Commissioner for Human Right, 2007a, p. 691).

Dicho esto, lo que permite conocer la historiografía a la mano de la redacción de la CDN, es que las palabras incluidas, impuestas o negociadas en este artículo se legalizaron sin una deliberación aclarativa o sin que el consenso se hubiese dado porque todos los participantes de la CDN comprendieron la importancia y la razón de que los NNA tuvieran por ejemplo derecho a vivenciar el arte. En efecto, los derechos de los NNA, en muchos casos, nacieron desprovistos de significados, pues la revisión de los debates de su construcción deja constatar el nulo interés semántico de sus autores por precisar las palabras. Precisamente, entre muchas de las que habitan el artículo 31 de la CDN, la de arte aparece como una noción abierta, imprecisa y, dada para la interpretación posterior, incluyendo si el cine puede leerse desde allí.

Ahora bien, dentro de las disquisiciones posteriores más comunes de este derecho se encuentran las afines a refrendar la infancia clásica de la escolarización versus el juego que se afianza en lo que Bustelo nombra como la gran asimetría adultocéntrica, donde si el adulto trabaja el NNA sólo debe jugar (2012). Por eso, se ha seguido haciendo énfasis en la lectura que propone a la infancia y al trabajo como antónimos, justo cuando se establece desde Unicef que las palabras “descanso”, “esparcimiento”, “juego”, y “actividades recreativas” parecen sinónimas, porque todas aluden al hecho de no trabajar (Hodgkin y Newell, 2001, p. 503). Con exactitud, la mirada más oficial propone que:

El descanso es casi tan importante para el desarrollo del niño como la nutrición, la vivienda, la atención sanitaria y la educación. De hecho, cuando el niño está demasiado cansado a menudo es incapaz de aprender, y es más propenso a enfermar. Por lo tanto, una de las tareas esenciales de los Estados Partes que han ratificado la Convención es velar por que tengan suficiente tiempo para dormir y relajarse los niños que están obligados a trabajar. Los Convenios de la OIT sobre el trabajo nocturno de los menores (trabajos no industriales), 1946 (núm. 79), y sobre el trabajo nocturno de los menores (industria), 1948 (núm. 90 (revisado)) establecen como principio ideal: los niños menores de 14 años o que reciban una educación a tiempo completo deben disponer de un período de 14 horas para descansar, incluyendo el período entre las 8 de la tarde y las 8 de la mañana (artículo 2.1 del Convenio núm. 79); todas las personas menores de 16 años deben disponer de 12 horas de descanso (artículo 3 del Convenio

² Recuérdese que el Estado de la Ciudad del Vaticano ante la CDN hizo varias reservas, por ejemplo, la reserva b) donde la Santa Sede interpreta los artículos de la Convención de manera que permita salvaguardar los derechos primordiales e inalienables de los padres, en particular los derechos que conciernen a la educación (artículos 13 y 28), la religión (artículo 14), la asociación con otros (artículo 15) y la intimidad (artículo 16). Es evidente que los derechos de los niños han de ser protegidos cuando se demuestre que se han cometido abusos en el seno de la familia, asegura la Iglesia Católica. Sin embargo, en circunstancias normales las autoridades civiles no deben intervenir habida cuenta de los derechos primordiales e inalienables de los padres, en especial en todo lo relativo a la educación, la religión, la asociación con otras personas y la vida privada (Pozos Bravo, 2016, p. 149)

núm. 79 y artículo 2 del Convenio núm. 90), y las personas entre 16 y 18 años al menos de siete horas (artículo 2 del Convenio núm. 90).

El derecho al esparcimiento no consiste únicamente en dar al niño tiempo suficiente para descansar por la noche [...] El artículo 31, así como el artículo 16 sobre el respeto a la vida privada, recuerdan que el niño debe disponer de un espacio entre el trabajo y la educación. (Hodgkin y Newell, 2001, p. 505).

Seguidamente, la exégesis de este derecho ha derivado en promulgar interdependencias y ligazones del mismo con otros derechos. Por ejemplo, con el de educación para poder ser garantizado en el espacio meramente escolar y aunado a finalidades educativas, y con el derecho a tener familia, con base en la comprensión de que para gozar de recreación y de actividades culturales y de entretenimiento se requiere de un soporte económico familiar o de progenitores o familiares capaces de incentivarlo mediante un gasto privado³. Por esa razón, el artículo 31 de la CDN ha aparecido en numerosas sentencias que hacen alusión a la responsabilidad parental y a la cuota alimentaria como un factor desencadenante y subsidiario de las actividades culturales:

El derecho a las actividades recreativas y de esparcimiento no se encuentra expresamente protegido por la jurisprudencia de nuestros tribunales, pero sí se encuentra reconocido en forma indirecta. En materia de cuotas alimentarias, es vasta la jurisprudencia que sostiene que la cuota debida por los padres a los hijos tiene que cubrir aquellos gastos vinculados con el esparcimiento del menor. Este reconocimiento viene dado debido a que la mayor edad de los menores, normalmente implica un incremento en las actividades culturales y de esparcimiento (Benedit, 2002b, p. 435).

Asimismo, los interpretadores autorizados por Unicef para poner de manifiesto cómo leer la CDN y sus artículos han recalcado que los principios generales de los derechos humanos se aplican semejantemente a este instrumento internacional, o sea, los de la universalidad, la indivisibilidad y la interdependencia son lentes obligados para su aplicación. Frente a este último, se recuerda que los derechos de los NNA no deben trabajarse aisladamente sino de la mano de otros derechos para su más honda verificación y para que se complementen entre ellos, alcanzado así, sus propósitos en muchas esferas, campos y contextos:

El Manual de preparación de informes sobre derechos humanos de 1998 comenta que el artículo 31 de la Convención también deberá examinarse en conexión con otros artículos pertinentes de la Convención, reconociéndose así que el derecho al juego y a las actividades recreativas debe tenerse en cuenta en el marco del derecho a la

³ Téngase presente que los derechos de los NNA al ser sometidos a la justicia conmutativa propia del Estado Neoliberal (Castillo, 2002) dependen en muchas ocasiones de las posibilidades económicas de las familias de los NNA para su autoejercicio. Ante ello Unicef ha reconocido que el artículo 31 de la CDN no escapa de esta encrucijada: “Los niños pobres no necesariamente carecen de esparcimiento y cultura — los niños de algunas de las comunidades más pobres del mundo tienen una vida muy rica en este sentido — pero la pobreza del entorno, en especial en los guetos urbanos, el coste de muchas actividades recreativas modernas y la necesidad de trabajar son claros obstáculos para el ejercicio del derecho enunciado en el artículo 31-”. (Hodgkin y Newell, 2001, p. 510).

educación, a fin de contribuir al desarrollo de las aptitudes del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Del mismo modo, incluso en las circunstancias específicas en las que se permite trabajar a los niños menores de 18 años, a la luz del artículo 32, el derecho al descanso y al esparcimiento también deberán garantizarse en igualdad de condiciones. En las situaciones que se reglamentan en el artículo 39, por lo que respecta a la recuperación y la reintegración social de todo niño víctima de cualquier forma de abandono, explotación y abuso, tortura o conflictos armados, el hecho de que el niño pueda jugar y participar en actividades recreativas puede desempeñar un papel fundamental, promoviendo la autoestima y la confianza del niño, así como su participación creciente en la vida. (Hodgkin y Newell, 2001, p. 505).

Pero, más allá de estas posturas, los avances interpretativos que se han hecho de los derechos culturales permiten imaginar que el cine tiene cabida en el artículo 31 cuando por un lado, se ha explicitado que la palabra cultura se emplea en dicho derecho en “su sentido artístico” (Hodgkin y Newell, 2001, p. 503) y, al unísono, cuando se puntualiza que este derecho tiene dos variantes; que los NNA sean partícipes del patrimonio cultural artístico de la humanidad que puede estar a cargo de adultos, o al propio cargo y dirección de los NNA como autores, interventores o consumidores de una manifestación, actividad, lenguaje o acción artística:

Los niños pueden compartir las actividades culturales y artísticas de los adultos, o realizar actividades concebidas específicamente para ellos; los niños también tienen derecho a ser consumidores y productores de cultura. Por lo tanto, no se debe prohibir a los niños la asistencia o la participación en eventos o representaciones de adultos sin una buena razón (porque puedan sufrir un daño psicológico, o, en el caso de niños pequeños, porque puedan perturbar la representación) y, además, se les debe brindar la oportunidad de participar en todo tipo representaciones y exposiciones expresamente diseñadas para ellos (Hodgkin y Newell, 2001, p. 509).

Esta mirada facilitaría un avance, o un acercamiento si se quiere, para asir al cine dentro de lo que ordena el derecho al juego, la recreación y la cultura, que pese a ser incipiente y falto de desarrollo, ha llevado a que el Comité de los Derechos del Niño, a través de la Observación General N°17 “Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes”, haya señalado un camino para transitar hacia políticas públicas que consideren que el cine es un componente de la CDN y que su puesta en marcha hace parte de las obligaciones estatales contraídas con este corpus jurídico internacional. De este modo, el Comité al analizar la frase “participar libremente en la vida cultural y en las artes” que hace parte del artículo 31, clarificaría que el cine es un medio o una expresión cultural y artística que requiere de un respaldo para los NNA debido a que les sirve para comunicarse, expresarse, mostrar sus preocupaciones, conocer el mundo, etc; o en otros términos que es también una obligación adquirida por los Estados y las instituciones culturales de cada país que adhirió a la CDN:

La vida cultural y las artes. El Comité apoya la opinión de que es a través de la vida cultural y de las artes que los niños y sus comunidades expresan su identidad específica y el sentido que dan a su existencia y configuran una visión del mundo que representa su encuentro con las fuerzas externas que afectan a sus vidas. La expresión cultural y artística se articula y se disfruta en el hogar, en la escuela, en la calle y en los lugares

públicos, así como a través de la danza, los festivales, las artesanías, las ceremonias, los ritos, el teatro, la literatura, la música, el cine, las exposiciones, las películas, las plataformas digitales y los vídeos. La cultura emana de la comunidad entera; ningún niño debe verse denegado el acceso a su creación o a sus beneficios. La vida cultural emerge de la cultura y la comunidad, no se impone desde fuera; la función de los Estados es actuar como facilitadores, no como proveedores (Unicef y Dif, 2014, p.333.)

Queda claro entonces, y volviendo a lo que suministra el Comité, que el cine y su relación con los derechos de los NNA es más que una presunción y que, con todo, en los trabajos preparatorios de la CDN esté ausente y que luego, en el texto definitivo de la CDN, pareciera no tener ningún chance de leerse, al desglosarse el artículo 31, el cinematógrafo y todo lo que trae consigo -la oportunidad de verlo y hacerlo- se constituye en una de sus partes. Ello facilita entender el porque el Comité expresamente le recomienda a entes como a los municipios que, dentro de su planificación, debe estar presente la estructuración de actividades diferenciadas de cine y la ejecución de planes “para que los niños produzcan y creen sus propias formas culturales” (Unicef y Dif, 2014, p. 349); postura que lamentablemente -para los fines de este texto- no se le endilga a la escuela, al señalar únicamente que: “Los Estados Partes deben aspirar a ofrecer suficientes espacios internos y al aire libre para facilitar la actividad lúdica, los deportes, los juegos y las representaciones teatrales durante las horas de clase y en horario extraescolar” (Unicef y Dif, 2014, p. 349).

Capítulo 3. – Paradigmas y políticas públicas en torno al cine, la educación y la infancia

Como se mostró en el primer capítulo, del dos mil en adelante, las publicaciones sobre los derechos de los NNA evidencian que cuando estos son lanzados al mundo social entran a hacer parte de un campo de tensión y de negociación con otros discursos, posiciones, intereses y necesidades que les restan efectividad o que hacen de su promesa e ideario un proyecto siempre con tropiezos. De ahí que no sea errado suponer que, con el cine y su vinculación con la infancia, la escuela y los derechos ocurra algo muy parecido. El cine -desde su invención- fue recibido con sospecha por la institución escolar y su aparición jurídica en el mundo de los derechos de los NNA no se puede decir que sea tácita en términos de quien lee un artículo de un código y sale a aplicarlo.

Por ende, pensar el matrimonio del cine con los derechos de los NNA en el ámbito colegial exige abocarse por interpretaciones más amplias que la redacción formal de la CDN y contrarrestar los discursos que deniegan y alertan sobre la llegada del cinematógrafo a la escuela o en otro plano de los que pudieran minimizar la importancia de utilizar los derechos de los NNA para habilitar el uso escolar del cine. Son muchos, variados y de una larga data los planteamientos que estigmatizan a la imagen en movimiento y que le adjudican una carga negativa para su implementación pedagógica o para su cercanía con los NNA. Si bien estos discursos corresponden por lo general a momentos y fases muy puntuales -de principios y mediados del siglo XX-, a la vez son inagotables, perduran y tienden a coexistir e imponerse cuando de infancia y cine se habla.

Otra característica de las retóricas prohibicionistas del cine y los NNA, y del cine y la escuela, es su variedad disciplinar, que se nutre de una gama muy amplia de recodos, ideas, posturas, prejuicios, hipótesis y datos producidos por el derecho, la psicología, la sociología, la teología, la medicina, la educación, los estudios cinematográficos y por expresiones privadas moralistas provenientes de padres de familia (Bácares, 2018; El Tiempo, 1996). En oposición a ellas, el cine fue profetizado como revolucionario y transformador de lo imaginado como viejo a contados años de su aparición. Por ejemplo, el poeta futurista y fascista italiano Filippo Tommaso Marinetti en 1916 en su Manifiesto del Cine Futurista, le endilgaría al cine la potencia de deteriorar el libro como la única fuente de conservación y comunicación del pensamiento, augurando que el “cinematógrafo, deformación alegre del universo, se convertirá en la mejor escuela para los niños [...] Acelerará la imaginación creadora, desarrollará la sensibilidad, proporcionará el sentido de la simultaneidad y de la omnipresencia. Reemplazará a la revista, siempre pedante [...] al libro, siempre aburrido” (Ferro, 2008, p. 7). Sin militar en la anterior proclama, un sector cada vez más creciente de la pedagogía y de la educación -luchando contra las narrativas y recelos frente al cine- se abocaría por defender intermitentemente su encastre con la escuela a partir de leerlo como un dispositivo que condesaba el mundo, que lo enseña de manera ágil, que entretiene, que saca de la rutina a los estudiantes y que favorece el aprendizaje con un lenguaje distinto, uno audiovisual. Por eso, la política pública educativa se ha atrevido en varios lugares

del mundo, con todo y un tono local, focalizado y cortoplacista, a intentar impulsar el ingreso del cine en la escuela y a desafiar y sobreponerse a los dogmas administrativos y conceptuales que ello implica.

Así, en este capítulo se presentan tres acápites que hablan, primero de los discursos, propuestas y tendencias que defienden que el cine haga parte de la vida cotidiana de la escuela y de sus habitantes menores de edad; segundo, su antípoda, con un ramillete de juicios de valor, datos e investigaciones que señalan la equivocada y perjudicial decisión de que los NNA en la escuela y en su vida por fuera de ella, entren en contacto con el cine o con un cine poco especializado para los ciclos vitales de los NNA; en último lugar, se recorre someramente las experiencias pioneras de política pública y las prácticas privadas que han incursionado en la batalla para que el cinematógrafo se incorpore en las clases, en los currículos y en las vivencias de los NNA en la escuela. Todos estos apartados nos sirven como abre bocas para entender la ruptura que significa en estas aristas el cineclub *La Caja Negra* y su posible convergencia o dificultades con los derechos de los NNA.

3.1. Discursos a favor de la relación cine y educación

La vocación educativa del cine tiene muchas bifurcaciones, matices, corrientes de reconocimiento y disciplinas que la legitiman. Para empezar, la propia producción cinematográfica ha logrado generar un archivo incontable que centra su atención en la escuela y en muchas películas queda de manifiesto que el cine por sí solo atrae la atención, inspira, o enseña algo a quien lo ve (Bácares, 2018). Precisamente, la literatura que menciona al cine, en novelas de corte autobiográfico, le endilga la capacidad de mostrar o evidenciar los temas que, la cultura proteccionista, le oculta a los NNA en su cotidianidad. Coetzee (2009, p. 55), da fe de que en su niñez una película protagonizada por Ingrid Bergman lo hizo reflexionar sobre la muerte; Poniatowska (2013, p. 60), yendo al cine muy pequeña con su abuela descubrió el sexo en una cinta de Jane Russell; igual Pacheco (2006, p. 39, 21) mirando los hombros desnudos de Jennifer Jones conoció el deseo y en los noticieros previos a las películas, las consecuencias de la guerra; y Auster, siendo espectador a los seis años de edad de “La guerra de los mundos”, llegaría a una conclusión contraria a las creencias mayoritarias escolares católicas: que en las situaciones apremiantes “Dios, el todopoderoso, carece de poder” (2014).

Varios cineastas también coinciden en que el encuentro personal con el cine es educativo, enriquecedor y perdurable. Jean Renoir, en sus memorias, trae a flote que los frailes con los que estudiaba a los nueve años de edad en la escuela Saint-Marie les pasaban películas mudas, entre ellas muchas fantásticas, que lo hacían reír y ser feliz (p. 46). Martín Scorsese por su parte, señala al cine de ser portador de una literatura, una gramática y un vocabulario visual, que en su niñez lo educó de otras maneras distintas a los libros, además porque en los cuarenta eran pocos los que se habían escrito sobre cine a excepción de *A pictorial history of the movies*, un libro que Scorsese siempre tomaba prestado de la biblioteca pública de Nueva York (Scorsese y Wilson, 2001, p. 14). Rosellini, fue otro creyente de la facultad enseñante de todo lo que engloba lo

audiovisual. En sus últimos años se dedicó -convencido del potencial de las imágenes en movimiento para instruir en los problemas de subdesarrollo cultural y económico- a dirigir una serie de películas educativas para la televisión sobre los grandes personajes del pensamiento humano que alcanzaron a tener unos buenos índices de audiencia en Italia (Tosi, 1993, p. 94).

Pero, sorteando estas referencias, el binomio cine y educación se sustenta en una amplia gama de discursos y discusiones que reconocen a este encuentro desde múltiples perspectivas. Una primera y muy documentada, es la que registra estos dos fenómenos sociales a través de un lente histórico que devela un mutuo interés y coqueteo, expresado en la recepción amistosa del invento del cinematógrafo por parte de los estamentos educativos y en las pretensiones pedagógicas planteadas por los promotores del naciente cine. Así, Thomas Alba Edison en 1916 sugeriría que el cine había llegado para cambiar la enseñanza en un plazo de 10 años, al punto de augurar que “los libros pronto llegarán a ser cosas añejas en las escuelas públicas”; “los estudiantes serán instruidos por la acción visual”; [o que] “es posible enseñar cada rama del conocimiento humano por medio del cinematógrafo” (Serra, 2011, p. 52).

Duarte y Tavares (2010, pp. 30-33), siguiendo esta línea, explican que en los pioneros movimientos cinematográficos se confiaba en que las imágenes tenían una natural tendencia a educar o a comunicar al arte en una dimensión política bajo distintos supuestos estéticos, éticos e ideológicos. Tanto el movimiento soviético constructivista que se abocó por contribuir a la emancipación de un nuevo hombre con Dziga Vertov a la cabeza o el movimiento surrealista y vanguardista francés con sus manifiestos y películas interesadas en los estados del alma, veían en el cine un camino para llevar al público a reflexionar sobre la vida y sus contextos, para educarlo en sus preceptos e intencionalidades políticas y estéticas. Igualmente, el cine en un comienzo, y antes de tener la legitimidad de un arte, de deformar la realidad, de expresar ideas y sentimientos (Ferro, 2008), fue entrevisto como una técnica al servicio del conocimiento científico; esto es, como una técnica muy “útil para traer objetos distantes a la vista y ampliar significativamente la dimensión de los seres y objetos muy pequeños, similares a lo que hicieron los microscopios” (Duarte y Tavares, 2010, p. 25, Traducción propia).

Al respecto, Tosi (1993, p. 48), insinúa que el fisiólogo Purkyne en 1850, quizás, fue quien inauguró el uso de las imágenes en movimiento con fines académicos al ilustrar la circulación de la sangre y los latidos del corazón utilizando instrumentos ópticos previos a la aparición del aparato del cinematógrafo. Ya, entre 1904 y 1911, el fotógrafo irlandés Lucien Bull realizó experimentos propiamente cinéticos filmando y haciendo posible al ojo humano, el vuelo de insectos; más tarde, el microbiólogo francés Jean Comandon, asociando el microscopio con la cámara cinematográfica proyectó en la pantalla células y bacilos, inventando de paso la microcinematografía con películas como *L'Ultra microscope et la cinématographie* de 1909 o *Le Microbe de la fièvre* de 1910 (Gaycken, 2015, pp. 97-101); y en 1911, el cineasta italiano Roberto Omegna haría lo propio al filmar y exponer a toda velocidad el crecimiento de las plantas y las mariposas en películas como *La vita delle farfalle* o *I fiori*. De este modo, el cine

propriadamente científico sería la antesala del cine que hoy conocemos o por lo menos un género muy particular, con la producción de cintas que difundían conocimientos acreditados por disciplinas como la botánica, la biología o la física y que, por la época, gozaban de una alta demanda.

Asimismo, el cinematógrafo fue anticipadamente reconocido por su capacidad científica de registrar, más allá de la obviedad de las locaciones naturales y las ciudades, las costumbres sociales de los pueblos. Como se sabe, antropólogos destacados como Franz Boas, Gregory Bateson y Margaret Mead filmaron películas etnográficas de los kwakiutl, y de los balineses en los años treinta (Burke, 2005, p. 196). Empero, mucho antes, el médico y antropólogo Roquette Pinto, en 1910 puso al servicio de la educación una biblioteca cinematográfica compuesta por los documentos audiovisuales que imaginó que la antropología iba a filmar, empezando por unos propios de los indígenas Nambikuaras, en el Museo Nacional de Brasil para la consulta de los interesados y la enseñanza de la diversidad étnica del país (Duarte y Alegria, 2008, p. 63).

Otra de las razones históricas que explican el encastre del cine y la educación encuentra asidero en que al cinematógrafo se le leyó, además de lo dicho, como un símbolo de la modernidad y una innovación propicia para la transmisión de saberes que empataba con la lectura de la escuela como una evidencia más de esa modernización. Como lo trae a colación Dussel (2014), en las exposiciones universales del siglo XX “era usual que los pabellones de los países colocaran juntos a la escuela y al cine porque eran dos signos inequívocos de los intentos de modernización de la cultura y la sociedad” (p. 83). Lo que da pie para entender, las razones para que en Europa como en América Latina, las películas fueran acogidas tempranamente por los educadores y legitimadas en su quehacer. Y es que, al gozar de este estatus o al beneficiarse de un hálito de cientificidad las autoridades encargadas de direccionar los rumbos educativos en varios Estados abrazaron al cine para ampliar los procesos de escolarización y de instrucción entre las masas, pues cuando se inventó el cine, en una media, “los índices de escolarización no llegaban en la mayoría de los países al 20% de la población infantil” (Dussel, 2014, p. 87). Por esto, en la Unión Soviética, los dirigentes comunistas a través de la revista *Zizn’Iskusstva* le pedían al cine que fuera funcional a los objetivos de la empresa educativa de forjar un nuevo hombre (Ferro, 2008, p. 8) o en Brasil entre las décadas del veinte y la del treinta se promovió al cine como una herramienta para acelerar el proceso civilizatorio y la formación moral de las clases populares, de los estigmatizados como perezosos y de los analfabetos (Duarte y Alegria, 2008, p. 61).

Particularmente, del caso brasileiro, queda como testimonio de esta iniciativa abocada por formar hábitos y comportamientos de orden, de higiene y de ciertos conocimientos entre los iletrados y los letrados funcionales, un artículo escrito por el médico, político y crítico literario Afrânio Peixoto en el periódico *O Jornal* de Rio de Janeiro en 1929 titulado *Um Sonho, um Belo Sonho*, en el que el autor hace un llamado urgente a que el cine se ponga al servicio de la educación de los pobres por su innato don de enseñar mostrando y para que se institucionalice en su inmediato futuro bajo la categoría de la pedagogía de los analfabetos:

A través del cine, los hombres pueden comunicarse sin poder leer... Solo ven. En la parte inferior de Mato Grosso o Goiás, una cinta exhibe, muestra, informa, comunica cómo se comportan las pulidas urbanidades de París, Nueva York, Melbourne o Río de Janeiro, como nunca lo podrían hacer los libros, periódicos, telegramas, cartas [...] Por lo tanto, sin énfasis, el cine puede y debe ser la pedagogía de los analfabetos, los analfabetos que solo pueden leer, los que saben leer y no saben pensar, lo que obliga a las inteligencias opacas, lentas y perezosas a revelar, a comprender, seguir, deducir y prolongar la cinta que, ciertamente, no tiene comparación con ninguno de los otros medios de enseñanza precarios, reducidos, parciales y rudimentarios (Duarte y Alegria, 2008, p. 65. Traducción propia).

Aparte de esto, la compaginación rápida del cine y la educación escolar, cobró vuelo debido a que, para el sistema educativo, las imágenes no le resultaban del todo ajenas ni tampoco los precedentes mecánicos del cine habían sido obsoletos para los propósitos educativos: “lo que se llama “proto-cine”, es decir las tecnologías anteriores que incluían imágenes en movimiento” (Dussel, 2014, p. 84). Prueba de ello es la instrumentalización formativa de la linterna mágica que se llegó a usar hasta con el delfín de Francia en 1791 por sugerencia del Conde Paroy para estimular su interés en los estudios (Dussel, 2014, p. 85). O la apuesta del Royal Polytechnic Institution de Londres que, en 1838, acudió a los cromotropos y a las linternas mágicas para enseñar hechos científicos e históricos bajo la premisa de que “la educación del ojo es, de manera incontestable, el medio más importante para la instrucción elemental” (Dussel, 2014, p. 86).

Enfatizando, la escuela por siglos forjó en su interior una historia icónica y visual que le dio cabida a las imágenes por venir. La pedagogía siempre había tenido una disposición a utilizar métodos, formas y dispositivos visuales para reafirmar “cierto privilegio al sentido de la vista por encima de otros registros sensibles” (Serra, 2012, p. 20). La lista es larga: láminas, vitrinas, pizarras, tizas, marcadores, museos escolares, lupas, telescopios, microscopios, libros de texto ilustrado, retratos y cuadros para colgar, excursiones escolares, mapas, esculturas, estatuas, mobiliarios, banderas izándose, entre otros, fueron empleados para ahondar en alguna temática o para hacer presente un mensaje (Dussel, 2009, p. 185; Serra, 2012). De hecho, como lo profundiza Feldman (2004, 2010), las imágenes fijas y figurativas siempre estuvieron en las escuelas, fundamentalmente, porque algunos paradigmas pedagógicos, como el intuicionismo y un poco menos la escuela nueva, así lo dispusieron y promovieron. Recuérdese que Comenio en el siglo XVII -el introductor o padre de las imágenes en la enseñanza con su texto *Orbis Sensualium Pictus* de 1658 (Runge Peña, Piñeres, Hincapié García, 2007)- defendió la hipótesis de que para alcanzar la verdad y la certeza de las cosas era menester llevar a cabo una apreciación y percepción sensible de los fenómenos para luego sí poder explicarlos y aprehenderlos. Lo curioso de este asunto, es que al ser logística y económicamente difícil acceder en directo a todos los fenómenos, también propuso que las imágenes podían suplir, codificar o esquematizar los objetos ausentes y por tanto servir para propiciar la experiencia de percibir, sentir y observar para racionalizar y abstraer después:

Es necesario que el conocimiento empiece siempre por los sentidos (cierto es que nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido). ¿Por qué, pues, ha de darse comienzo a la enseñanza por la narración verbal y no mediante la inspección de la cosa? Después, una vez presentada la cosa, venga la narración para explicar más profundamente lo expuesto [...] En segundo lugar, la verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos. Efectivamente; las cosas se impresionan en primer lugar e inmediatamente en los sentidos y después por medio de ellos en el entendimiento [...] En resumen: Si se quiere engendrar en los discípulos verdadero y exacto conocimiento de las cosas hay que procurar que la enseñanza toda sea por medio de la propia intuición y de la demostración sensual [...] Puesto que los Sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad en el conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa lo sepa con constancia. Efectivamente; con una sola vez que haya probado la caña de azúcar, o visto un camello, oído cantar un ruiseñor o estado en Roma y la haya recorrido (con tal que preste a todo atención), quedarán tan indeleblemente grabadas estas sensaciones en mi memoria que no podrán borrarse. Así vemos que es posible, que es muy posible, fijar en los niños los relatos de la Biblia y otras historias mediante cuadros o pinturas. Con gran facilidad y persistencia podemos, cualquiera de nosotros, imaginarnos lo que es un rinoceronte, si, aunque no sea más que en pintura, lo hemos visto alguna vez, y es evidente que con mayor certeza conoceré lo acaecido en cualquier asunto si en ello he intervenido que si lo hubiese oído contar un millón de veces. De aquí el dicho de Plauto: Más vale un testigo ocular que diez de referencia. O el precepto de Horacio: Con menor intensidad llega al espíritu lo que percibe por los oídos que lo que el espectador tiene ante sus ojos y él mismo se proporciona [...] Puede también, si en alguna ocasión falta el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es, modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos, zoógrafos, geómetras, geodestas y geógrafos, que suelen presentar sus descripciones o demostraciones acompañadas de figuras (Comenio, 1996, pp. 75-76).

Aunque, Pestalozzi, en el siglo XIX le daría continuidad a esta tendencia “de poner en contacto directo a [los] niños con los objetos, no con su imagen o su nombre” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 400), o sea, con “los objetos que llevan en sí, visibles y notables, los caracteres distintivos de la clase á que pertenecen (Pestalozzi, 1889, p. 215), el aprieto y el desgaste institucional de garantizar recurrentemente la enseñanza intuitiva obligó al sistema escolar a que las imágenes pudieran suplir “esas funciones de un modo más acabado y sencillo que el contacto directo con la realidad” (Feldman, 2004, p. 92). Lo que explica, que el beneplácito de los educadores y de la escuela al cine principiando el siglo XX, obedeciera a una extensa tradición pedagógica que avalaba a lo iconográfico como base del aprendizaje y el conocimiento. Por supuesto, la asociación que hizo de ver y de saber una misma cosa suponía regulaciones y acompañamientos. Por ejemplo, en las lecciones al aire libre para ver estatuas de próceres o figuras patrióticas dictadas por las premisas intuicionistas, a la observación directa había que agregar la presencia de un maestro que contextualizara lo visto (Serra, 2012, p. 26). Idénticamente, la intersección que se dio entre el cine y la educación partía de la suposición de que las imágenes podían enseñar, a condición de que se ejecutase una mediación, una guía, una vigilancia o una disertación oral de las proyecciones.

De ahí que, una segunda entrada o corriente muy presente en el aval del cine de cara a la educación fuese la del control de la imagen para enseñar a los NNA acatadamente ciertos cánones morales; mejor dicho, para filtrar las malas enseñanzas que se le atribuían al cine. Esta posición tutelar aceptó y promovió la organicidad del cine en las escuelas desde una lectura pesimista del mismo. A diferencia de los hallazgos históricos narrados, la intención de escolarizar el cine se sustentaba en prevenir que los NNA se convirtieran en criminales, en apostatas o en enfermos mentales por gracia de lo que veían en las salas de cine donde a principios del siglo XX no existía todavía una diferenciación etaria para los espectadores ni clasificaciones o películas especializadas (Bácares, 2018).

Los defensores de este punto de vista al reconocer al cine como una opción de ocio y un interés repetido de la infancia y la juventud, se apuraron en socializar la urgencia de subordinarlo a la educación para contrarrestar sus supuestos efectos nocivos en un momento histórico en el que la pedagogía trataba de enseñar partiendo de las atracciones de los educandos. Tres representantes de dicha hipótesis fueron los pedagogos españoles Manuel Bartolomé Cossío, Ángel Llorca y Lorenzo Luzuriaga en los años veinte, quienes le concedieron al cinematógrafo una fuerza arrolladora como procedimiento educativo por su don para producir un eco más duradero en la memoria y por ser capaz de hacer visible lo enseñado (López Martín, 2013). No obstante, la preocupación y el recelo profesoral residía en su contenido y en cómo reconducir lo expuesto a los estudiantes. Por eso, durante todo el siglo XX se invirtió en promover una educación cinematográfica presta a inmunizar al NNA frente a la superficialidad del cine y a sus influjos posteriores, puntualmente, a enseñarle a defenderse de la sugestión afectiva que pudiera tener como derivación de procesos de imitación de los comportamientos y de los personajes que salen en las imágenes cinéticas:

Si el espíritu crítico del espectador debe cultivarse es, por decirlo así, para “inmunizarle”. El público no debe dejarse impresionar por el oropel de la presentación, el renombre de los artistas y el virtuosismo técnico del realizador, y, en ese sentido, sin duda es verdad que debe “aprender a resistir al poder de sugestión del cine” [...] Proteger al joven espectador contra falsas seducciones es el aspecto negativo de la educación cinematográfica; el aspecto positivo será permitirle juzgar acertadamente y asimilar lo que merece serlo.

[...] Esta participación afectiva pone en juego principalmente dos procesos relacionados entre sí que se llaman de ordinario “proyección” e “identificación”. Por una parte, el espectador atribuye sus propias tendencias, sentimientos y carácter a los personajes que ve en la pantalla, se “proyecta” en ellos y, por otra parte, el espectador se coloca mentalmente en el lugar del actor y se identifica con él, comparte sus pensamientos y sus ideas. En el primer caso, el espectador se pierde mentalmente en el mundo que le presenta la pantalla; en el segundo incorpora el mundo de la película a su propia personalidad.

De ello se deduce que el cine permite una participación virtual tanto física como mental, en la vida que viven otros seres en otro mundo. Puede decirse también que el espectador de una película vive una segunda existencia (virtual) en un segundo mundo (virtual); y para algunos esa existencia imaginaria puede tener tanta realidad como la

vida cotidiana, a excepción -por decirlo así- de su “virtualidad”. No obstante, de esa misma virtualidad se deriva, precisamente, su encanto, su seducción y su hechizo (Peters, 1961, pp. 15, 18).

La vertiente magisterial que impulsó el cine escolar como una medida preventiva se nutrió sobre todo de posturas ajenas a la educación y a la pedagogía. Fueron los saberes importados de la medicina, la psicología y del catolicismo los que determinaron las prevenciones docentes y su accionar paternal y policivo. Siendo más claros, los discursos que apostaron por la relación cine y educación no fueron necesariamente endógenos a las profesiones educativas, dado que llegaron del exterior y de otras disciplinas para ponerle freno, advertir o avalar el uso del cine en el ámbito colegial. Tres casos recurrentes lo comprueban: primero, el discurso médico que ya en 1913 decía con voces como la del psiquiatra catalán Arturo Galcerán Gaspar que el cine era peligroso y anárquico por representar violencias contra personas y la propiedad privada, que en los NNA traía como consecuencias neurosis convulsivas, organopatías y un instinto imitativo de suicidios, homicidios, incendios, hurtos, vicios y todos los malos hábitos (López Martín, 2013, p. 4). Aun así, precisamente por ese poder de impresionar a los espectadores, a la vez recomendaba reconducir positivamente el cine con películas libres de producir contratiempos psicopáticos para la enseñanza a los NNA de la geometría, la biología, la física y la cultura general.

En segundo lugar, el desarrollismo o la psicología evolutiva le pusieron límites temáticos al cine a utilizarse en la escuela según las edades de los NNA (Marks Greenfield, 1999). Inspirada en los estadios evolutivos piagetianos, la educación cinematográfica más oficial se abocaría por permitir el acceso de los NNA a los filmes en apego a cuatro fases definitorias de su desarrollo intelectual: “una de siete a nueve años, la segunda de diez a doce, la tercera de trece a quince y la cuarta de dieciséis a dieciocho” (Peters, 1961, p. 79). A cada una de ellas se le asignarían contenidos audiovisuales avalados por estos saberes para el rango de edades de los NNA espectadores y de paso, milimétricamente, se indicaría el resultado del aprendizaje esperado por el maestro: la comprensión de escenas, del tiempo y de la simultaneidad narrativa, de la trama, etc.

Finalmente, la prédica catolicista fue un factor agregado en la enseñanza del cine en la escuela para reorientarlo y evitar la tentativa degradación y perversión moral de los consumidores de las imágenes en movimiento. Como bien lo justificó la oficina católica internacional del cine en 1960, a la cinematografía había que ponerla a circular dentro de los espacios y las mentes escolares con el fin de que los adultos le brindasen a los NNA las herramientas para formar su gusto estético, para ayudarles a entender y cultivar los valores positivos de una película y para incentivarles a “reaccionar sanamente contra sus elementos nocivos” (Peters, 1961, p. 90). Claramente, en todas estas discursividades lo perentorio era impulsar una higiene mental cinematográfica que condujera a los NNA a apropiarse de una única visión del cine y de un cierto tipo de películas acreditadas como benignas. En suma, los educadores aceptaron al cine a condición de que se subordinara a los requisitos disciplinares observados, o a la

producción de uno específicamente dotado de una intencionalidad educativa, sin ningún asomo de subversión de cualquier orden.

Justo, esto es lo que formula la tercera línea discursiva que une al cine y a la educación: la apuesta institucional e industrial por un cine denominado educativo, supeditado a un conjunto de temas y materiales y a un decurso protocolar reglado en la escuela. Su aparición data de la década del treinta, cuando el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa empezó a cercar las películas válidas para la enseñanza de acuerdo a criterios de contenido y a la intencionalidad con la que fueron filmadas. Haciendo esto, cualquier cine quedaba desprovisto de ser invocado por un maestro para comunicar una enseñanza; generándose una dicotomía y censura visual, que únicamente legitimaba a un tipo de cine microespecializado para la didascalia.

En España, esta concepción fue muy defendida por un pionero en la materia que fomentó congresos, seminarios especializados, ciclos cinematográficos, dando incluso pie a la creación de la Cinemateca Educativa Nacional adscrita al Ministerio de Educación en 1953 (López Martín, 2016). Nos referimos, al educador popular Julián Juez Vicente quien durante los años cincuenta dedicó gran parte de sus energías a categorizar el cine educativo, a institucionalizarlo, a redactar un estado de la cuestión y a incentivar la producción de películas para NNA (Juez Vicente, 1951a, 1951b, 1953). Para él, las cintas fílmicas podían ser directa e indirectamente educativas, siendo las primeras las que se utilizaban concretamente en un espacio diseñado para ese propósito, “cine que a su vez clasificaba en cine educativo propiamente dicho cuya finalidad es facilitar la adquisición de hábitos, normas de conducta, etc., y cine didáctico cuyo cometido es facilitar la adquisición de conocimientos, encuadrados dentro de un programa de enseñanza” (López Martín, 2016, p. 141). Al cine secundariamente educativo lo subdividía en cine recreativo o dado para el entretenimiento y en cine documental, al cual avalaba para informar a la gente de noticias y datos. En su intelecto, el cine educativo debía partir necesariamente de un estudio previo y posterior de las características psicopedagógicas y de las etapas de desarrollo de los públicos educativos y de una reformulación continua de formatos metodológicos acordes a los temas, a las asignaturas y a los grados de enseñanza (1953, p. 27).

De tal manera, el cine educativo resultaba abierto y propicio para la experimentación. En cada película proyectada, era común -para conocer mejor las implicaciones formativas de los contenidos en los sujetos observantes y los mecanismos cinematográficos para acentuarlos- la realización de investigaciones de corte positivista interesadas en medir las reacciones de los NNA -gestos, gritos, comentarios, movimientos, posiciones- para en consecuencia fijar “leyes, que aplicadas correctamente, nos deben llevar a la consecución de efectos previstos” (Juez Vicente, 1951b, p. 350). En efecto, la idea era saber por ejemplo si con un determinado tipo de luz, de velocidad, de plano, de imagen, de sonido, se tenía éxito en el aprendizaje en todas las edades de los espectadores o si los NNA adherían lo visto a su memoria y no lo confundían con una ficción. Para eso, entre muchas más técnicas, se llegó a instalar

cámaras ocultas que grababan durante las proyecciones a los NNA y micrófonos ocultos para analizar ulteriormente los datos obtenidos (Juez Vicente, 1951b, p. 350).

Ahora bien, los sesenta fueron definitivos para la promulgación de la educación cinematográfica en lo que tiene que ver con una promoción surgida desde la gobernabilidad global. En ese decenio la Unesco en una colección titulada “Prensa, Cine, Radio y Televisión en el Mundo de Hoy”, patrocinó y publicó un libro dedicado a la educación cinematográfica (Peters, 1961) en el que la autora sugería curricularizarlo, volverlo obligatorio para las escuelas y, en la medida de lo posible, prescindir de convertirlo en un actividad esporádica y extraescolar. Las argumentaciones esgrimidas planteaban su vital preponderancia con base en tres elementos: que los NNA que van con frecuencia al cine -según la opinión de expertos- escogen las películas sin discernimiento y sin una cultura cinematográfica (Peters, 1961, p. 87); que los maestros que les gusta el cine “quieren hacer compartir a sus alumnos ese gusto y ese placer” (Peters, 1961, p. 88); y, finalmente, que la educación cinematográfica es pertinente porque ayuda a los logros de la educación en general, estimulando en los estudiantes actitudes activas y sentido crítico (Peters, 1961, p. 102).

Para poner en marcha esta iniciativa, varios de los autores citados, compartirían estrategias para hacer de la educación cinematográfica algo asible y sencillo. Una importante, consiste en que, dado que fuese complicado conseguir el apoyo directoral para curricularizar el cine o no, se contara con el tiempo para la filmación y proyección de largometrajes, a los maestros se les aconsejaba acudir a la creación de un cineclub escolar para profundizar en las demandas de los estudiantes que quisieran conocer sobre técnicas, corrientes filmicas y estética cinematográfica (Peters, 1961, p. 95). En el presente, esta maniobra educativa sigue siendo recomendable para la formación de espectadores en la escuela, recurriendo a “la programación de ciclos cinematográficos de unos cinco o seis filmes sobre un tema, por ejemplo: “Cine y literatura”, “Cine e historia”, “Cine fantástico”, “Cine sobre la segunda guerra mundial”. (Ambrós y Breu, 2007, p. 24). Por otra parte, la ausencia de un profesor especializado para dirigir la educación cinematográfica a juicio de sus causantes podía ser suplida sin inconveniente con el compromiso de otros docentes que dictaran cuestiones referentes a la iniciación en el cine en los cursos de enseñanza artística, de lengua y de literatura, y de estudios sociales (Peters, 1961, p. 90). Otros recursos de trabajo aconsejados son: crear en las clases un “rincón del cine” (Peters, 1961, p.99) donde los alumnos pueden traer o escribir reseñas de películas y colgarlas, hacer sus recomendaciones y socializar las películas que semanalmente están dando en sus cines más cercanos; al igual que, generar charlas al azar sobre temas cinematográficos, debates e improvisaciones sobre cuestiones contingentes en el aula (Greiner, 1955).

De cualquier modo, el cine educativo logró ser más que una pretensión alcanzando a tener una línea especializada a nivel industrial. En los treinta, empresas como la *Electric Research Products Incorporated* con el apoyo de peritos universitarios en educación audiovisual ya ofrecían mercancías de este tipo en ese momento (López Martín, 2013, p. 29). Posteriormente, la factoría de Walt Disney se cultivaría en hacer

este tipo de películas; más cuando se vinculaban a la fauna y la flora, como lo demuestra la serie “Las maravillas de la naturaleza” que se vendió en demasía a las escuelas tras que esta empresa enviara expediciones por todo el mundo a registrar sucesos naturales (Tosi, 1993, p. 64). Piénsese entonces que sí de 1940 a 1960, con la segunda guerra mundial en el medio, en Inglaterra la *Society for Education in Film and Television* alcanzó a impulsar la educación cinematográfica en 700 escuelas, los materiales audiovisuales que se produjeron fueron muchísimos (Peters, 1961). Y así, en Alemania y en Francia, países que contaban con servicios especializados para la elaboración de cientos de películas científicas desarrolladas por el *Service du Film de Recherche Scientifique* (Tosi, 1993, p. 68) o el *Centre National de Documentation Pédagogique* (Tosi, 1993, p. 156).

Vale aclarar, que para Tosi (1993) la educación cinematográfica logra ser más eficiente si las películas, además de cumplir con el precepto de ser creadas para apoyar las materias científicas (química, física, biología, etc) presentando experimentos de laboratorio o el comportamiento de los animales y de las plantas, se filman y proyectan en un formato preciso: el de los filmes uniconceptuales. Estos corresponden a películas breves monotemáticas que se concentran en “un solo fenómeno, un solo experimento, un solo concepto” (Tosi, 1993, p. 61), que en teoría favorecen que la atención de los espectadores no se disperse ni se confunda el objeto de utilizar el cine en el salón de clase. Por lo demás, los filmes uniconceptuales pueden llegar ser creativos, poéticos, casi surreales en contraposición al diseño audiovisual paquidérmico e imperante. Un ejemplo sobresaliente de un cine didáctico y científico que se resistió en los comienzos del siglo XX a perder su pretensión artística fue el del médico y cineasta francés Jean Painlevé (Cahill, 2019); en su obra se supo explotar estéticamente la fotografía de microbios y de los crustáceos submarinos recurriendo a alumbrados y aumentos como ocurre en *La pieuvre* de 1928 o en *Hyas et Stenorinques* de 1929, dejando como añadido, el controversial cortometraje y experimento veterinario *Traitement expérimental d'une hémorragie chez le chien* de 1930, en el que a un perro se le desangra para determinar cuánto volumen de sangre podía perder y cuánto tiempo sobrevivir antes de que se le restableciera rápidamente (Wijdicks, 2020, p. 233).

Muy aparte del entramado anterior, la cuarta línea discursiva que trata el cine y la educación apunta a que se le curricularice para, expresamente, crear una educación crítica de la imagen y un espectador pensante. Su origen y sustento conduce al repaso de tres líneas conceptuales y a un hecho que prendió las alarmas educativas. Los recelos psico-médicos al cine y la aparición del televisor y el consumo de horas y horas semanales frente a la pantalla de los NNA fueron decisivos para el despegue de esta corriente todavía muy afincada. Se calcula que un NNA ve en la pantalla chica entre los 5 y 15 años 20.000 muertes de personas (Urta Portillo, 1997, p. 24) y en otras plataformas por vía de internet tienen el chance de repasar hiperviolencias contra el cuerpo que convierten a la muerte en un espectáculo y en un producto de consumo que cimienta la indiferencia como ocurre con las decapitaciones de fundamentalistas islámicos, de prisioneros políticos en guerras recientes (Marzano, 2010) o en las refriegas del narcotráfico que en México han dejado material audiovisual de propia

producción de los perpetradores como el video *Haz patria, mata un Zeta* (Matusiak, 2019).

Así, la primera reacción de la escuela ante las imágenes que escapaban de su control consistió en ofrecer una educación en medios audiovisuales -en especial de cine- para hacerle oposición a la saturación televisiva de los NNA (Ambrós y Breu, 2007, p. 20) y para brindarles “a los sujetos-audiencia criterios, no para apagar el televisor o sacarle la vuelta, sino para ser más selectivos en sus televidencias y para indagarlas e indagarse a través de ellas, y así darle la vuelta” (Orozco Gómez, 2001, p. 103). En resumidas cuentas, para hacer de los NNA mejores consumidores de imágenes en movimiento, capaces de escoger y de rechazar lo que vale la pena incorporar a su repertorio visual teniendo a la mano elementos éticos y estéticos y comprensiones de las convenciones y estereotipos que rigen a las películas y los programas de televisión.

Ya a nivel teórico, la alfabetización cinematográfica encontró a mediados de los sesenta en los estudios semióticos franceses del cine y en los estudios de la comunicación estadounidenses un punto de partida y un apoyo. Por esa época, a la fotografía como al cine se les estudiaba ante todo como un lenguaje: descifrable, divisible y fraccionable. Quien entendiera las partes de un filme -los signos y significados lingüísticos- podía comprender el conjunto de la pieza cinematográfica (Casetti, 1994). Acogiendo esta lógica, la pedagogía hizo suya la misión de educar en este lenguaje para generar espíritus críticos, pues seguía prevaleciendo la interpretación del cine como una fuente de peligros para la infancia. La escuela en esa medida iba a aparecer como un estamento preventivo y confiado “en creer que el desciframiento era la vía regia para desarrollar el espíritu crítico de los niños a partir de circuitos cortos de análisis” (Bergala, 2007, p. 43). Total, si el lenguaje cinematográfico era separable, para sus analistas, las escenas, planos y secuencias se podían ver por separado.

Similarmente, los estudios de la comunicación estadounidense con cierto parentesco con el desarrollismo, consideraban que el cine, al ser un lenguaje específico, era en consonancia poseedor de una gramática que no lo hacía del todo universal, directo y accesible. Ver cine y comprender sus expresiones demandaba ponerse al día en la lectura de los códigos simbólicos del medio fílmico, a saber, en descifrar los signos de puntuación visuales y los significados que en una película se generan por técnicas como el corte y transición de una secuencia a otra, el ángulo de la cámara, los fundidos encadenados u otros elementos auditivos como la voz en off. Cada una de ellas “es una forma de representación simbólica, es decir: cada técnica corresponde a algo en el mundo real. Así, por ejemplo, cuando una cámara aplica el *zoom* a un detalle, comunica una relación entre éste y su contexto amplio” (Marks Greenfield, 1999, p. 33). Saberlo o desconocerlo, supone para los defensores de estas ideas una peor comprensión para un NNA de lo que sucede en la pantalla con cualquier película comercial, y en el plano formativo, un aprendizaje limitado de los contenidos de las películas estrictamente educativas:

En una clase de un instituto, que incluía una serie de películas, los estudiantes que gozaban de más experiencia cinematográfica, en general, aprendían más física a partir

de los filmes. Parece ser que el valor del cine como medio educativo depende del nivel de capacidad de lectura cinematográfica que el estudiante posea (Marks Greenfield, 1999, p. 42).

De Inglaterra proviene la otra tendencia que cimienta este entendimiento del cine con la educación. Se trata de la explícita educación en medios que se originó en los setenta y que a la fecha ha pasado por diversas fases. La primera, de un modo parecido a lo reseñado, optó por tomar una posición defensiva ante las imágenes; con unos lentes semióticos su diana era desnudar o desmitificar las representaciones políticas e ideológicas presentes en las imágenes, en la publicidad, en la televisión, en el cine. Sacar a la luz lo oculto en los medios de comunicación, la manera en la que la puesta en escena mediática socializa, refuerza y comunica las ideologías de los grupos dominantes (Buckingham, 2005, pp. 24-28). Un ejemplo cinematográfico diciente a la fecha es el referido a la propaganda patriótica estadounidense que, en su momento, fue antinazista, anticomunista y recientemente anti islamista, en un claro posicionamiento de sus valores liberales a nivel geopolítico (Ubilluz, 2012).

Frente a esta tradición, en la esfera de los medios y la educación entre los ochenta y los noventa en el Reino Unido se popularizaría y propagaría hasta el día de hoy, un paradigma de alfabetización mediática ajeno a asumir a los NNA como receptores pasivos, en ciernes a peligros y suplicantes de protección ante su influencia. Al contrario, reconociéndoles una experiencia y conocimientos propios en su contacto preexistente con las tecnologías de información y de comunicación, este enfoque ponderaría “un estilo de enseñanza y aprendizaje más reflexivo, en el que los estudiantes puedan reflexionar sobre su actividad personal como lectores y escritores de textos mediáticos y comprender los factores sociales y económicos en juego” (Buckingham, 2015, p. 82). Planteándolo de otra forma, a los NNA se les liberaría de vivir separados por la ficticia frontera del consumo y la producción, al entenderse que la comprensión o el consumo crítico van de la mano de la participación activa. En conclusión, que desarrollando producciones creativas en medios se logra más fiablemente comprender el lenguaje, las normas y los clichés cinematográficos y televisivos.

Si bien esta educación crítica de la imagen se impuso y se quedó desde los sesenta como una orientación compartida, la desconfianza en las imágenes fotográficas, cinéticas y televisivas no tendería a desaparecer. Autores como Giroux establecen que las imágenes del mundo Disney reproducen y ponen a la mirada de los NNA el patriarcado y el colonialismo (Giroux, 2001), que las de la moda explotan una sexualización icónica de los NNA, y que en las películas hollywoodenses hay una prevalencia a apuntar que los NNA afros y pobres “no son sólo una amenaza, sino un peligro público para la idea blanca y de clase media de la inocencia infantil y de la sociedad, porque llevan consigo la criminalidad, la corrupción, la sexualidad desenfrenada y la degeneración moral” (Giroux, 2003, p. 31). Otros, como Fontcuberta (Fontcuberta, 1997, pp.115-185) plantean que las imágenes fotográficas, pese a pretender mostrarse como verdaderas, son objeto de manipulaciones y cuentan mentiras; a lo que Farocki agrega, que hay imágenes en movimiento como las de las

puntas de los misiles cruceros o las de los aviones que muestran un blanco al que se dirige un proyectil que se hicieron y se enseñan para borrar “forzosamente la presencia humana en la zona del impacto [o a] personas desarmadas en la zona del ataque” (2013, p. 150).

Por esta razón, -lo que se muestra en las imágenes como también lo que se invisibiliza adrede- el matrimonio del cine y la educación para formar públicos encuentra aún una amplia legitimidad y tiene un asidero considerable. En efecto, conceptos como el de ocularcentrismo que atañe a los patrones y a la coerción visual que se despliega por vía de las imágenes cotidianas (Serra, 2012, p. 24) y la de los regímenes visuales, que son las “configuraciones que contienen elementos tecnológicos, políticos, epistemológicos, estéticos, éticos, y que suponen una pedagogía: [...] enseñar a conocer, a mirar reflexivamente, a distanciarse, a convertirse en espectador” (Dussel, 2014, p. 84), son un aliciente y un basamento para la pedagogía crítica de la mirada que viene intentando ejecutar la escuela⁴.

Queda claro, que lo que vemos y lo que es puesto a la vista ni es neutral ni es natural; en la antípoda a esto lo que ofrece el cine es una narración construida, un lenguaje codificado, que le exige a los estamentos educativos una interpretación creativa y mediadora con las imágenes. Como lo recuerda Hoffmann Fernandes y Benjamin Garcia (2017) la visualidad organiza relaciones y subjetividades: “lo sensible, lo bello, lo que merece atención, induce formas de mirar y mostrar, promueve ciertas visibilidades y relega a otras” (p. 385, Traducción propia). Por ende, “es necesario saber cómo reflexionar, cómo distanciar, cómo convertir al espectador” (p. 385, Traducción propia). Un experimento muy interesante, que serviría para cumplir este designio e incorporar a la escuela como centro, sujeto y objeto de la reflexión consiste en analizar las películas que la retratan (San Martín y Salinas, 1998, p. 57). Preguntarse si la visión cinematográfica de la escolaridad es cierta, darle la oportunidad al maestro de cavilar su oficio y a los NNA de ser observadores de experiencias similares, o no a las suyas, tal vez, sea un modo distinto de practicar todo este enfoque y de hacer del aparato escolar un organismo que se examina a sí mismo y no únicamente lo exterior a sus contornos.

Desde otro ángulo, existe una quinta línea discursiva que defiende el encuentro del cine y la educación, o siendo más precisos, la incorporación escolar del cinematógrafo por cuenta de su capacidad de provocar objetivos pedagógicos planeados y, con un dejo positivo, otros contingentes. Su mayor activo es el cuestionamiento permanentemente a esa apuesta; el tratar de no dar por sentado de forma gratuita la relación del cine y la educación. Dussel (2014) lo expone muy bien: a

⁴ Un ejemplo es la escuela argentina que dentro de sus orientaciones curriculares para la educación secundaria, por lo menos en la provincia de Santa Fe, describe al pie de la letra este enfoque: “un producto audiovisual no es nunca un reflejo de la realidad ni un mero pasatiempo de ideología neutra, sino un relato, una mirada construida desde un posicionamiento ético, estético y político, aunque el mismo no sea explícito. Por ello es importante fortalecer el análisis permanente acerca de los usos y funciones de los productos audiovisuales y de sus contextos de circulación y difusión, así como de los contenidos ideológicos que los mismos encarnan y expresan” (Lobos, 2013, p. 191).

su juicio el cine y la escuela son como el agua y el aceite. El uno apuesta por vanguardias, reinventiones y la creatividad; la otra por la rutina y la resistencia al cambio. De tal manera, escolarizar el cine podría traer consigo un sometimiento de sus imágenes y fundamentos alterizantes a las tradiciones, saberes y mediadores ya instaurados; a una suerte de domesticación al servicio de las reglas escolares (Dussel, 2014, p.80). No obstante, este proceso se apareja a lo incierto o a una fiabilidad desconocida, por lo que los partidarios de este discurso no reniegan totalmente de que el cine ingrese a la escuela, más si está abierta la chance de que la escolarización cinematográfica derive en otra cosa, en otra función, en otro insumo, en un enriquecimiento y una expansión distinta para el estudiante que sería equivocado minusvalorar:

La escolarización del cine, entonces, no debería ser leída, siempre y en todos los casos, como un empobrecimiento de la experiencia estética, sino como una traducción y recontextualización en función de otras estrategias y funciones que no son menos importantes: contribuir a una disciplina de trabajo intelectual, proponer un cierto régimen de la atención y suscitar ciertas preguntas sobre los lenguajes de la conversación pública que no están disponibles en cualquier sitio y lugar [...] ¿Qué queda del cine como experiencia estética en esta mediación? Muy probablemente, se convierte en otra cosa. Pero esta traducción escolar tiene su valor que no habría que subestimar (Dussel, 2014, p. 82).

Benasayag (2017) se pliega a la par a lo expuesto, defendiendo la tesis de que si el cine se prepara metódicamente, a conciencia y se basa en una visualización guiada por los docentes, los efectos pedagógicos -por ejemplo la ampliación de la mirada- pueden ser sobresalientes e inesperados. Adicionalmente, su esquematización y uso limitante depende del significado que se le otorgue *a priori*: es incomparable proyectar una película a razón de que un maestro no preparó la clase o define al cine como un pasatiempo o una forma de matar el tiempo, a los que acuden a ella como un producto cultural de un período, un dato, o una provocación para que los educandos hablen, se expresen o escriban (Benasayag, 2017, p. 64). Lógicamente, la incorporación escolar del cine está lejos de ser fortuita y de evitar instrumentalizaciones, pero para estas proposiciones parece hiperbólico desconocer que “el disciplinamiento no necesariamente imposibilita [...] que la experiencia cinematográfica, aun siendo diluida en la forma escolar -privada por ejemplo de alguna de sus dimensiones constitutivas, como la oscuridad-, no pueda tener lugar en el aula” (Benasayag, 2017, p. 65).

Lo importante para esta vertiente es reconocer y darle continuidad a lo impensado que suscita el cine en la escuela. En esto convienen López Seco y Moreiras (2012) y Hoffman Fernandes y Benjamin Garcia (2017) quienes conciben que la escuela -en la medida que decida acogerlo- se puede tornar en una mediadora y propiciadora de interacciones basadas en el cine. Ese un plus para nada menor encontrado en sus indagaciones. Precisando, Hoffman Fernandes y Benjamin Garcia (2017) descubrieron que entre 2010-2013 en una escuela secundaria del estado de Rio de Janeiro, los adolescentes que cursaron las clases donde el cine fue un activo, se convirtieron en “los explicadores para otros, para aquellos que no tenían esa práctica y no pertenecían a esta comunidad de lectores. Se convirtieron en "explicadores" para familiares y colegas fuera

de la escuela” (p. 397). Asimismo, López Seco y Moreiras (2012) dejan entrever que no toda escolarización cinematográfica es perjudicial si se reconoce al cine como un relato abierto que necesita de intervenciones para ser completado, o si se quiere, ampliado y actualizado por sus destinatarios. En su lógica recurrir al cine -o intervenirlo - apoya la generación de relaciones dialógicas que exigen que cada uno le aporte algo a una película, dado que “intervenir un film no implica aclarar o explicar lo que éste quiere decir, intervenir un film implica dialogar con él (y no sobre él)” (p. 248).

Para Serra (2006), otra crítica y firmante de esta línea, el ingreso del cine a la escuela es vital por dos sentidos: para que con sus imágenes se incomode o se apueste -así sea momentáneamente- por la suspensión de las certezas que se mantienen inmóviles en los planteles educativos (p. 153); de otra parte, porque la experiencia cinematográfica resulta en sí misma una experiencia pedagógica por el impacto, las marcas y la inscripción de sentimientos que provoca lo proyectado en la pantalla (p. 146). Téngase en cuenta, que como Dussel (2006) lo subraya el cine fue restringido en los albores del siglo XX por ser capaz de generar “pasiones, emociones, goces, que la escuela parecía no movilizar de la misma manera” (p. 283). Ahora, en el presente, para estos autores ese potencial insta a un aprovechamiento, a afrontarlo como una ventaja para tejer interrelaciones diferentes, aprendizajes y oportunidades para que los estudiantes expresen sus necesidades y preocupaciones. Para que sientan vívidamente lo estudiado y en ese trance se beneficien de una escuela comprometida con forjar personas sensibles. En una sentencia; que el cine se escolarice en favor de la formación del espíritu para que el ejercicio intelectual suponga también el deleite, la conmoción, el goce, y los elementos constitutivos de las imágenes en movimiento (Martínez Boom y Orozco, 2012, p. 52).

Entre tantos, la escolarización del cine puede abrir paso a percibir y vivir el tiempo de un modo divergente a los tiempos oficiales de la escuela y de la vida en general. A resistir la velocidad y el vértigo con otros ritmos pausados asociados a un tipo de cinematografía de la contemplación o de la lentitud que enseña a mirar distintamente y que empata con el hecho de que la enseñanza “pasa por tener tiempo, por las pausas propias del contemplar, del hablar y del pensar” (Martínez Boom y Orozco, 2012, p. 65). Un eco cinético adicional que brinda conocer el cine de cerca en la escuela, es el de dos de sus más comunes reiteraciones narrativas: el del viaje y el de los estudios de futuro. Sin planearlo estas son unas probables influencias y analogías a tejerse con el ejercicio educativo; que aprender es un trayecto indefinido, un punto de fuga y no un hecho conclusivo como ocurre con los viajeros en las *roadmovies* (Rodríguez, 2012, p. 37); y que en la ciencia ficción siempre aparece de uno que otro modo el mito de Casandra para ponernos en sobre aviso de lo que se viene (Rodríguez, 2012, p. 40), de los límites y los fallos catastróficos a los que la especie humana nos conduce y a los que la escolaridad debería estar atenta para prevenir su concreción.

En el ámbito de la escolarización del cine, tiene lugar a la vez el supuesto filosófico de que el cine ayuda a pensar y a mirar la realidad de una manera crítica. Como es de público conocimiento, estas ideas beben de la larga tradición que encastra al cine

y la filosofía. Cavell (2003), entre otros, inauguraron un camino que en el ámbito hispanohablante Larrosa y compañía (2007, 2014) supieron hacer suyo para relacionarlo con la infancia y la educación. En sus textos prima la advertencia de que no cualquier material cinematográfico es idóneo para los trabajos pedagógicos. Son muchas las películas que en el lugar de abrir los ojos y expandir las ideas, optan por cerrar resquicios, por oscurecer hallazgos y por cerrar las puertas al mundo:

Tengo la sensación de que las imágenes con las que hay que luchar, las imágenes que nos hacen ciegos, son las imágenes falsas, mentirosas. Son esas imágenes, además, que producen una extraña sensación de irrealidad o, dicho de otro modo, imágenes que no nos conectan con el mundo, con lo real, sino que nos desconectan del mundo. También son las imágenes agresivas, violentas con aquello que muestran, es decir, que no pueden mostrar nada sin hacerle violencia, y violentas con nosotros, con los espectadores, como si se nos echaran encima, como si no nos dejaran respirar. Son también las imágenes que no nos dejan pensar, o que no nos hacen pensar, que no se dirigen a nosotros como seres pensantes, o pensativos. Y son las imágenes, por último, que no pueden integrarse en la vida, que no establecen ninguna relación con la vida, con la nuestra y la de los otros, que nos desconectan de nuestra vida, de nosotros mismos, y nos desconectan también de los otros, de la vida de los otros (Larrosa, 2007, p.11).

En Colombia, en los últimos años, ha hecho carrera un grupo de publicaciones que se decanta por esta tesis: la de ampliar la mirada por medio del cine. Sumando varios artículos ensayísticos y pocas investigaciones con datos primarios (Peñuela y Pulido, 2012; Cañizales y Pulido, 2015; Rodríguez Romero, 2010; Viafara Sandoval, 2012; Morantes Cepeda y Gordillo Ávila, 2017; Osorio y Rodríguez, 2010), el rasgo en común que lo guía es que si la generación de un saber se funda en el encuentro de la racionalidad lógica (logos) con el elemento afectivo (pathos), el cine es un perfecto mecanismo para generar nuevas formas de pensar por su facultad de implicar y hacer participar emocionalmente al espectador, por brindarle una significación en el marco de una experiencia (Rodríguez Murcia, Osorio, Peñuela Contreras y Rodríguez, 2014). En palabras de Cabrera (1999) -uno de los autores más citados en estos textos-, “esta racionalidad logopática del cine cambia la estructura habitualmente aceptada del saber, en cuanto definido solo lógica e intelectualmente. Saber algo desde el punto de vista logopático, no consiste solamente en tener informaciones, sino también en haberse abierto a cierto tipo de experiencia” (p. 18). De por sí, la cinematografía le ofrece a la formación educativa de los NNA y a la investigación educativa en general, una puerta abierta para filosofar: lo que concibe Cavell (2003), como hacerse preguntas sin la seguridad de asir “respuestas satisfactorias [...] por así decir, direcciones hacia esas respuestas, vías del pensamiento” (p. 31); a fin de cuentas, “el cine nunca confirma nada. Vuelve a abrir lo que parecía aceptado y estabilizador” (Rodríguez Murcia, Osorio, Peñuela Contreras y Rodríguez, 2014, p. 82).

Vale decir que en esta última sublínea se recalcan las reverberaciones tentativas de la escolarización cinematográfica, o bueno del papel del cine en la formación de maestros, de la que se desprende una hipotética práctica docente que lo incorporaría como un capital de su actividad. Osorio y Rodríguez (2010) sintetizan dos: la de la

posibilidad del encuentro y el diálogo con los otros -espectadores y personajes fílmicos- que propicia el cine y el de una afectación que supera la adquisición de conocimientos o la evasión de la realidad, propia de “un trastocamiento, un acontecimiento sensible que puede facilitar un proceso de aprendizaje distinto [...] de la percepción de una sensación, de sentir en sí una modificación (un cambio o modificación orgánica o afectiva), de sentir los efectos (de un cambio cualquiera)” (pp. 78-79). No está de más señalar, que toda esta producción filosófica es quizás más sugerente que tácita. Muchos de sus planteamientos están en construcción, a la espera de datos, muestras significativas, de un sostén histórico de la relación educación-cine, o de leer las exigencias objetivas para poner en marcha estos programas.

Dejando de lado lo anterior, aparece un sexto cúmulo de discursos, amplio y mayoritario, que aborda la relación cine, educación y escuela en un tono entusiasta, celebratorio y con un poco menos de rigurosidad teórica y metodológica. Normalmente, su legitimidad se sustenta en las ventajas didácticas que traería el uso de las películas; en una marcada visión instrumental del cine como una herramienta para ejemplificar, ilustrar, reseñar, resumir o captar la atención. Esta posición es muy antigua y se forjó al instante de despertar el siglo XX, manteniéndose hasta hoy con mucha fuerza en expresiones docentes que hacen de las imágenes y las explicaciones verbales una analogía: “no podés pretender que lean 30 páginas, mejor dáles una película o un powerpoint”, “aprenden más rápido”, “se les fija más”, “ven la película y ya está” (Benasayag, 2017, p. 92). Su mayor prueba de existencia y de consolidación discursiva son los manuales que, sin desconocer su importancia, auspician un trabajo meramente mecánico con el cine en lo educativo. Dichos breviaros visuales han sido editados inclusive por ministerios de educación como el argentino (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006) y son accesibles en libros, tesis y artículos que traen organizadas, una a una, acciones para los maestros y protocolos acerca de cómo entender el cine y explotarlo educativamente en la primaria y en la secundaria. El patrón organizativo que coincide en sus páginas, es el de ofrecer al lector una lista de películas, sus sinopsis, análisis y contextualizaciones sobre ellas, sus fichas técnicas, una planeación de actividades para el alumnado con algunas interrogantes claves y una guía para el profesorado con las escenas a trabajarse en las clases y los temas a estudiarse (Agosti y Guidorizzi, 2011; Marzabal y Arocena, 2016; Breu, 2012; Ambrós y Breu, 2007; Bustos Betanzo, 2010; Acosta Valdeleón, 2007).

En virtud de este panorama, Duarte y Alegria (2008) afirman que lo preponderante hasta la fecha por parte de la escolaridad ha sido el uso instrumental del cine, a saber, su importación a la escuela para señalar visualmente un contenido curricular o para enseñar algo puntual que se le escapa a la oralidad o la escritura, a riesgo de apartar o invisibilizar su valor estético, su importancia cinematográfica, o su trascendencia cultural y política:

Entendemos como "uso instrumental" la exhibición de películas destinadas exclusivamente a la enseñanza del contenido curricular, sin considerar la dimensión estética de la obra, su valor cultural y el lugar que ocupa dicha obra en la historia del cine. Es decir, si tomamos las películas solo como un medio por el cual queremos

enseñar algo, independientemente de su valor, por sí mismo, estamos mirando a través de las películas y no a ellas. En este caso, continuamos tomándolas solo como "ilustraciones luminosas" del conocimiento que consideramos válido, en la escuela (p. 69).

A pesar de que este reduccionismo ilustrativo es depositario de un continuo de críticas que interpelan la minimización del cine a un recurso, a una estrategia, a un servicio, a una herramienta o a una mediación, su progresivo acople pedagógico en los pocos espacios tejidos para la educación y el cine demuestra un enraizamiento y una utilización inmediata que se funda en varias razones. La más vieja, mencionada en otros párrafos, es la que Dussel registra en el prólogo del libro de Serra (2011, p.13): la de la naturalidad del cine para mostrar fenómenos naturales y físicos que, en pleno auge positivista en el siglo XX, fue magnificada, apreciada y extendida como portadora de verdad hasta nuestros días. Recientemente, el reconocimiento de que los intereses de los NNA convergen en narrativas transmediales, es decir, en textos que toman cuerpo en distintos formatos como los libros, películas, juguetes, videojuegos (Rodríguez, 2012, p. 34) ha provocado a la vez que el cine se entienda como un elemento de capacitación y de interdependencia con la lectura en la escuela o para "la lectura de películas en asociación con textos" (Hoffmann Fernandes y Benjamin Garcia, 2017, p. 386). Las facilidades tecnológicas para pasar filmes en las aulas también fueron determinantes de este devenir; las invenciones del betamax y del dvd ayudaron a la programación y a las exhibiciones de películas y a un cambio en "el régimen de visionado ya que, mediante estos dispositivos, la película puede ser adelantada, pausada, retrocedida, seleccionada, etc., para el gusto de quien la proyecta" (Lobos, 2013, p. 190). Por último, Tosi (1993) y João Carlos (2017) enfatizan en que el arraigo de este uso instrumental del cine se ha apresurado por una conciencia creciente o una inevitabilidad escolar de que los NNA viven en un escenario histórico de imágenes o mediados por una cultura visual que hace que "una nueva generación está aprendiendo a conocerse y relacionarse consigo misma, con los demás y con su entorno, a través de la imagen" (João Carlos, 2017, p. 564).

Así y todo, que la simplificación del cine tenga una cabida importante o que sea la manera más básica de su consumación en la escuela, no se condice con asumirla como un hecho sistémico y orgánico. Su firma es lo esporádico y su manifestación se concentra en varios rubros que arrastran cada uno un listado de justificaciones. *Grosso modo*, estas elaboraciones se sostienen en dos rumbos contradictorios que al final convergen en que el cine es un insumo ilustrativo para la enseñanza. Mercader Martínez (2012) dice por ejemplo que la cinematografía "puede aprovecharse como instrumento para el trabajo cotidiano de la enseñanza" (p. 48), esto es, en cualquier momento y en relación a cualquier necesidad docente y curricular. En cambio, Tosi (1993) formula una precaución para evitar desvirtuar el potencial educativo del cine: que se emplee únicamente cuando sea esencial para transmitir información y conocimientos (p.50). En su opinión, cuando los elementos dinámicos jueguen un papel crucial e indispensable para indicar una situación o cuando la palabra y la imagen fija sean inoperantes o sólo puedan esbozar vagamente un fenómeno (p. 51):

Importante es también la presentación, en cine o en video, de todos aquellos eventos dinámicos que tienen lugar en zonas geográficas lejanas, que ocurrieron en el pasado o que son difícilmente repetibles (por ejemplo, experimentos científicos costosos, eventos naturales extraños, etcétera) (p. 51).

Lo cierto es que, en cualquiera de las dos orientaciones la regla que rige la escolarización del cine es que las imágenes en movimiento son útiles para mostrar, evidenciar, constatar, resumir, suavizar o introducir temas. De hecho, en los setenta y en los ochenta se trató de promover con datos cuantitativos de investigaciones experimentales y controladas la eficacia de los filmes para reforzar mensajes en la enseñanza y para acelerar el tiempo de aprendizaje y de memorización (Centro per la Cinematografia Scientifica dell'Università di Padova, 1973). Halas y Martin Harris (1978), llegaron a postular que, con la ayuda del cine, era viable reducir en un 40% el tiempo de aprendizaje en parangón de la misma información leída o pronunciada, y que la retención de lo presentado filmicamente podía elevarse en un 20% en contraste a otros medios tradicionales o fundados en la exposición oral y escrita.

Delimitando el escenario, de acuerdo a Peñuela y Pulido (2012), las regularidades reduccionistas del cine en el ámbito educativo empiezan con la subordinación de lo fílmico a la enseñanza de valores (p. 102) y a la proyección de las películas para generar discusiones críticas sobre un contexto determinado (p. 104). No obstante, los reduccionismos clásicos y con mayor soporte son dos: el que se ha tejido entre el cine y la literatura, y el del cine y su vocación para narrar y nutrirse de la historia. La primera relación es comprensible de cabo a rabo, dado que cuando se creó el cinematógrafo la literatura ya existía y con el tiempo se convirtió en su principal insumo narrativo para los guiones (Cadavid Marulanda, 2006). Debido a esto, la escuela aceptó sin problema la presencia del cine, al estar supeditado al relato literario que, si gozaba de un espacio en el currículo y de una aceptación vigilada, pero menos controlada por su consideración de ser un arte superior al cine. Fruto entonces de esa fecunda conexión, los maestros han acudido a las películas para aproximar e incentivar a los NNA a leer los clásicos de la literatura y a los autores contemporáneos, para trabajar comparativamente los puntos de contacto, la fidelidad de las adaptaciones o las versiones libres de las obras literarias desde elementos como la estructura dramática, la presentación de los personajes, la técnica narrativa, la veracidad de la época, del vestuario, de la arquitectura, etc. (Martínez Salanova, 2002, p. 80; Peters, 1961, p. 93). A este tenor, otro tratamiento frecuente es el de estimular a los estudiantes a hacer adaptaciones cinematográficas de propia factura sobre las obras leídas, a convertirlas en guiones para que aprendan a escribir en un formato distinto, tal como el aprovechamiento del cine para estudiar la pintura o la música por su condición de metarte o de un arte que se provee de otras artes para constituirse ya fuera en su tema a tratar o en lo que respecta a su misma hechura (Martínez Salanova, 2002, p. 80).

Por un margen alternativo, en el reduccionismo escolar del cine y la literatura hay datos e interpretaciones atractivos para repensar la cuestión. La información cualitativa todavía localizada en pequeñas experiencias revela que a los NNA les interesa muchas veces aprender por las películas antes de leer las novelas o que tras ver los

filmes se despierta un deseo por incorporarlas a su historial bibliófilo (Orta Carrique, 2012). Marcello y Seibert (2017), yendo por otra vía, se decantan por aconsejar que, así como en la literatura se trabaja el concepto de literatura de formación, caracterizada por un personaje que a través de la narración sufre una transformación personal que lo aleja de quien se fue y que lo subvierte (p. 362), que mirando cine se puede trasfigurar la sensibilidad del espectador proponiéndole una empatía y un símil con ese sujeto cambiante. Palabras más, palabras menos que viendo al protagonista de una historia y preguntándose en primera persona que similitudes tienen es tangible un ejercicio pedagógico de transformación y aprendizaje gracias al cine en las clases de literatura.

Del cruce del cine y la historia la simplificación escolar más habitual es aquella que le demanda que tematice un período histórico o una biografía de una figura heroica o relevante en, x o y, arista (López Seco y Moreiras, 2012, p. 245). Los docentes con sus iniciativas han remarcado la pauta de que el cine le es rentable a la historia para escenificar lo descrito en los libros, para complementar didácticamente datos o para recrear la atmosfera de una época y para hacer visible en carne y hueso a los protagonistas de la historia (Ekerman, 2014, pp. 447-449). No sin antes, instituir contratiempos y avisos como que los directores de cine evaden la precisión científica, que las películas contienen errores históricos que son aprovechables para que los estudiantes los encuentren (Grupo Imágenes de la Historia, 1998, p. 90) o que en la películas -las de reconstrucción histórica, las biográficas, las de época, las de ficción histórica, las de valor histórico, o las documentales (Bermúdez Briñez, 2008, p. 117)- se incluyen convenciones y recursos para la fluidez de un relato que en ocasiones para nada tienen un asiento verídico ni histórico. Esta diversidad de contenidos y de trucos, implican un trabajo del docente para evitar que los educandos se apropien acríticamente de personajes, datos y de las resoluciones de hechos que sean falsos:

En el marco de la investigación se realizó una encuesta sobre la proyección de la película “Revolución”⁵ en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y se les planteó a los alumnos que marcaran aspectos del período que no conocían. Los alumnos de 12 años en un 40% marcaron a un personaje ficcional, Corvalan, como un dato novedoso, pese a que nunca existió. Esta es una de las debilidades del uso del cine en el aula, porque la imagen en movimiento resulta legitimadora y verosímil si no se deconstruye el discurso cinematográfico de manera crítica (Radetich, 2012, p. 8).

La excepción a la regla, bebe de la ruptura que hizo la historia cultural hace más de cuarenta años y a los estrenados estudios de la memoria que validaron a la imagen fija y en movimiento como una fuente o vestigio para la investigación y la producción de saber histórico (Aries, 2011; Burke, 2005; Ferro, 2008; Jelin, 2014). Sin que exageradamente hubiesen tenido una resonancia en los currículos escolares, este enfoque sí impactó o le dio un soporte teórico a la práctica de los maestros interesados

⁵ “Revolución. El cruce de Los Andes, es un film protagonizado por Rodrigo De la Serna y dirigido por Leandro Ipiña, que narra la epopeya del libertador Don José de San Martín en la campaña militar que constituyó un hito fundamental para la Independencia americana. Su estreno fue para conmemorar el Bicentenario de la Revolución de Mayo en el Río de la Plata” (Radetich, 2012, p. 8).

en encontrar insumos para mejorar la didáctica de sus clases o para enseñar de un modo ajeno y complementario a lo habitual (Acosta Jiménez, 2018; Bermudez Briñez, 2008), los aspectos de la violencia política, de las dictaduras militares y del terrorismo de Estado (Ekerman, 2014; Patierno y Martino Ermantraut, 2016; González, 2014). Entre sus ventajas, descubrimientos y proposiciones se hayan datos de investigaciones exploratorias que dicen que a los NNA les interesa el cine para aprender historia a causa de que la entienden más fácil, los entusiasma y les atrae (Catelotti y De Rosa, 2014). Otros hablan de que, con la invocación del cine en la enseñanza colegial de la historia, se rompió la defensa de una única fuente o forma de adquirir conocimiento histórico (Bermudez Briñez, 2008, p. 11) o que con “la proyección de películas los textos escolares dejan de ser el centro de información o desde el cual se definen las temáticas a desarrollar” (Acosta Jiménez, 2019, p. 234); ampliándose, el abanico de información disponible para el estudiante en una determinada situación de aprendizaje y las fuentes para contrastar la veracidad de lo que dice un manual escolar.

Arias (2016) añade a lo planteado que el cine es una herramienta idónea de orden didáctico para educar a las generaciones presentes en los procesos de barbarie y la memoria histórica para superar una repetición escolar de la violencia política que aceite la apatía, aburrimientos o desintereses. Con la particularidad de hacerlo en favor de los vencidos y de las víctimas. El cine, como un recurso didáctico, se da el lujo de hacerlo u ofertarlo, al repasar y seguir a quienes han padecido los crímenes de los actores legales e ilegales en una confrontación y con el pasar de los años por desconectarse del paradigma patriotero que exalta a los vencedores (Lipovetsky y Serroy, 2009); con ese plus, lo único, para cumplir con esta expectativa es tener presente la mediación pedagógica para que lo observado per sé se asuma como una creación o una interpretación de la realidad y que el material fílmico se supedite a un uso consciente, al “para qué de la pregunta didáctica” (Arias, 2016, p. 270).

Cabe destacar que la escolarización del cine en cualquiera de las versiones descritas no es sencilla de practicar. Mostrando o proponiendo los obstáculos a los que se enfrentan los discursos más reflexivos o los celebratorios para que ello se dé, una séptima rama discursiva llama la atención sobre la validez de sus postulados planteando datos o señalándoles una navegación a ciegas por la falta de ellos. Su corpus se basa en analizar y presentar las condiciones y las exigencias que, o han favorecido hasta ahora la escolarización del cine, o las que impiden que tome vuelo. A grandes rasgos Benasayag (2017) -uno de sus exponentes- delinea la hipótesis de que la incorporación paulatina que se ha vivido en las últimas décadas del cine en lo educativo -por lo menos en el caso argentino- ha obedecido a lo que él denomina como la cinefilia docente. En pocas palabras, al traslado e implementación escolar de los hábitos privados de consumo cultural que tienen los profesores con las películas como espectadores y cinéfilos (p. 58). Ni las disposiciones institucionales ni la formación académica a su parecer han influido en ese devenir; lo definitivo ha sido la iniciativa personal de llevar los filmes, presentarlos y analizarlos en clase, sin que una formación académica especializada en sus estudios de pregrado o cursos extrauniversitarios y complementarios hubieran tenido lugar y apoyado esa acción (p. 63).

De entrada, estos repertorios privados de los profesores aparecen como los cimientos de la escolaridad del cine, y por tanto para los entendidos, generan retos, desafíos y dificultades por resolver para que el llamado a que el cine y la educación se encuentren tenga un curso sistemático y organizado. Franco (2010), critica justamente la dependencia del cine del maestro para incorporarse a la escuela, en el sentido de que esa experiencia corre el riesgo de ser esporádica, espontánea y discrecional con el único apoyo de sus conocimientos "cinéfilos, televisófilos y midiófilos" (p. 20); siendo el denominador común la carencia de una formación sólida en los fundamentos y mecanismos experimentados en el consumo pedagógico de las imágenes en movimiento. Azevedo Ramos y De Castro Teixeira (2010) concuerdan en señalar que el gran reto para que el cine fructifique en la escuela es empezar por un cambio en la escasa capacitación universitaria sobre estos enfoques y clases especializadas en la materia, al reafirmarse en la mayoría de casos, la falta de un capital cultural y de una rutina en los docentes que lo posibilite. En Bello Horizonte, Brasil, en el 2009, verbigracia, se descubrió que únicamente el 24% de ellos iban al cine una vez al mes, que el 42% pasaba una película al semestre o al año y que el 70% de la cinematografía a la que acudían eran producciones estadounidenses (Azevedo Ramos y De Castro Teixeira, 2010, p. 15). En Chile, el vacío es más profundo, se calcula que de los más de mil cursos que ha ofrecido el Ministerio de Educación a principios del siglo XXI, tan sólo el 3% buscó capacitarlos en las áreas de video, cine y música (Pancani, 2006, p. 273).

En concordancia, para promocionar y hacer factible los discursos que claman por el cine y la educación, varios autores se han preocupado por numerar algunas precondiciones -que superan la mera cinefilia docente y la formación especializada- para que todo este proyecto funcione. Desde los sesenta Logger (1965) exigía un maestro, como es evidente con una vasta cultura cinematográfica, con el agregado de un ingrediente fundamental para la educación cinematográfica: "ser un hombre seguro en el futuro, no tener miedo de trabajar a largo plazo [...] Habrá muchos fracasos; nunca habrá resultados inmediatos a corto plazo" (p. 25). En esa misma línea, López Seco y Moreiras (2012) exponen como prerrequisito un maestro que parta de un trastocamiento personal con la imagen antes de compartirla educativamente hablando, de tener formuladas las preguntas "¿desde dónde me interpela, me convoca, me conmueve la imagen que he seleccionado como material de trabajo? ¿Por qué elijo lo que elijo?" (p. 244).

A ello, Teixeira y Azevedo (2017) adicionan desde otra orilla que cualquier proyecto de formación del profesorado para fomentar la relación cine y educación depende necesariamente de condiciones objetivas y estructurales: de la infraestructura, equipos e instalaciones necesarios para poner una película y garantizar una buena experiencia, del espacio de lo cinético en los planes de estudio, de los contratos y salarios que reconozcan ese esfuerzo y que lo promuevan, etc. Sin estos elementos, las motivaciones individuales de los docentes o las expectativas de los programas de inducción institucional que esperan un determinado resultado al actuar en la educación de los educadores "no estarán asegurados por sí mismos, dado que dependen de factores relacionados con el funcionamiento de las escuelas, [de] cambios efectivos que

alteren innumerables dificultades objetivas que hacen que la enseñanza funcione con la calidad esperada” (p. 411. Traducción propia).

Finalmente, son varios los autores que refieren con acierto que a la escolarización del cine le queda el reto de pensarse pausada y organizadamente antes de lanzarse al ruedo. En concreto, con anterioridad a edificar una casuística, a aplicar teorías o autores, un hecho impajaritable que recomiendan Amorim Marcello y Bueno Fischer (2011) es que el docente se piense como un investigador -no como un mero transmisor u operador- que concibe el trabajo con el cine y la educación como uno que hay que discernir desde tres dimensiones: la del lenguaje con el que se hacen las películas, el de la audiencia a quien se destina el cine y el de las preguntas sobre el tiempo presente que se desprenden del repaso cinematográfico (p. 506). Para desplegarlas, las autoras plantean veinte propuestas, de las que rescatamos tres que parecen ser de obligada revisión. La que tiene que ver con la problematización de las imágenes por fuera de meros raciocinios descriptivos y explicativos respalda que “para quienes investigan y estudian cine en educación, el primer paso es, efectivamente, percibir una película, rendirse a ella y no tratar de interpretar, analizar de inmediato; es importante dejarse invadir por las imágenes, dejarse mover” (p. 508). Otro punto elemental es el del análisis multidimensional y el rechazo del uso escolar del cine para reafirmar ideas preconcebidas partiendo de que la lectura lineal de las imágenes desconoce que ellas están atadas a mediaciones de producción y de la mirada; por lo tanto, es bueno estar abierto y “dar a la imagen la posibilidad de ofrecernos otras formas de pensar, además de confirmar lo que sabíamos antes, algo en lo que ya creíamos” (p. 511). No menos vital es el prolegómeno diagnóstico del público objetivo con el que se pretenda forjar una relación educativa con el cine; saber qué consume, cómo lo hace, con qué regularidad, en qué apoya sus elecciones, qué decide recordar y qué no de las películas, es una condición ineludible para imaginar cómo guiar o conducir la educación cinematográfica con los NNA (p. 513).

João Carlos (2017) es otro manifestante de estas premisas. Para ahondar en una mejor escolarización, en sus planteamientos hace un llamado a la “deconstrucción del uso actual de la película como un recurso didáctico simple que ilustra el conocimiento” (p. 564). Más aún si este sentido común gravita en la consideración que lo se presenta en la pantalla es la realidad tal cual y no una realidad creada y arbitraria por la técnica de la edición y el montaje; que, “después de todo, [son] la objetivación de la subjetividad arbitraria de su creador” (p. 565). Del mismo modo, João Carlos (2017) pone en entredicho una escolaridad dada a usar pedagógicamente la imagen cinematográfica, que soslaye el campo emocional del espectador. La educación y el propio análisis de las películas -nos dice- es un ejercicio que allende de fundarse en lo cognitivo pasa por registrar las dimensiones afectivas que se activan por recursos y estrategias aplicados en los filmes. Tomarlo en cuenta, evita caer por inercia en un análisis escolar que desconoce que la movilización de las emociones “produce efectos de significado, verdad y realidad para lo que se ve en la pantalla” (p. 565).

Opuesto a lo expuesto, la defensa del cine en la escuela encuentra una octava trama discursiva que se decanta porque el cine sea vivido como una experiencia estética, como un arte para trazar un encuentro con la alteridad, con lo diferente, con lo que no está reglado del todo ni normalizado. Bergala (2007) -junto a otros afiliados y seguidores de su obra- es el padre de esta corriente que recibe como crítica que la experiencia no es medible. Y de eso se trata, pues en su defensa se comparte que esa experiencia de encontrarse, toparse y frecuentar permanentemente películas que ponen al espectador en contacto con la otredad (p. 50), auguran lo incierto, un regalo que es inasible, inefable, pero que puede permitir un cambio interior, un gusto, una vocación de la mirada. En efecto, Bergala (2007) denuncia que las películas dan acceso a experiencias ajenas a las propias, saben “algo de mi relación enigmática con el mundo que yo mismo ignoro y que ella contiene como un secreto por descifrar” (p. 62) y de un modo epitomar trabajan en “sordina, su onda de expansión se extiende lentamente” (p. 63). Sobre esto concierta Cavell (2003) quien postula que las películas son objetos misteriosos que provocan efectos que no son conmensurables: “tienen la evanescencia de las ejecuciones musicales, y la permanencia de las grabaciones” (p. 35); y el mismo Masschelein (2008), al apoyar la tesis de la lentitud, de la manifestación tardía y de lo inaprensible en lo que atañe a la medición de la experiencia del cine en la escuela.

Bergala critica el utilitarismo escolar de lo cinematográfico, su curricularización y la instrumentalización del cine para promover que los NNA se formen como espectadores críticos tras haberseles enseñando y analizado fragmentos, secuencias o escenas de las películas. En sus indicaciones queda patente que lo vital para el sistema educativo es jugársela por reconocer e incorporar al cine como un arte; en castizo por enseñar a amarlo mediante la “formación paciente y permanente de un gusto, fundado sobre cosas bellas” (p. 58). En consecuencia, la gran hipótesis de este eje es que la normalización del cine, su conversión en una asignatura con horarios y con un profesor especialista, domesticaría el talante de conmoción que hace a lo cinético un arte:

El arte quedará necesariamente amputado de una dimensión esencial si se deja en manos únicamente de la enseñanza entendida en el sentido tradicional, como disciplina inscrita en el programa y en el horario de los alumnos [...] cualquier forma de encerramiento en la lógica disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término. El arte, para seguir siendo arte, tiene que seguir siendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte, por definición, siembra desconcierto en la institución. (p. 33).

[...] El arte solo puede ser aquello que resiste, aquello imprevisible, aquello que un primer momento confunde. El arte debe seguir siendo, también en pedagogía, un encuentro que trastorna todos nuestros hábitos culturales [...]. El acceso verdadero al arte no puede ser confortable ni pasivo, n se arrastra a los niños hacia el arte como a los bueyes al carro. Se los expone al arte, aunque a veces pueda resultar explosivo (p. 97).

La salida ideada por Bergala es la configuración de una experiencia aparte, excepcional, estable, con un ritmo y un espacio diseñado para que los alumnos se encuentren y transiten por saberes no necesariamente ritualizados, jerarquizados y

evaluados en el interior de la escuela (p. 34). Un entorno para la experimentación de la sensibilidad, libre de tutelajes, para resistir al mercado y a las delimitaciones etarias que suponen que es lo que les gusta a los NNA o que deben ver. Puntualmente, para organizar la experiencia del cine a nivel escolar, Bergala ofrece cuatro etapas o consideraciones para ser tomadas en cuenta y emprender esta tarea. La primera es la de posibilitar el hallazgo y el descubrimiento para los NNA de películas casi imposibles de encontrar por fuera de la escuela (p. 64). Filmes libertarios, para nada proteccionistas, que en lugar de limitar la visión la amplíe, o en las que los NNA tengan la ocasión de ver a otro NNA en la pantalla que juega un “papel de amortiguador, de intermediario, en esta exposición al mundo, al mal que forma parte de él, a lo incomprendible” (p. 97). La segunda invitación consiste en favorecer una educación artística -a diferencia de una enseñanza artística aplicada- en la que el docente deje de ser un enseñante curricular para convertirse, como los buenos maestros, en iniciadores, en pasadores de un arte, de un placer (p. 67). En tercer lugar, tener confianza en que este proceso es largo, lleva tiempo y que se funda en la frecuentación ininterrumpida del cine, en las reiteradas visitas a las películas para invitar a los NNA a iniciarse en una lectura creativa y sensible de la cinematografía. La cuarta inferencia aduce a la necesidad de forjar filiaciones entre las películas vistas, a tejer lazos y parentescos en camino de desarrollar una cultura cinematográfica que le facilite a los NNA ubicar e integrar una película recién observada a sus registros cinéticos. Al hacerlo, se garantiza que las energías invertidas eviten resumirse en la apropiación suelta o huérfana de filmes; lo transversal en este último ítem es enseñar que cada película se inscribe en una historia estética, cultural y artística:

Comprender cómo toda obra está habitada por lo que la ha precedido o lo que les es contemporáneo dentro del arte del que ha surgido y en las artes vecinas, también cuando el autor no sabe nada de ello o incluso lo niega (p.70).

En contraposición a los planteamientos repasados, existe otra variante discursiva que se enfoca a fondo en la producción y creación del cine por parte de los NNA escolarizados (Sánchez Carrero, 2008). Este noveno corpus pasa del dominio del enfoque de ver o aprender recurriendo a las proyecciones cinematográficas a hacer cine para familiarizarse con el lenguaje cinematográfico en la *praxis*, o aún, para supeditararlo a trabajar un contenido curricular. Sus inicios son viejos; desde los cincuenta Greiner (1955) es un dechado para estudiar. Ella, recomendaba producir cine con los NNA de primaria con todo el rigor y las fases de una producción profesional: diseñar el rodaje, las escenas con dibujos, precisar el argumento, rodar en los salones o en locaciones cercanas a la escuela y componer equipos con roles precisos para todos los estudiantes -directores, ayudantes de dirección, camarógrafos, asistentes, actores, etc.-.

La recepción de este modelo se ha popularizado por la corriente de la educación crítica repasada con Buckingham (2015), por las facilidades y bajos costos de filmación que proveen hoy los celulares u otros equipos, y por la trascendencia que tuvo Bergala (2007) para un nutrido grupo de investigadores y docentes que han impulsado lo que él denominó la pedagogía de la creación; un complemento o la extensión de la experiencia estética de los NNA en la escuela con la manipulación, creación y reelaboración de

imágenes cinéticas. A propósito de esto, Albuquerque (2010), refrendando a Bergala, dice que la escuela es un lugar idóneo para hacer cine debido a que ella es por antonomasia el resguardo del pensamiento y de la circulación y de la producción del arte. Aidelman y Colell (2012, 2014), de igual modo, acogiendo a Bergala sustentan que el acercamiento y la revelación del cine en el terreno escolar idealmente deben darse por medio de la creación para en ese trasegar conocerlo, pensarlo y amarlo como un arte vivido. No sobra decir, que una de las preocupaciones vertidas sobre este avance guarda relación con la misma nota estipulada por Bergala (2007) y otros (Lobos, 2013) de que la pedagogía de la creación va más allá de manejar virtuosamente un lenguaje técnico, el saber cuándo sí, y cuando no utilizar un contrapicado, un plano o un ángulo con la cámara. Si se enseña a fabricar el cine es para abrirle la puerta a los NNA a vivenciar una experiencia estética y a darle importancia a sus intuiciones y emociones en el momento de las decisiones creativas que definen una imagen cinematográfica. Por ejemplo, en la fase del montaje en escuelas públicas brasileñas ha salido a la luz que los “niños exploran las imágenes producidas, los recursos tecnológicos, las sensaciones creadas y creativas en las rutas de trabajo con las imágenes [...] juegan, colorean y decolorean, cambian formas, crean personajes, inventan tramas, producen significados con sonidos” (Donizetti, Isler Pereira Leite, y Christofolletti, 2017, p. 357).

En todo caso, el abocamiento por la elaboración del cine a cargo de los NNA en los colegios, con fines curriculares o movidos por la experimentación personal, tienen a su favor un montón de ventajas y usufructos que la ausencia del cine en la escuela o su consumo netamente receptivo no posibilitarían. Algunas investigaciones han encontrado que, acogiéndose la filmación libre (Donizetti, Isler Pereira Leite, y Christofolletti, 2017) o recurriéndose a las tecnologías audiovisuales para desarrollar los proyectos de clase (Plaza Schaefer, 2013; Fernández Batista, 2014), los NNA se topan con aproximadamente seis relacionamientos y hechos educativos novedosos: el de reapropiarse de los formatos y estéticas de los medios comunicacionales masivos para ponerles su propio sello; el de aprender a negociar y acordar el uso del tiempo personal dado que las filmaciones muchas veces exigen horas y espacios extraescolares; el de aprovechar un producto escolar distinto que les permite expresar las preocupaciones generacionales, contextuales e individuales que viven; la de interrelacionarse inéditamente con las comunidades cuando sus producciones necesitan de información o del apoyo proveniente de vecinos, familiares u organizaciones sociales; el de desarrollar productos con vocación comunicacional que superan a la escuela con otros públicos en funciones especiales o en festivales especializados; y el de construir un vínculo horizontal con los docentes que se rige por la desaparición de las notas y por el atractivo mutuo de crear imágenes en movimiento.

En otro orden de ideas, la última agrupación de discursos que aboga por la familiaridad del cine y la educación lo hace a partir de dilucidar a lo cinematográfico como un componente olvidado y necesario para la validación de la ciudadanía cultural de los NNA. Paradójicamente, el cine como bien cultural de masas en ningún momento ha logrado ser masivo o llegar a todos los NNA por su manejo industrial y mercantil. Son cientos de miles los NNA escolarizados y sin acceso a la escuela que carecen de un

derecho a la recreación cimentado en un puente con el cinematógrafo. Ante la falta de datos consolidados, amplios y sistemáticos de consumo cultural, Morduchowicz es de las pocas que permiten inferir esta conculcación a los derechos del NNA. Hace unos años reveló que “en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, el 75 por ciento de los chicos de 13 y 14 años que cursan primero y segundo de la secundaria, no fue nunca al cine” (2002, p. 47). El 20% restante lo hizo sólo una vez y el 5% había ido dos o tres veces (p. 47). En el 2013, una encuesta nacional de consumo cultural con una muestra a su cargo de 1.200 NNA reafirmó esta constante: “aun cuando la media nacional de películas por joven no sea muy elevada (una o dos películas en la sala de cine por año), la mayoría no va con mayor frecuencia por motivos económicos” (2013, p. 58). Algo parecido ha mostrado la realidad brasileña con pequeños sondeos: los NNA tienen reproductores de DVD en la casa, pero mínimamente han visto una película en una sala de cine (Duarte y Alegria, 2008, p. 71).

De esta suerte, los NNA se provisionan a sí mismos por lo general de los filmes estadounidenses que programan en la televisión o que se ponen en línea en internet (Morduchowicz, 2013, p. 57); así la experiencia más cercana de apreciar el cine en todas sus ramas, orígenes, manifestaciones y expresiones, en una pantalla gigante y a oscuras, resulta un patrimonio extraescolar de quien lo puede pagar. Por más que la educación cinematográfica se ha abocado a llevar a los NNA a las salas de cine para que aprendan el lenguaje cinematográfico en su ámbito natural y unos mínimos comportamentales para ver una película (Bellido López, 1998), en su trayectoria estos asuntos no han sido la regla; son otros los argumentos esgrimidos para hacerle frente a este ostracismo de derechos culturales. Uno de ellos es el que versa que la “exclusión de la cultura es, sin duda, otra manifestación de la exclusión cultural que sufren los adolescentes con menores recursos” (Morduchowicz, 2009, p. 137). Efectivamente, como una forma de implementar una democratización de la cultura o de paliar la exclusión de un capital cultural se han generado programas estatales como el argentino *Semana de cine para estudiantes de secundaria*, que parte de ofrecer gratuitamente una selección de películas nacionales, latinoamericanas, europeas y hollywoodenses a un promedio de 30.000 jóvenes escolarizados de sectores populares para que se discutan con especialistas y cineastas en los ciclos dispuestos anualmente (Morduchowicz, 2009).

En esencia, la defensa del entrecruzamiento del cine y la educación en esta perspectiva se da para atenuar los déficits culturales que se reproducen en el contexto extraescolar e inclusive dentro de la escuela con la falta de clases especializadas, ofertas de cineclubes y videotecas. Bergala (2007), pese a resistirse a la escolarización del cine, concibe a la escuela como “el *único lugar* donde este encuentro con el arte puede producirse [...] Si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, hay muchos niños para quienes es muy probable que no se produzca jamás” (p. 36). Con el apoyo de las reflexiones de João Carlos (2017), también es posible colegir que esta es una misión latente de la escuela, casi uno de sus mandatos fundacionales en vista de que “la escuela fue erigida, por excelencia, como el espacio social para el aprendizaje del conocimiento elaborado [...] de todos los conocimientos producidos y acumulados por la humanidad” (p. 561). Vale mencionar, que ante la negativa y dificultades orgánicas para desarrollarse

este enfoque en sociedades que carecen hasta de la existencia de una institución educativa o que cuentan con una institucionalidad limitada física y profesionalmente, el proyecto histórico de la educadora popular chilena Alicia Vega (2018) cobra importancia y brinda un sendero a recorrer. En su obra -inmortalizada en el documental de 1988, Cien niños esperando un tren de Ignacio Agüero- el cine busca a los NNA en las barriadas, en los asentamientos, en los barrios más humildes para democratizar la cultura. Los pone en contacto con las imágenes a través de talleres y les provee ese derecho, lo que Vega designa como un alimento espiritual que muchos NNA tienen negado.

En suma, la relación a favor del encuentro del cine y la escuela tiene muchas facetas y caras. Su historia es larga y las motivaciones para que estos dos fenómenos se encuentren responden a intereses y comprensiones distintas y a la par interdependientes. En la siguiente tabla se resumen las corrientes trabajadas y sus principales características:

Tabla 1.- Principales discursos a favor del cine y la educación.

Corrientes a favor del cine y la educación	Dimensiones de las corrientes
1) El cine es un objeto moderno y la escuela tiene una tradición iconográfica de enseñanza	Esta trama discursiva fue una de las primeras en auspiciar el cine en la escuela. Su centro es que tanto la escuela como el cine son hijos de la modernidad, una expresión similar que tienen como destino trabajar de la mano. Sumélese a ello, que la escuela ya tenía una tradición iconográfica, que permitió que al cine se le abrieran las puertas al considerar -con sus reservas- a las imágenes como enseñantes del mundo.
2) La educación cinematográfica como un soporte preventivo contra los malos influjos del cine	Este discurso promueve el cine entre los estudiantes con fines tutelares, es decir, para que la escuela filtre y haga criba de imágenes cinéticas que no se asocien al crimen, la violencia, y a cualquier tópico acusado por los discursos médicos y sociopenales de desviar socialmente a los NNA.
3) La aparición de un mercado proveedor de películas educativas	Con este discurso la llegada del cine a la escuela resulta el producto de una transacción económica que vende unos créditos educativos. Así fue cuando empresas como la Kodak y Phaté en los años veinte empezaron a vender

	<p>máquinas y colecciones de películas educativas a las escuelas. Un fenómeno muy similar al que ocurre hoy en día con portales web educativos que suministran catálogos y curadurías de películas educativas por un precio de afiliación.</p>
4) La emergencia de la educación en medios o de la alfabetización audiovisual	<p>Estos discursos se amplifican con la aparición del televisor. Su propósito es hacer de los NNA audiencias y espectadores de las imágenes en movimiento capaces de entender los códigos, los mensajes y la puesta en escena de cualquier producto audiovisual.</p>
5) El cine favorece efectos pedagógicos planeados e inesperados	<p>Estos discursos surgen como una reflexión ante el rechazo que varios autores tienen respecto de la posibilidad de curricularizar el cine. Su respuesta, comparte la idea de que no toda traducción escolar es mala y que por el contrario pueden suscitarse efectos pedagógicos de importancia gracias al uso y la aparición del cinematógrafo en la escuela.</p>
6) El cine sirve para puntualizar, resumir o introducir temáticas	<p>Este es el más corriente de los discursos que circulan a favor del cine y la educación. Su eje fundamental expresa que el cine es útil para entretener a los estudiantes, para ilustrar contenidos curriculares o para resumir o puntualizar alguna información que se pretenda trabajar en clase.</p>
7) La hipótesis de la cinefilia docente	<p>Este discurso expone que el cine en las aulas ha sido consecuencia de la cinefilia de los profesores, o sea, de su afición personal por el cine. Con base en ese estremecimiento, ellos deciden qué películas trasladar a sus clases y los usos pedagógicos que se le dan al material seleccionado.</p>

8) El cine es un arte y una experiencia estética y sensible	Es uno de los discursos más actuales en el decurso del cine en la escuela. Su pilar es que el cine debe facilitarse únicamente a los estudiantes como una experiencia estética, preferiblemente no reglada ni a modo curricular. Para ello, más que una película cualquiera, la mina a trabajarse debe ser la principal cinematografía de la historia del cine; aquella tasada como trascendental y artística.
9) La pedagogía de la creación y el audiovisual como un formato para explorar los trabajos de clase	Este discurso tiene un tinte pragmático y lo que busca es que los estudiantes recurran al cine y al vídeo como formatos de experimentación y presentación de las tareas curriculares.
10) El cine en la escuela concierne a la igualdad y a los derechos de los NNA	Este es el último de los campos discursivos que atañen al cine y a la escuela. Su defensa del cinematógrafo toma en cuenta dos consideraciones: la primera que el cine es un indicador del derecho a la cultura y a las artes que tiene adjudicado todos los NNA; la segunda, que este es un derecho masivamente conculcado debido a que depende del mercado. De ahí, la relevancia de que el cine circule libre y gratuitamente en la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Discursos en contra de la relación cine y educación

Con todo y el armazón discursivo que apoya el trabajo conjunto del cine y la educación en la escuela o del auge de la explotación pedagógica de lo mediático y lo comunicacional en los programas escolares, a ciencia cierta el cine pasa por ser un fenómeno rezagado, itinerante, medido y accidental en las aulas. La transformación educativa a favor de la cinematografía continúa siendo una promesa, una intención, un proyecto por desenvolverse como lo verifica la escasa curricularización del cine, la pobre inversión en la construcción de salones especializados para exhibir filmes, las insuficientes colecciones de videotecas en los colegios y “el hecho de que la mayoría de los docentes sigue utilizando películas sólo para ilustrar conceptos, motivar o atraer la atención de alumnos “aburridos” (Benasayag, 2017, p. 62).

La dialéctica que vilipendia el uso pedagógico del cine obedece a factores interdependientes de tipo histórico, discursivo, institucional y agencial. Dentro de los principales se encuentra el hecho de que la escuela, la enseñanza de las ideas y la centralidad epistémica de las ciencias sociales y humanas se fundan en la cultura letrada, que implícitamente registra un rechazo de las imágenes en cualquiera de sus manifestaciones. Un divorcio entre lo decible y lo visible con apoyo en que “no existe otro sentido que el que puede nombrarse y ser verbalizado, transformado en lenguaje [...] las imágenes únicamente son significativas en la medida en que están asociadas a procesos de aprehensión y traducción cognitivas” (González de Ávila, 2010, p. 215). Hecho, que al compás de la escritura y de la reproducción de la palabra escrita, darían como resultado una relación de poder, de prestigio o de dominio de lo verbalizado y redactado sobre lo iconográfico, es decir, de la letra sobre el icono. No se olvide, como corolario de este logocentrismo, que las imágenes fueron relegadas a la ilustración de los indoctos, a una enseñanza superficial de hechos, más no de los sentidos ocultos de las cosas presentes o codificadas en las páginas de los libros (Pérez Vejo, 2012, p.20). Además, la matriz del pensamiento europeo no permitía otra cosa, al basarse originariamente en una reticencia hacia el mundo de lo sensible y de las imágenes por asumirlas como propensas a lo falaz, a lo espurio o a lo alejado de la centralidad verídica de los fenómenos:

El pensamiento occidental del cual nos nutrimos se ha construido sobre la desconfianza de la imagen. Para Platón y sus discípulos, la imagen es, por definición, engañosa y es necesario desprenderse de ella para acceder al concepto [...] Uno de los postulados centrales de la matriz platónica es la desconfianza generalizada ante el mundo sensible. El mundo sensible (y allí se ubican las imágenes) es mera apariencia, y, en tanto tal, conduce al error y la falsedad. Son las ideas y los conceptos (el mundo inteligible), a los que se accede a través del intelecto y el entendimiento, los que nos permiten alcanzar la verdad (Abramowski, 2010, p. 45).

A razón de esta configuración, la reacción de la escuela al proponérsele el cine como una opción educativa fue también negativa. La consigna de ese rechazo consistió en que las imágenes históricamente habían cumplido otra función y en que -con mayor ahínco- muchas veces se caracterizan por ser inefables, indescriptibles, ajenas a un lenguaje definitorio. Este último ha sido el argumento más agitado por los contradictores de la cinematografía como componente de la enseñanza: que las películas no se pueden leer. De este modo, si el cine en un comienzo fue aplaudido por su capacidad de realismo, al segundo o tercer paso de ese encuentro provechoso, se le recriminó por su “relación ambigua con la verbalización (no todo lo que transmite el cine ni lo que produce, pasa por las palabras)” (Dussel, en Serra, 2011, p.14) y porque al quedar al descubierto su vocación onírica, sus contradictores señalarían que la utilidad de ilustración que tenía el cine se había malogrado por la “consolidación de la función de atracción y de entretenimiento del cine, por fuera del documentalismo y de la representación fiel de la realidad” (Dussel, en Serra, 2011, p.14).

Semejante sesgo a favor de lo letrado, tuvo todo tipo de repercusiones. Víctor Mercante, uno de los pioneros en impulsar la educación pública en Argentina, asumió

en los años veinte al cine como una amenaza que rompía con la usanza de la lectura y de la consagración requerida para la obtención del saber; llanamente, el cine en su posición representaba un peligro cognitivo: “presente en la forma de leer por imágenes, “facilistas” y fundamentalmente a contramano de los pautados por la modalidad escolar, que exigían esfuerzo, concentración y dedicación que el cine obviaba” (Serra, 2011, p.150). En el mismo decenio de los veinte, ante la imposibilidad de prohibir el cine como medio educativo, en España se optó por regularlo o reducirlo al papel de fortalecer el libro para que el cinematógrafo estuviera al servicio del texto escrito; en una suerte de lema: “primero el libro, después el cine con el libro” (López Martín, 2013). En Francia, promediando los setenta, la prevalencia de este modelo y el miedo a un código desconocido condujo a los maestros una vez el cine fue ingresando a la escuela a leerlo forzosamente utilizando los esquemas del examen literario con los que trabajaban las novelas o los cuentos (Bergala, 2007, p. 41). Así, el cine como un medio compuesto de imágenes en movimiento incomodaba, generaba una preocupación en los educadores que miraban de reojo a las imágenes como artefactos ajenos a un raciocinio y a la lectura como una acción depositaria o consagrada a los libros.

Vale convenir, que la emergencia y la defensa escolar del cine nunca supusieron que el libro perdiera su hegemonía o se perfilara hacia un declive. Al contrario, “ambos se complementan y ofrecen un discurso histórico con características diferentes” (Bermúdez, 2008, p. 111). De la misma forma, el concepto de lectura utilizado para minimizar el uso del cinematógrafo en la escuela es unidimensional o presto a concebir la lectura exclusivamente como un medio para la adquisición de conocimientos por vía de los libros. Esto desconoce de plano que la lectura goza de una bifurcación interpretativa que la amplía o la libera del desciframiento de grafías o de códigos en un monopolístico texto. Larrosa (2003) bien dice que la lectura es lo antinómico de la dominación y la apropiación de conocimientos exteriores depositados en un libro. En su parecer, la lectura es una experiencia íntima, es la relación que se teje con un texto -un paisaje, una película, una obra de arte, etc.- y el sentido que deriva de esa interacción, “los que nos pasa” (Larrosa, 2003, p. 28), lo que nos forma, transforma o deforma cuando entramos en diálogo y escucha con eso otro. El cine, recordando a Bergala (2007), brinda esa experiencia y el saber que se desprende de la misma -que es particular, subjetivo, personal (Larrosa, 2003)- por su forma de entrelazarse con el espectador mediante emociones y afectaciones sensibles.

Por otro lado, los rezagos del odio y el temor a las imágenes son un factor heredado para nada menor en la tensión del cine y la educación. Resulta absurdo pensar en la fricción escolar del cine sin tomar en cuenta la historia de las objeciones que han definido el rumbo, los usos y despliegues de las imágenes. La iconoclastia religiosa y la iconoclastia política, ambas vigentes al día de hoy, ya fuera en el conflicto entre el Vaticano y los protestantes en el siglo XVI o en la destrucción de los viejos símbolos tras la revolución francesa, se apegan a dos principios fundamentales: el miedo a “que la gente venerara más las imágenes propiamente dichas que lo que representaban [y que] las imágenes propagan unos determinados valores” (Burke, 2005, pp. 69, 98). Por eso, en la guerra de las iconografías, las imágenes se destruyen, se censuran, o curiosamente,

se combaten con nuevas imágenes depositarias de unos valores socialmente aceptados por el iconoclasta. Un ejemplo clásico son las xilografías que promovió Lutero, “como el famoso *Passionat Christi und Antichristi*, que contrapone la vida sencilla de Cristo con la magnificencia y la soberbia de su «vicario», el papa” (Burke, 2005, p. 70). Con ellas, el luteranismo llegó a los analfabetos, hizo calar entre los humildes su crítica al papado y generó una cultura plástica protestante específica, ante la que el catolicismo en una contraofensiva reafirmaría sus imágenes de santos, de peregrinaciones y de culto a las imágenes sagradas con el auspicio del Concilio de Trento (Burke, 2005).

El cinematógrafo también ha sido víctima de esa lógica, de iconoclasias puntuales que le han denigrado, prohibido y atacado violentamente. Durante una buena porción del siglo pasado en los Estados Unidos la denominada legión nacional católica de la decencia organizó piquetes y boicots comerciales contra las salas de cine y los estudios que estrenaban películas con imágenes eclesiásticamente indeseadas, perniciosas o indecorosas (Black, 1999). Su plan era hacerlos rehenes de las taquillas, chantajearlos económicamente para reordenarlos hacia un cine moderado en escotes, robos, corrupción, sexo, adulterios, pobreza, delincuencia, violencia e insultos. Lo que el famoso texto de autocensura conocido como el Código Hays exigía a los filmes de Hollywood: ser más moderados de lo que ya eran; ser planos políticamente; evadir la realidad; limitarse a entretener sin profundizar en detalles sociales o éticos de gran envergadura. Tanto así que durante un periodo la filmografía gringa estuvo al borde de tener una asepsia narrativa de los problemas sociales y políticos de su tiempo histórico:

Los informes de la PCA (Administración del Código de Producción) correspondientes al periodo 1935-1940 son reveladores. En 1935 [...] 122 películas -el 23,5% de la producción total de Hollywood- pertenecían a la denominada “categoría social”. El año siguiente la cifra se había reducido a 104 -el 19,4%- [...] En 1938 [...] sólo el 12,4% de la producción abordaba cuestiones sociales, y en 1939, un mero 9,2% -54 películas- se consideró portador de algún mensaje social. En 1941, Hays, ante una comisión de investigación del Senado, afirmó que menos del 5% de las películas de Hollywood trataban temas sociales o políticos (Black, 2012, p. 310).

La iconoclasia cinematográfica encontró en lo legal otra arma para el control de las imágenes. Los comités de censura y clasificación de películas cumplieron la misión de depurar lo aborrecible e indigno para la mirada religiosa y para los defensores del *status quo*. Antes de que se popularizaran en América Latina (Bácares, 2018), en Estados Unidos tuvieron su pico en 1922 con la presentación de cerca de cien proyectos de ley de censura cinematográfica en treinta y siete estados (Black, 2012, p. 44), con efectos tan variados, como el del estado de Nueva York que en 1928 censuró “más de 4.000 escenas en más de 600 películas” (Black, 2012, p. 48). Los argumentos esgrimidos eran sencillamente que lo inmoral en el cine -propio del desacato a lo victoriano, al patriarcado, a la obediencia estatal, a la familia, a los sacramentos, etc.- era ruinoso para la civilización y envilecedor para los NNA.

Ni la escuela pública ni la privada hicieron oídos sordos de esos rumores. Al cine se le encerró en epítetos denigrantes y se le acusó de ser un seminario de malas enseñanzas. El pedagogo belga Alexis Sluys (1925) -guiado por paradigmas positivistas-

consideraba que el NNA era una presa fácil de los influjos del cine por su condición de infante o por su falta de temple moral (p. 37). Víctor Mercante, de nuevo exponiendo sus reservas, lo tasó como un peligro moral: “una escuela sin conceptos, sin ideales, vulgar, grosera, criminal y a menudo peligrosa [...] que no hace más que contrarrestar el orden y la moral que la escuela se empeña en construir” (Serra, 2011, p. 179-180). Con estos antecedentes, es comprensible que el paso a seguir fuera implementar una actitud iconoclasta, prohibitiva, censuradora. Para la escuela laica esto no significaba empezar de cero. En su constitución fue corriente la reconversión de las imágenes de los ídolos religiosos por unas nuevas, acentuadas en gestas nacionalistas o científicas, en una operación que “presenta a las imágenes como meros significantes” (Dussel, 2017, p. 439). Mucho menos lo fue para la escuela privada a cargo de congregaciones religiosas como las que se dieron en Colombia antes de sus inicios republicanos. Las explicaciones de esto se ajustan a un ramillete de ingredientes: una es que el cine era un invento de la modernidad, un artefacto mecánico que proponía nuevas sociabilidades y formas de expresar los afectos (Álvarez Gallego, 2003); otra crucial radica en que el cine es un objeto secular que presenta imágenes seculares y que arrojó a la vista de los espectadores nuevos dioses para adorar: los divos y divas del *star system* (Dussel, 2017). La característica intrínseca del movimiento que constituye al cine se suma a esta lista como un elemento de sospecha. Las imágenes sagradas estaban hechas para la contemplación, para la mirada sometida, absorta, devota. Con el cine se pusieron a rodar y se volvieron volátiles, mundanas, pasajeras, profanas, impropias de un culto (Dussel, 2007).

Visto de otro modo, la historia de visualidad que carga a costas la escuela alimenta de una manera importante el rechazo escolar del cine. Para entender esto, hay que volver a retomar el concepto de régimen visual y añadir el de la gramática escolar a la discusión. Pasa que, la enemistad del cine con la escuela se soporta en la preexistencia de un régimen visual -los discursos que ordenan una forma de mirar- dentro de la institución que designa qué puede y qué debe ser visto; que “promueve la visibilidad de ciertos objetos y procesos, y relega a otros” (Dussel, 2014, p. 84). Igualmente, en la escuela hay un enclave prístino que organiza el día a día y que se opone a las reformas educativas. Es lo que Tyack y Cuban (2000) metaforizaron como la gramática escolar, esto es, la naturalización de unas costumbres y normas, o de un modo de ser acrítico de la escuela y de sus agentes respecto de unas reglas definitorias e inamovibles del uso del tiempo, de los espacios, del número de estudiantes por salón, de las fronteras disciplinares, del tamaño de las aulas, de los uniformes, de la disposición de los objetos, de las sanciones, de las notas, de las estrategias didácticas, del significado de ser maestro, alumno, o director, etc.

Hasta el momento de la aparición del cinematógrafo, el régimen visual y la gramática escolar, permitían en exclusivo el uso de imágenes fijas -como las láminas- con el cometido de “ordenar y simplificar el mundo de “allí afuera” [...] Esa simplificación cumplía con propósitos moralizantes, pero también cognitivos, porque simplifica el proceso de atención y lo focaliza” (Feldman, 2004, p. 94). La condena al cine devino entonces por su extranjería y por no haberse diseñado anticipadamente para

convertirse en un soporte escolar útil y regulado. Como lo expone Dussel, el cine difícilmente podía encajar en esa ecuación, dado que la escuela fue una productora por excelencia de imágenes estáticas, que eran sometidas a férreos controles para socializarse y exponerse; el movimiento de las imágenes y su disposición pública iba en contravía de la tradición fiscalizadora y del sometimiento escolar de lo iconográfico:

En 1907 y 1908, más de una década después de la invención del cine, dos circulares del Consejo Nacional de Educación establecían que las escuelas debían pedir autorización al Consejo para colgar cuadros y retratos en las escuelas, o para celebrar otras fiestas que no fueran las del 25 de mayo y 9 de julio (Dussel, en Serra, 2011, p. 13).

Vale subrayar, que la escuela estuvo siempre a favor de la visualidad, de mostrar lo micro y lo macro; el problema es que lo hizo en función de sus reglas, bajo la impronta de sus prejuicios con lo inédito o del cerco que le imponía su régimen visual y la gramática escolar reinante, ampliándose sí mucho a láminas, mapas, estatuas y bustos, libros de texto, microscopios, armarios de exposición, a museos, a la disposición de los objetos en el aula y a la decoración de sus muros (Dussel, 2009; Serra, 2012). Aun así, que el cine fuera proscrito por su compleja ingobernabilidad y por su demanda de cambiar los ritmos y espacios escolares, no impidió que tuviera márgenes de maniobra o acomodamientos reglados en lo escolar. Como lo ejemplifican las películas *El Limpiabotas*, *Cinema Paraíso* o *Adiós Muchachos*, el cine fue absorbido por los docentes de las curias y por sus políticas visuales que lo relegaron a unos cuantos asuntos a ser mirados en unos horarios puntuales. La siguiente anécdota ocurrida en el Colegio Auseva de los hermanos maristas en Oviedo, España, entre 1947 y 1950 da cuenta de esta dimensión de otorgar un derecho a la mirada restringido de la sexualidad:

Lo más interesante era el cine que se proyectaba todos los domingos. Por una módica, pero valiosa peseta, asistíamos, en una pequeña sala con butacas de madera, a la proyección de toda clase de películas de aventuras por entregas. Algunas duraban hasta siete semanas. Recuerdo, sobre todo, con gran emoción, las de *Fumanchú*, *El Hombre Invisible* y *La moneda rota*. Durante las sesiones, un fraile larguirucho y buenazo, era el encargado de cuidar del orden y la compostura. Tenía una cara tan fea y larga que le motivó el sobrenombre de «El caballo», y sus características más peculiares eran los anacronismos que cometía con frecuencia y las incorrecciones gramaticales. Todos repetíamos con carcajadas aquella frase suya que nunca olvidaremos: «... cuando rociaron con gasolina el chalet de Herodes». Ni tampoco olvidaremos jamás lo que ocurría cuando en algunas películas, muy de cuando en cuando, los héroes se disponían a besar a la estrella rescatada de las garras del malo. En el justo momento en el que se producía el acercamiento paulatino, el fraile alzaba de súbito la voz, gritando repetidamente al operador: ¡ósculo!, ¡ósculo!... y al instante el operador cubría el objetivo de la cámara, de modo que en la siguiente imagen los protagonistas se separaban bruscamente, después de un cuadro en negro, lo que producía un verdadero griterío entre los alumnos, por lo que el fraile enojadísimo gritaba de nuevo: ¡o... bien os calláis, o... bien os meto fuera!, convirtiendo nuestro griterío en una catarata gigantesca de carcajadas (Miravalles, 1998, p. 65).

Antes de seguir, es pertinente aclarar que la antipatía de lo magisterial, la escuela o lo educativo al cine es mucho más amplia de lo que parece y que funciona en redes.

Dicho de otro modo, el reparo escolar a las películas está interconectado con un conjunto de saberes y disciplinas que en su tiempo también encendieron las alarmas sobre las consecuencias negativas del cine en los NNA; muchas de ellas con una profunda influencia histórica en el decurso de la pedagogía y las ideas educativas. Hablamos claro, de los discursos médicos y psicológicos que decían que el cine afectaba el sistema nervioso provocando neurosis, tartamudeos, pesadillas, el descontrol de esfínteres, sinestesias inadecuadas, adicciones cinéticas, imitaciones comportamentales, frenetismos, anorexias, convulsiones corporales y faciales, intentos de suicidio y asesinato, etc. (Sosenski, 2006; Bácares, 2018; Serra, 2011). La psicología experimental y la sociología interaccionista simbólica acudiendo a pequeñas muestras, encuestas y observaciones intentaron generalizar sus resultados aduciendo que el cine era peligroso para los NNA. Las más emblemáticas y citadas por los enemigos del cine fueron los nueve volúmenes conocidos como los estudios Payne, o en su defecto un libro que resumió los resultados de todas ellos titulado *Our Movie Made Children* (Forman, 1933). Sus orígenes se remontan a 1928 cuando la fundación Payne donó 200.000 dólares a William Short -un sacerdote opositor del libertinaje en el cine- para que este contratara a un grupo de académicos de siete universidades -entre ellos al prestigioso sociólogo Herbert Blumer- para recabar datos científicos que revalidaran las presunciones de que el cine era perjudicial para los NNA partiendo de conocer cada cuánto iban los NNA a los cines, qué veían, y qué tanto los alteraba emocionalmente (Jowett, Jarvie y Fuller, 1996). Las investigaciones quedaron a cargo del profesor W.W Charters, director de la oficina de investigación pedagógica de la universidad estatal de Ohio, y se entregaron cuatro años después, en pleno apogeo del movimiento social eclesial estadounidense para la prohibición del contacto de los NNA, los iletrados y otros grupos considerados como vulnerables con el cine. Sus conclusiones anotaron que la influencia de los filmes en los NNA era relativa y condicionada a unas tipologías determinadas de NNA, a la edad en unos contextos sociales y a las películas revisadas. Lo que sí es cierto es que levantaron datos que se usaron políticamente para la promoción de la censura o para atemorizar sobre la impertinencia de poner el cine al alcance de la infancia. Ver una película, por ejemplo, le podía robar horas de sueño a los NNA espectadores por la impresión que causase en ellos o por el recuerdo prolongado de sus primeras impresiones:

Esa habilidad para recordar tan claramente lo que veían también hacía que los niños perdieran horas de sueño tras ver una película. En la Universidad Estatal de Ohio, los investigadores instalaron en los muelles de las camas unos aparatos que medían las vueltas que daban los niños en un día normal y después de ir al cine. Así, descubrieron que un 26% de niños y un 14% de niñas se mostraban más nerviosos tras ir al cine, y concluyeron que «para los niños muy sensibles, débiles o inestables la mejor medida higiénica sería recomendar una asistencia muy espaciada» a películas cuidadosamente seleccionadas (Black, 2012, p. 168).

En razón de esto, la escuela aceptó a regañadientes al cine; siempre le abrió la puerta sin cesar de declararle su antipatía o de ponerlo a prueba con una sucesión de estudios psicopedagógicos dedicados a indagar en las implicaciones del cine para los estudiantes o en la conveniencia de sus dotes formativas con un examen permanente

entre las décadas del veinte y los sesenta (Field, 1958; Lunders, 1959; Mialaret, 1964; Dieuzeidi, 1967; Bullaude, 1968). Los profesores más reticentes y preocupados empezaron a aplicar cuestionarios y observaciones en las escuelas para confirmar las hipótesis negativas que se preveían subjetivamente. En Argentina un inspector escolar llamado José Natale organizó en 1925 una encuesta a 3.651 NNA de segundo a sexto grado de las escuelas de un distrito de Buenos Aires y sistematizó los comentarios de los profesores que aplicaron el instrumento. Un 33% de los escolares encuestados compartió que soñaban con las películas que habían visto tras sus visitas al cine, pero lo más sobresaliente de esa operación fue el develamiento de los imaginarios profesorales sobre este asunto (Southwell y Serra, 2009, p. 87). Los NNA eran percibidos como víctimas a merced de las imágenes por tener almas maleables, por tender a la imitación, por poseer una capacidad imaginativa elevada y por faltarles racionalidad; a lo que se sumaría el consenso profesoral de que el cine era una escuela de inmoralidad, de perversión, mal ejemplo, de embustes, “de perniciosas inclinaciones, [que] enferma la imaginación con ideas absurdas, [y] hace apoteosis del mal” (Southwell y Serra, 2009, p. 88). Sin distanciarse de lo dicho, en Brasil, en los años diez este resquemor ya tenía asiento. Un registro de un profesor a sus alumnos luego de ver una película resume a la perfección la tensión hasta aquí señalada y el intento por aspirar a una científicidad para acusar al cine de ser desfavorable para los NNA:

En el libro *Cine contra cine*, en una nota al pie, Almeida (1931) transcribe un relato publicado por *Diario de S. Paulo*, el 8 de agosto de 1930, por el profesor Gastão Strang, pero que se refería a una experiencia vivida por este profesor años antes, en 1912: [...] “hace dieciocho años [1912], cuando dirigí el grupo escolar en Leme [interior de São Paulo], tuve la oportunidad de ver la gran influencia ejercida por el cine en el espíritu de los niños. Llevamos a unos 60 niños al cine local, que anunció la presentación de una de las películas en las que aparecen muchos caballos y se disparan muchos disparos... Al día siguiente, ¿cuál fue mi sorpresa cuando, en el recreo, me encontré con muchos de ellos imitando las escenas de aventuras de los vaqueros en la pantalla? Decidimos, por curiosidad, dar una clase en un trabajo escrito en el cual los estudiantes deberían, con toda libertad de acción, reproducir las impresiones de la cinta que habían visto. El resultado que obtuve al estudiar el alma impresionable del niño a través de la escritura fue el siguiente: sensible 7; indiferente 16; con tendencias morbosas 37. Al confrontar, más tarde, estos resultados con la información sobre el temperamento de los niños que nos proporcionaron a sus padres, la conclusión final de la experiencia constituye una prueba de que la impresión [causada por la película] fue extrema (Duarte y Alegria, 2008, p. 63).

Acto seguido las investigaciones sociopenales y el discurso tutelarista encargado de prevenir el delito penalizando al posible infractor antes que lo cometería señaló al cine de ser un causante exponencial de la comisión de delitos. Esta era una variable que los estudios Payne habían enfatizado como troncal anteriormente, con base en que de 110 presos jóvenes indagados en sus investigaciones, “el 49% culpó al cine de haberles enseñado a cometer un atraco con éxito” (Black, 2012, p. 168). El problema aparente residía en que el cine ridiculizaba el imperio de la ley, a las autoridades, mostraba a los criminales como héroes y no escatimaba en esfuerzos por mostrar sus métodos y técnicas delictuales. La doctrina jurídica que iba a imperar para penalizar a los NNA por

comportamientos predelincuenciales de 1899 a 1989 -conocida como la situación irregular- lo tenía muy claro: los futuros infractores de la ley penal serían supuestamente aquellos involucrados en actividades de mendicidad, los que trotaran, jugaran o habitaran las calles hasta altas horas de la noche, los avezados sexualmente, los desescolarizados, los trabajadores, y los que fueran asiduos visitantes de pistas de baile y de los cines (Platt, 2006, pp. 153, 154).

En la primera mitad del siglo XX los jueces de menores buscaron leyes que revalidaran el control sobre estas actividades juveniles y la presunción de que el crimen era una actividad propia de las clases populares y migrantes. Está documentado que en México cada vez que llegaba un menor a un juzgado de menores -o sea la carne de cañón de este sistema enfocado en quienes no tenían padre ni estudiaban- los funcionarios judiciales los interrogaban y les preguntaban por los divertimentos a los que más acudían: como las respuestas convenían en el cine, por gravedad se pensó que esa frecuencia reiterada era el cimiento de los infractores tácitos y de los que aún no lo eran (Sosenski, 2006). En Colombia, el juez, escritor y político Jesús Antonio León Rey fue un convencido de este planteamiento y de la consolidación de estos datos en el juzgado segundo de Bogotá en los años treinta. En 1937 dejó constancia que de 664 menores que comparecieron a su despacho en enero, febrero y marzo de ese año, 502 confesaron su asistencia repetida al cine, concluyendo que el 75.6% de los sujetos institucionalizados habían sido impulsados por los filmes a cometer las infracciones (León Rey, 1937, pp. 160-161).

El raciocinio para semejante operación era simple: el cine tenía la capacidad de aprovecharse de las mujeres y los NNA fijando mensajes subliminales en sus mentes; en la otra vereda, los adultos y los hombres eran, claro al ser los voceadores de este discurso, inmunes o asintomáticos a este contagio. Casi que lo presenciado en una película iba a acompañarlos o agobiarlos por un tiempo y arrinconarlos hasta que cedieran al crimen o a la lujuria. Teóricamente, esto pasaba porque el cine se soportaba en artificios y trucos como la luminosidad, la oscuridad, el vértigo o la hipercercanía de los planos que lo volvían una sugestión o en una hipnosis difícil de rechazar. Y por la permanencia de la acusación criminológica de que los NNA eran exponentes naturales de un espíritu de imitación frente a contextos licenciosos y anómicos o a una persona amoral, desviada, o criminal, debido a que se consideraba que el “cerebro del niño, semejante a una placa fotográfica, lo grababa todo” (Zapiola, 2009, p. 326). De hecho, la premio nobel de paz de 1921, Jane Addams en 1909 postuló que “todo lo que veían en la pantalla se transformaba directa e inmediatamente en acción. Si los niños veían películas de crímenes, se volverían criminales; si veían películas que trataran de temas «inmorales», adoptarían esos valores” (Black, 2012, p. 19). No hace tanto, el asesinato de James Bulger en 1993 en Liverpool, pondría de nuevo este miramiento en boga. Una de las explicaciones del asesinato del hasta ahora niño de menor edad -dos años- asesinado a manos de otros dos niños -de diez años- se concentró en una psicopatía activada por la canción y la película de Chucky, El muñeco diabólico (Urra Portillo, 1997, p. 215). De cualquier forma, esta posición condenatoria es como el ave fénix y resurge a menudo para fundamentar los picos de la criminalidad de NNA y de estudiantes por

fuera de la escuela o en su seno; que también, valga la salvedad, son contenidas por otras interpretaciones que desestiman al cine como la influencia decisiva de las contravenciones penales de los NNA:

Muchas personas creen que las malas películas forman criminales. Me parece que es una opinión corta de vista. Dudo mucho que una película haya corrompido nunca a nadie. Indudablemente, una película puede sugerirle un método a un joven, pero el móvil está presente antes de que la película saliese al público. La película puede hacer más artístico el crimen, pero probablemente no puede sugerir el crimen a nadie que no lo haya proyectado (Neill, 2004, p. 222).

Por otro lado, el tabú religioso y la condena a las imágenes cinematográficas por parte de protestantes, presbiterianos, baptistas, metodistas y católicos determinó decisivamente el decurso del cine en la escuela. Uno, por cierto, ambiguo, lleno de contradicciones, de tires y aflojes, de permisos y de negaciones. El corporativismo católico, de entrada, asumió al invento del cinematógrafo como un divertimento que exaltaba los sentidos “sin permitir que la mente se esforzara y cumpliera su papel de discernir sobre la virtud y el vicio para salvaguardar la conciencia cristiana” (Álvarez Gallego, 2003, p.111). Lo que se materializó en censuras y órdenes de controlarlo para los obispos del mundo como lo constatan una serie de cartas encíclicas rubricadas en El Vaticano. La que originó esa seguidilla sería un texto de dieciocho páginas en el que el Papa Pio XI culpó al cine de ser un peligro para la educación cristiana tal como lo eran los libros censurables y la radio; con un resquicio declaratorio que reconocía al cine un medio para la instrucción siempre y cuando se sometiera a regirse por lo que él llamó sanos principios:

Sólo que, en nuestros tiempos, hay que tener una vigilancia tanto más general y cuidadosa, cuanto más han aumentado las ocasiones de naufragio moral y religioso que la juventud inexperta encuentra, particularmente en los libros impíos o licenciosos, muchos de ellos diabólicamente difundidos, a vil precio, en los espectáculos del cinematógrafo y ahora aun en las audiciones radiofónicas, que multiplican y facilitan, por decirlo así, toda clase de lecturas, como el cinematógrafo toda clase de espectáculos. Estos medios tan potentísimos de divulgación, que pueden servir, si van regidos por sanos principios, de gran utilidad para la instrucción y educación, se subordinan, desgraciadamente, muchas veces tan sólo al incentivo de las malas pasiones y a la codicia de sórdidas ganancias. San Agustín se lamentaba al ver la pasión que arrastraba aun a los cristianos de su tiempo a los espectáculos del circo, y cuenta con viveza dramática la perversión, felizmente pasajera, de su alumno y amigo Alipio. ¡Cuántos extravíos juveniles a causa de los espectáculos de hoy día, sin contar las malvadas lecturas, tienen que llorar ahora los padres y educadores! (Divini Illius Magistri, 1929).

Siete años después, en 1936, su exposición contra el cine se especializó o tomó cuerpo en una categoría moral que serviría para ubicar lo que debía ser vigilado: las películas malas. Los fieles que las vieran se exponían a una influencia perversa, al jaque de la virtud, al coqueteo con el pecado, al desapego a las obligaciones y deberes morales con los demás, con la iglesia y con el Estado. Vale ir marcando que, en esta categorización binaria, sin que Pio XI las nombrase, se asomaba su reverso, o lo que

siguiendo ese lenguaje se podría llamar como películas buenas, que por decantación sí serían apreciadas, valoradas y juzgadas como educativas por los órganos eclesiásticos:

Todos saben cuántos daños producen en las almas las películas malas. Como alabando las concupiscencias y los placeres ofrecen ocasión de pecado, inducen a los jóvenes al camino del mal, exponen la vida bajo una falsa luz, ofuscan los ideales, destruyen el puro amor, el respeto al matrimonio y el afecto para la familia. Pueden asimismo crear fácilmente prejuicios entre los individuos y disidencias entre las naciones, entre las clases sociales y entre las razas enteras. [El cine...] ejerce fascinación con atractivo particular [sobre los] jóvenes, sobre los adolescentes y sobre la infancia misma. En la edad en que se está formando el sentido moral y se van desarrollando las nociones y los sentimientos de justicia y de rectitud, en que surgen los conceptos de los deberes y de las obligaciones, de los ideales de la vida, el cinematógrafo, con su propaganda directa, toma una posición de franca preponderancia. Y, por desgracia, en el estado presente de las cosas, con frecuencia se sirve de ella para el mal. Tan es así que al pensar en tanto estrago de las almas de los jóvenes y de los niños, en tantas inocencias como peligran en las salas cinematográficas, viene a la mente la terrible condenación de Nuestro Señor contra los corruptores de los pequeños: «El que escandalizare a uno de mis pequeños, más le valdría que le atasen del cuello una piedra de molino y le arrojasen al profundo del mar» (S.S. Pio XI, 1936).

Con el nombramiento o la asunción de Pio XII en la jefatura católica, en 1955 este nuevo Papa se abriría al usufructo del cine para un ramillete de fines alegando que la filmografía vigente nuevamente se dividía en dos manifestaciones: la que producía filmes morales (consecuentes con los mandatos naturales y divinos) y las inmorales (expositivas de antivalores, de lo protervo, de la violación a los sacramentos, etc) (Simanca, 2005, p.85). De tal modo, el catolicismo se jugó sus cartas para censurar un tipo de mirada cinematográfica, para vigilar el consumo cultural de todos sus fieles - adultos, NNA, escolares- y para recomendar con críticas especializadas en la prensa las películas que debían ser vistas (Nieto Ferrando, 2012), preferiblemente, en las salas parroquiales que los sacerdotes fueron creando en las ciudades. Salas de cine, por decirlo así, cien por ciento certificadas, libres de inmoralidades, con imágenes y diálogos edificantes (Bácares, 2018). Igual pasó en las escuelas bajo su égida y poder. Por un tiempo, hicieron caso omiso de sus propias proscripciones, al aprovecharse de las emociones producidas por el cine, de la magnificencia con que se representaban las gestas, parábolas e historias narradas en la biblia. Por ejemplo, “los colegios católicos apelaron al arsenal bíblico-hollywoodense encabezado por *Los diez mandamientos* (1956, Cecil B. de Mille); *Rey de reyes* (1961, Nicholas Ray) y *Hermano sol, hermana luna* (1972, Franco Zeffirelli)” (Paladino, 2014, p. 138). Ni que decir de su militancia educativa por medio de la Oficina Católica Internacional del Cine fundada en 1928 promoviendo textos especializados, reseñas, críticas, libros y congresos como el de 1954 en Colonia, Alemania, donde se discutió la clasificación moral de las películas, el de 1955 en Dublín, Irlanda, para debatir sobre la difusión e influencia de las clasificaciones morales de las películas (Black, 1999, p. 287), o el de 1958 en París, Francia, para promocionar las buenas películas, o sea “aquellas que demuestren la pericia del director en el uso de los recursos formales y técnicos, aborden contenidos interesantes y, en especial, se ajusten

de alguna manera al canon moral y religioso defendido por la Iglesia” (Nieto, 2012, p. 857).

La rebaja del cine a un arte menor o en un sentido más peyorativo, a un espectáculo de feria o a “una suerte de degradación de la alta cultura” (Abramowski, 2010, p.46), alimentó también de un modo no menos considerable su aplazamiento de la escuela. Claramente, los teóricos del cine ya han zanjado esta discusión discutiendo y defendiendo el rango del cinematógrafo como un arte por tener unos rasgos específicos y constitutivos que lo definen como tal: el trabajo con las tomas y el montaje, esto es, con los fragmentos de la realidad que se filman y se arman en una película (Eisenstein, 2006); agréguese a esto, su insubordinación a ser una caja de resonancia o una simple replicante de los textos literarios. El cine en su trato con la literatura ha sabido tener un papel principal e independiente al ser capaz de deformarla, transfórmala y especular con ella para tejer relatos que se fundan en engranajes icónicos o en la visualidad.

Así y todo, el prejuicio del cine como un arte inferior ha sobrevivido y zigzaguea entre un reconocimiento y un rechazo entre los escritores (Peña Ardid, 2009); normalmente las imágenes en movimiento sin importar el dispositivo que las provea han sido proscritas y desvaloradas por los novelistas (Vargas Llosa, 2001; Vila-Matas, en García, 2007). Caso que se repite en muchos cineastas y guionistas en frases como: “yo le tengo mucho respeto a la literatura, porque me encanta sentir que el cine es un arte menor y la literatura es el gran arte” (Almodóvar, 1991, p. 143); o “el cine es un arte industrial, y por eso sumamente imperfecto [...] el cine es un arte claramente menor a la literatura [...] la literatura aún no ha podido ser superada por ninguno de los otros artes narrativos; ni por el cine, ni el teatro, ni la televisión” (Giacobone, 2018).

Por tal razón, parece consecuente que si el cine se pensaba como un arte de menor valía se le pusieran trabas para ser enseñado. Obstáculos, por cierto, poco preocupados por discernir o poner en un debate epistémico el concepto de arte o el del cine en concatenación al primero. Tanto en el mundo educativo laico como en el religioso el estigma se centró en que el cine promovía el rompimiento de las tradiciones y de los valores establecidos. Evans, comenta que en Inglaterra pasados los cincuenta la academia británica desdeñaba de la instrucción del cine por imaginarlo como “un arte popular que no podía remplazar como asignatura obligatoria a la literatura, arte que, según teóricos como el famoso F.R. Leavis en los años cincuenta, se distinguía no solamente por una estética compleja sino por unos valores morales edificantes” (2007, p. 27). Prédica central que amplificaron quienes desde la iglesia católica trataron de hacer pasar la censura escolar y pública del cine por el eje de que su existencia era contraria a los fines del verdadero arte: la belleza y el bien, o lo que el monseñor Civardi, llamaba la expresión y la voluntad de dios (1951, p. 19). Para él, el cine era un arte defectuoso en acatamiento a que su deber ser consiste en proveer a alguien de una estética que lo purifique, eleve, perfeccione, espiritualice o ponga en contacto con su creador. Lo opuesto, era un cine anticristiano, corrompido, desafiante de las disposiciones divinas y, por tanto, nada presto a ser un insumo o un método para la educación de los NNA:

Hay una cosa que a ningún arte le está permitido, en cuanto que es actividad del hombre destinada a otros hombres: ocasionar daño al hombre. Aquí está el límite que la moral impone al arte. Más —repárese bien— es un límite extraño a la esencia del arte, ajeno a su misión.

Una obra de arte proporciona daño al hombre siempre que, de cualquier forma, o por cualquier razón, le incline al error, a la culpa, al vicio; siempre, en fin, que es ocasión de pecado (usando una frase clarísima y familiar para los cristianos).

En tal caso, aparta al hombre del camino del bien y del deber, esto es, del camino que le conduce al fin último para que fue creado (Civardi, 1951, p.22).

El punto de vista y las representaciones de los docentes son otra columna en la historia de las restricciones del empoderamiento del cine en la educación. Muchos, tras pasar malas experiencias tratando de usarlo, le cierran a futuro las puertas porque les retrotrae a intentos fallidos, insatisfactorios y desordenados. En gran parte esto se consume por las dificultades técnicas y de infraestructura que exige la proyección de una película -oscuridad, buena acústica en un salón, un aparato proyector, mantenimiento de los equipos, tener una videoteca a la mano- y por la creencia de que el cine se explica por sí mismo, de que encaja fácilmente con un tema tratado curricularmente sin una adecuada introducción o por la consabida permanencia del lugar común de que el cinematógrafo es una herramienta o una forma de matar el tiempo. No es de extrañar que con estas consideraciones los estudiantes se matriculen en que el cine se pasa en una materia cuando el docente no ha preparado la clase, dejando un sinsabor de pasatiempo inocuo:

El profesor entra al aula y encuentra, como siempre, a decenas de estudiantes expectantes. En la clase de este día, el profesor respira tranquilo, pues trae consigo un recurso que no puede fallar: un vídeo que alguien le ha recomendado y en el que se encuentra todo el tema de su clase de hoy. Después de introducir la cinta en la video casetera, el docente, que no conoce el material, se percata de su mala calidad [...] Los estudiantes se muestran inconformes, la clase avanza y llega a su final. El profesor respira tranquilo y se retira satisfecho por el éxito de su didáctica, mientras los estudiantes suspiran frente a otra clase perdida en la que el vídeo ha sido la excusa (Rivera Betancur, 2006, p. 31).

Otro elemento a recordar como un factor prohibitorio es el del desagrado docente del cine por la representación profesoral que este ha construido durante años. El maestro desconfía del cine por la intensa observación que ha hecho de su profesión, en la que según testimonios de los involucrados “a los profesores se nos pone como aburridos, como lateros, como viejos de lentes, como que nada nos importa y en estos videos nos siguen reflejando igual y esa cuestión nos choca porque en el fondo no somos así” (Pancani, 2006, p. 267). En el largo historial de películas que tratan sobre este tópico, el sistema educativo y los maestros se presentan como autoritarios, violentos, ignorantes, perezosos e irrelevantes para cualquier transformación social (Salvat Editores, 1980). En términos generales, son muchas las películas que se alejan de la versión ideal y arquetípica del maestro sabio y trascendental que guía al educando a un

salto cualitativo personal, a un futuro brillante, o al rumbo de su vocación (Martínez Salanova, 2010).

Desde luego, el cine ha reconocido a los profesores paradigmáticos y sus esfuerzos educativos, a veces estropeados o sorteados, contra el apesamiento que le imponen las relaciones extraescolares marcadas por el totalitarismo, la pobreza, la violencia, etc. -piénsese entre miles de filmes de este tipo, en *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda, en *El rey de los niños* de Chen Kaige, *La clase* de Laurent Canter, *Hoy empieza todo* de Bertrand Tavernier, *Ni uno menos* de Zhang Yimou, *La pizarrina* de Samira Makhmalbaf, *187* de Kevin Reynolds, *Veinticuatro ojos* de Keisuke Kinoshita, *Buda explotó por vergüenza* de Hana Makhmalbaf o en *Escritores de la libertad* de Richard LaGravenese-. No obstante, el cine al beber de los recuerdos de los cineastas o al estar atento a hechos sociales de ocurrencia sistemática ha sido prolífico en contar las vejaciones, humillaciones y violencias que sufren los NNA en la escuela con cintas como *Thomas Brown* de Robert Stevenson, *Kes* de Ken Loach, *Los cuatrocientos golpes* de François Truffaut, *La pared* de Alan Parker, *If...* de Lindsay Anderson o *Los niños de San Judas* de Aisling Walsh. Ninguna de estas escenificaciones son puras ficciones o metáforas de un pasado superado. Como lo establece el famoso informe Pinheiro, el 58% de los NNA escolarizados del mundo no están protegidos jurídicamente contra el castigo físico (2010, p.11) y en las escuelas se sigue recurriendo a la reprimenda física y psicológica como una forma aceptada de enseñanza con manotazos, bofetadas, nalgadas, empujones, patadas, pellizcos, gritos, zarandeos, etc. (2010, p. 116).

Puede que por la infinitud de imaginarios sobre los maestros que proyecta el cine, este prejuicio representacional tienda a ser exagerado. Martínez Salanova (1999) apunta que el problema de este asunto radica en la simplificación maniquea que hacen las películas de la escuela y de sus miembros: “el alumno es rebelde pero no se sabe por qué. El profesor es duro, conservador, cascarrabias o malvado sin que se aprecien las causas. Porque sí” (p. 28). En sus cálculos, lo que prima es la exposición estereotipada de los actores educativos en relaciones competitivas, verticales y de dependencia que se sintetizan en cerca de catorce modelos de profesores y alumnos que van desde la que encarna Mary Poppins hasta el profesor “cachas”, ese que recurre a la didáctica deportiva para transformar la vida de estudiantes delincuentes (Martínez Salanova, 1999, pp. 33-35). Como sea, el cine ha mirado desde siempre a la educación, por fuera de un ojeo complaciente: y esto le ha molestado porque lleva a “sospechar de la mirada que la educación ha hecho de sí misma” (González Jiménez, 2012, p. 137).

Un último enclave que fortalece la desaprobación escolar del cine es el que se encastra con la acusación histórica de su subversión. Lo que pareciera un chiste, no lo es. Por ejemplo, en Colombia la exhibición de películas a mediados del siglo XX estaba prohibida para los menores de 21 años en las ciudades de menos de 100.000 habitantes por el temor a sublevaciones (Rico Agudelo, 2012, p.215). Lo que ocurre es que la capacidad de ampliar la mirada que posibilitó el ingreso del cine a la escuela, en muchas ocasiones también fue entendida como un rasgo perjudicial para los NNA por ponerles en contacto con una realidad anárquica, quizás lejana, a la vivida cotidianamente en el

hogar, en la escuela y en la calle. Son cientos las películas que invitan a los NNA a reventar la burbuja de una infancia rousseauiana o que consideran a la infancia como una producción social y cultural apegada a los contextos sociales (Bácares, 2018). Abrir ese abanico de representaciones significaría darle pie a las rupturas que el cine propone a los NNA como espectadores al mostrarles a sus propios pares en sublevaciones infanto-adolescentes contrarias a las autoridades adultas y escolares por medio de su organización y la unión de sus fuerzas. Dos cintas emblemáticas que cita Dussel (2017) refieren justamente a esto: la alemana *Emilio y los detectives* de Gerhard Lamprecht y la francesa *Cero en conducta* de Jean Vigo. En la primera, Emil, tras un desafortunado robo de un adulto embaucador encuentra en el respaldo y en la organización con otros NNA la vía para indignarse ante el timo y el poder de los adultos. En la siguiente, queda claro que la escuela sólo podía incluir al cine filtrándolo, escogiendo entre un universo de filmes los afines a objetivos educativos y en especial las películas acatadas, disciplinadas, apegadas a comportamientos respetuosos de las leyes en sus fotogramas:

Ha sido considerada una película anarquista, un “film iconoclasta” que trae vientos de libertad al cine y la pedagogía (VANOBERGEN ET AL, 2014, p. 446). Jean VIGO estaba cercano a las críticas escolanovistas de las primeras décadas del siglo XX, y su película incluye varias escenas en las que íconos de la autoridad tradicional son profanados; por ejemplo, el profesor y el director de la escuela son ridiculizados, los libros son tirados fuera del aula, el preceptor es paseado atado a una cama, entre muchas otras escenas que muestran la revuelta infantil. *Zéro de conduite* es más radical en su crítica social que *Emil*: produce un retrato agudo y lacerante de lo que la escuela hacía con, para y hacia los cuerpos infantiles (CORRIGAN, 1988), de la violencia que estaba en su base, y de las exclusiones y marginaciones que orquestaba [...] la película de VIGO es muy clara respecto al poder de la solidaridad y organización infantil para confrontar los abusos de los adultos (Dussel, 2017, p. 448).

3.3. Políticas públicas incluyentes del cine en la educación

La suerte de la política pública abocada a tejer hilos entre el cine y la educación resulta circunscrita a los momentos de cierre, apertura, beneplácito o cerrazón que los discursos, instituciones y actores que la han defenestrado o apoyado escolarmente han dictado a lo largo del siglo XX. La misma, es tan desorganizada o espontánea como la aparición esporádica de estos discursos militantes u opositores del cine en la escuela, es decir, no son del todo secuenciales o propias de estadios que cesan y se renuevan dejando atrás propuestas entendidas como viejas. Otras cuatro características que las definen son las de ser, primero, políticas que llevan a cabo reconocimientos tardíos o con taras hacia el cine por ser -en un supuesto- un dispositivo técnico plagado de imágenes complejas, o por mostrar lo indebido, etc. Curiosamente, otras tecnologías que proveen el acceso a imágenes que los discursos prohibicionistas llamarían como inmorales sí tuvieron acogidas escolares rápidas y llegaron a curricularizarse en un lapso menor de tiempo que lo que le costó al cine hacerlo. Basta mencionar el programa impulsado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts *Un laptop por un niño* que, por ejemplo, en Perú en el 2009 había llegado a 569 instituciones educativas con la compra de 37.698 computadoras portátiles (Bácares, 2016, p. 54).

Asimismo, a la política pública educativa cinematográfica la preceden iniciativas particulares que se adelantaron a las acciones estatales o que más tarde seguirían emergiendo ante la nulidad de planeaciones educativas para afirmar este fenómeno. De forma más clara: previa, paralela y posteriormente a las políticas públicas oficiales, la regla ha sido la existencia de experiencias privadas promovidas por pedagogos en sus clases, la de acciones pastorales con cineclubes y la de investigadores y cinéfilos que han creado redes, asociaciones o festivales de cine por y para los NNA en colegios y escuelas de cine. Por supuesto, todo esto ocurrió antes del recrudecimiento de la censura conservadora al cine. Recién inventado está documentado que en México al cine se le explotó educativamente en 1899 en las clases de historia de la Escuela Nacional Preparatoria (Galindo Cardona, 2015, p. 38); en Argentina, un médico de nombre Alejandro Posadas lo aprovechó para sus clases en la Universidad de Buenos Aires tras filmar dos cirugías que replicaría en la pantalla después (Paladino, 2014, p. 135); en Bélgica Alexis Sluys recurrió a varias películas en 1908 en la Escuela Normal de Bruselas para hablar de la civilización egipcia y de la aviación (Del Pozo, 1997, p.60); y en Suiza, en 1913, se tienen datos de un proyección colegial de siete filmes que mostraron experimentos naturales, paisajes y los órganos del cuerpo a 3.600 NNA en el Instituto Nacional de Ciegos de Francia (Del Pozo, 1997, p.60). Ya en los cincuenta y sesenta, sobresalen los cineclubes que optaron por tener como públicos a NNA. Brasil es un caso relevante en esa dirección. Allí se pueden contar los cineclubes de Belo Horizonte de Yone Augusto de Castro o el de Ilka Laurito con la “creación, en marzo de 1961, de Cineclubinho, un club de cine infantil vinculado al Centro de Ciencias, Letras y Artes de Campinas, São Paulo, inspirado en la experiencia de Sonika Bo, quien, en 1933 crea en París, el Cineclub Cendrillon” (Silveira Gusmão, Costa Santos y Duarte, 2017, p. 458).

Los cines clubes propiciados por los curas son a su vez parte de esta historia; la iglesia católica, como se sabe, organizó acciones pastorales y educativas en favor de un tipo de cine en Latinoamérica. No únicamente gastó en censurar al cine, de paso invirtió en organizaciones como la Secretaría para América Latina de la Organización Católica Festival Internacional de Cine misionada a facilitar la realización de talleres de cine o proyecciones en los salones de reuniones de las parroquias. De esta iniciativa quedan para la memoria el trabajo de varias mujeres que promovieron la enseñanza del cine con NNA: Hilda Azevedo Soares y Marialva Monteiro en Brasil y la chilena Alicia Vega que con el apoyo sacerdotal comenzó su reconocido taller de cine para NNA en la década de los ochenta en la periferia de Santiago de Chile (Silveira Gusmão, Costa Santos y Duarte, 2017, p. 458).

Otra manifestación privada que ha fomentado el auge del matrimonio cine y educación se encuentra en las asociaciones, redes, alianzas y coaliciones académicas que tratan de introducirlo en los pregrados universitarios, en disertaciones y ponencias congresales, en curadurías cinéticas, en asesorías sobre alfabetización audiovisual, etc. Entre los grupos que vale la pena destacar se hallan la *Red Kino-Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual* fundada en Brasil en 2009 en la facultad de educación de la Universidad Federal de Minas Gerais por el consenso de profesores e investigadores con publicaciones sobre este diada como Inês Teixeira de la Universidad

Federal de Minas Gerais, Rosália Duarte de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Milene Gusmão de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía y Adriana Fresquet de la Universidad Federal de Río de Janeiro. En Chile, donde hay una reciente política pública de cine escolar, se han hecho eventos académicos propiciados por la Universidad de Chile como el Primer Seminario Internacional de Cine y Educación “El Cine es Escuela” en 2014 (Mönckeberg Pardo, 2014) para “contribuir al desarrollo de políticas públicas en materia de educación artística y cultural, en el marco del compromiso de la Universidad de Chile con una educación de calidad como un derecho de todos los chilenos y chilenas” (Mönckeberg Pardo, 2014, p. 5). En Argentina brilla el diplomado virtual de formación Educación, imágenes y medios en la cultura digital que ofrece Flacso y en Uruguay se cuenta con la maestría en educación audiovisual de la sede de Flacso en ese país. En Colombia, son dignos de mención los grupos de investigación Aión, Tiempo de la Infancia y el Grupo Filosofía, Sociedad y Educación Gifse de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que publican artículos de reflexión y hacen encuentros para dilucidar la enseñanza de la filosofía por medio del cine. Notoriamente, son insoslayables los méritos del Grupo Comunicar, conformado y creado por un grupo de docentes de la comunidad de Andalucía en España en 1987, con la intención de incitar la didáctica crítica, creativa y plural de los medios de comunicación en el aula. El cine ha tenido un papel protagónico en sus acciones y recursos, en jornadas, seminarios, foros internacionales y publicaciones regulares como la Revista Comunicar -citada en varias ocasiones a lo largo de esta tesis- que ya cuenta con sesenta y cinco números y libros especializados en cine y educación como los de Aguaded Gómez (1996), Martínez Salanova (2002) y Amar Rodríguez (2003) o la Web *Cine y Educación*, premio iniciativa global Cine y Salud 2017 del Gobierno de Aragón.

Una peculiaridad adicional que atraviesa a las políticas públicas relacionadas con el cine, la educación y la infancia, es la de un cambio en los diagnósticos y en el fin de recoger datos para delimitarlas. Antes se recogían explícitamente para brindar información sobre la presencia de los NNA en los cines con la intención de censurarlos. Ahora se trata de recopilar datos, en la medida de lo posible, sobre la utilización del cine y de los medios audiovisuales en el aula para legitimar el brote de una política pública educativa. Claro, los primeros se documentaron en una época en la que el cine se pre-estimaba como nocivo; esas cuantificaciones fueron la antesala de la producción de políticas públicas prohibicionistas por el temor de la masiva ubicación de NNA solos y con ingresos propios producto de su trabajo en las butacas de las salas de cine (Sosenski, 2006). Por ejemplo, en el Reino Unido en los cincuenta una encuesta informó que 1.250.000 NNA entre los cinco y quince años asistían dos veces a la semana al cinematógrafo (Unesco, 1951, p.8); en Francia, un 60% lo haría cuatro veces al mes (Sicker, 1960, p.15); y en Argentina, en 1925 se descubrió que un 40% de los NNA escolarizados concurrían al cine sin acompañamiento adulto (Southwell y Serra, 2009, p.87). El cambio de paradigma, conllevó a que la política pública educativa parta ahora de datos con la orientación de hacer incursionar el cine en la escuela o ayudar a organizar una pedagogía de la imagen que supere la mecánica proyección de películas en clase. Una de las investigaciones más grandes y panorámicas que lo hizo en América Latina es la que dirigió Dussel en 2011. Con *“Escuela, jóvenes y saberes: una*

investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios” se encuestaron a 139 profesores y 294 estudiantes de quince escuelas públicas localizadas en cuatro ciudades de Argentina, que informaron justamente, de la prevalencia del uso de la imagen cinematográfica como una herramienta ilustrativa para el estudio de los hechos del p \acute{e} nsum (Benasayag, 2017).

El \acute{u} ltimo eje transversal de la pol \acute{i} tica p \acute{u} blica educativa del cine, antes de que pasemos a estudiar su evoluci \acute{o} n puntual en algunos pa \acute{i} ses, se conecta con la variable de la efectividad, la concreci \acute{o} n o su incidencia. Una cosa es la expedici \acute{o} n normativa que asocia al cine y a la escuela, o los mandatos, textos, y decretos que promulgan los ministerios de educaci \acute{o} n en el mismo sentido, y otra muy distinta es su veracidad, aplicaci \acute{o} n, cumplimiento o interpretaci \acute{o} n creativa y constante. Dos ejemplos dispares en el tiempo sirven como apoyo a esta tesis de que la pol \acute{i} tica p \acute{u} blica de la escolaridad del cine sigue siendo incipiente, tentativa, con todo y su vejez, trayectos en el pasado y ebullici \acute{o} n presente. En Espa \tilde{n} a, la documentaci \acute{o} n y los discursos de la d \acute{e} cada del diez en el siglo XX ponen a la vista que el Ministerio de Instrucci \acute{o} n P \acute{u} blica y Bellas Artes dispuso la creaci \acute{o} n y acogida de sociedades particulares para donar a las escuelas p \acute{u} blicas “aparatos y proyecciones instructivas” (Del Pozo, 1997, p. 62), as \acute{i} como, en 1918 y 1930 se establecieron comisiones ministeriales que funcionaron con presupuestos p \acute{u} blicos con la labor de implantar o institucionalizar el cinemat \acute{o} grafo en la ense \tilde{n} anza primaria. El resultado de estas iniciativas arrojar \acute{i} a una final mediocre para tanta planeaci \acute{o} n: en 1931 s \acute{o} lo tres colegios de Madrid hab \acute{i} an sido equipados cinematogr \acute{a} ficamente con los fondos designados (Del Pozo, 1997). En un viaje al siglo XXI y en una lectura m \acute{a} s amplia y continental la precariedad y el de vez en cuando seguir \acute{i} an siendo la regla. Una investigaci \acute{o} n de 2015 titulada *Film Education in Europe: Showing films and other audiovisual content in European Schools* regentada por la Universidad Aut \acute{o} noma de Barcelona (European Commission, 2015) estableci \acute{o} que en la Uni \acute{o} n Europea cerca del 60% de docentes no incorpora el cine en sus clases, un 63% lo trae a colaci \acute{o} n como un complemento y el 74% de las escuelas europeas tienen videotecas con una oferta inferior a cincuenta pel \acute{i} culas. Estos mismos datos desagregados en cuatro de los pa \acute{i} ses con mayor historia cinematogr \acute{a} fica muestran otros panoramas, que tampoco son tan alentadores respecto de las pol \acute{i} ticas p \acute{u} blicas establecidas. En Francia, el 20,8% de los maestros lo usa frecuentemente en primaria y el 5,9% en secundaria; s \acute{o} lo el 55,5% de las escuelas est \acute{a} n bien equipadas para ver pel \acute{i} culas y el n \acute{u} mero de filmes disponibles en las videotecas escolares oscila entre cero y diez en el 74,6% de las escuelas francesas (Universidad Aut \acute{o} noma de Barcelona, Culture y Media Agency Europe aisbl, 2015, p. 84). En Italia, las cifras cambian un poco: el 20,8% de los maestros los usa frecuentemente en primaria y un 32,9% en secundaria; el 62,5% de las escuelas est \acute{a} n bien equipadas y las videotecas escolares con m \acute{a} s de 50 pel \acute{i} culas representan s \acute{o} lo el 17,9% (Universidad Aut \acute{o} noma de Barcelona, Culture y Media Agency Europe aisbl, 2015, p. 125). En Alemania, el 4,7% de los maestros de primaria lo utilizan frecuentemente y lo propio hace el 33% de secundaria; el 59,8% de las escuelas est \acute{a} n bien equipadas para ver cine y el 41,3% poseen videotecas con m \acute{a} s de cincuenta pel \acute{i} culas (Universidad Aut \acute{o} noma de Barcelona, Culture y Media Agency Europe aisbl, 2015, p. 214). Finalmente, en Espa \tilde{n} a, los porcentajes son los m \acute{a} s altos: el

33,3% de los maestros de primaria se apoyan en el cine frecuentemente y lo mismo hace el 43% de los de secundaria; el 56,9% de las escuelas están bien equipadas para el cine y el 39% de las escuelas cuentan con videotecas con un archivo de más de cincuenta películas (Universidad Autónoma de Barcelona, Culture y Media Agency Europe aisbl, 2015, p. 214).

Entrando en materia, tal vez, el país precursor del cine y la educación como un asunto de Estado fue la Italia de Benito Mussolini. Exactamente, en 1924 asintió la creación de la Unión Cinematográfica Educativa, un ente encargado de producir, organizar y circular películas definidas a priori como educativas. Años después, en 1928, ofrecería su mecenazgo para que en Roma se estableciera el Instituto Internacional de Cinematografía al que en el seno de la Sociedad de las Naciones se le encomendaría “favorecer la producción, la difusión y el intercambio entre los diversos países de películas educativas sobre la enseñanza, el arte, la industria, la agricultura, el comercio, la higiene, etcétera” (Herrera León, 2008, p. 226). No es casual que este haya sido el contexto de germinación de tal proyecto. Mussolini vio en las nuevas tecnologías de masas instrumentos capaces de movilizar, publicitar y exportar las ideas fascistas a otros países, y de consolidar la enseñanza de sus valores nacionalistas en la escuela italiana; total, por esos años pululaban las añoranzas para instrumentalizarlo por ser de fácil consumo y accesible a cualquier iletrado, en palabras del Duce, el cine era “una lengua comprensiva a todos los pueblos de la tierra” (Herrera León, 2008, p. 232).

Si bien, el arraigo del Instituto Internacional de Cinematografía alcanzó a explayarse en congresos, en burocracias nacionales, y en un órgano difusor -la Revista Internacional de Cinema Educativo que apareció mensualmente hasta 1934- Italia perdió importancia en este rubro tras la segunda guerra mundial. Algo se avanzó en los sesenta, cuando inspirados en la idea del cine como un “medio total de enseñanza, capaz de sustituir, al menos en parte, al maestro” (Tosi, 1993, p. 48), se llevó a cabo el programa de la tele-escuela para impartir un ciclo escolar a alumnos de 10 a 13 años ante la carencia de escuelas en todo el territorio nacional (Tosi, 1993, p. 49), pero no fue sino hasta finales de los noventa cuando surgió una política pública menos personalista y desprovista de matices ideológicos en el entrecruce del cine y la educación. En 1999 el Ministerio de Educación acogió e hizo suya una propuesta de varios profesores de la Universidad de Roma III titulada el Plan nacional para la promoción de la didáctica del lenguaje cinematográfico y audiovisual en la escuela, que apostó por la formación, investigación y experimentación con el lenguaje fílmico en 24 escuelas por cada una de las veinte regiones que tiene Italia (Lariccia, 2007, p. 48). Debido a contingencias políticas y gubernamentales esta política pública tuvo una implementación limitada de dos años y entre sus logros se enumeran el trabajo con más de 1.000 maestros de primaria y secundaria, 13.000 alumnos beneficiados y 500 escuelas participantes a nivel nacional en aristas como el análisis y la interpretación de películas, el encuadre, el montaje, la relación del cine y la literatura, y los laboratorios de creación cinéticos para que los estudiantes hicieran cine (Lariccia, 2007, p. 48).

Francia es otro país que osciló entre un acople muy rápido y efectivo del cine en la escuela para pasar a un paréntesis posterior y un nuevo envión para que esto se diera con fiabilidad en los últimos veinte años. Por ejemplo, en 1912 el Ministerio de Agricultura aprovechó el cine para la formación profesional y en 1921 el Ministerio de la Instrucción Pública creó la Cinemateca Escolar en el Museo Pedagógico (Séguin, 2007, p. 22); luego en un lapso amplísimo poco de rescatar ocurrió hasta la aparición de una figura definitiva para el cine y la educación desde la política: Jack Lang, el ministro de cultura -con intermitencias- de 1981 a 1993 y ministro de educación de 2000 a 2002. Su administración se preocupó por acercar a los NNA al cine desde la escuela mediante dos grandes estrategias. Primero, con la enseñanza del cine en clases especializadas en los últimos tres años de secundaria -se les conoce como las clases A3- en las que los estudiantes tienen la opción de especializarse entre las artes aplicadas, artes plásticas, cine y audiovisual, danza, historia de las artes, música o teatro. Quienes se decantan por el cine pasan por dos facetas: una práctica que les propone a aprender haciendo y a deliberar las decisiones con sus compañeros; y otra formativa en la que se estudian las obras y movimientos cinematográficos, textos teóricos de los artistas, la estética, la filosofía de las artes y el vocabulario técnico del cine.

En segundo lugar, esta política pública optó también por hacer de la experiencia educativa del cine un evento extraescolar o liberado de los muros de la escuela. Con la creación de tres programas ceñidos a los grados escolares -École et cinéma, para los alumnos menores de once años, Collège au cinéma para los de secundaria y Lycéens au cinéma, para los de último año, de 15 a 18 años-, los estudiantes y los maestros se benefician de un convenio con las salas de cine para ver una selección de películas -entre tres y seis al año- en sus idiomas y formatos originales. Previamente, los profesores reciben formación sobre el uso pedagógico de esa filmografía y un “«Cahier de notes sur...» [Cuaderno de apuntes sobre...] que consta de unas treinta páginas y que recoge una serie de informaciones: elementos de lectura, análisis fílmico, contexto histórico y estético, ilustraciones” (Séguin, 2007, p. 24). Lo más llamativo de esta apuesta es que dentro de sus objetivos se destacan que los NNA vivencien un descubrimiento de obras cinematográficas del patrimonio francés y filmes foráneos igual de relevantes, el suscitar la curiosidad desde los roles de alumno-espectador, enseñar que el cine hace parte de la cultura, y facilitarles a los NNA un espacio para sentir el placer, el gusto o el rechazo por las imágenes cinematográficas (Séguin, 2007).

En el 2000, la anterior perspectiva continuaría de nuevo con el impulso de Jack Lang, en ese momento en el ministerio de educación (Gómez Vaquero y García, 2002). En su gestión impulsó una reforma del sistema educativo enfocada en demasía a las artes que se denominó “La misión de la educación artística y de la acción cultural”, que en la rama del cine fue puesta a las órdenes del citado Alain Bergala. Cinco resultaron los faros que guiaron esta empresa: que el cine en la escuela fuera brindado a los NNA como un lugar para existir, refugiarse y resistir (Bergala, 2007, pp. 17-18); que el cine se les presentara como una experiencia con la alteridad, con lo otro, con lo ajeno (Bergala, 2007, p. 33); que al ser un arte, lo que cuenta es la aproximación sensible a él como espectadores y su aprendizaje en la creación (Bergala, 2007, p. 43); y que ante todo, el

cine en la escuela se piense para favorecer una relación amorosa, de fruición, o de goce en pro de originar transformaciones personales e íntimas de los estudiantes (Bergala, 2007, p.58). Así quedó de patente en las sesiones que se lograron introducir en la escuela francesa; más que fomentar un aprendizaje curricularizado lo que se intentó fue estimular un acercamiento íntimo a las imágenes e historias cinematográficas:

El principio de las clases es que, dentro del horario escolar, los alumnos trabajen con una artista o profesional que los inicie en los secretos de su arte (cine, danza, teatro, fotografía, pintura, música...). El principal objetivo de estas clases no es que el alumno aprenda nombres de creadores o de movimientos artísticos, sino hacerle descubrir su propio potencial creativo y utilizarlo para dar sentido a otros saberes culturales (Bergala, 2007, p. 29).

España es una muestra más de las tempranas iniciativas públicas a favor del cinematógrafo en la educación en el siglo XX, de un rezago ulterior, y de un contemporáneo despertar para revitalizar esta reciprocidad histórica. Álvarez Macías (2002) cree que hasta la década de 1930 o el inicio del franquismo el cine fue contemplado como un instrumento formativo y López Martín (2013) que dicha interpretación -con menor ahínco- se extendió hasta 1960. Lo cierto es que durante ese lapso existieron varias puntadas que movilizaron la inclusión educativa del cine. Una sería la reformista, liderada por educadores de la escuela nueva o activa, que aceptaron al cine por ser un medio que guardaba a perpetuidad la experiencia directa y la observación *in situ*; a tal punto que, si no era posible una visita a la realidad para aprender, previendo su reemplazo, se empezaron a filmar películas amateurs durante las excursiones escolares para ser proyectadas después:

Cataluña será uno de los focos puntales que una la práctica del excursionismo con el afán divulgativo. En las visitas a la Naturaleza se comenzó a utilizar este nuevo invento para registrar ese mundo en movimiento al que la fotografía no podía llegar. La realización de películas con escasos medios mostraba una realidad desde sus más variados puntos de vista, aspectos folklóricos, paisajísticos, humanos... se materializaban ante el espectador con un montaje ágil y con una clara intención pedagógica (Álvarez Macías, 2002, p. 45).

Seguidamente, tendría lugar una concepción gubernativa del cine que quiso explotarlo propagandísticamente para hacer campañas educativas (Álvarez Macías, 2002), sin una relevancia notable de partidas públicas. De hecho, en 1920 el Ministerio de Instrucción Pública destinó un importe tan nimio que sólo alcanzaba para la instalación de cuatro máquinas para la enseñanza cinematográfica y en 1930 un comité de cine educativo pudo hacerse únicamente con dieciseis de estos aparatos para situarlos en las escuelas del país (López Martín, 2013). Lo más común fue acudir a la filantropía para que capitales privados donaran cinematógrafos a las escuelas públicas. Un caso es de los bancos y las cajas de ahorro, como la de San Sebastián que en 1927 conformó una comisión de cine escolar -con un contrato y un reglamento- que rindió como fruto treinta y seis equipos Kodoscope C de la marca Kodak para las escuelas de Amara, Peñaflorida, Ensanche oriental, Antiguo, Viteri, Atocha, Graduadas, Iguedo, Loyola, Oquendotegui, Ayete, Azcaratenea, Igara y Añorga:

Según el reglamento aprobado, las proyecciones deben realizarse una vez a la semana en las escuelas, en días de clase y en cada sesión deben proyectarse dos películas de 15 minutos cada una; el profesor además de encargarse de la proyección tiene que ocuparse del mantenimiento del equipo engrasándolo después de cada sesión (López Martín, 2013, p. 9).

La política pública de las misiones pedagógicas de 1931 y su utilización del cine con fines educativos cobra en este recuento importancia como la última de las acciones estatales a considerar. Durante la permanencia de esa empresa a los habitantes de los pueblos se les presentaban películas sobre higiene, temas agrícolas e industriales, ciencias naturales, geografía e historia, que en una jornada podían ir de cintas como “En una isla del Pacífico, reflejando las costumbres de los pueblos “salvajes y exóticos” [a] el film El canal de Panamá, resaltando las grandes empresas de la civilización moderna” (Álvarez Macías, 2002, p. 60). Pasada la guerra civil las misiones pedagógicas fueron tachadas de incorrección ideológica y disueltas, dándole paso en 1954 a la Cinemateca Educativa Nacional a la que se le comisionó la producción, alquiler, revisión, censura y clasificación de películas selladas de idóneas por la dictadura para los establecimientos escolares (López Martín, 2013, p. 16).

No sería hasta el siglo XXI que experiencias de mixtura privado-pública volverían a darle su lugar al cine y a la educación en España. Uno ya muy regular y consolidado es Cinema en curs, un programa de talleres cinematográficos que se dictan a NNA escolarizados entre los ocho y dieciocho años desde el 2005 en Barcelona. Muy en la línea de Bergala, su fundamento es concebir al cine en la escuela como un “acto poético en el sentido de poiseis, acto creativo” (Aidelman y Colell, 2012, p. 232); apostar por facilitar un descubrimiento, una experiencia de disfrute y una sensibilización cinematográfica de un modo opuesto a un contenido curricular medible y evaluable (Aidelman y Colell, 2010, p. 26). Para lograrlo, se combina el visionado de películas completas y de fragmentos con un laboratorio, primero de experimentación con las imágenes, y uno final de creación de cortometrajes de entre 6 y 10 minutos con profesionales del cine en sesiones que van de unas veinticinco a treinta. Tanto el aprender a ver como el filmar van de la mano y se complementan en esta iniciativa: ya fuese con un tema específico que guíe el taller (filmar el cuerpo, el espacio cotidiano, etc) o espontáneamente, los estudiantes aprenden a imaginar sus propias imágenes y a ir palpitando sus elecciones viendo los planos, escenas y fotogramas de cineastas consagrados:

Impresionados por los planos nocturnos de *News from home* (Chantal Akerman, 1977), han explorado su barrio de noche. Dafna lo expresa con intensa sencillez en la voz en off que acompaña su plano («Nueve de la noche. Filmó desde el balcón de casa inspirada por Chantal Akerman»). Algunos, tras rodar desde el coche en un desplazamiento nocturno, recuerdan el fragmento que vieron de *Les mains négatives* (1978), de Marguerite Duras. Al modo de los *Daguérrotypes* (1975) de Agnès Varda, otros han retratado a sus abuelos o a personas de su entorno cercano presentándose [...] el travelling circular de *Gerry* (Gus Van Sant, 2002) ha despertado en varias ocasiones el deseo de experimentar ese gesto; secuencias nocturnas de Jean-Luc Godard, Claire Denis y Béla Tarr han impulsado muchos planos y secuencias de

edificios iluminados en la noche y de personajes recorriendo calles ritmadas por la luz de las farolas; el largo travelling con el que Raymond Depardon inicia *Profils paysans: La vie moderne* (2008) ha llevado a más de un grupo a querer iniciar su documental con un travelling frontal; la huída y mirada de Antoine Doinel a cámara al final de *Los cuatrocientos golpes (Les quatre cents coups*, François Truffaut, 1959) se repite en el personaje de Rocío, que, atrapada como Antoine, corre hacia el mar para acabar interrogando con su mirada al espectador (Aidelman y Colell, 2014, pp. 28-29).

En el mundo anglosajón el cine como política educativa también fue despuntando a lo largo de las últimas décadas. En Estados Unidos lo que más primó fueron las asociaciones de padres de familias, con una penetración en ochenta ciudades del país, que le aconsejaban a las escuelas los filmes de valía pedagógica para ser proyectados (Peters, 1961, p. 103) o las iniciativas de cerca de 11.000 profesores de inglés en 1950 -de los 60.000 que había en esa época- que acudían al cine como un método de enseñanza (Peters, 1961, p. 89). Aunque, un hecho transversal de hace algún tiempo en las escuelas públicas estadounidenses sí habla de una política definida del cine hacia los educandos. En los cincuenta, sesenta y setenta, casi que como lo muestra la serie *Los Simpson*, se hicieron, distribuyeron y expusieron en las aulas miles de películas definidas como *social guidance films* -películas de orientación social- que con una voz en off y un presentador exponían bajo un prisma conservador situaciones asociadas con el higienismo, las enfermedades de transmisión sexual, el consumo de drogas y alcohol, la homosexualidad, las citas con hombres mayores, la seguridad vial, el desacato de las normas y las consecuencias de la comisión de delitos juveniles, etc. (Smith, 1999). Inglaterra, sería un caso aparte. A partir de los sesenta con la vocería del *British Film Institute* y la *Association of Teachers in Colleges and Departments of Education* se empezaron a promocionar los programas de estudio del cine en las escuelas (Peters, 1961, p. 102) y en los ochenta se logró consolidar en los currículos de primaria y secundaria la asignatura de medios audiovisuales o de educación en medios con el objetivo de introducir en los estudiantes el concepto de *cineliterary*, esto es, “la habilidad de analizar las imágenes en movimiento, para hablar sobre cómo trabajan e imaginar su potencial creativo, comprobándolo mediante el desarrollo de una amplia experiencia en visionar cine y TV, como la realización de ejercicios prácticos” (Gómez Vaquero y García, 2002, p. 96). Recientemente, se ha llegado más lejos con una materia puntual sobre cine -*film studies*- en la que los NNA aprenden los componentes del lenguaje cinematográfico viendo cine, criticándolo, debatiéndolo, leyendo sobre él, tomando en consideración cómo se hicieron algunas obras referentes y entrando de lleno a la experiencia del acierto y del error, filmando sus propias películas (Fresquet, 2020, p. 145).

Pasando a América Latina, Brasil y Argentina son, sin lugar a dudas, los países donde el cine educativo o la aproximación del cine a la escuela fructificaron -con sus subidas y bajadas- en parangón del resto del continente. Muy atrás, en los treinta, representantes de la escuela nueva brasileña imaginaron al cinematógrafo como un medio civilizatorio propicio para el desarrollo y el progreso nacional. Así lo señalaron dos libros paradigmáticos que influyeron en la infraestructura educativa por venir (Franco, 2010). Serrano y Venancio (1930) y Almeida (1931) presentaron en esos textos

unos croquis y un mapa de navegación para una educación cinematográfica que encontraron eco en el surgimiento del Instituto Nacional de Cinema Educativo en 1937, que con otro nombre fue liquidado en 1990 durante el gobierno de Collor de Mello, no sin antes dejar a su paso una producción superior a las quinientas películas (Franco, 2010, p. 20). Pero, lo más significativo de esta historia es la lucha por hacer del cine en la escuela una obligación por mandato de ley. En 1996 un proyecto legislativo sobre las directrices y las bases de la educación -proyecto de ley N° 185/08 del senador Cristóvão Buarque- decía en unos de sus artículos -el 26- que "la exhibición de películas será un componente curricular complementario integrado a la propuesta pedagógica de la escuela, y su exposición será obligatoria durante al menos dos horas al mes" (Franco, 2010, p. 21). Dicha iniciativa fue rechazada y hubo que esperar dieciocho años para que en una reforma a la ley de educación en el gobierno de Dilma Rousseff, con la ley 13.006 de 2014, en su artículo 8, quedara como ordenanza educativa lo previsto con anterioridad (Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014). De igual modo, en Brasil se han dado manifestaciones regionales de política pública para formar a los maestros en la educación cinematográfica o en el uso del cine en el aula. Se sabe que en Bello Horizonte entre 2013 y 2015 se formaron en este rubro cuarenta educadores públicos del municipio, varios de ellos docentes en primaria, secundaria, educación infantil, bibliotecarios y directores de escuelas (Teixeira y Azevedo, 2017, p. 402).

Argentina en un recorrido histórico muestra una reiteración de la dinámica relatada: una temprana atención al cine como promesa pedagógica y una revalorización en los recientes decenios. Está constatado que en 1927 en Buenos Aires hubo escuelas públicas de avanzada que tenían sus propias salas de proyección para ver cine, dado que había una expectativa educativa inmensa "porque no [iba] a ser necesario salir al mundo, porque el cine va a traer el mundo a la sala del aula" (Fresquet, 2020, p. 134). Agotada esta experiencia es oficialmente hasta 1999 cuando el cine, escondido en la figura de los medios de comunicación, se menciona en el Marco General del Diseño Curricular para Nivel Primario para que en la escuela los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar con él y de apropiarlo críticamente (Nakache, 2010, p. 54). En el siglo XXI, el verdadero salto se da con la creación en la capital del Programa Medios en la Escuela, que entre varios de sus objetivos tiene declarado la contemplación de formatos audiovisuales y el manejo, producción y circulación de productos de este tipo:

Promover la apreciación de material audiovisual en las instituciones educativas; generar espacios de intercambio entre los distintos actores escolares (docentes, alumnos, padres) y la comunidad a partir de la producción de medios en la escuela; promover situaciones en las que los alumnos participen activamente en el diseño, la gestión, desarrollo y evaluación de diferentes proyectos relacionados con los medios audiovisuales (Nakache, 2010, p. 56).

En atención a esto, se organizó un taller de iniciación en producción en cine llamado *Más que mil palabras* dirigido a todos los niveles escolares con el fin de que los estudiantes exploren y se acerquen a los lenguajes y herramientas cinematográficas en el quehacer de cortometrajes de ficción, animación y documentales, sin salirse de las

siguientes pautas: recurrir a la palabra mínimamente, privilegiando a las imágenes y los sonidos; utilizar las locaciones que exija la trama del filme sin importar que sean exteriores a la escuela; trabajar y hacer audiciones a adultos si se necesitan esos papeles; y evitar la voz en off (Nakache, 2010, p. 57). Vale destacar, que este ejercicio disiente de ser una mera tarea o de unas sinergias sin opción de movilizarse y darse a conocer. Desde 2002, por ejemplo, el programa de Medios en la Escuela organizó *Hacélo, Corto-Festival de Cortometrajes realizados por Niños y Jóvenes* para generar un espacio especializado de exhibición de las preocupaciones, llamados, propuestas, planteamientos y saberes que los NNA producen audiovisualmente en sus escuelas para que los vean otros estudiantes, las comunidades y cualquier cinéfilo interesado (Nakache, 2010, p. 58). Como apunte final de la experiencia argentina en relación al cine y la educación, es pertinente mencionar que con la promulgación de la ley nacional de educación de 2006 se hizo obligatorio en la escolaridad secundaria, según reza su artículo 30, “la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” (Lobos, 2013, p. 191) y, con ese impulso, el estudio de la memoria de la dictadura militar y del terrorismo de Estado con sustento en materiales virtuales y audiovisuales puestos a disposición por el ministerio a las escuelas y a los docentes en capacitaciones y en plataformas públicas como el portal educativo Educ.ar y el canal de televisión Canal Encuentro (Patierno y Ermantraut, 2016, p. 290).

En este repaso falta por redondear el caso colombiano, que es al final de cuentas donde se lleva a cabo la presente investigación. Históricamente, durante la década de los treinta -en lo que se conoce como la segunda república liberal- se implementaron dos manifestaciones de política pública en respaldo del cine como una herramienta educativa, dicente y enseñante de algo. La primera corresponde a una serie de acciones y decretos que obligaban a los exhibidores -a cambio de exenciones tributarias- a organizar matinés dominicales con películas contempladas como educativas, tal y como lo hace saber el siguiente comunicado del alcalde de Bogotá en 1932:

Es obligatorio para todas las empresas de exhibición de películas dar todos los domingos, a precios ínfimos, cuando más a diez centavos (\$10) galería, sobre temas educativos para niños, y que la exhibición de estas películas queda exenta de los impuestos que se establecen por el acuerdo citado, siempre y cuando que únicamente se destinen para los fines indicados (Gómez y Bello, 2016, p.74).

El resto de la política pública de la época que se enfocó en el cine educativo encontró asidero en la sección de cinematografía de la Biblioteca Nacional que, inspirada en las misiones pedagógicas españolas, abrazó al cine como un remedio para combatir el analfabetismo y los problemas coyunturales del campesinado gracias al desarrollo de un repertorio cultural itinerante que se movilizaría por los pueblos de Colombia. En 1934 el Ministerio de Educación le dio un espaldarazo al proyecto con la creación del programa *Cultura Aldeana y Rural*, que se ideó para los municipios con una población menor a las cinco mil personas. Sin mayor sorpresa, toda esa parafernalia pública no pasó de un plan piloto que se ejecutó en cinco poblaciones -Paipa, Duitama, Belén, Cerinza y Sogamoso- del departamento de Boyacá en el que se presentaron

películas que hablaban de la inauguración de la estatua de Bolívar en Roma, de la maternidad y de los peligros de la mosca doméstica (Galindo Cardona, 2014, p.89). En 1940, con otra iniciativa del Ministerio de educación, se probó de nuevo con el concepto de alfabetizar con escuelas ambulantes. El plan consistió en que, con camionetas cargadas de bibliotecas, de un proyector de cine y de películas se llegara a todo el país. Sin embargo, su público mayoritariamente fue bogotano; en 1947 se les presentaron películas paisajísticas, de las ciencias físicas y de las ciencias naturales a 11.813 espectadores, de los cuales 2.900 eran NNA escolarizados de la capital (Gómez y Bello, 2016, p. 73). No está de más decir que el interés de la dirigencia de la educación pública en esos momentos por usufructuar el cine no fue inocente ni se adscribió a los discursos usuales de las ventajas de educar con filmografías. Específicamente, se recurrió a él -en el marco de la teoría de la degeneración de la raza- para contrarrestar los estigmas de anormalidad de la población de NNA y adultos pobres del país, es decir, sus taras hereditarias y los medios insalubres en los que vivían con la ilusión de traer el progreso o de vehicularlos como futuro económico, social y político enseñándoles películas de higiene, de ética del trabajo, de moralidad, etc. (Bácares, 2018).

Distante de esto, el cine como recurso educativo volvería a escena en los noventa en no más de siete páginas de un lineamiento curricular en educación artística del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 1999). Ante la ausencia de una ley que establezca la obligatoriedad del cine en la escuela, su mención en la política pública nacional se reduce entonces a una recomendación, a una opción o si se quiere a una semicurricularización que queda a la discreción del maestro. Esto es harto comprobable puesto que en el 2005 se calculó que únicamente el 1% de los docentes del país recurrían al cine en sus apariciones y clases (Alba, 2008, p.36). Quizás por ello, contando también experiencias privadas de alfabetización audiovisual como el proyecto de Belén de los Andaquíes o el cineclub escolar en el que se basa esta tesis, la batuta de la política pública colombiana que incluye al cine como un acontecimiento y un derecho educativo proviene del espectro distrital de Bogotá. Dicho de otro modo, localmente se está haciendo lo que a nivel nacional no se ha intentado ni existe. Así lo denotan los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud (Clanes) creados en 2003, que dentro de su amplia oferta artística para los NNA brindan sesiones de formación audiovisual.

Con el Acuerdo 594 de la Alcaldía de Bogotá esta experiencia se convertiría en uno de los componentes centrales de los denominados Centros de Formación Musical y Artística, reglamentados *a posteriori* por el Decreto 541 de 2015 que a su turno originó el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural. Según el artículo 21 del Decreto en mención: “Cada localidad de la ciudad contará como mínimo con un Centro de Formación Musical y Artística, que tendrá una estructura administrativa, organizativa, pedagógica y dotacional adecuada para la práctica musical y artística” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015). De este modo, en Bogotá los Clanes, ahora llamados Crea por una disputa política del alcalde que precedió al proyecto y los rebautizó, se encuentran en las localidades de Usme, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Suba, Barrios Unidos, Los Mártires, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar; pues, pese a ser una política pensada para ser universal, en la práctica se concentra en los territorios y estratos socioeconómicos

desprovistos de un soporte y de una oferta para el ejercicio de los derechos culturales: por ejemplo, nadie del estrato 6 ha pasado por el programa; el estrato 5 tuvo una representación de 0,7% en el 2017 y de 0,5% en el 2019; mientras que el estrato 2 ha sido el mayor usuario o beneficiario de los Crea con un 46,4% en el 2016, 49,5% en 2017, 45% en 2018 y 48,4% en 2019 (Crea, 2019, p. 32).

La información cuantitativa disponible formula que la población atendida entre 2016-2019 fue de 225.609 personas (Crea, 2019, p.9) repartidas en las siete áreas de experimentación artística que proporciona el Crea: Danza, Música, Artes Electrónicas, Literatura, Audiovisuales, Artes Plásticas y Teatro (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2018, p. 44). En lo que atañe a los NNA escolarizados, los Crea han entrado en contacto con ellos por medio de dos líneas de atención. Una es *Arte en la escuela*, que directamente los visita en los colegios públicos de Jornada Única y Jornada Extendida de la Secretaría de Educación Distrital de los grados de primero de primaria a noveno de secundaria que no tienen a su disposición maestros ni la capacidad para la formación artística. La que le sigue, *Impulso Colectivo*, funciona extraescolarmente y depende de la inscripción libre de los NNA que quieran participar de los Centros de Formación Musical y Artística más cercano a su barrio para el desarrollo de un proyecto artístico personal o para hacer parte de la formación especializada en alguna de las siete áreas que manejan los Crea.

Básicamente, la modalidad de *Arte en la escuela* es la que ha concentrado gran parte de los recursos humanos de los Crea. En números absolutos sus participantes han sido 191.175 estudiantes, que, desagregados por años, representan el 91,6% de sus usuarios totales en 2016; el 88,1% en 2017; el 81,3% en 2018 y el 79,8% en 2019 (Crea, 2019, p. 14). Empero, la rama del audiovisual frente a las artes plásticas, la danza, el teatro y la literatura, sigue siendo incipiente, relegada o infravalorada en la educación artística de los NNA en la escuela. En 2016, en la programación de *Arte en la escuela* sólo tuvieron acceso a estos contenidos en los colegios públicos aliados del programa, 4.513 educandos -el 9.9% de todos los NNA que pasaron por esa línea de atención-, 7.841 -el 13.4%- en 2017, 6.443 -el 14.2%- en 2018 y 4.585 NNA -el 11%- en 2019 (Crea, 2019, p. 16). Por tanto, aun en este tipo de políticas públicas, la imagen en movimiento en Colombia es tentativa o por lo menos está lejos de ser el centro de unas directrices y programas educativos que la particularicen como una acción estatal en procura de una educación sensible y cinematográfica de los NNA, ya fuese curricularmente, o con la generación de cineclubes, etc.

**SEGUNDA PARTE: EL CINECLUBISMO ESCOLAR Y LOS DERECHOS DE LOS
NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES**

Capítulo 4.- Los derechos de los NNA en el Cineclub Escolar y Productora La Caja Negra del Colegio Inem de Kennedy

La investigación doctoral en términos de datos primarios tomó como laboratorio o foco de análisis la experiencia del Cineclub Escolar *La Caja Negra* del Colegio Inem de Kennedy en Bogotá por dos razones fundamentales que son imposibles de encontrar en las manifestaciones privadas y públicas que reúnen a los NNA escolarizados con el cine o que brindan una educación audiovisual especializada a los NNA en Colombia. La primera, es la larga vida del proyecto que en 2021 va a cumplir diez años de funcionamiento con sus propios medios, esfuerzos y con el trabajo mancomunado con otras organizaciones cinematográficas y académicas. En segundo lugar -y siendo esto lo más vital- en *La Caja Negra* hay una continuidad de procesos, asistencias y permanencias de estudiantes y egresados del colegio que no están atadas a un periodo específico de clases o a un tiempo de talleres que va de un determinado mes a otro o que se cursa en un semestre o a lo largo de un año como un contenido o una materia que tiene un principio y un final. Esta es la razón principal de que las asignaturas de cine que pueden darse en algunos colegios privados de Bogotá, o que los Crea tratados en el colofón del capítulo anterior fueran descartadas como un epicentro de estudio dado que se basan en interacciones de corto plazo. Claramente, ello deniega de afirmar que en esas ofertas artísticas no se produzcan transformaciones o novedades pedagógicas. La autoevaluación de los entes a cargo del Crea han encontrado que un 56,2% de los beneficiarios del programa *Arte en la escuela* entre 2016-2017 “declararon que la formación artística contribuyó (mucho) a imaginarse como seres más sensibles y creativos” (Instituto Distrital de las Artes y Asociación Los Danzantes Industria Creativa y Cultural, 2017, p. 172) y que las clases ofrecidas les ayudó al 21% de los NNA a imaginar sus colegios de un modo diferente y a otro 31,1% a reconocerse como personas diferentes tras su contacto con el arte (Instituto Distrital de las Artes y Asociación Los Danzantes Industria Creativa y Cultural, 2017, p. 188). Aun así, el promedio de asistencia y permanencia que se dio en el programa de *Arte en la escuela* es contado; en 2016 fue de 3,8 meses y en 2019 llegó a ser de 5,2 meses para los escolares que se favorecieron con la iniciativa (Crea, 2019, p. 25).

En razón de ello se optó por escoger *La Caja Negra* para el trabajo empírico de la tesis por una cantidad de condiciones idóneas para medir y encontrar sentidos asociados a la praxis de los derechos del niño y a las reverberaciones que genera el ver, discutir y hacer cine para los NNA en el ámbito escolar. Vale advertir que, al hacerlo, la investigación no pretende realizar un diagnóstico, una sistematización ni abocarse por realizar una reconstrucción histórica del cineclub *La Caja Negra*. Lo que nos interesa y a lo que se apostó fue a hallar y resaltar cómo en la incorporación del cine por medio de un cineclub a la vida cotidiana de los NNA en un colegio se promueven contextos favorables para el ejercicio de sus derechos -sin caer en el acartonamiento de cátedras de derechos o sesiones especializadas- y para el aprendizaje de otros lenguajes, acciones, contenidos y experiencias que habitualmente es muy difícil de adquirir y conocer por gracia del currículo y de una enseñanza que aplaza las imágenes cinematográficas.

Para poner en contexto los datos a trabajarse, el cineclub *La Caja Negra*, como su nombre lo indica es una organización cinéfila que se reúne todos los sábados en el colegio Inem de Kennedy y que está compuesta por tres profesores, un número mayor de 25 estudiantes y otro tanto de egresados de la institución. A la fecha tiene diez años de labores y sus actividades se resumen en dos: ver películas en ciclos que pueden ser bimensuales o semestrales para luego discutir las extendidamente; así como, pasada la temporada de apreciación cinematográfica, producir cortometrajes en un proceso que consta de varias etapas como: la postulación de historias por parte de los estudiantes, la votación de la que más les gusta o apoyan, la búsqueda de referentes cinematográficos, la mejora del guion y la asignación de roles para filmarla -quién va a ser el director o directora, fotógrafo, camarógrafo, sonidista, el equipo de arte, los encargados de la producción, de la edición, etc.-. Resumidamente, hasta 2021 el cineclub ha organizado cerca de veinte ciclos temáticos y nueve cortometrajes producidos íntegramente por las generaciones que han pasado y continúan en el cineclub¹; vale acotar que cada cortometraje filmado rompió con un cerco o con las fronteras colegiales, dado que sus escenarios e historias remiten a lo público, a la calle, a la antípoda de la escuela.

Tabla 2.- Cortometrajes producidos por los participantes del cineclub La Caja Negra

Título del cortometraje	Año de producción
<i>Nada Fluye</i>	2013
<i>El otro</i>	2014
<i>Balas de papel</i>	2015
<i>El diablo de la botella</i>	2017
<i>Kennedy suena así</i>	2017
<i>Damian</i>	2018
<i>Buenos días</i>	2018
<i>Día de la madre</i>	2019
<i>El último bolero</i>	2019

Fuente: Elaboración propia.

¹ Entre los ciclos más recordados por el fundador del cineclub y algunos estudiantes se cuentan el ciclo de educación de 2011; el de género de 2011; el de filosofía de la mente de 2012; el de literatura a través del cine de 2014; el de música en el cine de 2015; el de cine colombiano de 2015; el de sexo y drogas de 2017; el de distopías de 2017; el de la historia del cine de 2018; el de excluidos de 2019; y el de afectaciones mentales y la pandemia de 2020.

Por otro lado, para entender las particularidades de los informantes de esta segunda parte de la tesis hay que recordar como se dijo en la introducción, que se entrevistaron a catorce miembros o partícipes del cineclub *La Caja Negra*. Tres de ellos profesores, y los once restantes, estudiantes, recién graduados y otros egresados de vieja data. Respecto de sus roles, cuatro dirigieron cortometrajes; al igual que, su conocimiento del cine y sus impactos en ellos son importantes debido a la permanencia y vínculo con el cineclub: por ejemplo, de los estudiantes y egresados, cuatro de ellos llevan participando y asistiendo seis años; uno hace ocho años; cinco hace tres años y dos, únicamente hace dos años. De este modo, con la presente muestra y los datos resultantes, más lo que dio la encuesta de consumo cultural realizada con veintitrés participantes voluntarios, se analiza en este capítulo y en los restantes, la relación de los derechos de los NNA con el cineclubismo escolar, sus ventajas en términos de derechos como formato en la escuela y los impactos educativos que también provoca su puesta en escena para los estudiantes de un colegio.

4.1. La relación del cine con los derechos de los NNA

El cinematógrafo ha sido un investigador y exponente acucioso de la viabilidad, del buen o mal curso de los derechos humanos, incluidos los de los NNA, por medio de la producción de sus imágenes dado que “tenemos a éstos por el criterio moral y jurídico último de enjuiciamiento de la realidad” (Rivaya, 2009, p. 137). En efecto, el cine a lo largo de sus años ha tratado de ver y poner a la mirada pública si los postulados ideológicos de los derechos humanos son verídicos, si han dado fruto, o qué tanto, en qué lugares y bajo qué expresiones se les ha violado. Mejor dicho, ver y mostrar si la democratización del poder sustentada en el pacto o consenso llamado derechos entre el Estado y los ciudadanos funciona (Bácares, 2012), y profundizando, si el Estado contradice su razón moderna de existencia que no es otra que la de proteger a las personas de su autoritarismo por medio de obligaciones y límites para su actuar (Bácares, 2012). De este modo, en la realización, crítica e interpretación del cine tiene lugar una vertiente de películas que podría titularse como cine de los derechos humanos:

Si no se me interpretara mal, diría que se trata de un cine propagandístico (todo cine lo es), en el que se hace propaganda de la idea de los derechos humanos. En fin, en negativo, el cine de los derechos humanos es un cine de denuncia de aquellas situaciones en las que se vulneran los derechos humanos; en positivo, un alegato a favor de estos, alegato que resulta obvio precisamente por la repugnancia que produce su violación (Rivaya, 2009, p. 138).

Son infinitas las filmaciones que lo abordan y de un modo diferenciado, de acuerdo a quienes conciben el cine como un medio para reflexionar y aprender el derecho tomando las películas como estudios de caso para la interpretación y debate de normativas, jurisprudencias y regulaciones jurídicas (Rivaya y De Cima, 2004; Presno Linera y Rivaya, 2006; Rivaya, 2012). Para Rivaya, verbigracia, existen cinematografías especializadas en trabajar fenómenos donde los derechos humanos están en conflicto o que los tratan específicamente, siendo a su juicio numerables el cine de la pena de

muerte, el cine de la tortura, el cine de la esclavitud, el cine del aborto, el cine de la eutanasia, el cine del genocidio, el cine sobre las garantías básicas judiciales o de un juicio justo, el cine del derecho penal del enemigo, el cine sobre la libertad de expresión, el cine sobre la participación política, el cine laborista o sobre los derechos laborales, o el cine de la inmigración, el racismo y la xenofobia (2009, 2011).

Lo que se podría llamar el cine de los derechos del NNA ha tenido también un acotamiento institucional y académico. Unicef en los últimos años ha acompañado la creación de festivales especializados en películas donde se trata los derechos de los NNA -un caso es el festival de los derechos de la infancia de Rijeka, en Croacia y el festival de cine Unicef Innocenti en Florencia, Italia-, o premios con su marca para determinados filmes que estima como importantes para sus campañas e idearios. En gran parte esto es común por la presunción de que “el cine es un medio ideológico [...] que puede utilizarse para transmitir, en este caso, la convicción en los derechos humanos” (Rivaya, 2009, p. 138) a los espectadores. A grandes rasgos, las cintas que relacionan a los NNA con los derechos y que aspiran sensibilizar a sus públicos se dividen en dos resumidas líneas. Las que presentan sus posibles formas de realización, de protección y de comprensión en un contexto determinado, como lo proponen *Los Coristas* de Christophe Barratier o *The Angel Share* de Ken Loach; y las que demuestran y exhiben la vulneración de los derechos de los NNA. En estas últimas, “el cine opta por mostrarnos la situación de los derechos en negativo, en su versión de laguna, de vacío, de no realización” (Bernuz Beneitez, 2009, p. 17) como lo hacen *Los niños del barrio rojo* de Zana Briski y Ross Kauffman o en *In this world* de Michael Winterbottom.

En el espectro académico, el cine se viene utilizando como una herramienta didáctica para tratar los derechos de los NNA en la escuela mediante guías y libros con curadurías y preguntas seleccionadas (Martínez Salanova, 2002). Otros son los textos que intentan reflexionar sobre la representación de los derechos de los NNA en el cine y su efectividad partiendo de la premisa de que “cuando el cine trabaja con o sobre las historias de los niños, aborda de forma inexcusable, sea directa o indirectamente, el tema de sus derechos” (Bernuz Beneitez, 2009, p.13). Desde un matiz sociológico están los libros que investigan ya no cómo se representa y explora los derechos de los NNA en el cine, sino de qué manera se vivencian y conculcan los derechos de los NNA dentro de la operación cinematográfica, siendo puntuales, en los contratos y jornadas de los NNA actores. Al respecto, la cámara cinematográfica en muy poco se ha ocupado de enunciar las violaciones o las contradicciones con los derechos de los NNA que por actuar minimizan la escuela o son explotados laboralmente como ocurrió con la generación de los *childs stars* en Hollywood:

Detrás de los niños personalizados en las películas se encuentran los niños reales que los representan, con sus propias historias, que el cine no suele contar. O aunque sea contada, preferimos pensar que es una media ficción. Así, está implícitamente la cuestión de la protección de los derechos de los niños actores que, de alguna manera, ven violada su infancia para entrar de golpe en la vida de los adultos. Y que ven cómo muchos de los derechos que les corresponden por ser niños se consideran menos importantes que la rentabilidad económica que pueda ofrecer la producción de la

película. Pero se trata de un tema y una realidad que el cine no hay querido proyectar (Bernuz Beneitez, 2009, pp. 11-12).

Liebel (2006) encara dicha situación planteando que a diferencia de los significados otorgados al trabajo de los NNA pobres o los que tienen como epicentro la calle y la ausencia de un tutelaje adulto, el que se realiza en los medios de comunicación, en la publicidad y en el cine goza de un estatus o de una aceptación simbólica que lo traza como positivo, bienvenido y augurante de una carrera. Si el axioma hegemónico establece que el trabajo de los NNA es nocivo, que produce y perpetua la pobreza, que impide desarrollos físicos y mentales, que viola derechos, etc., la consideración que pesa sobre la labor actoral es su antípoda: según la sociología es un trabajo infantil elitista (Liebel, 2006, p. 160). Por ello, se entiende un trabajo que es impulsado por familias que cuentan con capitales sociales, culturales y económicos suficientes para tejer redes que lleven a sus hijos a un trabajo que promete prestigio, fama, ganancias relativamente altas, etc:

Otro aspecto de su carácter elitista podría estar en el hecho de que, dentro de la conciencia social predominante, no cae bajo el veredicto del trabajo infantil inhumano, sino que es considerado, más bien, como una especie de golpe de suerte y de trampolín para un futuro mejor. No se le ve como algo condenable, sino como algo deseable (Liebel, 2006, p. 166).

Por otra parte, el cine y los derechos humanos, y por ende, los derechos de los NNA han tenido una magnífica relación, sustentada sobre todo en una coincidencia temporal y en varios sucesos de peso histórico. El séptimo arte es, a grandes rasgos, hijo del siglo XX y su evolución ha estado aparejada a las dos grandes guerras mundiales. La internacionalización de los derechos humanos, donde cabe la redacción de la Declaración de los derechos del niño de 1924, la de 1959 y la CDN en 1989, prácticamente se repite en ese periodo histórico y se extiende gracias a esos acontecimientos bélicos (Miguelena, Naya y Dávila, 2021). Pero más allá de esta contingencia, los pilares de dicha interrelación toman forma en el marco de los derechos humanos en el ejercicio de la libre creación artística que implementa toda persona que se acerque al cine como espectador o como creador. Esa es su fuente de acercamiento más importante y la que nos interesa resaltar en el estudio a presentarse: que el cine se vincula estrechamente con los derechos de los NNA o empezando que “los derechos humanos se refieren al cinematógrafo, al menos en la medida en que se reconoce un derecho de todos a la libre creación artística e intelectual” (Rivaya, 2009, p. 137). Vale ir remarcando, que el ver y hacer cine en una escuela facilita tácitamente la implementación de ciertos derechos culturales -como el derecho a las artes estipulado en el artículo 31 de la CDN- y de paso otros derechos como el derecho a educarse, a participar, a expresarse libremente, a recibir información, a organizarse u asociarse, etc.

A simple vista, pareciera que el cine no tiene ninguna vinculación directa o indirecta con estos derechos; lacónicamente, porque los derechos de los NNA no los mencionan y en su seno no tienen espacios para desarrollarse dado que los derechos ya están sancionados, acotados, consumados o se resumen en la lista que contiene la CDN.

No obstante, los derechos de los NNA son postulados abiertos, ajenos a tener en qué espacio puntual o sobre qué fenómenos un derecho merece ser invocado o validado. De ahí que, como se mostró en el segundo capítulo, sea lógico asumir que dentro del derecho a la libertad de expresión, por poner un ejemplo, el cine sea un medio útil para alcanzar ese fin; o que el cine sea una plataforma idónea para la consecución del derecho a la educación, o que más acertadamente, el poner en contacto a los NNA con el cine sea una ejecución del mandato ordenado por el derecho a la cultura o a las artes del que gozan legalmente, más si partimos de razonar al cinematógrafo como una manifestación artística con su propia historia, producción, estudios académicos y ejercicio de crítica. Además, como un principio de los derechos humanos -y por extensión de los NNA- es el de la interdependencia, o sea, el trabajo mancomunado entre derechos (Bácares, 2012), cabe a la vez postular que ese derecho de los NNA a vivenciar el arte cinematográfico pueda organizarse en un espacio clásicamente asociado al derecho a la educación, como lo es la escuela. En síntesis, el cine es complementario y no antagónico del derecho a la educación y de una hilera adicional de derechos que se practican en su nombre.

En otra perspectiva, hay que tener presente que los derechos son entes vivos, que van mutando, abriéndose a los contextos, que son presionados socialmente, que son diacrónicos y que sus categorizaciones no son estáticas ni para un escenario ni para un grupo social (Moyn, 2015). Es justo la lógica del enfoque que no entiende a los derechos como estándares ya precisados al codificarse, puesto que se parte de que están en un constante proceso de desarrollo, que su historia pasada y futura es fruto de luchas sociales y políticas y de que no todos los principios y reivindicaciones de esas reclamaciones han quedado consignadas en códigos; en “este sentido y tratándose de la niñez, cabe señalar que el derecho es más de lo que puede abarcar el orden jurídico y que, por lo tanto, los Derechos del Niño persisten aún más allá del derecho establecido” (Liebel, 2013, p. 27). Ello ha desembocado, en que a menudo se libren nuevas batallas por reclamar, señalar y postular derechos para los NNA por fuera de los canónicos como lo son el derecho de los NNA al trabajo (Cordero Arce, 2015a, Liebel, 2012), el derecho de los NNA a no ser definidos por la ciencia (Cordero Arce, 2015b); o derechos especializados o desagregados como el derecho de los NNA a escuchar cuentos (Red Internacional de Cuentacuentos, S.f), el derecho a la lectura (Reyes, 2007), o el derecho al talento (Forero, Gonzales Nieto y Valderrama, 2014). En lo que atañe el cine, el derecho no existe aún a modo singular, pero sí ha empezado a resonar en expresiones privadas y no positivizadas de derechos que lo consideran como un indicador constituyente del derecho de los NNA al arte y a la cultura. No sobra aclarar que, desde siempre, han existido declaraciones de derechos privadas realizadas por pedagogos como un aporte a lo que a su juicio deberían ser los derechos para los NNA; caso de casos es la Declaración de los derechos del niño y la niña de Moscú de 1918 (Liebel, 2018, Miguelena, Dávila y Naya, 2021), o los de hechura por los propios NNA como los escritos por los movimientos de NNA trabajadores africanos o peruanos (Liebel, 2000). En este caso, la “Carta de los derechos de los niños al arte y a la cultura” es una expresión reciente redactada por adultos -educadores, padres de familia, etc- de una asociación de teatro en Bolonia, Italia, llamada La Baracca Testoni Ragazzi, en la que se promueve

que los niños tienen derecho a vivir dieciocho componentes de ese derecho, incluida la experiencia del cine:

1. Acercarse al arte en todas sus manifestaciones: teatro, música, danza, literatura, poesía, cine, artes visuales y multimedia.
2. Experimentar con los lenguajes artísticos como “saberes fundamentales”.
3. Tomar parte en procesos artísticos que nutran su inteligencia emotiva y les ayuden a desarrollar, de modo armónico, su sensibilidad y sus competencias.
4. Desarrollar, a través del arte, la inteligencia corporal, semántica e icónica.
5. Disfrutar de producciones artísticas de calidad, creadas especialmente para ellos por profesionales, teniendo en cuenta su edad.
6. Tener relación con el arte y la cultura sin ser tratados como meros consumidores sino como sujetos competentes y sensibles.
7. Frecuentar las instituciones artísticas y culturales de su ciudad, tanto con la familia como con la escuela, para descubrir y vivir todo lo que su entorno les ofrece.
8. Participar en eventos artísticos y culturales de manera habitual -y no de modo excepcional- a lo largo de su vida escolar y preescolar.
9. Compartir con su familia el placer de la experiencia artística.
10. Disponer de un sistema que integre escuela e instituciones artísticas y culturales porque solo un intercambio continuo puede ofrecer una cultura viva.
11. Frecuentar museos, bibliotecas, cines y otros lugares de cultura y espectáculos junto a sus compañeros de escuela.
12. Vivir experiencias artísticas y culturales acompañados de sus enseñantes, como mediadores necesarios para apoyar y valorar sus percepciones.
13. Una cultura laica, respetuosa con la identidad y la pluralidad.
14. La integración, en caso de ser emigrantes, por medio del conocimiento y el disfrute en común del patrimonio artístico y cultural de la comunidad en la que viven.
15. Proyectos artísticos y culturales diseñados teniendo en cuenta sus competencias.
16. Lugares diseñados y estructurados para acogerlos atendiendo a su edad.
17. Asistir a una escuela que sea una verdadera vía de acceso a una cultura amplia y pública.
18. A participar en las propuestas artísticas de su ciudad, independientemente de sus condiciones sociales y económicas, porque todos los niños tienen derecho al arte y a la cultura (La Baracca Testoni Ragazzi, S.F).

Finalmente, el cine y su concatenación con los derechos del NNA pueden encontrar espacio y posibilidades de interpretación en otras leyes internacionales que son complementarias de la CDN y en leyes nacionales de los últimos años en relación a

la cultura y la educación. Para empezar, la Observación general N°21 Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párrafo 1a), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales emitida por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su 43° periodo de sesiones en 2009 establece como uno de los principios *sine qua non* de este derecho, el de la disponibilidad, esto es, “la presencia de bienes y servicios culturales que todo el mundo pueda disfrutar y aprovechar, en particular bibliotecas, museos, teatros, salas de cine y estadios deportivos...” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2009, p. 5). En el mismo documento, en el apartado de obligaciones jurídicas específicas, se deja claro que “cuando los individuos o las comunidades, por razones que estén fuera de su alcance, no puedan hacerlo por sí mismos con los medios de que disponen. Este tipo de obligación incluye, por ejemplo” (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2009, p.15) medidas de protección reforzadas y de restitución que ordenan curricularizar la educación cultural -en la que el cine puede estar sin que en este caso se le mencione- y el acceso asegurado para todos -lo que no descarta a los NNA ni a los escolarizados- a la experiencia del cinematógrafo:

- a) La promulgación de legislación adecuada y el establecimiento de mecanismos efectivos que permitan a las personas, individualmente, en asociación con otros o dentro de una comunidad o grupo, participar efectivamente en los procesos de adopción de decisiones, reivindicar la protección de su derecho a participar en la vida cultural, y reclamar y obtener una indemnización si se han infringido sus derechos;
- b) Programas destinados a preservar y restablecer el patrimonio cultural;
- c) La incorporación de la educación cultural en los programas de estudios de todos los ciclos, con inclusión de historia, literatura, música y la historia de otras culturas, en consulta con todos aquellos a quienes concierna;
- d) El acceso garantizado de todos, sin discriminación por motivos de posición económica o cualquier otra condición social, a museos, bibliotecas, cines y teatros, y a actividades, servicios y eventos culturales.

Finalmente, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley de educación en Colombia, es ampliamente concordante con la inclusión del cine en la escuela como un sustento del derecho a la educación de los NNA. Sin precisarlo, en su artículo 23 estima que “para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Dentro de esas nueve áreas está contemplada en un tercer lugar la educación artística que de por sí es amplia y debería tener a su servicio a lo cinematográfico para que los NNA aprendan a experimentar, conocer y producir sentidos y significados sociales, políticos, culturales y estéticos. La última reglamentación colombiana que anuda los derechos de los NNA con el cine, es el documento rector de los derechos del NNA en el país, la Ley 1098 de 2006 o el Código de la Infancia y la Adolescencia. Evidentemente, el cine como tal no aparece con nombre propio o como una ordenanza tácita en sus páginas. Empero, sí es perceptible en tres eslabones que se relacionan con nuestro estudio. Por ejemplo, está presente en el

artículo 30 referido al derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes que dicta que: “Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes” (Congreso de la República de Colombia, 2006); o en términos cinematográficos, a participar en la realización, producción, experimentación y consumo de películas y de todo lo que gire alrededor del cine. Luego en el parágrafo 25 del artículo 41 que habla de las Obligaciones del Estado, se decreta que en cumplimiento de sus funciones deberá “Fomentar la participación en la vida cultural y en las artes, la creatividad y producción artística, científica y tecnológica de niños, niñas y adolescentes y consagrar recursos especiales para esto” (Congreso de la República de Colombia, 2006). Lo que se compagina con varios párrafos del artículo 42 que pauta las Obligaciones especiales de las instituciones educativas, entre las que se encuentran tres que se ligan directamente con el cine, habida cuenta de que este, al mismo tiempo, es un medio tecnológico, un avance científico, un patrimonio cultural y un arte (Cadavid, 2006):

7. Respetar, permitir y fomentar la expresión y el conocimiento de las diversas culturas nacionales y extranjeras y organizar actividades culturales extracurriculares con la comunidad educativa para tal fin.
8. Estimular las manifestaciones e inclinaciones culturales de los niños, niñas y adolescentes, y promover su producción artística, científica y tecnológica.
9. Garantizar la utilización de los medios tecnológicos de acceso y difusión de la cultura y dotar al establecimiento de una biblioteca adecuada.
10. Organizar actividades conducentes al conocimiento, respeto y conservación del patrimonio ambiental, cultural, arquitectónico y arqueológico nacional (Congreso de la República de Colombia, 2006).

En suma, no parece descabellado hablar de la obligatoriedad del cine en el ejercicio de los derechos de los NNA a la educación, de su inclusión directa en el derecho a la cultura y las artes de los NNA, y en su funcionalidad y vía libre para el ejercicio de otros derechos que se involucran con el hacer, ver y producir cine en un entorno escolar. A continuación, se examinarán algunos datos que dan cuenta de estas imbricaciones.

4.2. La vivencia de los derechos de los NNA en un cineclub escolar

Una de las preguntas guías de la investigación es ¿si el uso espontáneo y constante de películas o si la institucionalización del cine en la escuela facilita, promueve o tiene que ver con el ejercicio de los derechos de los NNA para los educandos? A simple vista la respuesta es obvia: si el cine se instrumentaliza para cumplir esa tarea en foros de derechos humanos o ciclos esporádicos o regulares en los colegios donde se programan cintas emblemáticas en la materia, quizás, la sentencia a seguir diga que sí, que a los NNA se les ilustra en derechos humanos y que se les garantiza su derecho a recibir información sobre los derechos de los que son beneficiarios. No obstante, la interrogación se desvía de una simplificada explotación del cine o de su comprensión como un recurso enseñante. Primero, partimos de entender que el cine es una

experiencia (Bergala, 2007), que por poner un símil con la lectura de un libro auspicia la inteligibilidad, la percepción y la profundización de los derechos de los NNA de la mano justamente de ese momento vivido por el espectador:

Antes que promover los derechos, la lectura participa en su consolidación como patrimonio inalienable. Con la lectura enriquecemos el sentido de las palabras derechos, opinión y libertad, así como de papá y mamá; con la lectura tienen vida las palabras y los derechos y con la palabra los derechos se presentan en la conciencia de los otros (Galvis Ortiz, 2010, p. 316).

Como punto aparte, tampoco es nuestra intención banalizar las dificultades y desafíos que contiene la pregunta planteada. No hay que pecar de ingenuos, el cine en la escuela es un ejercicio problemático por muchas razones, pues requiere de un mínimo de garantías administrativas, políticas, y educativas para su proyección: permisos, espacios idóneos, videotecas, tiempos extendidos, documentación y formación a los maestros, etc. Pero, principalmente, unas condiciones básicas para el ejercicio del derecho a la educación, para que ahí sí, luego de una comprensión macroestructural del contexto educacional, el cine sirva como un soporte para promover o garantizar los derechos de los NNA. En Colombia para imaginar la presencia del cine en los establecimientos escolares se requeriría primero que hubiese escuela como un epicentro asegurado y protegido para los NNA. En efecto, las tasas de cobertura escolar en la ruralidad en 2004 fueron del 30% y en las urbes de un 65% (Carvajal Salcedo y Vargas Guevara, 2004, p. 8) y la precariedad de salones, auditorios, tecnologías disponibles, etc., se puede sólo intuir con el estado de los baños para el estudiantado; en Bogotá, en 2007, un 73% de los planteles educativos tenía fallas en infraestructura sanitaria y un 3% eran sanitariamente imposibles de usar (El Tiempo, 2008). A ello agréguese que la escuela en el país vive constantemente acechada por la violencia política y por otras expresiones censoras que hacen de los colegios la antinomia de un espacio protector y del derecho a educarse de los NNA una incertidumbre, o una potestad que encuentra eco preferiblemente en la precariedad institucional, la inseguridad y la falta de innovación educativa.

En tercer lugar, consideramos que la aparición del cine en la escuela sí genera repercusiones en el campo de los derechos de los NNA, siempre y cuando, ese contacto con lo cinematográfico se forje a partir de procesos organizativos, constantes, de largo plazo, más que de meras utilidades esporádicas o aplicaciones cinematográficas en las clases con base en que los profesores asocien las imágenes a maneras más efectivas de indicar un tema o por pensar que sería lo más natural porque los NNA pertenecen ahora a una generación audiovisual (Benasayag, 2017). En cambio, en un cineclub escolar -donde se ve y se hace cine- parece ser que los derechos de los NNA se exhiben y se practican libremente sin planearse de antemano ese fin o de resultar de una aplicación abstracta, metódica y esquemática del enfoque de derechos. Lo cierto es que, los derechos de los NNA tienden a desarrollarse en sociedad por dos vías: una impuesta, premeditada y controlada; y otra, que recurre a ellos como un mecanismo de resistencia y que tiende a ser más espontáneo, que surge desde abajo. En la primera tendencia “el marco y punto de partida son los derechos codificados en la Convención sobre los

Derechos del Niño, concentrándose su interés analítico primordialmente en cómo implementar esos derechos” (Liebel, 2013, p. 24); ello puede ocurrir cuando un estamento diseña una política pública de gran calado para un sector poblacional específico de la infancia o en la simple propuesta de un educador que toma la CDN y cree que mediante un proyecto de clase va a garantizarlos ordenadamente. Caso contrario, desde “una perspectiva sociológica, se entienden los Derechos del Niño como un conjunto de conceptos, prácticas y métodos sostenidos y ejercidos también por niñas y niños mismos, de una manera tal que les brinden más justicia y más bienestar” (Liebel, 2013, p. 24). El ejemplo perfecto de esta situación son los derechos de los NNA formulados por los movimientos de NNA trabajadores del Perú o la carta de derechos de los NNA trabajadores del movimiento africano, o su voz, demanda y reclamo por la insatisfacción de los derechos consagrados en la CDN.

Sin embargo, hay otros espacios y manifestaciones sociales donde los derechos de los NNA también emergen todos los días, se practican desordenada y novedosamente, sin necesidad de que se mencionen, reflexionen, exploten, se convoquen, exijan o se tenga conciencia de su existencia y significados jurídicos (Liebel, 2013, pp. 21-23). Planteado en una prosa distinta: lugares y relaciones sociales que vehiculizan y dan soportes de vivencia a un conjunto de derechos de los NNA, sin una conciencia persé de esta *praxis* o una búsqueda de arañar esa consumación. Los cineclubes de NNA representan una evidencia de esta forma de vivir los derechos en clave diferente, de promocionarlos o de hacerlos realidad gracias a una interacción e interrelación cultural fundada en el devenir que impone lo cinéfilo y lo cinematográfico. Como tal, los derechos de los NNA se consuman allí por la propia dinámica, reglas y características del cineclubismo: dialogar, investigar, organizar proyecciones alrededor de películas ajenas al circuito comercial y si es posible producir sus propias películas para repetir el examen, deliberación y crítica a las imágenes en movimiento. Lo que explica que, en el caso del Cineclub Escolar *La Caja Negra*, ni los profesores que lo regentan ni los estudiantes y egresados que asisten estén pensando en sus derechos ni recurran a esa jerga, cotidiana como especializada, para explicar su presencia, sus acciones, sus interpretaciones ni su quehacer; lo suyo es desenvolverse desde, por y para el cine: verlo, hablar de él, debatirlo, defenderlo, producirlo, hacerlo, compartirlo, organizarlo, estudiarlo, etc.

Haciendo énfasis, a diferencia de las iniciativas predefinidas para que los NNA experimenten sus derechos o las organizaciones orientadas a los NNA o de su propia autonomía como pudieran ser los NNA chapistas del Apra o el Mnatsop (Cussiánovich, 2008), quienes por cierto ejercen sus derechos políticos y la exigencia de otros por medio de sus voces, existen organizaciones conformadas por NNA y jóvenes despojadas de una reivindicación jurídico-política, de una carta de derechos de propia factura o de una intención de autosatisfacer deliberadamente los derechos de sus coparticipes y miembros, donde pese a eso, un ramillete de los derechos de los NNA está en juego positivamente y encuentra asidero en la expectación y la producción del cine. En un cineclub escolar como *La Caja Negra* es evidente que derechos consagrados en la CDN y en el Código de Infancia se aplican permanentemente e inclusive, derechos no codificados como los redactados en la “Carta de los derechos de los niños al arte y a la

cultura” de la asociación de teatro La Baracca Testoni Ragazzi. Lo interesante y destacable de este hallazgo es el formato y la manera desenvuelta, contingente, creativa, estimulante, sensible y anti arquetípica en que ello ocurre. Alejándose de una catedra, de ser una clase más que utiliza al cine o del reduccionismo de programar películas “como una herramienta propedéutica, educativa, de visibilización, y que su discusión es, en realidad, una excusa, o la razón para analizar en detalle algunas cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia” (Bernuz Beneitez, 2009, p. 18), lo que orienta a un cineclub escolar con NNA es ver, hablar de cine, y hacer filmes.

Lo que pasa es que, al darse este acontecer cinéfilo y de formación de públicos, los derechos de los NNA van apareciendo, reforzándose y ampliándose de los lugares y actividades más comunes y típicas. Por ejemplo, si partimos de que el derecho a la educación supera la obligatoriedad y el cupo escolar y la salida fácil de hacer de los derechos humanos una materia más o un contenido curricular para cumplir con la interpretación de que el “derecho internacional de los derechos humanos considera a la educación como un fin en sí mismo, como también un medio de conseguir todos los demás derechos humanos. Así, la exigencia de que toda la educación promueva todos los derechos humanos” (Tomasevski, 1998, p. 38), el cineclub lo facilita en la escuela de una manera directa, no tan obvia, y sobre todo práctica y menos cansina, al presentarlos a la mirada, revelar la complejidad de los mismos y dejar la puerta abierta para discutirlos y fomentar otros derechos como la libertad de expresión y el derecho a la información:

Hoy para mi sorpresa la película que vamos a ver es una película que algunas veces utilicé en la universidad en una clase de teorías de la guerra que dictaba hace años. Vamos a ver El Acto de Matar de Joshua Oppenheimer. Me parece arriesgado porque es una película larga y difícil, pero considero que este grupo ya tiene un bagaje para asumirla [...] El resultado es que la vieron, varios se durmieron, otros se aburririeron y hay varios a los que les llamó la atención. Pero lo que a mi me dejó atónito fue lo que vino después en la discusión. Al discutirla salieron a flote las palabras y frases: derechos humanos, asesinato de comunistas, paramilitarismo, geopolítica, guerra fría, genocidio, masacre, tortura, dictadura militar, extorsiones, persecución política por tener unas ideas, que difícilmente hubieran podido abordar en una clase y aquí ocurrió gracias a una película. Si bien no todos participaron, pues según escuché estuvieron de fiesta anoche por un cumpleaños, se enteraron por este documental de las violaciones a los derechos humanos que ocurrieron en Indonesia durante la dictadura de Suharto y que no únicamente en Colombia suceden estas cosas (Notas de Campo).

Otro de los derechos de los NNA que saltan a la vista en un cineclub escolar es el derecho a la recreación y a participar de actividades artísticas y culturales. Los NNA al convertirse en espectadores activos, dado que un cineclub es un lugar plural de voces y muchas veces antagónicas, hablan, exponen y comparten sus emociones y sus comentarios técnicos y sociales sobre las películas que ven. Con un valor agregado: esa participación tiene un significado asible, destaca por no confundir consumir, estar en un lugar, o ser beneficiario de una actividad con participar o ser un coorganizador de la misma. En opinión de Víctor Iturralde Rúa los cines comerciales utilizan a los NNA, su propósito es “convertirlos en consumidores” (1984, p. 9); a la inversa, los cineclubes son

una organización que aspira a formar cinéfilos deliberantes. Una prueba interesante es la elección de lo que se ve en el Cineclub Escolar *La Caja Negra*, cómo la programación se vota, se discute y como los ciclos van de la mano de las preocupaciones y decisiones de los estudiantes:

En plena pandemia ocurrió algo muy interesante. Como el colegio está cerrado y no se pueden reunir presencialmente, optaron por hacer sesiones virtuales. Ya no nos encontramos los sábados, sino los jueves y las películas no las vemos en vivo, sino con antelación. Pese a eso, las reuniones de los jueves se extienden por 4 horas de discusión y al final de cada sesión se escogen a dos o tres personas encargadas de presentar y guiar la conversación en la reunión por venir. El ciclo ha tenido dos grandes partes: directoras latinoamericanas y otro de trastornos mentales. En el primero vieron películas como *Mateo* o *La teta asustada*, pero lo que hay que destacar es que ese ciclo fue exigido por las mujeres y niñas del cineclub. Igual pasó con el segundo, los muchachos por la pandemia se preguntaron por los efectos del encierro -más cuando en el colegio se han dado suicidios por la pandemia que no son noticia- y votaron por hacer un ciclo sobre trastornos mentales. Hay una que me llamó mucho la atención: *Wolfpack*, un documental que narra la historia de cinco o seis hermanos que crecen encerrados en Nueva York porque su papá piensa que la calle y la vida de afuera es peligrosa. Al respecto, uno de los chicos del cineclub, quizás el más pequeño de todos dijo: “si nosotros llevamos unos meses encerrados y nos quejamos, deberíamos aprender de ellos que estuvieron quince años en un apartamento” (Notas de campo).

Pero, obviando profundizar en estos derechos de perogrullo a la hora de la validación de los derechos de los NNA en un cineclub escolar, o sea, de un cineclub que tiene su epicentro y a sus miembros en un colegio, a continuación se profundizará en otro conjunto de derechos que no son tan evidentes para un desprevenido o que parecieran ser extraños a esta experiencia; puntualmente, el derecho a la no discriminación, el derecho a la libertad de expresión, derecho a la libertad de opinión y el derecho a la asociación.

4.2.1. El derecho a la no discriminación

El derecho a la no discriminación, generalmente, se asume como un derecho de altas instancias, constituido desde alturas administrativas, burocráticas y jurídicas para básicamente dar solución a dos asignaturas: “la eliminación de la distinción entre hijos legítimos e ilegítimos en lo referido a los derechos sucesorios y de filiación” (Pilotti, 2000, p. 23) y asentar la premisa número uno de los derechos humanos que no es otra que la de recalcar que todas las personas tienen los mismos derechos, haciendo hincapié en que no todas son iguales en las demandas y necesidades de protección (Bácares, 2012, p. 104).

Esto último es claro y supuso que la CDN al hacer suyo el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación Racial en 1965 y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1979, aceptó que los NNA pueden ser víctimas de todas las formas de violencia simbólica y de imaginarios discriminatorios

como el racismo, la aporofobia, el machismo, la xenofobia, etc, que inciden en la buena salud de sus derechos.

Así se considera que el derecho a no ser discriminado tiene como destino proteger diferenciadamente a los NNA de los daños y restricciones que les provocan las ideas segregacionistas de los demás y de las arbitrariedades y violencias selectivas que en esa tónica se puedan originar por mano del Estado. Visión que descarta, que a veces en las herramientas jurídicas de la niñez se cuelan discriminaciones que se omitieron o se naturalizaron como corrientes o necesarias. Recuérdese que para algunos la CDN es un instrumento espurio a nivel emancipatorio y que se le considera una arquitectura jurídica que con filigrana legaliza el paternalismo (Bácares, 2019). Es el fenómeno que Liebel denomina como las discriminaciones indirectas que pueden afectar a los NNA: cuando “ciertas leyes, disposiciones o medidas aparentemente neutras y aplicables a todas las personas, tienen en la realidad efectos perjudiciales para una persona o un grupo de personas, o cuando en la aplicación de las mismas se toleran estos efectos negativos” (2013, p. 138). Justamente, la CDN es una ley que, con sordina, avala la discriminación por la edad y por ser NNA, al no explicitarlas en las consideraciones de protección del artículo 2 de la CDN ni mucho menos en otros artículos como advertencia para luchar contra esta negligencia o error:

La CDN sólo menciona la discriminación en su artículo 2, y de manera genérica para decir que no se discriminará al “niño” en razón de su condición, circunstancias, posición, raza, casta, género, etc., ni tampoco en razón de la situación, circunstancias o condición de sus “padres”. Pero no sitúa en tal horizonte de protección a la discriminación del “niño” *en cuanto niño o niña*, o sea en cuanto “menor” que “el adulto”. Es decir, la CDN sólo dispone que al niño negro no se lo debe discriminar en cuanto *negro*, y que a la niña no se la debe discriminar en cuanto *mujer*. Y no podría ser de otro modo pues gran parte de la CDN es, de hecho, un caso de discriminación de niñas y niños *en cuanto “niños”*, es decir, de adultismo y reproducción de estructuras adultistas (Cordero Arce, 2015b).

Vale decir, que la especificación por la especificación como solución definitiva a la discriminación es una opción limitada; como sale a flote en las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño al cuarto y quinto informe rendido por el Estado colombiano en 2015, en el país se aloja una “discriminación estructural” contra los NNA indígenas, afrocolombianos y desplazados, con discapacidad, con el VIH/SIDA, por los que viven en zonas rurales, remotas y zonas urbanas marginadas y por los NNA lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales (Comité de los Derechos del Niño, 2015, p.5). Además, la discriminación por la edad en la CDN y en los códigos de los NNA son una expresión de la misma matriz del concepto de infancia moderna que guía al mundo adulto, sin ella, ese examen de los NNA como incapaces, como menos competentes se haría aguas para justificar la representación minorista de la infancia que avala su control y aplazamiento.

Dicho esto, lo etario y ser un NNA popular son claros factores discriminatorios de los derechos de los NNA. Cuando esas variables se suman al cinematógrafo se ensanchan y se integran a las que el propio cine genera. En concreto: en la regulación histórica del

cine en Colombia y en el mundo es reconocible una histórica discriminación de la mirada de los NNA, de lo que les corresponde ver (Bácares, 2018); de acuerdo a su edad se les permite o no, una entrada a un cinematógrafo o se les corraliza con productos infantilizados que les impiden ingresar como a un lector a todos los libros, a las cinematografías existentes y a la historia del cine en mayúsculas, ante la división de salas para NNA y adultos. A esas discriminaciones de contenidos y de contacto con el cinematógrafo, se suma la socioeconómica para el disfrute de sus derechos culturales. La capacidad monetaria o la de su familia es la que traza realmente la viabilidad de asistir a un cine, de hacerse sujeto de derechos de cualquier arte que requiera pagarse (Morduchowicz, 2002). El Cineclub Escolar *La Caja Negra*, al estar en el colegio en un horario extraescolar y al tener una vocación comunitaria que lo convierte en un espacio de puertas abiertas para quien quiera llegar, afronta y enfrenta estas resistencias - repetimos sin que sea su propósito fundacional- por la inercia de los mandamientos del cineclubismo: todos pueden ver, todo se ve, todo se discute y nada se censura:

Llevo aquí tres meses y hoy nos toca ver como primer plato de la sesión de hoy a un clásico de Fellini. Estamos viendo como aperitivo de lo que viene después *Las tentaciones del Doctor Antonio* que hace parte de la película *Bocaccio 70* de 1962, es decir, hasta el más pequeño que veo hoy aquí, que posiblemente tiene ocho años va a ver una película tan clásica e importante de la historia del cine, que no se programa en ninguna sala de Bogotá, y sin pagar un solo peso. Solo por venir un sábado puede verla, experimentarla y hablar luego de ella con los demás sin ningún prerrequisito o evaluación previa (Notas de Campo).

Si la esencia de un cineclub y, por tanto, de un cineclub escolar es la curiosidad cinematográfica y la disposición al encuentro, al compartir impresiones y saberes, suena lógico que en él se evada la censura por el hecho de que sus usufructuarios sean NNA o colegiales en su mayoría o por tener una edad sindicada de irracional, insustancial; apegada a “un estatus más bajo y menos competencias” (Liebel, 2013, p. 141). Comprensiblemente, no se trata de insinuar que con la proyección del cine en un colegio la edad deja de ser un inconveniente por arte de magia para gozar de un mayor reconocimiento entre pares; lo que sucede es que un cineclub como *La Caja Negra* por su fundamento de trabajar en equipo para producir cine y para discutirlo coralmente, ofrece la oportunidad de reprogramar y poner en discusión esas taras intergeneracionales:

Creo que uno llega al espacio permeado de esas cosas, como eres más grande, sabes más o puedes opinar, obviamente eso hay que soltarlo (Informante 1).

Cuando yo llegué al cineclub, había un par de niños que estaban como en sexto y que también yo los veía en la banda, era muy chévere ver ese contraste porque digamos que ellos eran muy diferente allá, porque ellos estaban en la banda por una cosa de familia, como que sus familiares eran músicos, entonces no eran tan extrovertidos en la banda, pero cuando yo iba al cineclub y los veía, ellos participaban y todo esto, también trabajaban en las historias y nadie les decía como "eres más pequeño, no importa lo que está diciendo", al contrario a veces los niños más pequeños dicen cosas más interesantes que sirven para dar pie a discusiones más amplias. Entonces no siento que haya habido eso de “pero eres más pequeño, no puedes ocupar este rol”.

Siento que lo de la edad tampoco influye en esto de aplacar la participación, como que es muy libre de cada quien, como que, si se siente tener la capacidad de estar en este equipo y hacer eso, pues lo puede hacer (Informante 7).

Los datos refieren que a ningún NNA se le discrimina por su edad en las dinámicas del cineclub ni por ser un recién llegado o un bisoño en este espacio o un NNA pequeño. Pensándolo interdependientemente y en otro léxico, los valores del cineclubismo hacen que el derecho a la no discriminación se ejerza sin problema y conlleve a que a nadie que participe del cineclub se le aparte del proceso creativo, reflexivo y presencial que allí se vive. De hecho, en su organización es transversal que todos los NNA puedan participar de la filmación de sus cortometrajes, bajo el principio de que el que lleva más tiempo tiene ganado el derecho de regentar un rol principal -director, director de fotografía, sonidista, director de arte, etc- y que los demás pueden hacer parte de los equipos de trabajo que implica un rodaje. Lo que no excluye del todo, a que un NNA sin ninguna experiencia técnica tenga la oportunidad de estrenarse como director o directora de su propio cortometraje y de la prerrogativa de escoger a sus principales colaboradores:

Al escogerse el director se decide si va a tener guionista, o si va a ser director y guionista. Eso queda muy desde el principio y queda bien planteado, para después el director escoger qué es lo que quiere para su corto. Yo dije, a mí me gusta mucho lo que hace en foto él porque tiene una forma de ver la luz diferente, yo tengo una percepción de que si yo se lo cuento y le digo me gustaría tal plano, él me dice, bueno, hagamos ese plano, pero hagámoslo así, así y así, y eso era lo que me conectaba con mi director de foto. Y bueno, por ejemplo, las chicas de arte, había niñas que eran de séptimo, que eran niñas nuevas y yo decía, listo, está bien, que aprendan, quiero que en arte aprendan, pero que aprendan de las mejores. Una compañera tiene una forma de maquillar genial y me gusta que es muy natural y yo necesito eso en mi corto. Y así, poco a poco uno va reclutando a cada uno y uno empieza a definir las características de la gente. Cuando uno escoge ser director el que está viendo la historia es uno. Normalmente a los nuevos siempre como que se les aconseja. Cuando yo llegué por primera vez fue en el corto de Buenos Días. Yo hice producción, y hacer producción es muy pleno porque uno aprende de todos. Entonces como que uno se da cuenta quién hace qué y aparte de darse cuenta de quién hace qué, pues les da los recursos. Entonces ahora lo que hace como director es aconsejar. Si le gusta el arte que hagan de asistente de arte (Informante 9).

Asimismo, un cineclub escolar que por esa condición posee unos recursos limitados en equipos en parangón a una productora profesional o a una escuela audiovisual que genera rentas con sus productos audiovisuales, por el cobro de los cursos o que tiene seguros pagados para proteger sus inversiones, es cuidadoso en la administración de sus medios y en quienes los manejan, es decir, en los NNA que hacen parte de la manufactura de sus historias. Una cosa es que todos sean bienvenidos y que a nadie se le aplaque de la creación fílmica y otra muy distinta es que quien maneje la cámara no se le exija unas ciertas predisposiciones y un aprendizaje dentro del cineclub para hacerlo. Muchas veces porque implican peligros y otras por la delicadeza, peso y costo de los equipos. En escuelas audiovisuales internacionales donde los NNA pagan para hacer cine, por ejemplo, por temor a accidentes la “única asignatura que los chicos

no manejan totalmente es la iluminación en la que, lógicamente, son ayudados por adultos” (Sánchez Carrero, 2008, p. 94) o la titularidad de la cámara debe quedar en manos de alguien experimentado “para evitar movimientos bruscos en la grabación. Esto puede ocurrir aun cuando se utilice el trípode adecuado y el aparato disponga de un dispositivo para aminorar las sacudidas, o sea un estabilizador de imagen” (Sánchez Carrero, 2008, p. 139). En el Cineclub *La Caja Negra* la desconfianza en los NNA no es lo que impera ni faculta para que se les discrimine. Sólo que en la realización se considera que el aprender a hacer cine es un proceso en el que hay que pasar por muchos pasos para llegar al más alto escalón:

La discriminación por ser menor... es normal, está ahí porque Juan Camilo no le va a dar la cámara a un niño por varias razones. Primero, porque si es niño no ha estado tanto tiempo en el cineclub y si alguien quiere ser camarógrafo es como que debe estar dos años en el cineclub. Y, segundo, él sabe que estar a cargo de una historia o estar a cargo de la fotografía o el sonido, es realmente un cargo estresante, y es un cargo pesado. No has visto que el director de fotografía, yo siempre como que mantengo con mi cuerquita, con cintas por acá y la cámara siempre colgada; obviamente es un equipo pesado que un niño no podría manejar tan bien. Digamos que también siendo un niño y siendo su primera grabación, en la primera grabación nunca van a poner a nadie a dirigir, lo van a poner de asistente para que se adapte a que le gusta más, que le gusta menos. Por ejemplo, Juan, mi amigo, él fue al principio asistente de sonido y le encantaba, le fascinaba el sonido, pero luego fue mi asistente de cámara y ahora tal vez sea el siguiente director de fotografía de uno de los cortos. Es un proceso y ese proceso es como que, cuando ya estás un poquito más grandecito, puedes ser ya director. Ciertamente yo dirigí la fotografía en *El diablo de la botella* a mis catorce años, es algo bastante menor; hice mi primera asistencia de dirección a mis diez, once años, que fue *Nada fluye*, que ahí mi asistencia de dirección, literalmente fue dormir en un camión, alta asistencia de dirección (Informante 6).

Una contra muy puntual de parte de un cineclub escolar como *La Caja Negra* a las discriminaciones que están explicitadas en el derecho a la discriminación es la de género. Sobre la escuela existe ya un acumulado de información que muestra cómo la enseñanza curricular ahonda en la historia de los hombres y “representa a las mujeres en trabajos típicamente femeninos y generalmente se las excluye de las esferas políticas e intelectuales” (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2010, p. 66), o, como los educadores mantienen la idea de que “hay tareas y juegos que son propios para niños y otros que son propios de niñas” (Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación, 2013, pp. 72-74). En la historia del cine el papel de la mujer como creadora también ha sido menos reconocido en premios, festivales y en las historiografías oficiales, con todo y que desde el comienzo del cinematógrafo su producción fuera importante y sus obras notables como lo demuestran los casos de la francesa Alice Guy, la estadounidense Dorothy Arzner, la italiana Elvira Notari, la alemana Thea von Harbou o la soviética Esfir Shub (Martínez Tejedor, 2007-2008). Con esos antecedentes machistas del séptimo arte, llama la atención que en el Cineclub *La Caja Negra* lo habitual sea la presencia femenina, que en sus deliberaciones cinéticas las voces de las niñas sean contundentes y habituales, y en un punto mayor, que la mayoría

de sus cortometrajes hayan sido ideados y dirigidos por mujeres tras una votación de todos:

En las historias nunca vi como que se despreciara o se menospreciara alguna historia porque fuera de una chica, de hecho, la mayoría cuando yo recién empecé a ir, la mayoría de asistentes al cineclub eran mujeres, y nunca vi como este tema machista o masculino. En las películas sí siento, pero es algo ya como del cine globalmente, que esta mirada femenina no está tanto, estos personajes femeninos no son tan comunes, pero, por ejemplo, el ciclo pasado de directoras latinoamericanas me pareció muy valioso por eso, porque también en el cineclub se estaba empezando como a reconocer pues esta mirada femenina y el papel de las mujeres en el cine, eso me parece muy importante (Informante 7).

Por supuesto, existen dudas, descontentos y reclamos relacionados con la inclusión de la perspectiva de género en la selección y contenidos de los ciclos. Por inercia, muchas de las películas a las que comparecen los NNA tienen una óptica y dirección masculina que puede naturalizar o enviar el mensaje equivocado de que los grandes filmes y lo digno de estudiarse sean los textos audiovisuales realizados por hombres y por su comprensión del mundo, cuando la verdad, la historia de las realizadoras en el cine ha sido opacada, contracorriente y enfrentada a problemas económicos, juicios morales, etc (Martínez Tejedor, 2007-2008). Situación, que es superable con la rica deliberación que tiene acumulada el cineclub y que en el último tiempo ha desembocado en la necesidad de programar películas hechas por mujeres y por sus cosmovisiones:

Yo siento que la participación de las niñas, de pronto ahorita no tanto, ahorita hay muchas chicas que están en el cineclub, pero cuando yo empecé, los que más participaban eran chicos, de hecho, bueno, eso digámoslo que pensándolo en el equipo de Johana, Franklin y Juan Camilo: Johana absolutamente nunca hizo la presentación de una película, generalmente era o Juan Camilo o Franklin y digamos que entre nosotros también pasaba eso. Yo nunca me sentí atacada por eso, pero sí había como una situación, así tú no seas consciente de que te inhibes de participar, como que hay una fuerza en la voz de los hombres y no sé por qué. Yo nunca me sentí que fuera señalada o que eligieran la voz de un chico sobre la mía, pero igual como que pasaba y se quedaba así [...] Ahora como con el tema del ciclo de mujeres directoras latinoamericanas que hicimos anterior a este, como que el debate dentro del espacio del cineclub se abrió un poco más, como de pensarse la participación de la mujer en el cineclub un poco más, y como que han surgido algunas dudas. Creo que no hemos hablado el tema de una manera muy profunda, pero sí se ha manifestado como en que ya últimamente se ha sentido como más cómoda la situación para dialogar, para presentar esa preocupación (Informante 8).

El primer ciclo de la virtualidad era mujeres latinoamericanas, varias de nosotras fuimos anfitrionas, pero Juan Camilo empezó a dar la charla, como a presentarnos. Y paso algo ahí y fue que en la segunda sesión vimos Brujas y en la discusión me di cuenta que no hay que idealizar tanto el cineclub porque también hay cosas jerárquicas. En esa reunión ningún hombre habló. Yo creo que el cineclub quiere avanzar un poco, pero se siente obligado, no sé, pero si hay que ver esas cosas y si hay que hablar. Quedamos en que teníamos que hablar. El primer paso es como entablar la conversación y todo eso (Informante 10). Yo creo que sí se ha discutido, y obviamente

se ha pensado y también se ha hecho, como pongamos una película de una directora. Pero yo siento que sí, que a veces falta más esa cuestión, no sé, como en cuestión de las chicas, como alguien, tal vez que esté ahí o ellas mismas. Siento que es esa cuestión de despatriarcalizarse de las cosas y más que es una cuestión que hasta uno mismo hereda de sus abuelos, de su familia, y que a veces es muy difícil soltar. Yo siento que sí ha pasado, obviamente se ha cuestionado, pero yo creo que también falta, faltan muchas cosas (Informante 1).

4.2.2. El derecho a la libertad de expresión y a la opinión

La opinión y la expresión de los NNA son, por así decirlo, derechos que se han catapultado, que han ganado importancia en el ámbito académico y convertido en indicadores de medición de los derechos de los NNA muy recientemente. Al oficializarse la CDN la interpretación de los derechos de los NNA se reducían a aquellos agrupados en el rubro de la supervivencia y desarrollo como lo prueban de sobra las metas establecidas por los Estados partes en la Cumbre Mundial de la Infancia de 1990 (Unicef, 1990). A modo de epítome, la omisión de los derechos de participación de las primigenias discusiones de implementación de los derechos de los NNA obedeció mal que bien a varias razones de peso. Una muy importante se asocia a la crisis humanitaria que padecían en esa coyuntura los NNA en los lugares más empobrecidos del planeta. Lo más urgente era encontrarle una solución a la muerte de los NNA por enfermedades tratables, por hambre o por falta de agua, concentradas a todas estas en buena parte del Asia meridional:

Un 40% de los niños de corta edad que mueren anualmente en el mundo, el 40% de los niños desnutridos, el 35% de los niños no escolarizados y más del 50% de los que viven en condiciones de pobreza absoluta residen en sólo tres países: Bangladesh, India y Pakistán (Unicef, 1990, p. 13).

La fuerza del paternalismo y del adultocentrismo (Cussiánovich, 2008) y la novedad de la CDN, su falta de estudio holístico y el acostumbramiento o continuismo de las acciones de atención en salubridad y en alimentación que ya venía aplicando la cooperación internacional y las entidades especializadas de Naciones Unidas antes de la CDN tuvieron un papel decisivo en esta invisibilización (Bácares, 2012). Es más tarde, que la protección y el desarrollo integral de los NNA empieza a ser concebido: “requiriendo de cuidados fisiológicos, de prevenciones estructurales, de oportunidades sociales, de libertades y escenarios de interlocución política para reafirmar al sujeto de derechos consignado en el instrumento internacional” (Bácares, 2012, p. 128). Pasa que el foco en la libertad de expresión y la opinión de los NNA reverdecía en un momento histórico de coincidencias, que orientaron de una manera utilitarista la concepción de la participación de los NNA desde que el Banco Mundial resaltó que la participación comunitaria, ciudadana y la de las poblaciones beneficiarias de proyectos de inversión resultaban decisivas e inaplazables para el desarrollo y el buen funcionamiento de esas inversiones sociales (Bácares, 2013, p. 84). Idea, que a fin de cuentas Unicef replicó de otra manera en su documento oficial insignia en la materia: en el Estado mundial de la infancia de 2003 dedicado enteramente a la participación, se esbozó que una infancia

desprovista de oportunidades de expresarse y de participar se les estaba dando el aval de ser beligerante, improductiva y anómica en el mañana:

Es muy probable que estos niños actúen de la misma manera que se les ha tratado -es decir, como marginados de la sociedad- y dirijan sus energías y creatividad hacia determinadas subculturas en lugar de ponerlas al servicio de la creación de una sociedad unida (Unicef, 2003, p. 10).

Aun así, la puesta en escena de este derecho derivó en una limitada gama de opciones para ejercitarlos y en una explotación pedagógica de los mismos, dada a buscarle un fin enseñante al ejercicio de expresarse, de comunicar, de compartir convicciones y reclamar poder por parte de los NNA. Las categorías más comunes son las que trazan la participación de los NNA en etapas o escalones conducentes a un cenit, en teoría, donde la autonomía de los NNA sería más apropiada o verdadera (Hart, 1993). A ello agréguese una vertiente que ha tratado de hacer viable este derecho en varios espacios, entre ellos la escuela, replicando los formatos clásicos de la democracia votante o de delegación con la aplicación de consultas a los NNA sin que tengan efectos prácticos. Ejemplos sobresalientes de esto son las encuestas nacionales como las que hace el Instituto Federal Electoral en México (Van Dijk Kocherthaler, 2007), en las que se les pregunta a los NNA cuáles son sus derechos más importantes o la modalidad del buzón de participación infantil de uso extendido en España, en el que los NNA pueden acercarse a los centros administrativos de sus ciudades a dejar sus opiniones en un papel.

Otra manifestación que aboga por estos derechos, es la que los introduce en la escuela arquetípicamente, a través de clases de derechos donde en un supuesto se adquiere “conciencia” de estos con juegos de roles, preguntas directas y respuestas sobre qué es la participación, o con la recreación de actividades puntuales para simular su vivencia (Unicef y Save the Children, 2003). La última propuesta para formalizar la libertad de expresión y la opinión la ha auspiciado el Comité de los Derechos del Niño. En ella se relata lo crucial de organizar elecciones escolares para que los NNA hagan proselitismo, voten entre ellos por sus propuestas y sean dirigentes en consejos escolares que pretendidamente inciden en la toma de decisiones dentro de los colegios (Hodgkin y Newell, 2001, p. 223). Lo curioso de esta tendencia más aceptada y promovida, es que la participación de los NNA se reduce a protocolos de gestión sin trasfondo por la preeminencia de los adultos o por la ausencia de canales y recursos que les permitan a los NNA participar e incidir a cabalidad. Investigaciones locales señalan que, en Perú, los llamados Municipios Escolares adolecen de apoyos por parte de los docentes y rectores, al concebirse como “prescindible la participación de las y los estudiantes como actores capaces de problematizar su situación y de dar propuestas para mejorarla” (Macuado Asca, 2010, p.82). Igualmente, en Buenos Aires, Argentina, sin importar lo recomendado por el Comité de los Derechos del Niño, la participación y la representación estudiantil padece de obstáculos; en 2005 se calculó que menos del 20% de los colegios secundarios públicos poseían Centros de Estudiantes y que ni el 5% del alumnado participaba en ellos (Echenique y Schmidt, 2013, p. 121).

Colombia no es la excepción del fresco narrado. La política pública que debería ser para para las voces de los NNA, fomentar sus expresiones y dar impulso a la división social del poder, redundante y no sobrepasa la realización de foros con funcionarios públicos intermedios y regionales en los que se recolectan los intereses y opiniones de NNA seleccionados para estos eventos en un acta final o una declaración (Bácares, 2014, p. 113). Son declaraciones muy del tipo de la de *Un mundo apropiado para nosotros* redactada por los 400 NNA que se reunieron días antes de La sesión especial en favor de la infancia de las Naciones Unidas en 2002 en Nueva York, de la que derivó el plan de acción para ese decenio *Un mundo apropiado para los niños* por pluma de los representantes de los Estados parte de la CDN (Unicef, 2003). Una prueba nacional de estas iniciativas para el encuentro de los NNA con los gobernantes con el anhelo de llegar a decisiones políticas compartidas -sin que esto haya ocurrido-, la brinda el X Encuentro de Gobernadores de 2010 que finalizó con la escritura de la Declaración de Santa Marta-Propuestas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Decisiones sostenibles de política pública, para la garantía de los derechos de la Infancia la Adolescencia y la Juventud, a cargo de 51 NNA invitados de todo el país (Bácares, 2014, p. 113). Así las cosas, no es de extrañar que el Comité de los Derechos del Niño le haya expresado en sus recomendaciones a Colombia que lo hecho hasta ahora en esta materia sea insuficiente, epidérmico y sin resonancia para los derechos de los NNA a expresarse y a participar:

El Comité observa que el Estado parte ha realizado algunos esfuerzos para promover el derecho del niño a ser escuchado y a participar, por ejemplo, estableciendo foros para la infancia. Sin embargo, le preocupan las noticias de que los niños rara vez son consultados en los procedimientos administrativos o judiciales que los afectan y que la participación de los niños en las escuelas no es efectiva, pues sus propuestas rara vez se ponen en práctica, así como las demoras en la ejecución del Protocolo sobre la participación de los niños en la aplicación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Comité de los Derechos del Niño, 2015, p. 7).

Vale subrayar que todas las variables relatadas para facilitar el ejercicio de los derechos de la participación de los NNA están atravesadas en su mayoría por una comprensión instrumental, preparatoria o utilitarista de los mismos. Específicamente, de la conocida intención de promocionar, acompañar y apoyar la participación de los NNA porque se le considera un medio para asir un objetivo premeditado con anterioridad por los adultos como captar dineros de la cooperación, involucrar a alumnos díscolos para que sean acatados normativamente o utilizarlos para posicionar un discurso. La tesis central de esta mirada es sacar rédito de su implementación hacia futuro con base en el tópico tan instalado de preparar a los NNA para la ciudadanía, para ejercerla en la mayoría de edad:

En el caso de los niños, suele limitarse a invocar el sentido de la democracia para ellos como (potenciales) ciudadanos o tienden a entender la participación como un medio pedagógico o político educativo para formar a ciudadanos “buenos y competentes” para el futuro (Liebel, 2013, p. 99).

Caso opuesto lo ofrece el concepto de participación como un objetivo en sí mismo, esto es, como las relaciones sociales que entienden que el derecho es inherente al NNA y que su desenvolvimiento lo ratifica como un actor que goza de su titularidad, al importarlo del mundo abstracto y hacerlo *praxis* (Cussiánovich, 2008). Su manifestación clásica serían aquellos NNA y organizaciones compuestas por NNA y adultos que mediante los derechos a opinar y expresarse defienden el conjunto de sus derechos y exigen una protección acordada o negociada. Sin embargo, vuelve y juega, hay ocasiones en las que los derechos se ejercen con mucha altura sin una planeación milimétrica. Como lo recuerda Liebel: "la participación puede ser activa o pasiva, voluntaria o forzada, puede darse sin haber sido planeada u ocurrir con intenciones manipulativas [...] un sujeto puede participar en algo sin tener una intención preestablecida" (Liebel, 2013, p. 96). En el cineclub, a diferencia de la preparación para la ciudadanía, la participación no se reduce a un medio ni a un fin. Es simplemente un constituyente innato o el engranaje que hace posible la experiencia del cineclubismo y la producción cinematográfica. Por eso, para los estudiantes llega a ser extraño y chocante en un inicio, un espacio dentro de la escuela que trasgrede la lógica del lugar que lo acoge; qué les pregunta qué quieren conocer y qué quieren filmar. No hay que olvidar que la lectura de la infancia en la escuela está supeditada a las fases etarias que muchas veces permiten o no, hacer, exponer y hablar libremente. Con el andamiaje y la lógica del cineclub escolar, la puerta siempre está abierta para el diálogo y para la creación y las expresiones de los NNA escolarizados recurriendo al cine:

Cambia mucho también el código, porque uno no está acostumbrado a opinar porque a uno nunca le dieron la oportunidad de opinar, entonces cuando uno llega a un espacio y le dicen ¿qué quieres ver? ¿sobre qué hablamos? ¿qué rodamos? pues uno dice, "no sé, usted es el profesor, usted es el que sabe qué es lo que toca hacer", si me entiende, entonces claro es rarísimo cuando uno ya tiene el control en la mano y ya puede escoger, porque en el salón, tú levántate y decírselo al profe, "qué pena, pero es que su clase es muy aburrida, o qué jartera, o profe es que esos capítulos la verdad no me parecen, yo creo que podríamos hablar del último capítulo". Eso era regaño y expulsión y para la coordinación de una, entonces venimos de una educación en donde no podemos opinar y si podemos opinar es por ahí con los profesores de filosofía y los de artes porque son los más hippies, de resto es así como una dictadura total de que es que se hace esto, esto y esto. Claro, tú llegas a un espacio en donde puedes escoger y es raro porque uno no está acostumbrado a eso, pero entonces qué es lo que pasa: se vuelve importante cuando uno ya se da cuenta que puede escoger, que uno puede llegar a un espacio en donde dice "ey, yo quiero que el otro ciclo hablemos de cine negro". O sea es un lugar donde puedo hablar, puedo ver cine, donde no pago, y de paso puedo votar para ver las películas que yo y que muchas personas apoyan también que veamos. O que yo tengo una idea y que también puedo camellar y grabarla, no tengo ni idea de cómo se hace una película, pero también lo puedo hacer y tengo plena decisión de eso, porque allá no van a estar diciendo como "ey no podemos hacer esto". Es vamos camellando, vamos como abriendo más el espectro y entonces me parece completamente importante, pero como te digo al comienzo es raro porque uno no tiene esa costumbre (Informante 3).

Sigue siendo muy bonito ver a las personas cuando llegan muy tímidas, también pensando en el contexto de que es una clase más, que entonces los van a juzgar, los van a calificar, les van a poner hacer alguna tarea o algo así y cuando se dan cuenta que es si usted quiere venir, y si quiere aportar, o si no pues todo está bien [...] Y claro, cuando los niños van hablando por ahí de pronto alguno dice una cosa que es por ahí súper, "¡Sí esto era! ¡Cómo no nos dimos cuenta antes!" o "Este man tiene toda la razón" o "Déjame debatir contigo", o sea, cualquier cuestión que tengan es un aporte valioso, ya que hablen es un aporte valioso [...] Entonces bueno, ese tema, de esa libertad, de poder expresarse no es un tema añadido, sino que es un tema que va de la mano con el cineclub, con el ver películas, con el hacer también, pero pues finalmente la base es ir a hablar de cine. Últimamente he notado mucho y no sé si sumercé lo ha notado, antes Juan Camilo hablaba el 90% del tiempo y bueno, todavía le siguen saliendo letreritos, pero ahora Juan Camilo ya casi no habla, él aporta, él genera la conversación, da el cultivo para que se genere la conversación, pero finalmente los chicos son los que hablan. Por ejemplo, esta chica que se llama Sofía Sandoval, ella es la que hace toda la parte de diseño y es una cosa tremenda, es una cosa digna de un diseñador gráfico profesional. Y luego los moderadores, los que van aportando en las películas, "Que yo me vi esta película, yo vi este festival, yo vi este texto sobre esta película", "Que quisiera que debatiéramos sobre esta cosa", entonces eso hace unos años no lo hubiéramos pensado también, entonces pues la cuestión del cineclub es que es un ente vivo. Como lo decíamos, a mí se me hace muy difícil ver el cineclub sin Juan Camilo porque siento que él es una base fundamental de muchas bases que ocurren en el cineclub, pero el cineclub también puede avanzar sin él, ya tiene patitas, ya es un bebé que habla (Informante 5).

Yo me siento como entre comillas con poder, como con facilidades para hacer cosas que en otros espacios no podría hacer y que mi palabra tiene como una atención o un valor agregado al que se tiene en otros mundos y en otros espacios. Siento que es algo que hace que uno se quede y que en la medida en que uno va avanzando y siendo partícipe se ha dado como un elemento, no sé si sea la palabra, pero que hay la facilidad de hablar, y que eso se tome en cuenta. Pero igual siento que puede ser distinta la experiencia para muchas personas y que es algo que tenemos que hablar las personas que ahí estamos (Informante 8).

En la disputa entre qué es aceptado y qué no como participación o qué medios son legítimos y pertinentes para la expresión, el margen de maniobra para otras exposiciones claras en las que estos derechos toman cuerpo se han dilapidado y desperdiciado. La denegación y estigmatización del trabajo como una forma de los NNA de participar en la vida social para garantizarse sus derechos o la obsesión por fomentar el artículo 12 y 13 de la CDN únicamente con "una intención pedagógica orientada a la formación ciudadana" (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017, p. 187), con consejos de NNA y proyectos de clase para enseñar valores democráticos (Le Gal, 2005), quiérase o no, han generado que la participación de los NNA se piense de una forma mecanizada, poco imaginativa y formal. Los datos cualitativos presentados demuestran que con la figura del cineclubismo y la producción de cine escolar estos derechos se logran convertir en experiencia cotidiana, en un hábito aprehendido y progresivo sustentado en el descubrimiento personal de que hablar, ser escuchado y tomado en cuenta es posible e importante, a la par de una dinámica grupal que avive y reconozca ese hallazgo. Claramente, opinar y expresarse es un proceso largo en el que hay que vencer las propias

censuras, y paulatinamente, entablar y afrontar diálogos, debates, argumentaciones, puntos de vista diversos, etc, que en un cineclub escolar son el pan de cada día:

Yo no sabía mucho de escritura, no sabía mucho de arte y con tantos ejercicios del simple hecho de ver una película y hablarla, como ver qué me deja a mí, como escudriñarla, como decir por qué ese plano está ahí, qué quería decir el autor, eso yo nunca me lo había planteado, uno ve todo, todo es muy banal en el cine cotidiano. Era uno llegar a sentarse, ver la película y ponerle cuidado, ver como qué hay más atrás y después charlar con las personas, aunque parece algo muy fácil, puede ser de pronto muy fácil para uno que está muy acostumbrado, pero para otra persona pues eso es muy difícil. Cuando yo llegué para mí el simple hecho de levantar la mano y decir "No me gustó la película porque fue aburrida" fue difícil. Yo nunca lo dije porque me dio miedo y me dio miedo decir como "No, que estúpido decir eso" y eso ya es un cambio y eso ayuda a que uno se pueda expresar más, a que ya uno tenga otros conocimientos que uno no tiene y que otra gente tampoco tiene y que uno puede compartir. Eso me parece muy chimba y eso me transforma porque cambia mi visión del mundo, como esa pequeña burbuja en la que estaba porque hay una imparcialidad en el cineclub, o sea, independientemente de los gustos, del cine arte y toda esta vaina, tampoco es un lugar donde te dicen "Es que el cine es esto, esto y esto". Cada persona tiene sus interpretaciones y para eso hacemos el diálogo, que incluso hay veces que hay gente que hasta se emputa ahí diciendo su opinión y que otro le dice "No, es que a mí no me parece porque ese plano no quiere decir esa vaina" y eso es muy bueno porque eso genera en uno, cómo decirlo, como no sé...como una forma de poderse expresarse cuando se está comunicando. [...] Hay mucha gente que no opina, porque uno a veces es muy introvertido y sigue como con esa cizaña y todo eso, pero igual no es un lugar donde uno no se siente atacado, o en mi caso no es así, ya hablando como de la personalidad de cada persona, pero uno va porque uno aprende, porque escuchar hablar a todos es muy enriquecedor y uno sale y sigue con miles de preguntas y uno se queda pensando. Entonces claro, cuando yo llegaba y salía, yo decía como "bueno, un primer plano... ¿qué es un primer plano?" y yo "bueno, Juan Camilo cuando decía que hicieron el cine en Italia, era como una muestra de angustia del personaje" y yo decía "Pero ¿por qué angustia?" ¿sí? no lo preguntaba porque me daba pena, pero igual yo quedaba con eso. Pero qué pasaba, yo sabía que durante la discusión lo iban a ir respondiendo, y cuando salía de la película, yo salía como, "Claro, ya entendí" y así sucesivamente hay mucha gente que de pronto no vaya a hablar, que quiere hablar, pero pues por la pena no hable, pero que igual se está retroalimentando, está aprendiendo, porque es así. Y llega un punto en donde ¡tan! uno opina, y esa gente que casi no habla...un día de estos se levanta y dice "Ey yo tengo mi propia lectura sobre esa película y pienso esto y esto". Entonces eso también es muy bonito, por eso dije que aprendí más a comunicarme a hacer lecturas, porque se da el espacio y no te están obligando a "Bueno, dígame qué entendió de la película", No, paila, no pudo, no importa, que vino un mes, dos meses y no habló, 2 años, no habló, no importa, algún día vas a hablar y ese día vas a fluir. Y así pasó conmigo, pasó un tiempo y tan... Un día me levanté y dije, "Yo pienso esto y esto de la película", se armó la charla ahí y es chévere, uno se siente hasta áspero cuando empieza a opinar de la película y ahí entiende muchas más cosas, entonces uno siente que la gente que no habla, porque me pasó a mí, fue porque sigue así, retroalimentándose, sigue aprendiendo, porque sigue cuestionándose cosas, sigue ahí aprendiendo y de un momento a otro ya ¡Pum! Ya pueden hablar y dialogar más sobre una película, botando su punto de vista sintiéndose más seguro de sí mismo, porque el espacio también da para eso. En el cineclub aprendí a hablar, a que, si no me gusta, digo por qué no me gusta, pero no

siendo grosero, sino llegando al diálogo, a ver cuáles son los puntos de vista y eso puede ser enriquecedor para uno y también para con quien uno habla (Informante 3).

Un asunto a destacar es que la participación de los NNA es siempre imperfecta, es una coexistencia entre su práctica y un proceso por hacerla mejor. Esto ocurre por un elemento principal: la participación de los NNA aspira a tener efectos, a ser transformativa, a suscribir poder. A decir verdad, “la opinión es un legítimo ejercicio de poder, la palabra es acción, ella hace públicos nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas, los arranca de la intimidad y de la privacidad” (Cussiánovich, 2003, p. 91). Por tal razón, ninguna participación social de los NNA en la que se exhiben sus reflexiones y sus aspiraciones supone una ausencia de reclamos y de horizontes por hacerla mejor en beneficio propio y de los demás. Ni un cineclub escolar como *La Caja Negra* escapa de esta peculiaridad. Los NNA al ir participando con mayor hondura y regularidad en un ente social donde también están los adultos, cuestionan los canales y procedimientos por los cuales sus opiniones y expresiones son procesadas o tomadas en cuenta:

Yo creo que en el cineclub es una mediación entre nosotros y ellos, lo que queramos decidir, de alguna manera siempre hay una intervención de Juan Camilo y Franklin. Que a mí a veces me parece muy curioso, porque me parece que, a veces no sé, hacen comentarios como, a mí me parece que esa película debería estar ahí o esa a mí me gusta más; entonces como que permean a los demás como al decir eso; creo que es una cuestión que tal vez no imponen ellos, pero sí que influyen a que sea eso. Del todo no creo que nosotros tomemos la decisión. Yo siento que podría funcionar en el caso hipotético con nuestras decisiones, él puede estar, pero también hay que soltar muchas cosas, porque yo también siento a veces esa figura de autoridad, también por ser el responsable, pero también porque hay unas formas, a veces, de jerarquía, esa cuestión, que a mí me cuestiona mucho que a la hora de hablar, porque él está allá arriba hablándonos y no está sentado con nosotros hablando, me cuestiona mucho eso, que también lo he discutido con gente y dicen que es una cuestión de logística, pero me parece que sí, pero también me parece que no. También hay que cuestionar eso (Informante 1).

Yo siento que nuestro voto y nuestra voz es algo que tiene mucho peso en los procesos del cineclub, bien sea durante las etapas de ver películas o de grabar o de lo que sea, pero siento que aún está muy presente la voz de Juan Camilo, a pesar de que nuestra voz sea muy valiosa. No sabría decir por qué, pueden ser muchas cosas por las cuales eso suceda, puede ser hasta por nosotros, porque aún hay como la imagen del profe Juan Camilo, el que lidera el espacio ¿no?, puede ser que no sea algo intencional de él, como también puede ser que haya unos rezagos de relaciones de poder, como "Yo soy el profe y yo digo qué se hace acá", no sé, puede ser cualquiera de esas dos cosas o pueden ser ambas, aún no estoy segura de cuál puede ser. Igual siento que con Juan Camilo el debate es posible, porque Juan Camilo yo no siento que tome una posición como de “Yo soy listo, tú tonta, yo estoy bien, tú estás mal”; siento que nunca ha sido así. Entonces siento que sí, que sí hay un debate, que sí hay un momento de discusión, como de esto no me gusta y no quiero hacer esto de esta manera, sino que considero que esto debería hacerse así, y que igual Juan Camilo lo permite, pero igual hay marcada una relación de poder y una jerarquía y que no solamente pasa con Juan Camilo, sino también entre nosotros. Entonces siento que aún está como muy marcada esa relación de poder, como una jerarquización, no es algo que se diga,

porque siento que son cosas que igualmente surgen no necesariamente por Juan Camilo o por lo que sea, sino por unas percepciones que ya hay. Digamos, cuando tú recién llegas ves a Juan Camilo como el Profe, no como Juan Camilo, entonces eso ya implica una serie de cosas, que eso puede trascender y seguramente seguirá siendo así (Informante 8).

Aunque suene paradójico, la participación de los NNA sobre terreno, ejerciéndose a lo largo de un lapso constante y sin un diseño controlado o sugerido por las guías y formatos preestablecidos de Unicef y de los especialistas (Le Gal, 2005), reclama más participación, o diciéndolo de otra manera, favorece la autocrítica y la demanda de mayor opinión, expresión e incidencia por parte de los NNA. En un cineclub escolar esto ocurre porque la participación que aparece por la razón de ser del cineclubismo tiene sus roces con la imagen, representación y percepción clásica del docente que guía, ordena, maneja o lidera una clase. Ahí hay una tensión por reflexionar que es saludable y bienvenida, dado que opinar y expresarse es más que hablar y comunicar, hace parte de estos derechos cuestionar las relaciones de poder implícitas entre el mundo adulto y el de los NNA respecto de la trascendencia de sus posturas y planteamientos. Téngase en cuenta, que en la CDN participar es una acción de ida y vuelta, una composición de dos piezas que llega a buen puerto cuando la opinión de los NNA es respetada e integrada a las decisiones por tomarse (Bácares, 2012). Lo que pasa es que, eso que suena tan fácil, a la vez es un camino largo, incluso para un cineclub escolar en el que los estudiantes hablan y se expresan libremente. Implica negociaciones -entre pares y con los profesores-, seguir apostando por la opinión y las expresiones diversas de los NNA, argumentar y responder a los disensos que se generen, y consensar un poder coprotagónico, incluyente y amplio:

Sí hay un discurso que no es completamente horizontal porque aparece lo del profe. El hecho de que tienen que esperar por la mañana para que llegue Franklin o llegue Juan Camilo a abrir la puerta porque sí no, no se abre la puerta del cineclub, tiene alguna cosa ahí que ver con eso. Sí me parece que hay una relación que no es completamente horizontal, nosotros tratamos de que la sea, pero por nuestra posición no es posible, hay unas relaciones de poder ahí. Y también hay unas relaciones de poder entre los más antiguos hacia los más nuevos, pero eso creo que pasa en todas partes y luego se va reemplazando, luego los más nuevos son los más antiguos. A pesar de que hay poder, es un poder que no es un poder impuesto; y tampoco es un poder desde el conocimiento (Informante 2).

4.2.3. El derecho a la asociación

Este es uno de los derechos más vilipendiados de la CDN o de los que menos se escribe y se hace pedagogía desde la orilla oficial de los derechos de los NNA. Como todos los derechos vinculados al área de la participación de los NNA sufre de restricciones y limitaciones para que los NNA lo ejerzan con libertad. En Colombia, por ejemplo, en el artículo 32 del Código de Infancia y Adolescencia sobresale un límite paternalista para el derecho a reunirse y asociarse con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, que dicta que: “Los impúberes deberán contar con la autorización de sus padres o representantes legales para participar en

estas actividades. Esta autorización se extenderá a todos los actos propios de la actividad asociativa”.

Ciertamente, el recelo al NNA asociado es selectivo: la edad o las actividades a desarrollarse determinan la suerte o viabilidad de sus proyectos. Pese a que, la historia respalda que la participación y la expresión personal, íntima, creativa y política de los NNA siempre se ha explayado en organizaciones barriales, laborales, estudiantiles, etc., la premisa instalada de que la asociación infantil debe ser ajustada a lo privado (Cussiánovich, 2008), pareciera invisibilizar ese recorrido y propiciar dos fenómenos. Uno es el desconocimiento y estigmatización de otras formas no aceptadas de participación organizativa de los NNA, que de inmediato activan alarmas, persecuciones y señalamientos tutelaristas. Así ocurrió en Chile con los estudiantes de colegios durante la dictadura de Pinochet que al organizarse para reclamar sus derechos y los de los demás fueron vigilados y perseguidos por la inteligencia del Estado (Weibel, 2017), o en años recientes, con los estudiantes del movimiento de los pingüinos que iniciaron sus protestas por una educación pública, gratuita y de calidad desde 2006 sin quedar exentos de adjetivos tutelares y paternalistas. La otra consecuencia de la lectura con cortapisas del derecho a la asociación de los NNA es su instrumentalización cuando sí se acomoda a los intereses y al *status quo* adulto. En la Argentina una contradicción gigantesca nos da pistas de esto: mientras la dictadura reprimió con dureza y desapareció a estudiantes secundarios durante la campaña por el boleto estudiantil, en 1978 el mismo régimen promovió la organización de estudiantes y trató de sacarle provecho político:

La dictadura lanza, en el estadio de River Plate, el “Operativo Marchemos hacia las Fronteras”, con concurrencia obligatoria de colegios secundarios de Capital Federal y Gran Buenos Aires. El General Bussi, director de Gendarmería y del Operativo, decía: “La elección de los estudiantes que participarán del operativo debe ser cuidadosa, buscamos líderes, los líderes del año 2000”. Como vemos, la dictadura militar tampoco pudo desconocer la capacidad de los secundarios para *asociarse y celebrar reuniones pacíficas*. En el marco de este operativo, los estudiantes organizaron festivales, torneos deportivos, colectas denominadas “semana del lápiz, del cuaderno, del libro”, para llevar el material a las escuelas de frontera apadrinadas (Echenique y Schmidt, 2013, p. 116).

Por ahora, la orientación más preponderante apunta a que los NNA se expresen y participen, preferiblemente en la escuela o en la familia sin alterar sus reglas, en organizaciones recreativas o en las que se podrían declarar como prediseñadas para ellos. La más recomendada toma cuerpo con la llamada institucionalización del poder de los NNA (Bácares, 2012), o en palabras del Comité de los Derechos del Niño, con los “parlamentos, concejos, comités o foros infantiles a niveles nacionales, regionales o locales que establecen vínculos formales entre los niños y quienes toman las decisiones” (Comité de los Derechos del Niño, 2007, p. 10.). Esa participación asociativa, hay que decirlo, delega poder, domestica la participación espontánea y reclamante de derechos de un NNA en un contexto cualquiera, desconociéndose otras maneras de vivir ese derecho como uno bisagra o propiciador de más derechos. Piénsese en las tomas de colegios, de calles, o en las movilizaciones de estudiantes que recurren a estas acciones

organizadas para denunciar sus condiciones de estudio, reclamar o hacer un petitorio de derechos. Verbigracia, en las veintinueve acciones de este tipo que se llevaron a cabo en Buenos Aires en 2003, los estudiantes exigieron becas de ayuda económica, viandas de comida y el mejoramiento de la infraestructura educativa (Echenique y Schmidt, 2013, p. 122).

En este orden de ideas, un cineclub escolar es un espacio distinto en el que indefectiblemente se aprende a vivir el derecho a asociarse y a reunirse para dar a luz proyectos colectivos, alejándose del simplismo de realizar talleres o clases que traten de enseñarlo o de mecanizarlo. Para tal fin, puede haber dos caminos. El que menos nos interesa y que no se aplica en el Cineclub Escolar *La Caja Negra*, consiste en presentarle a los espectadores películas o ciclos que traten sobre elementos connaturales a la vida organizada, como la cooperación, el diálogo o la solidaridad, que están expresados en una filmografía muy amplia (Martínez Salanova, 2002; Claveras, 2013; Marzabal y Arocena, 2016) y que luego en el debate cineclubista se podrían enfatizar. Por otra parte, hacer cine enseña irremediabilmente a trabajar en grupo, a hacer alianzas, dividirse en roles, a llegar a acuerdos en pro de un objetivo común por la sencilla razón de que el cine es una actividad colectiva. Sobre esto hay toda una discusión que entroniza al cine como la propiedad intelectual de un autor o creador, y sus antítesis, que a lo largo de la historia del cine -con colectivos como el Grupo Dziga Vértov, el Grupo Medvedkine, el Grupo Dynadia o el autodenominado Les Cinéastes Révolutionnaires Prolétariens (Gubern, 2016, p. 498) o la tesis del cine colaborativo con la fórmula del *crowdfunding* (Marcos Ramos, 2013)- han dado muestras de que las películas se pueden hacer sin una firma individual y con la idea de que cada plano, cada encuadre, etc, se puede someter a una votación y deliberación política. Pero, obviando esos extremos, es incontestable que su producción depende de un conglomerado de personas con tareas definidas y enlazadas a las del conjunto: de un director, un guionista, un productor, un director de arte, un director de fotografía, maquilladores, montajista, actores, etc. Esa primera regla organizacional que hace viable la producción del cinematógrafo, la conocen bien quienes pasan por un cineclub escolar que se atreve a filmar y a crear sus propias películas; de allí se desprenden para sus participantes capacidades organizativas, de convocatoria, de trabajo en equipo, de esfuerzo mancomunado, de responsabilidad grupal, de improvisación, derivadas de la experiencia directa de haber cumplido un papel en la filmación de sus historias:

Yo siento que uno aprende mucho a organizarse y por ejemplo algo que hacíamos era: "¿Tú en qué quieres trabajar?", ¿a qué grupo quieres pertenecer? ¿A qué departamento?". Entonces ahí uno aprende como a ir organizándose y a respetar el trabajo de cada quien, como que este departamento se dedica a esto, y no puede interferir o van a dañar el trabajo de otro departamento. Yo siento que el cineclub me ayudó mucho a eso, porque yo siento que si yo hubiera llegado a la universidad sin esa experiencia hubiera sido quizá un poco más chocante o más difícil aprenderlo (Informante 7).

El productor siempre tiene que estar pendiente de todo, tiene que estar pendiente del sonido, de la cámara, qué le falta al actor, qué le falta a todo. En El diablo de la botella, nosotros literalmente desarmamos un cuarto, desalojamos al pobre chino de ahí y

pues nada, organizamos el nuevo cuarto. Y el muchacho dijo, no, no se preocupen dejen todo como está, tranquilos, luego yo organizo; al día de hoy, el cuarto sigue igual a como está en El diablo en la botella. Le organizamos el cuarto. Hay muchas cosas de producción que son un cuento. Son cosas súper interesantes. Por ejemplo, nosotros teníamos dos balones para Balas de papel. Uno se nos quedó y habíamos llevado un balón simplemente para jugar fútbol en los recesos y dijeron como, no vamos a jugar fútbol, ese balón es para escenografía. Ha habido muchas cosas que han sido súper rudimentarias. Los filtros, ¿Cuáles filtros? Papel, no crepe, sino este plastiquito, que uno pone y da color; suficiente para nosotros, plastiquito de este y listo, tenemos una chimba de filtro, fin del cuento. Son anécdotas chistosas las que hay en producción. La producción ha sido una cosa súper dura. Por ejemplo, Paula llevando las cobijas de su propia cama a una grabación para tapar las luces. Hay una capacidad de autogestión súper bonita, es básicamente como el amor al arte. Si tú quitarías las cobijas de tu cama para llevarlas a una grabación, eso es amor al arte, la verdad (Informante 6).

Afirmar que con un cineclub escolar que proyecta y fabrica cine, se tiene la chance de vivir el derecho a reunirse y asociarse parte de una consideración básica: que el derecho en mención como cualquier derecho se apropia y se conoce realmente cuando se crean las condiciones para ejercerlo en cualquier rama de la vida social de un NNA. Su abstracción y mera positivización es incorcondante con el usufructo del derecho. Es así que, en un lugar, posiblemente impensado y para nada auspiciado por la política pública, como lo son las organizaciones sociales que se desprenden del cineclubismo los NNA van asimilando sinergias organizacionales y en una modalidad como esta, su propia versión del artículo 15 de la CDN. Respecto a ello, resulta sobresaliente como el derecho a asociarse experimentado en un cineclub escolar, logra tener ecos y extensiones espaciales y temporales. Varios de los estudiantes y egresados que participan del Cineclub Escolar *La Caja Negra*, paralelamente y en su vida extraescolar, se han organizado entre ellos y con otros socios en su localidad para hacer germinar sus organizaciones y productoras cinematográficas y explorar el territorio que habitan mediante películas. Sería algo así, como trasladar lo aprendido en el cineclub escolar a otro ámbito, con nuevas reglas, orientaciones y propósitos colectivos:

El cineclub nos ha enseñado a organizarnos, a llegar acuerdos entre nosotros para seguir haciendo cine, así sea por fuera de *La Caja Negra*. Pasa un montón. Por ejemplo, Jóvenes por Kennedy es el mayor ejemplo, es literalmente un cineclub y una productora aparte que salió del cineclub. La productora de mi hermano también salió básicamente del cineclub. Esta productora, De repente Films, creo que era, la de Alexis, también salió del cineclub. Hay un montón de cosas que han salido del cineclub y un montón de equipos que han salido (Informante 6).

Finalmente, que un cineclub sea escolar, y por esa residencia, tenga figuras profesoriales y adultas que influyen en su rumbo organizacional no significa que el cineclubismo en la escuela no pueda partir de los NNA y profundizarse la autonomía del derecho a asociarse. Liebel (2000) explica bien que en torno a las distintas manifestaciones organizacionales que involucran a los NNA las más comunes son las que los ponen en último lugar y que la meta es la consecución de organizaciones sociales en las que los NNA tengan tratos plenamente horizontales con los adultos o que estén bajo su batuta y autoreflexión. Quizás, con un cineclub escolar como *La Caja Negra* esta

utopía sea asible. Como cualquier ente organizacional es diacrónico y sus dinámicas internas van demandando cambios y horizontes planteados por los NNA para su planificación y para evitar requerir siempre al adulto profesor que conduce la conversación, que organiza las preguntas, el debate, etc. Esto no supone borrar al docente ni criticar las profundas relaciones democráticas que caracterizan a *La Caja Negra*, sino evitar reiterar inconscientemente en el cineclub las reglas escolares y abrirle paso a un proceso paulatino en el que los NNA se atrevan a auto organizarlo, a autogenerarlo y a codirigirlo con más vehemencia y regularidad:

El cineclub podría funcionar sin Juan Camilo y sin Franklin, lo que pasa es que yo lo veo como una criatura que va creciendo, pues claro antes era un bebé que necesitaba obviamente de un papá, de un adulto responsable que estuviera ahí todo el tiempo. Siento que ahora es un niño, que claro, todavía tiene muchas deficiencias en cuanto a la planeación individual, digamos, si no está Juan Camilo siento que faltarían muchas cosas, porque está ese no sé qué, que es esa experiencia que Juan Camilo tiene y la propia esencia de Juan Camilo que es el que genera muchos debates, que genera como la charla. Porque él a veces tiene planes muy concretos para las charlas y lo mejor es que no es de una forma autoritaria, sino que él dice, quiero ponerlos a pensar sobre este tema, ya que está esta película, entonces a partir de mi experiencia y de mis referentes y conocimientos los voy a poner a debatir sobre esto, e incluso muchas veces han salido cosas que a Juan Camilo no se le han ocurrido. Pero, ese ente llamado Juan Camilo y ese ente llamado Franklin que ahora está metido como el padre ausente, como el padrastro por así decirlo, son entes muy importantes que siento que siguen evolucionando de la manera que va evolucionando el cineclub. Llegará el día en que incluso al mismo cineclub le queden pequeños esos papás y digan, me quiero ir solo, me quiero expandir al mundo, quiero salir del colegio, quiero salirme de este lugar donde estoy porque ya me queda muy pequeño y quiero abrirme nuevos horizontes (Informante 5).

No siento que todavía estamos en la capacidad de auto organizarnos, pero estamos en un proceso y estamos en un muy buen proceso. O sea, que los chicos ya empiecen a hablar y empiecen a proponer y empiecen a liderar discusiones y empiecen a proponer películas y a liderar estas películas, eso ya es un paso grande, muy grande. O sea, eso ya es básicamente Caliwood versión niños, y está genial, está súper bien, yo me impresiono cuando veo que Paula está liderando una conversación siendo que ella es súper tímida, y es como, marica, what the fuck (Informante 6).

Siento que aún está muy marcada esa imagen del profe, "Yo soy el que ordena, yo soy el que hace, yo soy el que da la directriz". Para muchos que cumplen otros roles en este momento en el cineclub, como que sentimos un poco más que tenemos, primero la capacidad, como que a veces uno no reconoce que pueda tener la capacidad de hacer parte de la organización y de organizar, como que uno aún se siente con imposibilidad. Hay que reconocer nuestras capacidades como individuos o como comunidad y comprendernos y comprender al otro como una persona totalmente integral que tiene una serie de intereses y de necesidades, de preocupaciones, de tiempos, que siento que esto también nos ha facilitado esta última época: nosotros empezamos a gestionar equipos de trabajo, entonces por ejemplo, eso antes no pasaba, que alguien presentara una película, siempre eran los profes los que presentaban la peli y nosotros charlábamos todos, pero no es como ahora que digan, "bueno Paco y Paula van a ser los mediadores de ese día". Entonces siento que este momento del cineclub ha permitido sentirnos con capacidad y también con deseo de

poder dirigir y comprenderlo de una manera menos como triangular, como Juan Camilo y Franklin y nosotros estamos sujetos a ellos y a lo que ellos digan, sino también como, bueno nosotros también podemos aportar de esta manera, podemos participar de esta otra y todos salimos enriquecidos de eso (Informante 8).

4.3 Las implicaciones socioeconómicas y culturales del cineclub escolar *La Caja Negra* frente a los derechos de los NNA

Los derechos de los NNA son prisioneros de inmensas paradojas. Por ejemplo, de acuerdo al entendimiento más abstracto, oficial y clásicamente teórico, los NNA son titulares de sus derechos, exceptuando algunos que son reservados para cuando se llegue a la adultez. Es como si los NNA fueran titulares restringidos de derechos, o sea, que la titularidad del derecho fuese perenne y libre de discusión, descotando a algunos que son propiedad de la adultez y que en la vida infantil están regulados por la edad, por los riesgos que acarrear, etc.:

Es preciso hacer la distinción entre ser titular de todos los derechos y el momento en que es oportuno ejercerlos. La titularidad es universal en el tiempo y en el espacio. La oportunidad para el ejercicio depende de los aportes que el ejercicio haga al desarrollo y proceso de formación de la persona o de los aportes que el titular pueda hacer a su persona y la sociedad (Galvis Ortiz, 2010, p. 324).

Por tal razón, como ocurre con los derechos de participación, el derecho a trabajar, y otros más, los NNA tienen un papel secundario en la dirección de estos o uno mínimamente definitorio si se les ponen a contra luz restricciones etarias, juicios de valor sobre ser NNA, y alertas de peligros que entorpezcan la representación de una infancia ideal. Son los adultos quienes por esa condición, etapa o estado social tienen permitido estropearlos, limitarlos, protegerlos, promocionarlos o ejercerlos en nombre ajeno. Y esto pasa, por la arquitectura conceptual de los derechos de los NNA que inevitablemente traza una división entre todos los NNA con derechos y otros con las capacidades socialmente requeridas para desplegarlos:

El problema fundamental en el concepto de derechos de la niñez se fundamenta en la separación entre quien goza del derecho y el agente moral, es decir, quien mediante la institucionalización de los derechos tiene el poder de actuar en la materia. A pesar de que las niñas y los niños son considerados como quienes gozan del derecho bajo la Convención, ellos no son considerados como el agente moral capaz de actuar por arbitrio propio ni de determinar dichos derechos (Liebel, 2013, p. 38).

Dejando atrás esta clara limitación endógena, los derechos de los NNA se desnudan a la vez como una retórica, cuando se les piensa contextualmente. Es evidente que los derechos de los NNA no se dan en el vacío y que los países sin capacidad económica para garantizarlos integral y sostenidamente se quedan rezagados a la hora del cumplimiento de esa disertación jurídica. Por eso los economistas Vásquez y Mendizábal (2002), señalan que si se quiere saber si el gobierno de turno está cumpliendo con el compromiso de garantizar los derechos de los NNA, la respuesta es “observando si elabora presupuestos públicos donde se vea que los niños y las niñas son el destino del gasto social” (p. 31). En un país como Colombia cualquier rama de los

derechos de los NNA está insatisfecha de un modo parcial o total en apego a la anterior tesis. De entrada, porque la CDN es permisiva con que los derechos económicos, sociales y culturales tengan inversiones administradas discrecionalmente al estipular en su artículo 4, que en lo que respecta a esos derechos “los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”. De otra parte, es imposible entender esta contradicción si se deja de lado la matriz de un derecho humano y su funcionamiento en un modelo de desarrollo neoliberal. Partamos de que un derecho es, ante todo, un consenso público, un pacto social, un acuerdo de los ciudadanos con el Estado para proteger la diversidad de sus proyectos de vida (Bácares, 2012). Empero, ese compromiso en un modelo económico como el vigente tiende a romperse o está en una crisis muy pronunciada por la eliminación de políticas públicas de carácter social que protejan los derechos económicos, sociales y culturales para los NNA y en su defecto por el surgimiento de programas subsidiarios, de contención o de emergencia para las familias más golpeadas ante la eliminación de la oferta institucional para los derechos de sus hijos (Bácares, 2014). Como lo recalca el sociólogo Castillo (2002) la lógica detrás del neoliberalismo es la de instalar una justicia conmutativa que “no pretende la inclusión, sino que puede dejar sin variación la exclusión social [...con...] la privatización de gastos sociales” (p. 183). Palabras más, palabras menos: los derechos de los NNA ya no solamente enfrentan la tensión de la titularidad de los derechos y la agencia moral para ejercerlos, sino que el panorama de su ejecución está determinado por quien puede pagarlos o autosatisfacerlos en el mercado.

El derecho al cine o a participar de las artes para un NNA no escapa a esta encrucijada. Como en el pasado cuando los NNA trabajadores pagaban su entrada al cinematógrafo para compartir las salas como espectadores con los adultos (Bácares, 2018), o como pasa con los NNA tildados de dependientes económicos de sus familias, el cine es un bien cultural que cuesta, que exige un intercambio económico para aquel que lo quiera experimentar. Siendo lo más coloquial y directo posible: su consumo cultural depende del bolsillo a cualquier edad y, cómo no, de los capitales culturales familiares. A mayor desigualdad, dificultades económicas y la falta de un hábito cultural relacionado con el cine, menor es la probabilidad de su derecho a conocerlo y de que los derechos que se entrecruzan con esa acción emerjan:

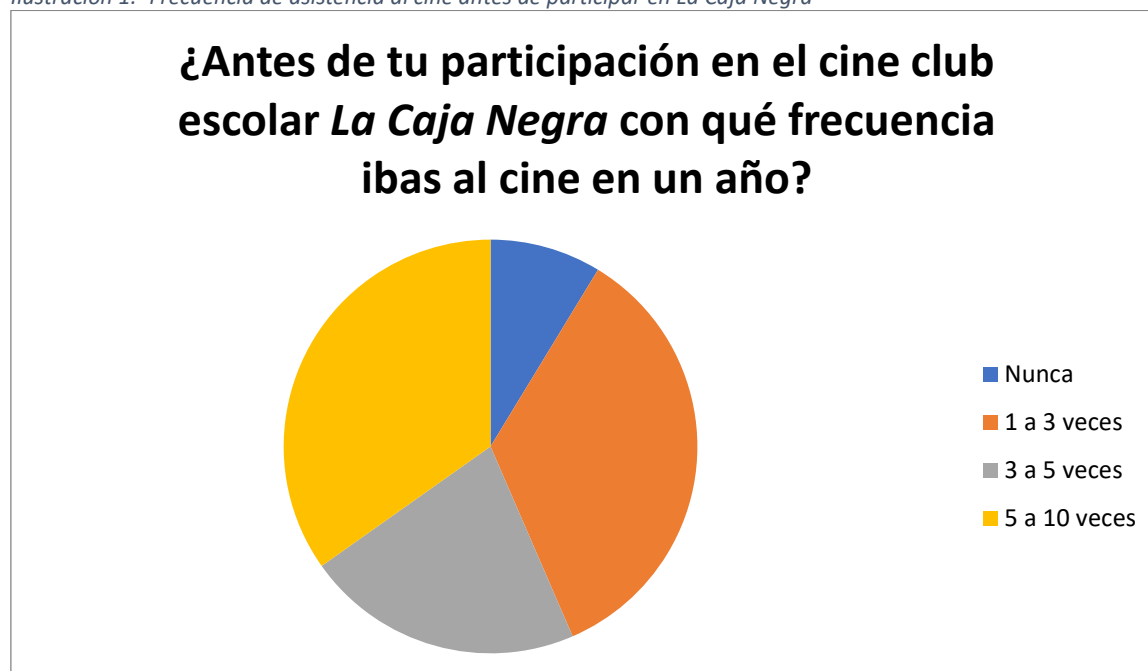
Con relación a tener acceso a ámbitos de desarrollo cultural, los consumos culturales de los niños menos de seis años son directamente proporcionales a las condiciones sociales de las familias para el ejercicio de los derechos, lo cual significa que en la medida en que el capital cultural y los recursos económicos son más elevados, las oportunidades de acceso cultural también lo son (Castañeda Bernal, 2010, p. 313).

En Colombia la media de NNA entre los cinco y once años de edad que asiste al cine es baja y reafirma la crisis de este derecho. En 2008 el 77,44% de los NNA de los municipios del país no fueron al cine (Dane, 2009, p. 38); desagregando el 22,10% que sí lo hizo, la desigualdad en el acceso a este bien cultural es más amplia de lo que se pueda imaginar: el 30,49% de los NNA que si van al cine se concentran en la capital, Bogotá (Dane, 2009, p.39), y la frecuencia de asistencia muestra que el 27,11% de los

NNA lo hicieron una vez al año en parangón de un privilegiado 3,19% que “presenció una proyección cinematográfica por lo menos una vez a la semana” (Dane, 2009, p. 40). Recientemente, en 2020, si bien la cifra bajó, todavía el 66,9% de los NNA entre los cinco y once años de edad de las cabeceras municipales colombianas no asisten al cine, y las tendencias desiguales se mantienen: del total del 33,1% que sí asistieron, el 52,2% lo hizo en Bogotá, y el 20,8% fue al cine sólo una vez al año en comparación del 4,8% que por lo menos fue una vez a la semana (Dane, 2020).

En el contexto de nuestra investigación la insatisfacción del cine como un componente del derecho a la participación en la cultura y las artes de los NNA también es alta. Antes de la llegada de los NNA al Cineclub *La Caja Negra*, el 8,7% de sus participantes nunca habían ido a un cine, el 34,8% asistía de una a tres veces en un año, el 21,7% de tres a cinco, y el 34,8% de cinco a diez veces (Gráfico 1). Cifras, que son concordantes con un panorama general del consumo cinematográfico nacional, que, por cierto, devela el profundo aprieto del estado de los derechos culturales en el país, puesto que “un colombiano consume en promedio 1,3 películas al año” (La república, 2018). En Latinoamérica los datos tampoco son tan alentadores: en 2013, el 65% de las personas encuestadas por un estudio macro regional de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura afirmó no haber asistido al cine en los últimos 12 meses (2014, p. 16), lo que deja un promedio o índice de asistencia por persona al cine en la región muy bajo, de 0,8 veces al año (2014, p. 18).

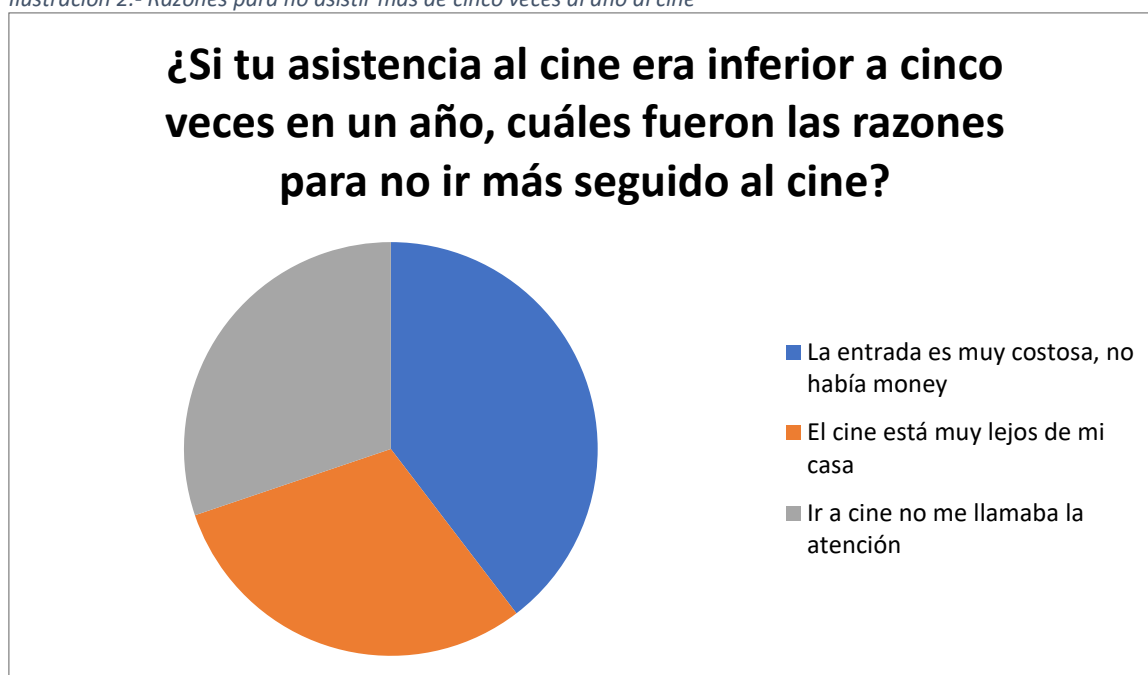
Ilustración 1.- Frecuencia de asistencia al cine antes de participar en La Caja Negra



Fuente: Encuesta de Consumo Cultural.

La razón de esta pobre frecuencia anida en un dato inevitable: el cine dentro de su pluralidad definitoria, es como no, una mercancía producida en gran parte por industrias culturales y, por ende, uno de sus destinos expeditos es el mercado. Quien no lo puede pagar, comprar, alquilar se convierte en un marginal cinematográfico, en un paria de ese arte puesto a la venta. Justo esto ocurre con muchos de los NNA que están y han pasado por el Cineclub *La Caja Negra*. El 87,5% de ellos comparten casi, unánimemente, que no iban más seguido al cine porque “la entrada es muy costosa” o porque “no había money” (Gráfico 2); re acentuándose con ello que la vigencia y la actualidad de lo que compone a un derecho cultural está aunado muchas veces a la capacidad monetaria del titular del derecho.

Ilustración 2.- Razones para no asistir más de cinco veces al año al cine



Fuente: Encuesta de Consumo Cultural.

Ante esto, el cineclubismo escolar cobra fuerza como una forma de resistencia a la privatización de los derechos o como un proyecto que avala el derecho a la participación en la vida cultural y los derechos interdependientes que emergen en el acto de ver y hacer cine. La existencia del Cineclub Escolar *La Caja Negra* da pistas de cómo casualmente un espacio que no fue pensando para realzar los derechos de los NNA, lo termina haciendo mejor que cualquier iniciativa deliberada, al facilitar el acceso a un bien y patrimonio cultural que en un ámbito socioeconómico precario o con los recursos contados, se deja de lado por no ser de primera necesidad. En esa medida, la escuela que defienda y apoye el cineclubismo ensancha el significado del derecho a la educación -si se le entiende sólo como gratuidad y cobertura- al concatenarlo con derechos como la libertad de expresión, el derecho a la participación cultural y las artes, el derecho a la opinión, el derecho a la asociación, el derecho a recibir información, el

derecho a la identidad, etc., que en la vida extraescolar de sus estudiantes pueden estar truncados, y en consecuencia convertirse en un entorno que los protege, promueve y restituye. Además, como lo dejan entrever las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño a Colombia, el derecho a la educación debe apuntar a la igualdad de oportunidades, a la simetría social en todos los aspectos posibles de la vida de un NNA (Comité de los Derechos del Niño, 2005, p.17). De tal modo, el cinematógrafo en la escuela expresado en el formato de un cineclub, parece ser una apuesta valiosa para suplir una arista específica del derecho a las artes y para tratar esa desigualdad invisible, poco trabajada, imperceptible para muchos, a través de la escuela:

El cineclub es como la revolución del conocimiento. Es quitar lo privado del conocimiento y dárselo a los pelados. Cuando tú preguntas, qué significa el cineclub en el INEM, significa un cambio total, significa algo radical, porque no se ve en los colegios distritales, un cineclub en un colegio distrital, o un profesor interesado en un colegio acá en Colombia en que los pelados sepan de cine o hablen de cine y que no tengan que esperar hasta la universidad, eso me parece brutal, eso es revolución, es darnos ese derecho a saber, algo que nosotros no conocemos. Entonces es una oportunidad para los pelados, ese es un mundo en el cual quiero estar, en el cual me quiero quedar, el cual me sirve. Es que el cineclub significa una desprivatización del cine completamente porque está en un espacio público donde puede entrar cualquier persona y no tiene que pagar nada, no tienen que pagar una boleta, lo único que sí tiene que hacer es sacar un tiempito de su día, ir y querer degustar una película y ya, no es más. Puede entrar, explorar y no va a ser atacado, si tú quieres llegar ver tu película y cuando se acabe te vas, pues te vas y ya. La gente se tiene que acercar al cine, pero es que se tienen que tener en cuenta los contextos, no toda la gente tiene plata para ir a un cine, no toda la gente tiene plata para ir a un teatro, o no toda la gente tiene la oportunidad de hablar con otra gente que le diga como "Ey parece ya te viste la última película de Coppola, parece está re buena, deberíamos verla" (Informante 3).

Creo que hay unas cuantas personas que antes de llegar al cineclub sí tenían ya como un acercamiento, bien sea por familiares, por amigos, por su entorno a acceder a material como el que ofrece el cineclub, pero en términos generales, pensando en la mayoría yo creería que no. Siento que el cineclub es aportar como un granito de arena a replantearnos los modos y las maneras en las que aprendemos y también a reconocer que la cultura y el arte a pesar de las facilidades que hay en este momento, como el internet y los medios masivos que cada vez son más accesibles, igual está muy limitado a cierta situación económica, porque sí siento que es algo que está relacionado ¿no? Entonces significa eso, primero reconocer que el arte y la cultura primero están muy limitados a pesar de las facilidades que hay en las comunicaciones, a ciertos espacios y ciertas personas de la sociedad, que no es algo de acceso común o que, si de pronto hay esos accesos, no es algo que tú sepas, no son proyectos que lleguen con facilidad a todo el mundo. Siento que igual aún está como muy limitado y muy encasillado a ciertas personas y ciertos espacios que no son del conocimiento de todos y para todos por su edad, su capacidad económica, su lugar de residencia (Informante 8).

Por supuesto, llevar a cabo un cineclub escolar para proteger los derechos de los NNA al acceso al conocimiento que proveen las artes, para garantizar su experiencia estética y para romper una brecha socioeconómica, obliga a desglosar y leer con pinzas los contextos de consumo cultural donde se mueven los NNA para evitar hacer una reivindicación de los derechos fallida, estereotipada y oficial. En el caso del Cineclub *La Caja Negra*, el 56,5% de sus participantes consumían únicamente cintas hollywoodenses antes de incorporarse al cineclubismo y un 17,4% películas independientes de otros países. Los medios de consumo más habituales para hacerlo fueron en un 47,8% el internet, la compra o alquiler de DVD's con un 30,4% y lo programado en la televisión con un 17,4% (Gráfico 3). Esta muestra micro se empareja con lo que otros hallazgos han delineado: que los NNA, como lo presenta Argentina, en un 50% ven películas por internet, el 60% recurre a los DVD's y el 70% elige ver películas en televisión (Morduchowicz , 2013, p.57), de predominancia norteamericana pues siete de cada diez jóvenes las películas que pagan para ver en el cine son de origen estadounidense y "cuando alquilan un filme, ocho de cada diez chicos eligen DVD de Estados Unidos" (Morduchowicz , 2013, p. 61).

Ilustración 3.- Medio para el visionado de película antes de participar en La Caja Negra

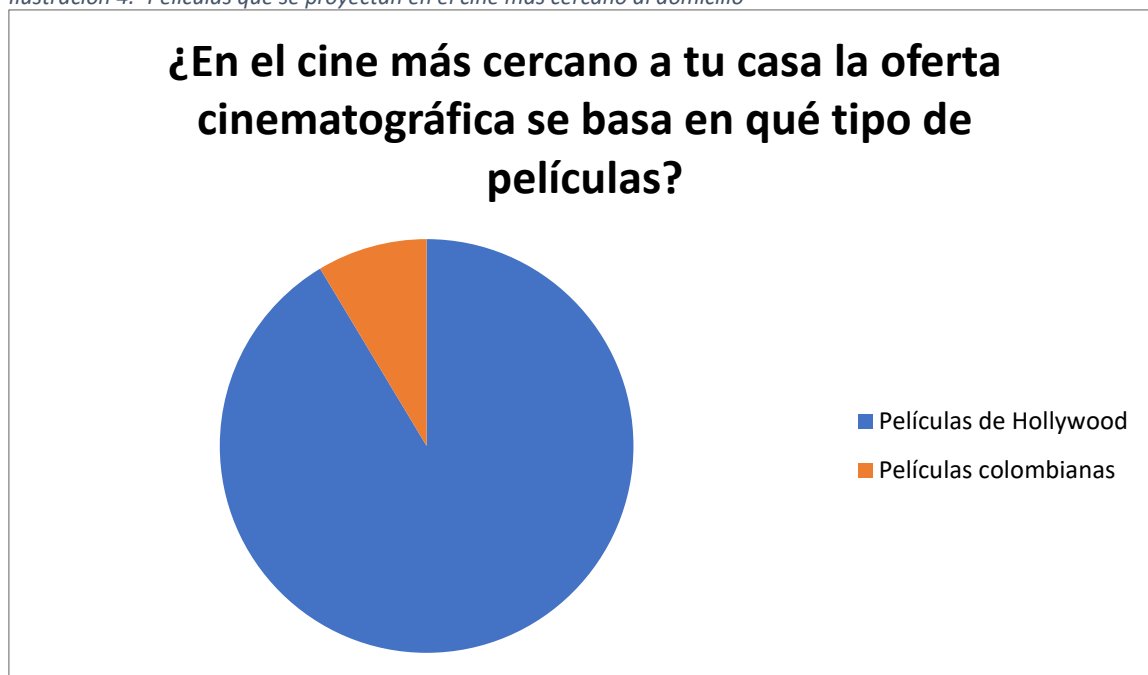


Fuente: Encuesta de Consumo Cultural.

Prácticamente, el consumo de los miembros del cineclub escolar *La Caja Negra* era más acorde a la oferta imperante de la industria cinematográfica estadounidense que domina el mercado de producción y distribución del cine, así vieran películas de otras latitudes dado que "ahora todos los grandes estudios tienen divisiones encargadas de producir o distribuir películas "independientes" (Kalmanotivz, 2007, p. 34). Por

ejemplo, una película italiana como *La vida es bella*, o una brasileña como *Tropa élite*, fueron patrocinadas y distribuidas en el mundo por una compañía de Hollywood. Igual pasa, con la oferta cultural que los circunda. En las salas de cine que tienen a disposición o cerca de sus casas, según lo que informan, la cartelera en un 91,3% de los casos corresponde a películas de proveniencia hollywoodense y en un 8,6% a películas colombianas de fórmula comercial (Gráfico 4). Un fenómeno que sigue otra vez la ruta de lo que ocurre en el país. Ni siquiera un NNA de un estrato socioeconómico más alto tiene a su disposición una gama amplia de espacios que celebren otro tipo de cine y de contenido. Siendo exactos, en Colombia existe una sala por cada 39.428 habitantes y tan sólo en 2018 las películas que dominaron la cinefilia colombiana fueron en un 82,5% cintas de grandes estudios, en especial de Disney, que acaparó el 24,1% del mercado, con 4 millones de asistentes para ver *Avengers: infinity war*, 3,8 millones de espectadores para *Los increíbles 2*, y 2,2 millones de asistentes para *la Pantera negra* (La República, 2018).

Ilustración 4.- Películas que se proyectan en el cine más cercano al domicilio



Fuente: Encuesta de Consumo Cultural.

Así pues, la mirada de los NNA colombianos de cara al cine pareciera estar colonizada o sujeta a los valores, representaciones, imaginarios y cosmovisiones que promueven las películas *made in USA*, es decir, a sus interpretaciones sobre los vencedores y vencidos en sus guerras, a la definición de lo extranjero a ellos, al liberalismo y al capitalismo como paradigmas ideales de vida, a la apología de la justicia por mano propia, a su visión de lo femenino, del sexo, de la ética, de la política, de la religión (Ubilluz, 2012). Por lo cual, valerse del cine apresuradamente en la escuela para validar los derechos de los NNA imposibilitados de ser reales en sus dinámicas diarias, amerita hacerlo con una propuesta contracorriente de mirar el cine impuesto

hegemónicamente; el cine que refiere a una única cinematografía y que esconde la riqueza de las imágenes producidas a lo largo de la historia. Para dar solución a este dilema aparece el cineclubismo. Su espíritu aboca por dar a conocer lo excelso, lo diverso y lo que es marginado por los grandes circuitos de exhibición; en nuestro caso, la única oferta cinematográfica que tendría un NNA de origen popular en una sala comercial bogotana. Vale precisar, que esta empresa es un proceso y que no está libre de contratiempos, tensiones sobre qué ver, y que el fondo de su trabajo es la formación de un gusto y la rienda suelta de una experiencia estética distinta en los estudiantes:

Uno podría decir que hay muchas salas de cine en Kennedy, en *La Caja Negra* lo hablamos porque nosotros somos una sala de cine, nosotros somos una pantalla de las que hay en la localidad y somos una pantalla que muestra un cine distinto al que está en la localidad permanentemente, que básicamente son los cines de Cine Colombia, que cada vez hay más porque antes sólo había uno, después esta Plaza de las Américas, el multiplex de las Américas, luego en el Tintal pusieron, en Patio Bonito hay otro, en otro centro comercial más pequeño. Ya hay como unos diez, y acabaron de poner doce o dieciséis salas acá en la Boyacá con trece. Y eso es Kennedy, y ahí está. Ahora hay un resto de salas, en los últimos años esto se ha llenado de salas. ¿Pero qué muestran? Lo mismo. Acá no llega una película de otro tipo en esas salas. Eso es muy importante, eso ponerlo en datos es clave (Informante 4).

La idea de todo cineclub es la formación de públicos, y en este país es casi imposible un público formado, en el sentido en que no existe una televisión educativa, en que no existe una televisión que sea crítica y los formatos audiovisuales o cinematográficos a los que los pelados tienen acceso son formatos paupérrimos, son telenovelas. Entonces, los pelados nunca van a tener acceso a este tipo de obras si no es mediante el cineclub o si no es mediante la escuela. Y la escuela tiene que brindarles cosas que ellos no puedan conseguir afuera. Y en este caso es fundamental eso de las ciencias y las artes, que es en el colegio donde pueden tener alguna repercusión y es muy importante que las preocupaciones vayan hacia eso. Es muy importante que estos espacios se brinden, más cuando no hay otros momentos, no hay un capital cultural en casa, ni hay una programación en la televisión que brinde eso. Es fundamental porque hace parte del derecho a aprender artes y no sólo aprender, sino a disfrutarlas, a ser consumidores de arte (Informante 2).

La cuestión del acceso a la cultura, también hablando del espacio geográfico hay que pensarla, pues en el sur es muy difícil acceder a las artes. Siento que básicamente el cineclub está cambiando las dinámicas sociales, porque claro es que hay una cosa que todos los artistas y los académicos del arte entienden, que la sociedad de por sí no logra entender, y es que el arte es vital para el funcionamiento de una sociedad y para la evolución misma de la sociedad para su progreso, porque esa cultura es la que les hace comprender todas las dinámicas sociales que están viviendo, todo lo que está a su alrededor, cómo se piensan así mismos, cómo se piensan el trabajo, la economía, la salud, la educación, etc. Y hay una cuestión mucho más bonita, mucho más hermosa, que hace el cineclub y es que el arte también deje de ser una cuestión elitista. El Cineclub es para el pueblo. O sea, no tienes que ser del Colegio INEM para entrar al cineclub, que también es una cuestión muy bonita y es que también el cine es el arte del pueblo porque es el de más fácil acceso y de más fácil lectura (Informante 5).

Programar películas en el cineclub para ampliar el conocimiento del cine en los estudiantes y desde mi mirada su derecho a las artes, a tener una experiencia estética,

no para que sean artistas o directores de cine, sino por su simple derecho a vivir ese roce, ese estar ahí, es complicado en el sentido de que siempre hay una tensión entre lo que busca el cineclubismo y la mirada menos histórica y más actual del gusto cinematográfico de los estudiantes que van ingresando. Recientemente ocurrió un hecho que es llamativo: estaban deliberando sobre qué ciclo escoger para empezar una nueva tanda de cine y ese día estuvieron pocos de los que ya tienen experiencia y muchos nuevos. El resultado fue que los nuevos trataron por todos los medios de proponer un ciclo sobre superhéroes, posiblemente embebidos por la sobreexposición comercial a esas películas de comics (Notas de campo).

Como se ve, el cineclub escolar *La Caja Negra* representa algo más que un ente proveedor de cinefilia. Su constitución tiene reverberaciones socioeconómicas y culturales que dejan huellas positivas en los derechos de los NNA, o viceversa, pues al garantizarse el elemento cinematográfico del derecho a las artes y al vincularlo con el derecho a educarse, los NNA conocen un bien cultural esquivo socioeconómicamente, ejercen otros derechos participativos que auspicia el cineclubismo y expanden su capital cultural. De nada serviría reducir los derechos de los NNA en este rubro a una provisión asistencial, a repasar el cine comercial proyectado en las salas y en la televisión. La ventaja del cineclubismo es mostrar lo desconocido, la cinematografía nacional sin circulación, las principales corrientes cinematográficas de obligado repaso y la producción local y comunitaria, realizada en el territorio, como los cortometrajes que para el ejemplo del cineclub *La Caja Negra* han sido filmados por otras productoras en la localidad de Kennedy y que los estudiantes han podido apreciar y discutir:

Ninguna de las películas que vimos en el cineclub las había visto con anterioridad, si acaso el Club de la Pelea, pero ninguna otra. Ese es como el descubrimiento constante, es como llegar y ver algo totalmente nuevo, totalmente distinto y más entenderlo de una manera muy distinta, porque bueno yo como que iba a cine o veía películas con mi familia, con mis amigos, pero nunca uno lo ve con el detenimiento que hay en un cineclub, y muchas veces uno pasa por alto todo lo que hay detrás de eso (Informante 8).

Es un lugar en donde uno puede ir, no tiene que pagar nada y es un espacio que no se queda como en lo básico, sino que uno va a aprender algo de cultura, es como una oportunidad a un espacio y a un tipo de contenido que uno en cualquier espacio no lo va a encontrar o al menos en un lugar gratis, porque en sugerencias Netflix y eso no te bota las principales películas de Godard o algún otro tipo de cine un poco más independiente, más experimental, porque siempre va a ser como lo comercial (Informante 3).

Siento que también hay que hablar de otras entidades que han pensado el audiovisual y que han empezado a hacer cine y proyección en las localidades. Que es el siguiente tema a hablar, se han creado realizadores audiovisuales por todo lado, por toda Bogotá, por todo el país y qué maravilla, pero ahora dónde vamos a proyectar todo lo que estamos haciendo, necesitamos lugares ya, ahora mismo en las localidades para proyectar y exhibir como lo hace *La Caja Negra* (Informante 4).

Un hecho que me ha maravillado de *La Caja Negra* es que además de poner el cine del mundo. Qué se yo desde la obra del japonés Kurosawa hasta una película ecuatoriana de bajo presupuesto, si tienen la oportunidad y a partir de las redes que han tejido en estos años con otros cineclubes y productoras, programan películas realizadas por

personas de la localidad de Kennedy o cintas que muestran y exploran el territorio, invitando a sus directores a charlar con los estudiantes. El último caso fue el de 6 cortometrajes: *Sirirí* (2018) de Juan Felipe Escobar, *Amores en Bicicleta* (2016) de Alejandro Gil, *Sinfonía del caos* (2012) de J. Cho, *Tripping* (2015) de Jacobo Rendón y Fabián Villamil, *La partida* (2020) de Colectiva Feminista La partida, *Doble 6* y *A.C.A.B* de Santiago Correa y *Fotometrías Correa* de Andrés Correa (Notas de campo).

Capítulo 5.- Los derechos de los NNA vinculados al cine en la escuela: ¿Curricularizar el cine o hacer un cineclub escolar?

Si la pregunta que guio el capítulo anterior apuntó a conocer si ¿la presencia del cine en la escuela tiene relación con los derechos de los NNA, o dicho más acertadamente, si el cine al escolarizarse se conecta con el ejercicio de los derechos de los NNA? La interrogación central de este capítulo apunta a estar al tanto de ¿cuál es la forma más idónea para que el cine se instale en la escuela, si curricularizándolo o impulsando la opción del cineclub escolar? Partimos de reconocer que los derechos de los NNA están concatenados positivamente al aprendizaje, a la acción y a la discusión del cine en el entorno escolar. La cuestión qué debe precisarse es bajo qué formato los derechos de los NNA tienen mayores oportunidades de realización y de una cierta atemporalidad resistente a la discrecionalidad de las autoridades escolares de turno.

En realidad, descubrir que el cine se vincula con los derechos de los NNA exige respaldar su llegada y permanencia en la escuela de una manera eficaz, estructural y prácticamente endógena. La experiencia francesa demuestra que es posible consolidar curricularmente una materia optativa de cine como ocurre en ese sistema desde 1984 (Benasayag, 2020, p. 12), o, en otras palabras, que las acciones a seguir para facilitar este enriquecimiento sobrepasan la política pública y los proyectos educativos itinerantes que visitan temporalmente la escuela para dar talleres o llevar de visita a los NNA a cines comerciales. Exactamente lo que hacen los Crea en Bogotá o la arista del programa Escuela y medios, La escuela al cine -que lleva a NNA de estratos bajos a las salas de cine- en Argentina. En Colombia, el inconveniente radica en que las orientaciones ministeriales y el marco jurídico para semejante cambio de perspectiva no son claros ni abogan por esta transformación curricular. Si acaso el mayor avance fue que en los noventa en los lineamientos curriculares del ministerio de educación se incluyó o se aupó el cine como una herramienta legítima de trabajo para las áreas de ciencias sociales y de la educación artística (Ministerio de Educación, 1999).

En razón de esta acumulación de discusiones sin ecos satisfactorios o regulares, Fresquet (2020), remarca como un desafío perentorio “explicitar la relevancia que el cine, su lenguaje e historia significan en los modos actuales de producción de conocimiento escolar. Sensibilizar las políticas educativas, las propuestas y bases curriculares que ignoran el cine” (p. 17). Decirle a la comunidad que rige a la educación: sobra evidencia, datos, textos, autores, que consensan que el cine en la escuela enseña y provoca nuevos aires pedagógicos, lo que queda es pasar a la acción. Por eso, la nueva discusión a darse requiere de argumentaciones capaces de conducir a las expresiones institucionales que pudieran ser el punto de partida para acoger al cine en la escuela; dejar claro, que el cine no solamente carga un potencial educativo enorme, sino que los formatos para concretar esas ideas son los siguientes.

A nuestro entender, optar por un solo modelo es problemático porque al privilegiarse un tipo de experiencia curricular del cine, simultáneamente se anulan otras formas de incorporación escolar que cargando cualquier reparo podrían ser útiles para

el objetivo con el que se importa el cinematógrafo a un contexto escolar. Las variantes que examinaremos desechan la instrumentalización del cine o esa manía de pasar películas en las clases con distintos fines: mostrar un tema, propiciar una reflexión, animar al público, etc. La brújula que guía la institucionalización escolar del cine en este capítulo apunta a que el cine y todo lo que encierra se examine en una clase dedicada en exclusivo a sus piezas y universo, o en una experiencia inversa, en la dinámica de un cineclub escolar.

5.1. Cómo y para qué el cine en la escuela: perspectivas y algunas dificultades

A estas alturas las motivaciones y atractivos para que el cine ingrese a la escuela están más que resueltos o a la fecha indudablemente son sobreabundantes. Llevamos más de un siglo asistiendo a la producción de discursividades a favor y en contra de su consolidación escolar sin que los logros sean descollantes o hayan favorecido posiciones institucionales claras. Pese a ello, el acumulado de información es gigantesco. Es como si la primera batalla ya se hubiese librado: la de instalar el problema y dejar sentadas las bases para que la escuela se atreviese a darle el sí definitivo al cine algún día.

Ahora -con ese cúmulo de material legitimador a la mano- la nueva encrucijada aboca por definir el formato o sus variantes más idóneas para que el cine aterrice con autonomía y de un modo especializado en la escuela. Obviamente, partiendo de que la etapa moralizante del cine ya quedó atrás, esto es, en la que no se le ponía ningún trinquete al cine siempre que fuera edificante, contraído de la realidad, moralizante y sumiso a una acotada y conservadora visión del mundo. Por tanto, el dilema actual dejó de ser que el cine ingrese a la escuela, que se estacione allí, obtenga un cupo e interactúe con los alumnos sin importar de qué modo. Este horizonte demanda dos premisas innegociables. La primera pasa por denegar la instrumentalización o banalización de las imágenes en movimiento. El lugar común del cine como un recurso para no hacer clase, para entusiasmar a los estudiantes, para evitar que lean un texto porque la película lo resume o para obligarlos a concentrarse, en nada contribuye a que el cinematógrafo se piense de un modo realmente educativo y transformador en la escuela:

Lo que hay, es esa creencia generalizada de que el cine en el aula es película por-no, película por no hacer clase. Profe, hay una reunión, hay algo que hacer, póngales una película a los pelados y déjelos ahí. Claro, muchas veces yo lo use también como recurso, pelados, tengo cierre, estoy calificando, ustedes no se quedan quietos, véanse esta película mientras yo califico. Que me parece una cosa terrible en este momento; en ese momento también me parecía terrible, pero no tan terrible como ahora. La cosa de que la película fuera amarrada a una guía para que el pelado parara bolas, como que le entregan un cuestionario de cien preguntas al pelado y, váyalas respondiendo a medida que vaya viendo la película. Puede que eso haga que el pelado ponga cuidado, pero también le va a robar la mística que hay alrededor de ver la película (Informante 2).

Lo siguiente y más importante es saber cómo y para qué se incorpora; de antea tenerlo claro y organizado. La lógica instrumental del cine en la escuela está atada regularmente a la improvisación, a recurrir al cine como un salvamento de último momento o como un componente complementario de una sesión, que a veces se utiliza con las mejores intenciones (Benasayag, 2017). Si bien es cierto, nadie puede garantizar con fiabilidad el impacto del cine inclusive en su formato instrumental (Dussel, 2014), planear su uso, la razón de ser de su invocación y alcanzar un espacio para trabajar con él con todas las garantías, indubitablemente amplía esa incertidumbre, la nutre, la hace más rica. Volvemos a lo mismo: la disertación sobre la escolarización es demasiado vieja y el consenso -por más que sea periférico, disperso, falto de datos, etc.- ya está consolidado. Lo novedoso ya no es que el cine aparezca en la escuela y pretenda por arte de magia mejorarla, o que el uso desaforado del audiovisual como cimiento o herramienta didáctica de la misión por cumplida. El batacazo subsiguiente es formular cuál es la fisonomía y el método más adecuado -de acuerdo a cada contexto- para que el cine se convierta en un vector de conocimiento y en una experiencia localizada, especializada y permanente para los estudiantes:

Con el cine en la escuela podría no pasar absolutamente nada. El punto es que el hecho de que el maestro pueda manejar la herramienta no lo va a hacer mejor profesor ni el hecho de que no la tenga lo va a hacer peor. Si bien los medios no son neutros ni la forma de su utilización ni nada de esto son neutras, creer que el medio por arte de magia produce procesos educativos es también muy ingenuo. La gente dice, qué innovador, pero la relación realmente es vieja. ¿Qué es lo innovador? No es que el cine entre a la escuela, sino de qué manera va a entrar. Y esa yo creo es la pregunta fundamental de este momento, en un momento que es casi que un punto de no retorno para que eso ocurra. Y es cómo va a entrar esto acá. Por ejemplo, hoy se nos dice que hagamos videos para no sé qué. El videocentrismo, todo es video, hagamos un video, fácil. Y pues sí, que chévere que sea tan fácil, pero no lo banalice tampoco así. Porque es como banalizan la escritura, y le dicen al chino, escriba un ensayo de veinte páginas, y qué, profe, ¿cuántos has escrito tú? (Informante 4).

En la escuela el cine, yo digo, depende cómo. Cuando es una cosa que se ha reflexionado, sobre la que se ha escrito, a la que se le ha invertido energía vital, es una cosa diferente a cuando el cine es una herramienta. Yo he tratado desligarme un poco de la visión del cine como herramienta para otra cosa, me gusta el cine por el cine en sí mismo. A pesar de que no sea una materia que se llame cine, pero yo ya llevo unos años orientando filosofía y ciencia política y me parece que el cine le brinda a uno elementos críticos y elementos de creación de pensamiento, más que lo que pueda hacer algún libro u otra situación vital. Cuando el cine se usa así, me parece que la escuela puede tener un avance grandísimo en términos de consolidación de sujetos, me rasca decir críticos, pero sí, críticos. Y críticos en el sentido amplio de la palabra, que critiquen para todo lado, que critiquen lo que les gusta y lo que no les gusta también, que es uno de los grandes problemas de este país de hinchadas. Me parece que así aporta muchísimo. Si el cine es una herramienta, en donde ponemos un televisor en cada aula para que el profe pueda hacer otras cosas mientras tanto y el profesor se vuelve el profesor play, que es el profesor que presiona el botoncito y ya, el cine le va a quitar más a la escuela que lo que le va a poner (Informante 2).

Por supuesto, hacer del cine en la escuela un programa duradero o un hecho troncal exige afrontar lo que siempre impidió su despegue cuando se le quiso integrar a las materias preponderantes de un currículo u otrora instrumentalizarlo para precisar datos, hechos y fenómenos del mundo exterior a comienzos del siglo XX. La escuela tiene su propia historia, un raciocinio y una administración, en todo caso, contradictorios con los requerimientos y contenidos cinematográficos. Recuérdese que lo escolar se caracteriza por tener en sus fronteras puestos de control dispuestos a impedir el ingreso de lo forastero y desconocido. Previamente parte de una actitud defensiva para intentar mantener intacto su marco de visualidad, a saber, lo tradicionalmente aceptado en su encierro como digno de mirarse (Dussel, 2014) y de paso las costumbres y normas institucionales que rigen elementos tan sencillos como el espacio, el tiempo, las notas, las funciones de las aulas, de los maestros y de los equipos tecnológicos. Ante tal fuerza de gravedad, la especialización escolar del cine requiere reestructurar o negociar -sin importar la forma específica que adopte, de una asignatura, un cineclub, una actividad extraescolar, o una herramienta - lo concerniente a horarios espaciados, a salones adaptados para ver filmes, al estigma pedagógico que sufre la imagen y a la estratificación de los saberes que excluye la imagen cinética. Solo así, se interpelaría menos al cine como un invasor y tal vez se le aceptaría como testimonio, conocimiento y una instancia para ser habitada por los NNA:

El cine me lleva a replantearme qué cosas son las que la escuela necesita cambiar. ¿Qué cosas necesita cambiar? En primer lugar, los tiempos de duración de las clases, porque una clase no es para una película. Y no es que yo quiera que se haga una escuela para el cine exclusivamente, sino que eso corta procesos, corta procesos de pensamiento a los que el pelao se podrían dedicar y sentarse a pensar, a pesar de que parezca que uno no esté haciendo nada, es una cosa muy válida y que lo lleva a uno a encontrar otras cosas. Mientras que si el pelado, tiene que apagar filosofía, prender matemáticas, y todo el tiempo ahí como con unos switches en la cabeza, pues la vaina no va a funcionar. Esos han sido parte de los hallazgos que he hecho en esta búsqueda que continúa. Asimismo, para que el cine pueda entrar de manera efectiva a la escuela tiene que tener una transformación en espacios, un salón no es cómodo para ver una peli. Y, sin embargo, ya hay espacios. Otra cosa es la misma resistencia de los profes. Yo hago énfasis en eso, porque los profesores de colegio somos un gremio muy difícil, muy complicado. No hay peor público que nosotros, no hay nadie más resistente a las innovaciones que nosotros, y no hay nadie más prejuicioso que un docente. Muchos profes de la antigua escuela, muchos profes de la normal, creen que el cine es recreo. Que el cine es, “ese man no quiere hacer clase y está haciendo eso”. Es un complique fuerte por ese lado. Si el coordinador por ejemplo pasa y ve a los pelados viendo una película todas las veces, va a decir, “pero, bueno, y este profesor qué está haciendo”. Esas formas de trabajo también es necesario reevaluarlas y que uno no tenga que estar explicando por qué está poniendo una película, se supone que uno sabe porque la está poniendo. ¿Cuál es el problema? Hay gente que es descarada con esto también, que no tiene esto del cine como un trabajo, ni como una forma, sino simplemente como una herramienta, que era lo que ya decía al principio. Y ese mismo parámetro cultural aplica con los padres de familia y con los estudiantes. Hay estudiantes que se ponen felices cuando dicen, profe, veamos una película porque es hora libre. Con los papás que dicen, a usted sólo le están mostrando películas, usted no está yendo a estudiar, lo voy a cambiar a un colegio donde de verdad sí estudien (Informante 2).

Si vamos a traer el cine a la escuela, entonces traigámoslo en serio. ¿Qué consecuencias tiene esto? Tiene unas consecuencias de tiempo y espacio, y resulta que el currículo limita el tiempo y el espacio. El currículo tradicional es un marco de referencia tempo-espacial, por lo tanto, sólo visto desde esa perspectiva, la entrada, la integración del cine en la escuela tiene que fracturar los espacios y tiempos escolares; y si fractura los espacios y tiempos escolares y luego fractura o transforma o resignifica la relación de lo que ocurre en esos espacio-tiempos, de los actores, de los que están ahí, estudiantes, profesores, cada uno en sus roles y compañeros entre ellos y demás, yo creo que hay una potencialidad muy grande de cambio (Informante 4).

A grandes rasgos, la bibliografía resalta varios formatos para insertar el cinematógrafo en la escuela. El de más vuelo en los últimos años -que en el desarrollo de esta investigación tiene un matiz subsidiario e itinerante- es el de los talleres de imágenes cinéticas que llegan por temporadas a la escuela y trabajan con ciertos grados escolares. Es la lógica de la política pública bogotana de los Crea que se explicó en un capítulo anterior o el de las experiencias implementadas en Cataluña por Aidelman y Colell (2012). A la mano también está la oferta extraescolar en cine y audiovisuales, a la que únicamente llega la infancia capaz de pagarla para beneficiarse de un saber que no halla en el colegio (Sánchez Carrero, 2008). Pero, si nuestro interés es tantear con la orientación de la información cualitativa en la que se funda este trabajo, cuáles son las posibles formas en las que el cine se torna educativo y útil para los derechos de los NNA dentro de la escuela, sin rebajarlo a una herramienta o a quitarle su especificidad, las opciones realmente trascendentes se limitan a dos: la de una materia en cine o la del cineclub escolar. Cada una de estas iniciativas -con diferentes formas de ser aplicadas- despliega un abanico de posibilidades para fortalecer endógenamente el cinematógrafo en la escuela, en apego a varias condiciones a trabajar en los siguientes subpuntos y de las que se puede trazar como bisagra, la necesidad de contar con un maestro formado en la imagen en movimiento para evitar que se desaproveche una hazaña institucional como una clase de cine por no contar con recursos humanos calificados. Si algo queda claro de los antecedentes que conforman esta tesis, es que las proclamas a favor del cine en la escuela se dan en una navegación a ciegas. Por una parte, porque la formación y capacitación universitaria de los futuros maestros generalmente excluye la enseñanza de una pedagogía que defienda al cine (Azevedo Ramos y De Castro Teixeira, 2010, p. 15) y en lo que sigue, debido a la escasísima falta de diagnósticos que expongan el consumo cultural de los profesores y las trabas institucionales para recurrir al cinematógrafo como basamento educativo:

Si el cine se aprovecha de una manera definitiva, al mismo tiempo esto nos sirve para limpiarnos de los prejuicios. Vamos a quitar prejuicios del medio como, presento una película por no hacer clase; pongo esta película porque es más fácil, para que no lean el libro; o, voy a ver esta película porque me sirve para que los estudiantes entiendan qué es el respeto, qué se yo, así tan básico como eso, o "aprendan a respetar", o qué se yo. Por eso creo que es tan importante formar al maestro, porque esto no se puede dar sin eso y sería lo realmente revolucionario. Si en este momento, desde mi punto de vista, quisiera un gobernante revolucionar la escuela tendría que hacerlo por los profesores y lo que tendría que hacer sería una formación docente muy juiciosa

alrededor de esto, si quiere llámelo alfabetización, muy profunda alrededor de esto (Informante 4).

5.2. Una materia de cine: ventajas y problemas

Como ya se sabe, en Colombia no existe una política pública rectora que provoque u obligue el cine en la escuela. Por ende, la discrecionalidad y el antojo cinéfilo de un profesor, o la reducción del cine a una ilustración determinan su incorporación escolar. Sin embargo, curricularizar el cine es un camino viable ya que la ley nacional de educación, la Ley 115 de 1994, si bien no subraya al cine, tampoco lo tacha. Infiriendo ese texto es viable suponer que el cinematógrafo se puede integrar a un currículo obligatorio. Por ejemplo, en el parágrafo K del artículo 22 referido a los objetivos de la educación básica secundaria sin nombrarse al cine se le menciona o se da pie para su deducción como uno de los propósitos de la educación en el área artística:

k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Obviamente, el espíritu de esta ley directriz también es regresivo de cara a las imágenes o a la educación iconográfica y multimedial. En esencia, porque reproduce el paradigma del logocentrismo y la jerarquización de las artes plásticas, o lo que es lo mismo, el fin de la lecto-escritura, el razonamiento lógico matemático y la pintura, la música y la literatura como los únicos pilares de la educación. En varios párrafos del mismo artículo 22 esto es constatable al pautarse como principios fundamentales de la educación secundaria el enseñar a leer, escribir y expresarse literariamente en castellano, a saber, a hacerlo únicamente mediante la palabra escrita u oral, desechándose de tajo la riqueza educativa que brindan las representaciones visuales para la expresión y comprensión de ideas, significados, mensajes, etc:

a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;

c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Pese a lo que aparenta ser un reparo, las condiciones legales para que en la escuela colombiana se gesten asignaturas especializadas en cine siguen intactas. La legislación en educación en Colombia es muy particular. Aprieta, y al unísono, brinda un margen de maniobra considerable. La Ley 115 por ejemplo pauta nueve áreas obligatorias -revítese el artículo 23- que debe seguir todo diseño curricular, pero en

términos locales, contextuales, cada escuela es autónoma para diseñar el plan de estudios que conforma su currículo, y en esa lógica -tasada en el artículo 77-, nada le impide formalizar una materia asociada al estudio y la producción cinematográfica:

Autonomía escolar. Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Idealmente, lo que rige el panorama educativo es la mixtura de un conjunto de saberes comunes de obligado seguimiento y la libertad de las instituciones educativas para diseñar asignaturas adicionales o para aterrizar las áreas imperantes a las necesidades de una comunidad educativa determinada en un proyecto educativo institucional (PEI). No obstante, esta libertad no aclara el cine como un acontecimiento estructural en la escuela colombiana. Reiteramos, que las condiciones legales están dadas, aun así, el cine seguiría dependiendo de discrecionalidades y su promoción como una asignatura podría ser meramente insular. Además, la autonomía curricular, en muchos casos, se ha desperdiciado en este asunto ni se ha aprovechado endógenamente para generar currículos distintos e innovadores o desatados de la injerencia de “profesionales de la educación de las universidades que se dedican a elaborar los PEI sin tener en cuenta el contexto y la realidad de cada institución” (Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2017 p. 163). En tal sentido, la cultura letrada tiene un lugar de privilegio que es difícil de derrumbar para darle cabida a la imagen cinematográfica y a todos sus componentes:

El cine interroga a la escuela y es necesario que la escuela responda. Ahora, cómo va a responder la escuela. ¿De la misma manera que ha respondido siempre? Entonces que entendemos por curricularizar. ¿Curricularizar es volverlo una materia? En Colombia, en educación hay un problema muy grande desde la constitución del 91, desde la ley 115, porque acá no hay un currículo. Acá hubo una pelea, la pelea del movimiento pedagógico, en contra del currículo nacional, porque era un maestro instrumentalizado el que estaba ahí, que no investigaba; por eso el énfasis y la gran victoria de la ley 115 es la autonomía escolar y la autonomía del docente. ¿Qué quiere decir eso? Que cada escuela se invente casi que su propio modelo de trabajo y que sea contextual y que sea pertinente y todas estas otras cosas. Eso quedó al principio y lo que ha venido pasando es que el ministerio ha venido cercando cada vez más esa autonomía. Por un lado, la política pública que cada vez ha cercado más la autonomía, pero, por otro lado, en la práctica, al menos en las escuelas públicas, realmente es muy poca la autonomía que se ejerce, porque lo que se hace es que todas más o menos hacen lo mismo. Y es, un currículo más o menos similar. Esa autonomía no se ha ejercido de la mejor manera o no en la mayoría de los casos; hay algunos casos que sí. Y es eso lo que debería aprovecharse para plantear la entrada del cine (Informante 4).

Vislumbrar el cine como una materia, sin duda, resulta la respuesta más tradicional para auspiciar la agregación del cine a la escuela. Su recomendación es vieja,

no es en sí misma una novedad. Peters (1961) se cansó de invocarla como una prioridad curricular de acuerdo a la edad y la etapa de desarrollo de los estudiantes. Para contextualizar dicha inclinación, vale recordar que, a los años de la invención del cine, la escuela lo reconoció como un insumo moderno para moldear a un sujeto civilizado y abrazó sus imágenes como una evidencia realista de lo que ocurría en el mundo. Allí mismo, la fricción se hizo notoria por el miedo de los regentes escolares de perder el control que otrora tenían sobre la iconografía estática y debido al señalamiento de que las imágenes eran intraducibles a las palabras. Pasada la segunda mitad del siglo XX el cine fue de nuevo incipientemente revalorado como un medio idóneo para educar la mirada del espectador infanto-adolescente ante el avasallante empleo de la televisión en los hogares. A la escuela le quedó claro que vigilar y dosificar la programación televisiva y el consumo que el NNA hacía de ella era una tarea que la excedía. En consecuencia, de los sesenta en adelante la reconciliación de lo educativo con el cine se reactivaría promoviendo una mediación crítica de la imagen cinematográfica con el docente como guía o conductor de la misma. Este fue el germen de la incipiente admisión del cine en la escuela, claramente, acompañado de la persistencia de dos viejas figuras: la que comprende lo cinematográfico como una ilustración exacta de la realidad y la que lo utiliza como un pasatiempo educativo que el docente supone que algo deja. Dussel y Gutierrez (2014) en su defensa de la utilización del cine en la escuela, parte precisamente de criticar esto último. Su pedagogía de la mirada invita a repensar la tradición educativa que asume a la imagen como un constructo inferior a la escritura y a dejar de considerar a la imagen como un “reflejo transparente de las realidades simples, una ilustración casi redundante” (p. 12). En nuestro caso, abogar y preguntarnos por la forma adecuada de trabajar el cine en la escuela se desvía un poco de este recorrido o del hecho de que los esfuerzos realizados sean para que la imagen se convierta en un componente de las clases, más que en un todo o en un espacio autónomo. El fin de indagar sobre el formato de una asignatura es ver cine, estudiarlo, vivirlo, hacerlo, conocerlo, etc. No necesariamente, partir de un plan para hacer espectadores que resisten las influencias de las imágenes y nada más que eso, aunque su institucionalización si es necesaria para derrumbar su lectura fácil, banal, reduccionista, ocasional o presta a convertir al cine en una forma de matar el tiempo.

De cualquier modo, instaurar el cine como una materia parecer ser importante y un deseo avalado por estudiantes y profesores. Las razones de ese acompañamiento son variadas. Están, por un lado, las más clásicas que se fundamentan en el impacto que el cine les produjo en sus clases formales. De esos espacios se saca la conclusión de que al cine se acude como una herramienta didáctica para atraer la atención de los educandos por medio de los artificios de las imágenes, del sonido, de la oscuridad, etc - es decir, de todos aquellos componentes que en el pasado fueron acusados de ser anti educativos (Bácares, 2018)-. De tal impacto queda un rastro, que reclama para lo cinematográfico una centralidad que le despoje de ser un simple dinamizador de una clase de ciencias sociales o de ciencias naturales. Expresamente, que las películas se dejen de privilegiar en contadas ocasiones como un medio que se utiliza para mostrar un tema que un profesor quiere trabajar, y se pase a interpretarlo como el componente principal de una clase experimental donde sea vea y se produzca cine:

No sé si todo el cine, pero como que generaba más dinamismo a las clases. Aunque no siempre, había gente que se dormía, creo que dependía mucho del contenido que nos pusieran a ver, pero siento que era como brindar una herramienta un poco más lúdica. Es que el cine es muy rico, como que tiene una cantidad de elementos que lo hacen ser el cine ¿no? como el sonido, la imagen, la velocidad con que se dan las cosas, el tiempo no es igual; entonces siento que un poco eso, como de pronto por las sensaciones que puede generar, se volvió algo más interesante que escuchar al profe a capela, por decirlo así en las cuatro paredes de siempre (Informante 8).

Ojalá algún día se pueda llegar a una clase en una institución oficial especializada y ojalá pública y del Estado y para todos en donde se pueda generar algo igual o parecido a lo que sucede en el cineclub. La cuestión es que, en una clase normal, si la vemos como una clase que se puede dictar en cualquier colegio o incluso en el INEM, como si fuera una clase normal, obviamente no se podría generar todo lo que se genera en el cineclub. Sin embargo, a mí personalmente me gustaría mucho que sí se pudiera llegar a hacer por lo menos un experimento de clase en el colegio, de taller cinematográfico, de taller audiovisual, porque se me hace muy importante como te digo, el tema, ese tema principal de generar una cuestión de alfabetismo audiovisual. Se me hace imprescindible para la época, se me hace que estamos quedados, y el colegio sería un muy buen lugar para generar ese experimento. Yo no digo que tenga que ser la clase que debe quedar en el pensum para siempre, pero claro cuando el cine te ata a unas maneras de evaluación, de educación, de cómo impartimos el conocimiento; porque muchas veces cuando un profesor muestra una película es porque la película tiene que ver con el tema, pero no directamente con el cine, sino porque el cine tiene un componente que ayuda a comprender eso que el profesor le quiere mostrar a los alumnos. Y hablando de un tema, de un propio taller audiovisual como clase de un colegio, pues entonces ahí sí sería el medio y el referente, sería ya el componente principal (Informante 5).

Asimismo, hacer del cine un estudio más formal en los establecimientos educativos favorecería según otras opiniones una democratización de la cultura audiovisual - inequitativa de por sí para los NNA de la localidad de Kennedy-, una transformación paulatina de la infraestructura escolar -auditorios, salas oscuras, proyectores, equipos de sonido, videotecas, etc.- y hasta una formación universitaria más especializada para educar a un maestro cinéfilo y preparado para asumir ese reto curricular:

Uno podría decir sí, si se van a cumplir algunas cosas mínimas. Por ejemplo, se va a ampliar la cultura, por lo menos va a ser obligatorio que haya una amplitud de la cultura audiovisual y un acceso para los estudiantes. Ahí hay una ganancia, por supuesto. Hay la ganancia de que va a estar en el currículo y eso es bueno. Va a haber una cantidad de puestos de trabajo que van a surgir alrededor de esto. Las academias van a tener que pensar una cantidad de cosas sobre este tema, se va a poner sobre la mesa. Eso sería un gran logro, pero siento que, al mismo tiempo, si se piensa así sería muy limitado para lo que podría ser (Informante 4).

A la vista, también hay objeciones encaminadas a reflexionar sobre la pertinencia del cine como un proyecto de clase formal. La palabra materia no es vacía; formalizar trae auestas reglas, tradiciones e inercias institucionales a las que la enseñanza del cine tendría que acoplarse. Una evidente es la de la asistencia obligatoria para los educandos

ni que hablar de las notas o la evaluación de los logros de aprendizaje. Reglar el cine aparece en este sentido como una coerción del goce que pudiera provocar la experiencia cinematográfica, o siendo más acertados, una disciplinarización del placer, del contacto paulatino y voluntario que autores como Bergala (2007) promueven en atingencia al cine en la escuela:

El cineclub es una cosa voluntaria, me parece que eso es muy importante del cineclub, va el que quiere. No es como, estoy en clase con un décimo, muchachos vamos a ver esta película y es obligación ver la película, en un salón atestado de gente y ese largo montón de etcéteras. Cuando uno obliga a alguien a hacer algo, ese alguien va a responder de alguna forma, se va a frustrar porque lo obligaron (Informante 12).

Una crítica emparentada al marco disciplinario recién planteado, atañe a la replicación de los vicios históricos de forma que puede tener una clase inscrita en un pénsum. Si una asignatura de cine se rigiera en estricto por los modelos pedagógicos más asentados en la escuela que canonizan la memorización, la repetición, la disciplina, la verticalidad del maestro, se llegaría a un callejón sin salida: la de haber convertido los saberes del cine y su experiencia -distinta e indefinible para cada NNA- en una serie de competencias para ser incorporadas y evaluadas. En Colombia, teóricamente hasta los setenta lo curricular privilegió esta “enseñanza pasiva, academicista [...] basada más en la memoria que en la inteligencia, donde lo esencial era la repetición, aunque el tema fuera incomprendido por los estudiantes” (Pineda Rodríguez y Loaiza Zuluaga, 2017, p. 153). En la actualidad, sus rezagos se cuelan en una enseñanza marcada por competencias donde lo único que importa es la dimensión académico-instructiva o cognitiva-intelectual que reduce la libertad de los NNA para organizarse, aprender y explorar (Carbonell Sebarroja, 2015, pp. 95-104). Por esta razón, los NNA reclaman o aceptan al cine como una asignatura, siempre y cuando sea capaz de ser un espacio distinto, libre, desatado de contenidos preestablecidos que hay que repasar uniformemente, donde no se privilegie la competencia, la memorización, las relaciones heterónomas y lo principal sea resaltar tres valores intrínsecos del cine, el trabajo en equipo, el cuestionamiento a la realidad y la experimentación constante:

Siento que el salón de clase y ese modelo institucional está muy pendiente de esa cuestión de crecer y madurar, que rompen tal vez, lo curioso que es la infancia, lo curioso que es fantasear, lo curioso que es lo absurdo, lo curioso que es ser niño, que es eso, que es querer hacer aprendiendo. Y creo que esa institucionalidad como que mata eso, no sé, crea como esos comentarios de fastidio y horror a la figura del niño, que realmente a mí me parece más mágico y más interesante ser niño que ser un adulto. También de alguna manera he aprendido con el cineclub a respetar lo que veo, pero también como a cuestionarlo, porque yo creo que antes nunca lo hacía. Me daba cuenta que el profesor era una figura de autoridad y que de alguna manera eso nunca me gustó. Si hay una clase de cine, me gustaría que fuera como el cineclub que me permite cuestionar. Un espacio que me permita decir, oiga, pero yo estoy acá aguantándome eso, por qué no lo cuestiono, por qué no me lo pienso, por qué no busco de alguna manera desafiar eso, como de cuestionarlo, por qué este man tiene que ser esa figura de autoridad. También a ser más colectivo con mis compañeros, y eso no me lo enseñó el salón de clase, el salón de clases no enseña eso, enseña usted tiene que ser el mejor. Y yo creo que por el cineclub entendí esa colectividad, uno la

lleva, digamos como a tratar de ayudar, que, al fin y al cabo, yo siento que el profesor no abraza a todos igual, como que a todos los estudiantes de igual forma, sino al que sabe más y al que tiene posibilidades. Que me parece que a veces ese es el problema de la educación, a veces hay comentarios como, es que para que usted comprenda eso tiene que leer o tiene que saber, pero también hay que cuestionarse quienes son los que pueden leer, quienes tienen esa prioridad de leer o así mismo de saber leer, de saber interpretar, que a veces me parece que la institución ignora eso. También siento que tampoco es una cuestión de educar para reflexionar, sino más para memorizar patrones, que también me parece muy denso. Recuerdo un caso, era un profe de matemáticas en décimo, que nos estaba explicando un tema y nos decía como, “este tema se hace con este tema que ustedes lo vieron en séptimo, ustedes deben saber porque lo vieron en séptimo”; y es como, pero yo no me acuerdo. Séptimo, tres años. Triste que la educación sea así, “eso lo vieron allá, ustedes ya saben”. Se trata de memorizar (Informante 1).

El problema como tal para mí, es el modelo de evaluación. Una clase que solo te enseñe lo técnico cerradamente y no todo el resto de esas cuestiones del pensamiento de la imagen y de cómo vamos a hacer la imagen para que los demás la lean. Es una cuestión que hace pensar mucho en la cuestión de la lectura audiovisual, de cómo lees el cine, de toda la función que hay detrás de la imagen y el movimiento, pero eso mismo te enclaustra, pero eso mismo te encuadrula y no te deja ver las perspectivas creativas que hay detrás de todo esto, porque es como "Tómalo de esta manera porque no hay otra manera" y eso es lo que se me hace terrible de la educación misma. Lo más importante es que explores la imagen y todas esas cuestiones que a mí se me hacen fundamentales no solo para la creación audiovisual, sino para todas las ramas de las ciencias, del conocimiento humano. La experimentación es la que más hace falta ahorita. En un mundo donde ya está todo dicho, porque bueno puede que ya no haya nada original, atengámonos a la idea de que nada es original, pero pues hay un montón de cosas de las cuales tomar todavía, hay un montón de mezclas por hacer todavía y que nosotros juntemos lo que ya está sabido, con lo otro que ya había y que hagamos algo nuevo, pues para mí eso es la evolución para hacer cine (Informante 5).

Cabe agregar que otro elemento cardinal a la hora de implementarse una asignatura cinematográfica en la escuela es el del papel asignado a la imagen. Una clase de cine que continuara resaltando a las imágenes como una mera evidencia de un hecho preestablecido o explicado con anterioridad al estudiante en otras asignaturas, sería más que una materia novedosa, un espacio que revalidaría la saga educativa e histórica que ningunea el potencial artístico y cultural de lo iconográfico o que en repetidas oportunidades lo remarca como un pasatiempo. Puntualmente, la institucionalización del cine en una materia supone romper con el utilitarismo educativo que lo minimiza a ser un indicativo de un hecho. Algo que es casi una recomendación inaplazable de la historia cultural: “alejarse del análisis de las imágenes como medios privilegiados para fundamentar la información, los argumentos o las hipótesis que ya habían sido deducidas por otros medios de indagación” (Chicangana Bayona, Pérez Pérez y Rodríguez Sierra, 2019, p. 179); y un recordatorio del sistema educativo francés que en los ochenta remarcó que el cine y el audiovisual en la escuela “constituyen objetos de estudio y no herramientas pedagógicas para el estudio de otras disciplinas” (Benasayag, 2020, p. 14). En tal caso, de precisarse la materia del cine, su devenir no debería ser funcional a los intereses e ítems curriculares de otros campos o estar al servicio para

remarcar lo trabajado en otras asignaturas recurriendo a las imágenes cinéticas; muy por el contrario, su estudio convendría estar acatado a lo que cuentan las películas, los fenómenos que abordan y constituyen el cinematógrafo, a su historia, a la teorización que lo traza, a la vida misma que cuenta, y a todo lo repentino que produzca en los educandos:

Yo siento que, en la escuela como tal, el cine está muy infravalorado porque yo recuerdo siempre toda mi vida, que ponían películas cuando no había nada que hacer o cuando faltaba un profesor y como que era “Pongamos una película para mantenerlos entretenidos”. Muy pocas veces, sí recuerdo algunos profes que nos ponían películas que apoyaban las temáticas que estábamos viendo en las clases como tal, pero realmente en la escuela se da el cine como mero entretenimiento y pues ya en otros casos era como el documental en ciencias, sí se ve como algo más importante, pero igual siento que es cuando los profesores buscan llenar algún hueco en su temario o algo ponen una película, porque es la solución más fácil por así decirlo. También, la utilización que se hacía era ver una película por corte y de hecho con preguntas muy cerradas como “¿Qué pasa en la película respecto a este tema? ¿Qué pasa en la película con éste personaje?” O sea, como más enfocado, mientras que en el cineclub es como una conversación de pronto más abierta y que se puede ir por muchos lados. Entonces siento que en una clase se presta mucho para hablar de una temática cerrada y establecida, y no se puede hablar desde la vida, que a veces es de lo que habla el cine (Informante 7).

Muchas veces la profesora de inglés era la que más ponía películas, pero eran películas, así como muy casuales. La mayoría la verdad fue más por entretener, que por un sentido educativo o un sentido en el que analizáramos la película; ya cuando tuve las clases con Franklin, él si nos ponía películas donde nos planteaba preguntas, donde nos decía como “Bueno, ¿ustedes qué entendieron de esa película?, ¿qué piensan de esta película?, ¿cómo los hace sentir?” y ahí como que se escarbaba un poquito. Pero igual como mi curso y yo no éramos como tan abiertos a ese mundo, entonces para nosotros era una jartera, porque veníamos de eso, de que los profesores nos ponían una película y era bueno “Para que los de atrás se duerman, para que todos se pongan a hablar y para que la profesora no haga clase”. Entonces por eso te digo que es un cambio en la educación, es ya no usar el cine como entretención, sino realmente utilizar el cine como algo educativo, ¿eso qué representa? ¿eso se puede hacer? ¿eso sirve? (Informante 3).

Vale añadir que la formalización del cine en una asignatura no supone que esta sea una plantilla con una tabla de contenido a reimprimirse de colegio en colegio. La libertad e imaginación para diseñarla es potestad de su titular y de la libertad de cátedra que lo ampara. Lo que sí es cierto es que para ello hay establecidos dos enfoques principales. Uno se asocia al clásico modelo de lo que sería una clase de cine que trata de recorrer y mostrar la trayectoria histórica de su objeto de estudio y las nociones de composición de la imagen para ir discutiéndola en cada etapa cinematográfica: el montaje, los planos, la edición, los colores, etc. La otra se refiere, a una especie de materia que trate de ser lo menos que pueda un espacio que despoje al cine de su acento de arte y que evite simplificarlo a un saber artístico. Sin intención de tergiversar a Bergala (2007), quien rechaza que el cine sea depositado en un programa curricular y encerrado en un horario, entendemos que su propuesta también es compatible con una

asignatura, quizás, direccionada por los prerrequisitos que él aboga para que a los NNA se les garantice una experiencia estética o una exposición -en el sentido pleno de quedar al descubierto- a la alteridad de su arte. En síntesis, una sesión sistemática, reiterada y sin calificaciones, parte de la vida escolar, en la que se evite censurar la mirada o imponer un cine con moralejas; presentar sus imágenes emparentándolas con otras ubicadas en los anaqueles del cinematógrafo; privilegiar un cine clave, magistral, preferiblemente no comercial; y apostar por la creación o la filmación de historias propias con el soporte de todo el material visto.

Cualquiera de estas dos opciones fagocita la vigencia de las modalidades didácticas y pedagógicas que tradicionalmente habilitaron el cine en la escuela a condición de servir de instrumento para desnudar los mensajes ideológicos de las imágenes o afianzar la enseñanza de un ítem curricular. Redundando quizás, una asignatura específica de cine reorienta las coordenadas curriculares donde al cinematógrafo se le permitió establecerse como un contenido más, entre otros tantos. Históricamente esa área fue la de lenguaje y comunicación, o siendo puntuales la corta independencia del cine se ubicó en la materia de educación en medios -heredera de la alerta de los setenta por desnudar los mensajes de las películas- que en países como Argentina se encuentra vigente o que en Perú se ha intentado impulsar -sin éxito- con propuestas curriculares que ven a la educación en medios a manera de un enfoque capaz de nutrir las miras de otras áreas apelando al audiovisual:

Área de Lenguaje-Comunicación: conocimiento de los elementos básicos del lenguaje del cine, la televisión y el video como la comprensión de los mensajes, el desarrollo de una recepción activa de los mensajes, el fomento de una actitud crítica, de la idea inicial hasta la escritura del guion, la redacción de críticas cinematográficas para periódicos murales.

Área de Idioma Extranjero: trabajo con películas y series televisivas habladas en idioma foráneo.

Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente: tecnología del cine, la televisión y el video, tecnología digital, tecnología del sonido.

Área de Ciencias Sociales: historia del cine, la televisión y el video; producción, distribución y exhibición de películas; el mercado televisivo nacional; el mercado audiovisual internacional; los medios audiovisuales en la Organización Mundial de Comercio y en los Tratados de Libre Comercio; los medios audiovisuales en el marco de la diversidad cultural; utilización con fines didácticos de documentales y cintas de ficción, de acuerdo con los contenidos del área.

Área de Persona, Familia y Relaciones Humanas: análisis de películas, telenovelas y miniseries en función de los parámetros propios del área.

Área de Educación por el Arte: apreciación cinematográfica y goce estético, valores que transmiten los productos audiovisuales, géneros cinematográficos (ficción, documental, animación) y cultura cinematográfica (directores, actores, subgéneros de ficción, etc.), la música en el cine, práctica del cine foro; producción y realización de videos.

Área de Educación Religiosa: análisis de los contenidos de películas y series televisivas, a partir de los parámetros del área (Weber, 2004, p. 71).

Al materializarse el cine como asignatura su norte es el cine mismo. El tiempo de los sometimientos del cinematógrafo a lo que les ajeno podría quedar atrás. La cuestión es aclarar cuál es la faceta de mayor pertinencia para evitar un ingreso voluntario y desprevenido al círculo vicioso del reduccionismo de las imágenes cinéticas. Por ejemplo, la crítica a la escolarización del cine parte de una suposición unívoca: que una materia de cine subordina la multiplicidad de facetas que acarrea el cinematógrafo a las reglas de la escuela, haciendo del cine un instrumento educativo que disciplina la mirada de los estudiantes sin darle cabida a la creatividad, la exploración y el disenso. No obstante, como concuerdan Dussel (2014) y Benasayag (2020) la traducción escolar del cine no necesariamente homogeniza los modos de ver ni supone un acto empobrecedor y una incorporación previsible, reglada, premeditada al milímetro, que define que sí y que no, se puede mirar. Al contrario, la clase del cine -con todo y ese riesgo- representa una chance de acceder a derechos culturales y a enfrentar la modelación del consumo cinematográfico de los NNA que rigen el mercado y las multipantallas:

No tengo dudas respecto que, en los periodos en que la escuela tuvo la exclusiva potestad para legitimar y transmitir la cultura, discurso pedagógico y prácticas escolares produjeron cierto “disciplinamiento de la mirada”: promovieron, de maneras más o menos implícitas, un particular modo de mirar que definía qué podía y qué no podía ser visto y, sobre todo, cómo debía ser mirado [...] Sin embargo, parece difícil asegurar que esto siga siendo efectivamente así o, al menos, que resulte tan efectivo como antes. Me pregunto si acaso el reduccionismo propio de aquella educación de la mirada, legítimamente cuestionado, no ha dejado de connotar limitaciones y, por el contrario, la escolarización de cine no implica ahora nuevas posibilidades. Frente a la homogeneidad mediática impulsada por el mercado audiovisual global, cuando los modos de mirar son aparentemente definidos por los consumos realizados en las multipantallas más que por las debilitadas iniciativas escolares, la visualización colectiva de una película guiada por un docente puede conducir, quizás, a una ampliación de la mirada de los estudiantes (Benasayag, 2020, p. 10).

Entonces, la apuesta por el cine como una asignatura en la escuela se bifurca en dos posiciones distintas y complementarias. En cada una habitan las formas y especificidades de la otra; de por sí su enemistad es innecesaria e incluso pueden funcionar simultáneamente. De una parte, la propuesta es más clásica, y pide -como ya se ha dicho- estudiar la historiografía del cine, sus componentes, corrientes, expresiones, el funcionamiento de la industria, las diferentes cinematografías, etc., de la mano de un profesor conductor que promueve y califica ese aprendizaje y da pie para que se tejan relaciones benefactoras de los derechos de los NNA en el aula. La otra versión, más libre, menos acartonada, busca garantizar la iniciación de los NNA en los soportes del cine, en sus ingredientes connaturales: el silencio, la lentitud, la imagen, el sonido, la oscuridad, etc. Ver películas como un rito de iniciación sería su premisa, abonar el camino para que los NNA tengan una aproximación sensible al cine como un arte. Así, por separado o en conjunción, los dos modelos componen un capítulo por escribirse, para institucionalizar el derecho cultural de los NNA al cine en la escuela.

5.2.1. Formación disciplinar vs cinefilia

Una aclaración, antes de proseguir en esta defensa: una asignatura de cine en la escuela supone un espacio creativo, mínimamente predeterminado, y ajeno a un modelo de docente mecánico y formado en aristas contrapuestas al cinematógrafo, la iconografía, la historia de las imágenes, etc. Ante todo, anhela un maestro que ame el cine, que sea la manifestación compartida de un experto, un diletante y un cinéfilo (Amorim Marcello y Bueno Fischer, 2011). Que se actualice repetidamente en filmografías, en estrenos, en lecturas, en imágenes localizadas en los archivos de patrimonio audiovisual y que sea curioso y haga curadurías con la ayuda de “personas que tengan conocimiento y acceso a un universo más amplio que el de las redes sociales y el mercado” (Benasayag, 2020, p. 8). Sencillamente, que se aboca a estudiar los filmes que programa en clase basado en una afectación personal, en una investigación constante y en el rechazo a una programación preestablecida. Sin ánimo de desprestigiar los materiales fílmicos diseñados para los maestros -por ejemplo, la colección de películas, vídeos y fragmentos que el propio Bergala diseñó para el magisterio francés-, incentivar, enseñar y hablar de cine en la escuela requiere de un docente ciento por ciento cinéfilo, que no renuncia a la auto capacitación, capaz de transmitir esa curiosidad por las imágenes en movimiento a sus educandos:

A mí me parece que para que una película diga algo de lo que yo quiero decir, esa película me tiene que decir algo a mí, poderosamente. Y si la película del manual yo no la he visto, pues todo empieza mal. Me parece, es el caso más fuerte que hay, todo el mundo cree que poner el cine es fácil porque uno coge una película cualquiera y la pone ahí, pero una película no se puede poner sin verse, por ejemplo, que es una regla que se salta mucha gente. Y ocurre bastante, porque de hecho en el colegio, había un profe que se traía las películas del hijo y decía, venga, póngales algo de esto. Yo me agarraba la cabeza a dos manos y decía, pero, ¿cómo? Puede ser una cosa así. Me parece que cada quien tiene que hacer su proceso. Obviamente los manuales aportarán, todo lo que uno pueda aprender es útil y le sugerirá películas frente a un tema que uno dirá, ve, de este tema casi no hay películas (Informante 2).

Hablando de cinefilia, la materialización de una clase de cine tiene como revés ponerla en jaque. Esto es algo a no descuidar, pues la administración del tiempo escolar impide como es debido acumular horas de cine, de películas, de directores; empaparse de fotogramas, planos, secuencias hasta ir desarrollando por esa exhibición permanente una cultura cinematográfica. De este modo, una asignatura promete aportar mucho en elementos históricos, técnicos, visuales y el estudio de determinadas cinematografías, pero difícilmente cuenta con una temporalidad favorable -así sea en la modalidad bergaliana- para poner a disposición de los estudiantes una cartelera de imágenes cinéticas que les permita ir haciendo ilaciones entre los géneros y sus arquetipos narrativos e ir solidificando una cinefilia para la composición de sus propias obras y cortometrajes:

Es complicado, yo creo que no iría tanta gente al cineclub, si tiene una nota intrínseca, pero ya se está haciendo un esfuerzo, la materia que está dando Juan Camilo y Johanna, Taller de cine en Humanidades, es súper interesante. A ellos les enseñan a hacer guiones técnicos, guiones literarios, se lanzan a construir una historia, un relato

a través de imágenes, básicamente es un taller del cineclub hecho materia; pero siento que falta el componente de ver cine en esa materia. Y ahí es donde está lo complicado. Es que, si tú no ves cine, si tú no tienes esta cultura de cine. Si tú, por ejemplo, no has visto películas de Tarantino y quieres hacer una película medio violenta, medio accionosa, medio dramática, no sabrás cómo porque no habrás visto a Tarantino. Si quieres hacer suspenso, no habrás visto a Hitchcock, entonces vas a hacer un suspenso que nada que ver. Sí, siento que se debe reforzar el tema de la cultura cinematográfica, pero en eso hay algo que tienen mucha razón los profesores de colegio, que una clase de dos horas alcanza para muy poco (Informante 6).

5.2.2. La imagen necesita del docente, pero cómo.

Otro tema transversal en la puesta en escena de una clase de cine es el del rol del maestro. La certeza mancomunada dice que “el predominio de la imagen en la llamada generación audiovisual constituye una gran oportunidad para el aprendizaje, siempre y cuando haya una intervención por parte del docente” (Rivera Betancur, Osorio y Sánchez Zuluaga 2006, p. 32). Pero: ¿Cómo ejercer su papel? ¿Callar más y ver menos o viceversa, deben ser sus directrices? ¿De qué manera evitar instrumentalizar el cine para programar películas moralizantes? Esta última interrogación nos recuerda que el primerísimo reflejo educativo del cine -en un contexto e ideario fascista- fue hacer y proyectar un cine acomodadamente educativo, es decir, con trasfondos morales y nacionalistas, tal y como el Instituto Internacional de Cinematografía en 1926 lo sugirió en las recomendaciones del Congreso Internacional de Cine de París. Con el tiempo, ese interés no se esfumó. Fresquet (2020) lo dice muy claro, en los proyectos educativos que acuden al cine ha pervivido una intencionalidad que desplaza adrede el estudio del cine por el cine en favor de pedagogías correccionalistas que añoran susurrar valores y presentar a un sujeto idealmente correcto en la pantalla grande a los NNA:

Esas intenciones moralizantes y normalizadoras también estuvieron presentes en las acciones del cine de las misiones pedagógicas, en las iniciativas de la Escuela Nueva, en las tentativas de proteger la infancia y la juventud de toda ideología por el PLAN DENI (De Niños), entre tantas otras que llegan hoy al encuentro de los estudios visuales y audiovisuales más amplios, expandidos, hibridados (p. 4).

Así las cosas, la aparición del docente es pertinente si discrepa de esta tradición acumulada, y de esa otra asociada a la verticalidad, al academicismo cinematográfico, que desvirtúa las opiniones e interpretaciones de los espectadores. Lo más normalizado en las clases que le abrieron la puerta al cine en los setenta para ubicar los mensajes encriptados en las imágenes fue el método lingüístico y semiótico que pretendía enseñar a ver como se enseña a leer con unos parámetros predispuestos y cerrados a la discusión (Benasayag, 2020, p. 10). Este modelo predefinía la lectura y el análisis de las películas para los estudiantes, a lo que asumía como vacíos, casi ciegos, sin interpretaciones o emociones para compartir luego de las proyecciones. Por tanto, el aviso clasificado de ese docente que se busca para una asignatura de clase seguramente le recalca que enseñar cine es un acto en disputa con uno mismo, en el que hay que estar atento a las intromisiones de los prejuicios morales y pedagógicos que desconfían de la capacidad

de los NNA para entender “apropiadamente” el cine que los adultos escogen para ellos en la escuela:

Una de las preguntas que más me hago en mis visitas al cineclub, es qué tanto las representaciones sociales sobre la educación y la infancia en relación al cine pautan la forma cómo se comportan los maestros que lo tienen a su cargo. Ya muchas investigaciones han recontrademostrado que las representaciones de los maestros sobre un ítem en particular determinan el mismo sin importar su formación académica. Quiero dejarlo claro: si un profesor piensa que sus estudiantes son inocentes y puros lo más probable es que si tuviera una clase de cine les pasara solamente películas del universo de Disney; o si los viera como futuro nacional que lo ideal sería presentarles películas moralizantes; o si pertenecieran a una barriada o a un sector popular que lo más indicado sería hacerlos interactuar con cintas que recalcan los valores tradicionales y el acatamiento de la ley; o si los piensa como indefensos consumidores las sesiones serán meramente demostrativas y especulativas sobre los contenidos de las películas, dejando de lado su calidad de arte y las emociones que pudiera avivar (Notas de campo).

No está de más recordar que los estudiantes -pese a que su cinefilia sea distinta y gravitacionalmente esté jalonada por la oferta del mercado- también traen películas para aportar, historias de vida que se pueden encastrar perfectamente con los filmes, y un acumulado de pantallas e imágenes que sirven para hacer asociaciones iconográficas con las imágenes que producen las películas. Como bien lo estipula Bergala (2006), la labor del docente o del tallerista de cine en la escuela empieza cuando respeta las aficiones y gustos cinematográficos de los NNA, las inquietudes que les generan sus películas preferidas, y partir de ello, orienta, sugiere y selecciona películas que garanticen un mutuo enriquecimiento cultural con las personas que tiene a cargo. En conclusión, una clase de cine en la escuela alienta una formación bidireccional con base en la recolección, integración y ampliación de la cinefilia emergente de los NNA:

Güeros es una película mexicana que vi en una sesión del cineclub y que en lo personal no me gustó al comienzo, pero luego de unos meses empezó a resonar en mí. Habla de la huelga de la Unam en los noventa y es una especie de roadmovie a lo largo de un día en el Distrito Federal. Escribo sobre ella porque fue una sugerencia de los estudiantes o de los asistentes al cineclub. Era la segunda vez que la veían y discutían sobre ella y según me cuentan las personas con las que he hablado es su película favorita. Este caso me recuerda el de la película *Joker*, que a un estudiante le gustó mucho y la sugirió para la programación del cineclub, pero siempre perdió a la hora de votar contra otras películas que le competían. Me queda la certeza de que Juan Camilo propone películas y que por lo general él arma los ciclos, lo que no le resta fuerza a la selección y proselitismo que hacen los estudiantes para que se incluyan las películas que ellos encuentran por su cuenta y que consideran que sus compañeros deben conocer (Notas de campo).

5.2.3. Replicar el cine educativo o el cine como prueba

Los extremos pedagógicos a veces quitan, achican el rango y la interpretación de una acción educativa. Impulsar únicamente el abordaje del cine en la escuela es comprensible y más que necesario por la estadía sedentaria de un modo de lectura basada en una tradición de crítica textual, lingüística, semiológica y semiótica (Fresquet,

2020, p. 7). Ese antecedente fue la razón principal para que Bergala y sus seguidores consideraran que la entrada del cine en la escuela debía ser más que nada una experiencia sensible, o sin que ninguna otra interpretación le compitiera, un arte a disposición del NNA. La ventaja de ello, es que con tal exigencia el uso ligero de las imágenes cinéticas se cuestiona cada vez más y pareciera inadmisibile hacer una analogía de una clase de cine con proyectar películas a la suerte de los estudiantes, o seguir avalando la noción de que las imágenes del cine son herramientas que resumen a la perfección el material a trabajarse en otras clases:

Puede ser que, con el cine en la escuela, por el contrario, todo sea algo muy ligero, si se asume así con esta idea de la ligereza con la que se tiende a ver el cine, entonces, todo es ligero, mira la película, mira el vídeo. Seguirle el juego a esta pantallocracia, que todo sea así, todo vídeo, uno queriendo no replicar tanto el sistema y termina replicándolo de la manera más flagrante, más tremenda. Eso podría ser una limitante por exceso, aunque suene raro, de pensar que todo es vídeo, ese videocentrismo, sería una limitante a considerar si se llegara a desarrollar esto (Informante 4).

Asimismo, abocarse por hacer sobresalir principalmente la dimensión artística del cine -o la intención de provocar un choque estético en el NNA- aplaca y ningunea la amplia gama de componentes que a la vez carga el cinematógrafo y sus efectos desconocidos en los estudiantes. Tal vez, en una asignatura de cine, un NNA descubra que el cinematógrafo es también un documento histórico que sirve para pensar un fenómeno puntual en una época cualquiera y esto le impacte de tal modo que decida estudiar historia o ciencias sociales, motivado por las imágenes. En esta presunción, partimos de que una cosa no quita la otra, es decir, que las dimensiones del cine -ser representación, relato, técnica, industria, historia, etc.- son interdependientes y el esfuerzo por hacer hincapié en una sola faceta recorta su estado acabado, su integridad, su plenitud. Poniendo un ejemplo dicente, una película aclamada por la crítica francesa como *Los cuatrocientos golpes* de Truffaut, mirada desde un único ángulo soslaya que en ella hay toda la cinefilia de su director, la ruptura con el cine clásico de su país, su historia personal de cuando fue niño, datos para pensar la noción de la infancia, la escuela, la familia, etc, y por ende, mucho más que su hálito de arte. De tal manera, en una clase de cine hay que encontrar la forma de conciliar el estremecimiento estético que guarda una cinta para su espectador con el hecho de que aprendiendo de cine se aprende a la par de historia, política, cultura, etc:

El cine es muy grande, sirve para muchas cosas. Por ejemplo, si es una película histórica de ficción, puede ser un buen referente inicial para una discusión, depende de la película, pero no mucho más que eso. Y la película no puede ser considerada ni por los científicos ni mucho menos por el espectador común como la visión verídica y real de los hechos que se supone que se están allí contando. Si es una película documental o de no ficción se puede utilizar como un documento científico para mostrar pruebas, datos, objetos y demás, pero si uno va con cualquier texto de un historiador también caemos ahí en la discusión de la subjetividad, y por supuesto que en toda producción humana hay una subjetividad. La objetividad plena tampoco se puede creer que se va a alcanzar con este instrumento y que esto es como la revelación de la realidad y que acá es donde sí toca mirar. Pero tampoco se puede menospreciar de una manera tajante por muchas razones, entre otras, porque por ejemplo una película como

Gladiator podrá ser una película que no sea fiel ni sirva científicamente con rigor para hablar del imperio romano, pero sí me sirve para mostrar la visión que en los noventas del siglo XX tenían los norteamericanos del imperio romano. Y eso es un dato histórico importante. De alguna manera me sirve. Si se tiene claro cuál es el tipo de objeto cultural que uno está usando y con qué objetivos, bajo qué metodología, no debería haber ningún problema (Informante 4).

5.2.4. Cómo usar el cine: fragmentos, películas completas, en cuáles grados

Hemos estado abocados a hablar de una asignatura de cine en la escuela faltando a un dato relevante para su concreción: desde qué edad y en qué grados lo cinematográfico se puede desplegar en la rutina escolar. Cuando en Perú, la ley 26370 tanteó la enseñanza del cine en 1994, el *target* fundamentalmente fue la población de secundaria. Tal cual se expresa en el párrafo d) del artículo 2: “Promover en el programa de educación secundaria la enseñanza del lenguaje cinematográfico y su apreciación crítica, promoviendo, asimismo, la utilización del cine y el video como medios docentes”. No obstante, hay autores, propuestas y revisiones históricas que demuestran que el cine es compatible con todas las edades y escalones colegiales. La más clásica es la de Peters (1961) que remarca como condición la compatibilidad de las películas con los estadios de desarrollo de los NNA. El escritor peruano Jorge Eslava (2020), en un reciente texto, se suma a la idea de que el cine sea visto a partir de primaria y para ello recomienda una selección de películas para ese tramo escolar. Igual lo plantean los textos hiperespecializados localizados en Italia y otro tanto en España afines a la educación cinematográfica.

Aun así, la novedad en lo que concierne a desde cuándo el cine debe estar en la escuela se asocia más a la exploración de la imagen en movimiento en un estado artesanal, que a su repaso en un estado consumado. Es una apuesta progresiva que va de la primaria a la secundaria, primero con la construcción de juguetes precinematográficos y la sorpresa de generar imágenes propias a través de estos dispositivos para los estudiantes más pequeños, para luego pasar a las películas en sí mismas. Esa sería la ruta: entender de dónde vienen la tecnología y la magia de las imágenes que posibilitan un filme antes de promover que los NNA se conviertan en espectadores. Históricamente, los juguetes precinematográficos se alcanzaron a invocar a fines del siglo XIX en los Estados Unidos con la vieja pretensión de mostrar el mundo -así se hizo con el estereoscopio- (Bak, 2012). Ahora, el horizonte se apega más a lo que otrora hiciera la educadora y tallerista cinematográfica Alicia Vega (2018): que los NNA desde muy temprana edad tengan un descubrimiento gozoso de las imágenes, que aprendan a jugar con ellas, produciéndolas en la linterna mágica, en el kinetoscopio, en dioramas, etc. Precisamente, Fresquet (2020) es una convencida de que el cine en la escuela debe comenzar en la educación inicial y con sustento exclusivo en los juguetes ópticos por su innatismo para seducir la mirada, para capturar la atención y para interpelar a los NNA a sentir, descifrar y decir algo de las ilusiones y la magia que les son propias a las imágenes:

Antes que nada en cualquier grado el cine puede estar: En este sentido, desde los primeros años, jugar con juguetes ópticos, es una primera invitación a creer y dudar

de las imágenes, a una aventura lúdica y mágica, que enseña algo de lo que las ilusiones ópticas hacen con nuestra capacidad de percibir imágenes en movimiento [...] considero necesario incluirlos por las posibilidades de magia y fantasmagoría que les son propias, y por la pertinencia de introducirlos desde el nivel inicial dada la fuerza de esas imágenes para producir pensamiento (pp. 4-5).

Pasada esta etapa, si la educación cinematográfica fuera incapaz de modificar la rigidez instalada del tiempo escolar, la opción para sortear tal situación es la pedagogía del fragmento de Bergala (2007). Trabajar con películas completas puede ser dispendioso y exigir mucho tiempo, que la escuela administra en pequeñas dosis para facilitar la transición entre las asignaturas disciplinares. Hasta ahora, en el ejercicio discrecional del cine en cualquier clase -normalmente del ámbito de las ciencias sociales- la premisa es que el cine se presenta de acuerdo a las necesidades del momento, de lo que se quiera enseñar, precisar o despertar. A saber, un profesor en la organización de sus sesiones decide si necesita de una escena, un plano, o de todo el metraje de una película para un fin pedagógico determinado. Cada invocación y uso de un filme, ya fuese de sus partes o completa, da resultados distintos y exige un abordaje metodológico diferente. Pareciera que con sus pedazos lo que se busca es afianzar la enseñanza de un tema, mostrar un ejemplo de lo que se relata, producir una discusión o sólo compartir un momento. En cambio, con la película completa hay otros factores en juego, entre ellos, trabajar unitariamente un texto y quizás dar pie a la afectación emocional, al silencio, a una experiencia cinematográfica más integral:

Creo que en la escuela el cine se debe utilizar de todas las formas posibles y según lo que uno necesite. Uno puede necesitar un plano para explicar algo y si puede hacerlo con un plano es maravilloso, es una capacidad de síntesis increíble. Si usted con el plano del ojo cortado de El Perro Andaluz puede explicarle algo a sus estudiantes, genial. Si lo puede hacer con una escena o con un cortometraje o con un videoclip, maravilloso. Si lo quiere hacer con una película, también está bien. Pero cada una demanda un tipo de metodología, de presentación distinta, de trabajo distinto, pero todo esto es según las circunstancias y lo que necesite el profesor, lo que esté haciendo con los estudiantes. Por supuesto que sí, todo esto es bienvenido. Alain Bergala dice, que es amigo del fragmento. Y eso es porque usted los fragmentos los va conociendo en la medida en que los va usando mejor, en la medida en que va siendo más aficionado al cine. Esta partecita de esta película. Es como el profesor que cita poemas, citas textos y se los muestra. Ese compartir, endulza la clase de una manera impresionante, es muy importante (Informante 4).

Yo diría que una película se debe usar dependiendo de la película. No hay una película igual a otra. Hay unas películas que le ofrecen a uno una escena magistral que sirve para explicar todo el tema y no hay necesidad de mirarla completa, ya si el estudiante tiene curiosidad puede terminar de verla después. Por ejemplo, cuando yo empiezo a enseñar lógica en once, en filosofía, muestro una escena de una película con Aaron Eckhart, que se llama Gracias por fumar, es este representante de las tabacaleras en un talk show, es la primera escena de la película, y ya, yo con eso tengo, porque el resto de la película no me dice muchas cosas, pero en ese caso esa escena me sirve. Hemos mostrado en el cineclub escenas sueltas. Por ejemplo, esta escena donde Hitchcock explica qué es el suspenso y ya, no hay necesidad de nada más. Pero hay otras cosas que, si es impajaritable verlas completas, aunque sean muy largas. Si me tengo que tomar dos o tres clases para ver algo, me lo tomo; sin embargo, ese corte

que hay entre clase y clase mata la película, sería muy importante poder verla completa de un sólo tirón, eso de ver películas por pedacitos no me parece que sea funcional (Informante 2).

Fresquet (2020), militando más en la propuesta de Bergala, aporta al debate un itinerario metodológico para sacarle provecho a los fragmentos del cine en el espacio limitado que permite una jornada escolar. Consta de tres componentes o fases dadas para que los NNA transiten continuamente por el celuloide, hasta hallar sus secretos, su intimidad, sus pulsaciones. La primera hace referencia al hallazgo, y por ello la denomina “Ver”. La recomendación inaplazable que la traza es que el maestro se preocupe por tener un lugar oscuro y silencioso para esa impresión inicial compartida. A lo que sigue, preguntar qué vieron, es decir, que se puso a la vista; evitando caer en “las preguntas ¿qué pensó?, ¿qué entendió?, ¿qué sintió?” (2020, p. 9). “Rever”, o lo que sería una nueva cita con lo recién visto, es la segunda escala de este trabajo pedagógico en una clase de cine. Consiste, en pedir a los estudiantes ver con otros ojos “todo aquello que no vieron o no escucharon la primera vez. Podemos inclusive sugerir, que cuenten cuántos planos aparecen en ese corto o en ese trecho que veremos nuevamente” (2020, p.9). En la discusión subsecuente, lo valioso es sumar lo identificado en la relectura cinematográfica: los detalles percatados, que se van ampliando con la mirada de los demás y hacen enseñable que “la mirada y la escucha atenta de los otros amplían la propia, dándonos una importante lección sobre la parcialidad de la nuestra” (2020, p. 9). Finalmente, queda el tercer elemento de esta pedagogía del fragmento. Fresquet lo llama “Transver” y es un ejercicio hondamente creativo, aliciente de reinterpretaciones y reescrituras de lo visto. La apuesta para tal caso es alentar a los NNA a experimentar con el cine en primera persona, a ser ellos agentes y no únicamente depositarios o espectadores del lenguaje cinematográfico, refilmando las escenas, planos o momentos que más les llamaron la atención. Es la oportunidad perfecta para ejecutar esa frase del espectador crítico que dice “esto yo lo habría contado de otra forma” o de dar rienda suelta a la imaginación, a la creatividad y a la fantasía de producir imágenes cinematográficas emparentadas con un rastro cinéfilo generado en la escuela:

Antes de exhibir el corto o el fragmento por tercera vez, pedimos que elijan una de sus tomas y que imaginen posibles alteraciones, como si ellos mismos fueran los directores o directoras de la película. [...] por ejemplo: variar la posición, la altura o el movimiento de la cámara, el tipo de plano, la distancia de aquello filmado, los colores del vestuario, paredes, muebles, objetos, la entrada de la luz, etc. [...] En este ejercicio de ver creativamente, desnaturalizamos las imágenes como algo dado, inalterable, inmutable. [...] Es posible mirar las imágenes realizadas y fantasear otras, construir posibilidades imaginarias en un colectivo escolar, soñando despiertos, colaborativamente inclusive, al colocar lado a lado, cada variación (2020, p. 9).

La última consideración a plantear en este subpunto se pliega ahora al hecho de qué mostrar en términos curatoriales. O sea, tener claro de dónde vienen las películas o los fragmentos seleccionados para una clase específica de cine. ¿Si de una nueva discrecionalidad coyuntural? ¿De un plan de estudios secuencial ligado a la historia del cine? ¿De las películas que se logra conseguir? ¿De temas que van cambiando de sesión

a sesión, de semestre a semestre? ¿O de las recurrencias visuales del cine? La bibliografía normalmente se decanta por sugerirles a los profesores curadurías temáticas, es decir, la exploración de tópicos como el de la libertad, la justicia o la violencia (Marzábal y Arocena, 2016), la historia, la literatura, los derechos humanos o la música (Martínez Salanova, 2002), películas específicas para los grados de primaria y secundaria (Ambrós y Breu, 2007; Eslava, 2020), o inclusive, análisis puntuales de una cinematografía asociada a la infancia, la de Walt Disney (Sandroni y Ciambignonni, 2005).

La alternativa a este consenso instalado, es la de adentrarse en las recurrencias y obsesiones que el mismo cine trae auestas. El cinematógrafo gira y versa, una y otra vez, sobre ciertas particularidades y fenómenos. Por ejemplo, la infancia es un eje o un pilar del cine que apareció en él desde su nacimiento con los primeros cortos de los hermanos Lumière y que ha sido transversal a todos los movimientos cinematográficos y a los géneros hollywoodenses (Bácares, 2018); a ello agréguesele la regularidad de ciertos símbolos que acompañan las representaciones infantiles: los caballos, el mar, etc. Asimismo, Casetti (1994) dice que la cámara cinematográfica tiene un enamoramiento, una fascinación absorta por filmar la naturaleza, el cuerpo, el baile y algunos objetos estáticos. De ahí que, metodológicamente para una clase de cine especializada -con fragmentos o películas completas- los lugares a donde siempre vuelven las imágenes, o en otras palabras, las imágenes que son atraídas por lo mismo, en distintas épocas y países, sean un material sumamente rico para entender la intimidad del cine, su eterno retorno. A estos hechos recurrentes, Fresquet (2020) los llama motivos visuales. Son infinitos y verificables en las películas en las más variadas formas: las ventanas, los espejos, las carreteras, las cicatrices, los ríos, etc., son desencadenantes, interrogantes sempiternos para las imágenes en movimiento. Esta entrada curatorial, de ser utilizada en una clase de cine promete un viraje en las perspectivas metodológicas habituales y recomendadas oficialmente, y por qué no, una nueva forma de plantearle preguntas pedagógicas al cine en la escuela:

Pedagógicamente, nos ofrecen un salto en relación a todas las propuestas clásicas de enseñanza del cine, una metodología que permite abordarlo huyendo del clásico modo cronológico o segmentado por elementos del lenguaje. Si identificamos motivos visuales en diferentes cineastas, y los colocamos en relación, el ejercicio del pensamiento consistirá en comparar y establecer relaciones, identificando las semejanzas y diferencias del tratamiento del motivo, y colocando en diálogo cineastas que pueden ser de países, épocas y estéticas bien diferentes (Fresquet, 2020, p. 11).

5.3. La otra opción: crear cineclubes escolares en la escuela

La palabra curricularización es una palabra temida, satanizada y rechazada cuando se advierten nuevos aires para la escuela. Se cree que curricularizar es igualar un proyecto educativo a una clase y a los ritos correspondientes que la caracterizan. Cuando, depende, su implementación supone también creatividad, imaginación e innovación para salirse de los cánones reinantes. Esto, en el sentido de sobrepasar la oferta de nuevas asignaturas y encontrar para los saberes y prácticas que se quieran implementar, otras maneras de institucionalizarse en la escuela. Recuérdese, como ya se planteó, que

en Colombia la ley de educación 115 de 1994 protege el derecho a la autonomía escolar y la misma faculta a cualquier institución educativa para definir, a la par de las asignaturas obligatorias establecidas por el Ministerio de Educación, las áreas, conocimientos, procesos, programas y experiencias complementarias que contribuyan a “la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” -artículo 76-. Literalmente, en el artículo 77 se lee que las instituciones de educación formal gozan de autonomía para “organizar actividades formativas, culturales y deportivas”. ¿Puede ser una de ellas, un cineclub como una alternativa a los inconvenientes y contras que supusiera formalizar el cine en una asignatura optativa? La respuesta es sí, por un acumulado de razones que superan cualquier discusión técnica y jurídica, y que se centran en los alcances educativos, sociales y culturales que tendría un cineclub escolar en parangón de una clase especializada de cine. Además, enfrentar la lógica de que todo lo que entre a la escuela para ponerse al servicio de los NNA deba inexorablemente convertirse en una materia, promueve la alteración de una faceta escolar que defenestra otras opciones de vivir y de aprender de un fenómeno sin el formato de una clase y sus reglas. Por ende, la lógica de una asignatura con todo lo bueno que trae, a la vez es dañina, tradicional, rutinaria y domesticadora de lo que enseña:

Durante todos estos treinta años los políticos de turno cuando hay un tema coyuntural o ven que hay una cosa necesaria, lo primero que dicen es, ah, necesita esto entrar a la escuela. Pueden decir mañana, el cine necesita entrar a la escuela. Claro, todo el mundo, las pantallas. Y entonces lo primero que se les ocurre, porque están curricularizados culturalmente también con este currículo tradicional, es, pongamos una materia, de derechos humanos, una materia de paz. Las cátedras, llenaron de cátedras todo, y el colegio no sabe dónde meter tanta vaina, porque tanto cajoncito vuelve loco a cualquiera. Entonces se vuelven actividades y todo se vuelve suelto, unas cosas se hacen, otras no, todo se pega ahí como se puede y se pasan informes diciendo que sí. Si en esa misma lógica entra la discusión sobre el cine, yo creo que eso es muy preocupante, porque no estaríamos haciendo nada y le estaríamos haciendo un daño (Informante 4).

Entonces curricularizar, tal como formato de clase, no, pero sí debería existir como un viernes de esparcimiento, un viernes de esos que llamaban culturales, pero que sea el viernes de ver películas y vamos a ver la película. Yo no llamaría la clase Cine, la llamaría como Apreciación del cine, y los soltaría a ver todas las mejores obras cinematográficas que hay, sin ponerles nota, el compromiso es que vaya y ya (Informante 2).

Por supuesto, curricularizar el cine tradicionalmente -en una materia- promete una legitimación paulatina del celuloide que contribuye a que se le deje de mirar como un usurpador o un rival al que enfrentarse por parte de los saberes perennes de la escuela. Por decirlo así, genera una suerte de bautizo oficial del cine, pero al costo de uniformizarlo; de tasar unas cuantas cosas que hay que saber, que coartan a la vez las concepciones diversas del cine que pasan en el espectador, las miradas que no han sido academizadas (Benasayag, 2020). Por ello, un cineclub escolar tiene todo el sentido de ser, porque su misión consiste en compartir el cinematógrafo y acoger sus interpretaciones, en aprender en la deliberación cinéfila sobre el mismo cine como

artefacto artístico y a la par como un documento de una época concreta que habla de algo en particular. Volviendo a lo mismo, en un cineclub se aprende gracias a la colaboración y al diálogo con los otros y no intrínsecamente por el peso individual de un maestro que dicta contenidos, parámetros y definiciones. Esa sería la diferencia entre una clase formal de cine y un cineclub en un colegio. En la primera, el profesor define lo cierto, traslada lo verídico al estudiante y le exige que lo crea. En la segunda, el cine se acepta como un caleidoscopio y un rompecabezas que se va armando grupalmente y en el que el docente se convierte en un mediador de la palabra:

En la academia eres tú frente a una pantalla y claro, la tarea es ver la película, pero estás tú frente a una pantalla generando tus propias conclusiones y luego se la entregas al profesor y el profesor va a decir si está bien o está mal a partir de una noción y una perspectiva de él mismo y te va a dar una nota, pare de contar. En el cineclub hay un debate constante, hay una charla, pero eres tú frente a otras personas y esas personas están frente a ti y vas encontrando cosas que no viste, Por ejemplo: Paco que le gusta mucho ver los errores, entonces uno dice "Ay se me pasó esto" y luego uno encuentra otro y así se va generando como una sucesión de errores, pero también de formas narrativas, de estereotipos, de formas de composición, de formas estéticas que van más allá y ya se transforman en formas de filosofía, digamos como Zack Snyder ve a la sociedad a partir de Batman vs Superman. Cómo podemos plantear la sociedad contemporánea, y luego vamos desglosándolo por departamentos y eso es chévere, preguntar si les gustó o no les gustó, esa es la primera pregunta que siempre hace Juan Camilo a los que estamos ahí viendo. Sí, no, y por qué. Y luego por qué digamos a partir de la imagen y del arte y de los personajes, de la narrativa, del tema y ya vamos desglosando todo (Informante 5).

Habría que ver la opción del cineclub escolar no solamente como un formato innovativo para poner el cine en manos de los NNA y a través de ese respaldo posibilitar los derechos que se desprenden del cinematógrafo. El punto de mira incluye, asimismo, un llamado de atención para que la escuela acepte repensarse y respetar otras dinámicas menos formales, normadas y jeraquizadas de relacionarse y de ocupar espacios y tiempos para el despliegue de un proyecto educativo. Por ejemplo, el cineclub escolar *La Caja Negra*, referente de esta investigación, funciona entre la mañana y la tarde de los sábados -es decir- en un horario extraescolar y en un auditorio. En ese lapso, logra desactivar la formalidad que hay entre los profesores que lo dirigen y los estudiantes que asisten. Allí todos son espectadores, cinéfilos y pares en formación. Con otra particularidad agregada: cualquier persona de la localidad -partiendo de la base de los estudiantes y los egresados- interesada en el cine tiene las puertas abiertas para cultivar la cinefilia. Por tanto, implementar un cineclub escolar carece de sentido si es para revivir lo que se hace en una clase; la variante, a ello consistiría en propiciar un lugar de encuentro deliberativo y en el que hasta lo que se programe pase por un acuerdo generado desde abajo hacia arriba:

Con un cineclub se garantiza una experiencia. Y cuando hablo de que es una experiencia lo hablo en el sentido de Dewey, es una experiencia estética. Y en ese sentido es pedagógica, educativa, formativa, en donde realmente se forman ciudadanos. Y como que son ciudadanos acordes con el contexto. El currículo tradicional, digamos, el currículo positivista de la división de asignaturas, rígido y tal,

es muy del siglo XIX, realmente no responde al contexto que estamos viviendo. Y eso tiene que ocurrir tarde o temprano y tendrá que haber una ruptura. Por eso es importante. Ahora toca revisar, por ejemplo, las experiencias de Chile con los cineclubes. En Chile les dan mucho material, les dan todo, pero yo no sé qué tanta autonomía tengan, qué tan experiencia realmente se vuelva y no, al institucionalizar se pierde mucho de eso. Siempre tiene que estar en ese vértigo entre lo uno y lo otro. A mí por eso me parece clave y creo que es un aporte que hacemos desde este cineclub y es que nosotros tenemos un pie en lo comunitario también. Ahí puede entrar más gente, somos muy conscientes del territorio, nos movemos. Tenemos un lugar en el territorio, o sea, en Kennedy ocupamos un lugar en el ámbito cultural y demás, más allá de sólo en el colegio. Creo que eso también es clave para no caer en esas cosas, pero ¿Cómo pedirle a la institucionalidad que pueda mantener ese vértigo que requieren cosas como la educación o las artes? Es difícil, pero bueno. Ese vértigo llamo yo, ese equilibrio entre lo institucional o lo regulado y también la posibilidad de romper, de ser disruptivo (Informante 4).

Creo que es más bien por esa metodología que se utiliza en el cineclub que es importante, no solamente en esto de que sea una cuestión de libre expresión y libre pensamiento, sino también la misma conformación. Acá ya hablando como de lo educativo, me parece un modelo muy bueno a seguir, no digo que para todas las clases, pero imagínate un colegio donde no haya un fin de conocimiento ¿no?, sino que sea el conocimiento por el conocimiento, donde puedas expresar tus emociones, donde podamos alargarnos más la clase porque se dio, donde podemos llorar, podemos reír, donde podemos encontrarnos con nuestros amigos y comer también como lo hacemos en el cineclub (Informante 5).

Yo iba porque era un espacio donde aprendía, un espacio donde me sentía cómodo, donde se respetaban las cosas, las situaciones y podía opinar y podía votar, y si algo no me gustaba, pues también se puede decir, algo como "Esa película no me gustó". Que eso también es otra cosa, por ejemplo: cuando un profesor dice, "Es que esto es así y así", pero entonces uno en el cineclub, si a Juan Camilo le encanta la película, uno le puede decir "No, Juan Camilo a mí no me gusta esa película porque ta,ta,ta..." y él no dice como "Uy, pero cómo así, si este es cine clásico." No. Se respeta y se llega a un diálogo y se dice, "Bueno, cuáles son sus puntos de vista". Porque eso es algo que aprendí en el cineclub: si usted va a decir que no le gusta algo o que le gusta algo, tiene que decir por qué, cuáles son las razones, usted no puede decir sí, porque sí, o no porque no (Informante 3).

Ahora bien, hay muchos tipos de cineclubes escolares. Su invención no es contemporánea ni corresponde a una patente o a un invento colombiano. Su trayectoria es tan vieja como el propio cine. Peters (1961) hace sesenta años encontró que en Francia la educación cinematográfica no hacía parte de los planes de estudio formales, aunque, muchas escuelas imbuidas por la tradición cinéfila francesa sí contaban con cineclubes. No se olvide, que el escritor y cineasta francés Louis Delluc creó "la palabra *Cine-Club* y fundó el primero de la historia en 1920" (Gubern, 2016, p.184). Esto explica que sin, una coordinación ministerial o sin un entronque institucional, los cines clubes en Francia fueran ocupando un lugar dentro de la escuela para los interesados en ver y discutir películas. Esa sería la variable explicativa de su génesis escolar, la voluntad preescolar por auspiciar un bien, casi de manufactura nacional y muy vinculado con el sentir y la identidad de ese país:

En muchas escuelas hay cineclubs escolares, y cuando no los hay, los alumnos pueden afiliarse con gran frecuencia a un cineclub local. La mayor parte de los liceos y demás establecimientos franceses de enseñanza secundaria cuentan con un cineclub, dirigido a menudo por alguno de los profesores. En ciertas escuelas, se organizan cursos elementales sobre el cine, como actividad extraescolar (Peters, 1961, p. 89).

Con precisión, los cineclubes escolares se dividen en dos. Está el más clásico de todos en el que la tarea radica en ir haciéndose espectador, en transformar la mirada al ritmo de las imágenes en movimiento acumuladas durante horas y horas de estar frente a la pantalla. Acto seguido, la conversación con los demás asistentes es el eje enriquecedor de lo visto. De hablar y compartir ideas, impresiones, sensaciones y reconocimientos visuales se desprenden los aprendizajes cinematográficos, sociales y culturales que siempre para cada uno de ellos es heterogéneo. Un paso más adelante, se encuentra el cineclub escolar experimental y productor de películas. En la historia de los cineclubes siempre han existido, pero de alguna manera, esto últimos, eran un privilegio adulto. Con la explosión de la alfabetización audiovisual para los NNA y la prédica de que estos podían ser productores de imágenes cinéticas rigurosas y profesionales todo cambió (Sánchez Carrero, 2008; Augustowsky, 2019). Las condiciones tecnológicas y la comprensión de los NNA como sujetos capaces de contar historias han llevado a que se les considere en la actualidad como creadores y pequeños directores. Al respecto, en esta modalidad, lo que se hace es ver cine y discutirlo como en la más común, con la salvedad, de que toda la cinefilia adquirida encuentra un canal para expresarse, un desfogue productivo, una consumación material que compromete más a los estudiantes y los atrae a quedarse y a participar del cineclub con la promesa de soñar hacer cine. Igualmente, la consumación de un cineclub escolar a manera de productora -tal cual lo es el cineclub *La Caja Negra*- evidencia las discontinuidades de los trabajos o las tareas que los estudiantes realizan en sus clases corrientes o en lo que sería una clase formal de cine. Verbigracia, en un cineclub con este enfoque se favorece la secuencialidad y utilidad de una producción colectiva para los que vienen atrás. Lo que se hace no se bota, no se deja, no se olvida, sino que se convierte en un antecedente o en una pieza del portafolio del cineclub para otros estudiantes:

El cineclub empezó sólo como cineclub, pero sólo como cineclub la gente a veces va y a veces no va, y eso le quita estabilidad al proyecto. Y a veces va o a veces no va porque hay películas que me gustan y hay otras que no me gustan. Si yo me comprometo con un proyecto, empeño mi nombre en un proyecto y sé que hay una cosa que depende enteramente de mí y que si yo no voy esa cosa no se hace, y si esa cosa no se hace no avanza el proyecto, yo estoy más comprometido. Uno creería que la gente asiste más al cineclub en el primer semestre que es el de los ciclos, que en el segundo que es el de la producción, y realmente la gente va más en el segundo semestre porque están comprometidos haciendo la parte que les toca. De hecho, muchos llegan al segundo semestre y se quedan haciendo la producción. Entonces es fundamental producir cine. Si no se produjera cine esto no tendría la potencia que tiene ni la duración que tiene, porque solamente, digamos que la cinefilia por la cinefilia es una cosa que fluctúa con el ánimo. Si yo veo que es necesario producir. Es necesario hacer las dos cosas todo el tiempo, mantenerlas ahí juntas [...] Es necesario no solamente ver, sino realizar. Y esto es una cosa que la he aprendido del cineclub. Es importante que los estudiantes no solamente consuman, sino que produzcan, porque el proceso de producción

enseña otras cosas que no enseña solamente el hecho de ver una película. Cuando se ve la película generalmente lo que se queda es lo narrativo, el relato, pero no se quedan otras cosas que hacen parte de otros aprendizajes, entonces es muy necesario producir. Y ese proceso de producción debe hacerse de manera ordenada, de manera metódica. En ese caso, los pros son: que van a aprender a trabajar en equipo, que es una cosa fundamental para las necesidades del país. Lo segundo es que van a aprender a tener trabajos a largo plazo, a que haya una secuencialidad en el trabajo, a que no haya un montón de tareitas dispersas, sino una gran tarea que nos permite hacer eso, que esas tareas tienen un uso posterior, que se les puede dar un objetivo de que eso sirva como insumo para sus compañeros en el futuro o para cualquier otra cosa, que son obras vivas, la idea es que no mueran en tanto obras (Informante 2).

Por ahora, un reclamo mayor que se le hace a la escuela para crear y afianzar los cineclubes escolares es que su omisión deja huérfanas a las preocupaciones e intereses audiovisuales que los estudiantes traen al terreno escolar en busca de acogidas, soportes y apoyos. En lugar de que ellos vayan a la escuela a encontrar pasatiempos, gustos y saberes, muchas veces, vienen con ellos y al no encontrar ofertas curriculares y extraescolares para soportarlos y darles vuelo, se pierden. En esa medida, la escuela desaprovecha cinefilias independientes, construidas privada y solitariamente que reclaman un encuentro con otros para explayarse. Un cineclub aparece como la respuesta idónea para que los estudiantes puedan encontrar una caja de resonancia a esa necesidad al parecer tan desconectada de lo educativo, tan suya, que en realidad es colectiva y aúpa aprendizajes que la escuela no se ha atrevido o no ha sabido promover:

Yo siempre había tenido este gusto cinéfilo, siempre me había gustado mucho ver películas y analizarlas y me gustaba mucho escribir sobre cine, pero, no tenía con quién conversarlo, y ya cuando estaba como en décimo u once empecé a conocer a más personas del colegio y uno de ellos me invitó al cineclub, entonces ya me di cuenta que varios de mis amigos estaban ahí, entonces me invitaron y fui, y las charlas me gustaron mucho así que me quedé. Lo conocí fue por el voz a voz. Me llamó mucho la atención esto de que yo veía mucho las cosas por medio de las otras personas, que yo no había visto antes. Entonces era esto de ver otra vez las películas, pero no de tener con quién hablarlas, entonces llegar a ese espacio y ver que las otras personas habían visto cosas y me habían hecho caer en cuenta, pues fue muy bonito y eso me interesó mucho (Informante 7).

Mi acercamiento al cine no fue gracias a ningún familiar, sino fue un acercamiento propio. Fue una cosa muy rara porque yo desde chiquito no veía muñequitos, no veía las típicas películas que pasaban en Caracol, sino que yo me la pasaba era viendo documentales de National Geographic, de Discovery Channel, me encantaban los documentales de dinosaurios y todavía me encantan, lástima que ya no hagan tantos, pero bueno todas estas cosas de historia que generan más conocimiento que entretenimiento me interesan mucho. Y luego, descubrí este canal de Cinema Plus, este canal colombiano que pasaban películas en alemán con subtítulos y yo tenía un televisor, una cosita como así de pequeña, entonces a mí me tocaba pegarme al televisor para poder ver los subtítulos y entender lo que decían. Y entre eso y Señal Colombia, cuando pasaban entrevistas o películas que ver antes de dormir, entonces claro, yo empecé como a generar ya una visión diferente, empecé a ser un espectador diferente al del resto de mi familia (Informante 5).

Es tanta la diferencia que hay entre un cineclub escolar y una asignatura formal, en su manejo, en la forma de habitarlas, etc., que los estudiantes que han transitado por las dos señalan que lo que se reprime, se aplaza o se descarta en una clase oficialmente curricularizada sí se cultiva y se acoge en la dinámica cineclubista. Por decirlo así, en el cineclub, el estudiante-participante puede ser él mismo, y no un educando prefabricado más acorde y acatado a las propuestas docentes. La discrepancia y el liderazgo son un síntoma manifiesto de esto. Que alguien en el cineclub *La Caja Negra* plantee que una película canónica no es de su agrado personal y que en la conversación argumente sus reparos de un trabajo considerado magistral, está alejado de una sanción, una nota o una observación. Por el devenir del cineclubismo, lo que ocurre es que sus voces son incorporadas al mapa de otras que son válidas, en el paisaje heterogéneo de opiniones y significados que se van tejiendo entre todos por una película o lo que se desencadena de ella:

La habilidad de ser negativo no era tomada en cuenta mis clases. O sea, en español, tipo sexto, siempre me ponían a decir, dé su opinión del libro, y mi opinión casi siempre era, no me gustó, está muy mal en ciertas cosas, no lo recomiendo. Y me ponían nota mala por eso. Y es como, no sé, me dijeron que diera mi opinión. Y el hablar mucho, el relacionar muchas cosas tampoco fue tan valorado. Siempre me fue súper penalizado en el colegio. Lo comprendo porque no hay mucho tiempo y es normal que alguien me calle cuando ya llevo una hora hablando. Es por eso, porque tengo la habilidad de playearme mucho y de relacionar ciertas cosas con otras, entonces sí suele pasar que se censure eso a los chicos y que se les reproche incluso (Informante 6).

Yo creo que esas habilidades comunicativas y también el liderazgo en ciertos temas se valoran más en el cineclub, siento que en un salón de clases a veces eso no es valorado o como que no importa mucho, pero yo siento que en el cineclub se valora mucho más todo ese tema (Informante 13).

Pero si de ventajas se trata, el cineclub escolar es muy estimado por desatar al estudiante de la obligatoriedad de aprender, de estar comportado en un salón y de participar forzosamente ante la temática que se enseña. Este punto no siempre ha sido considerado una fortaleza educativa. En los sesenta los peritos británicos de la emergente educación cinematográfica concebían que las imágenes en movimiento debían figurar y enseñarse en los programas de estudio, pues sería una equivocación descargar esa misión a las actividades y grupos extraescolares. Explícitamente se creyó que, si la formación cinematográfica se abandonaba a la suerte de los cineclubes, “habrá muchos niños que no reciban ninguna enseñanza, al no ser obligatoria la asistencia” (Peters, 1961, p. 87). Mirada con cautela, esa vieja suposición resulta tan cierta como falsa. Tiene razón en términos de sistematicidad y del alcance del cine para todos los NNA que cursan un periodo de sus vidas por la escolaridad. No lo es tanto, en relación a lo que muestran los datos cualitativos de la presente investigación. El activo del cineclubismo escolar es la voluntariedad, es decir, que a nadie se le obligue a asistir, a quedarse, a sentarse de una manera, a hablar cuando se le diga, a competir por una nota como ocurre normalmente en el aula. Razón por la cual, entre más sea el cineclub escolar un espacio capaz de diferenciarse de la rutina y las normas de un salón de clases, más es apreciado, defendido y vitalizado por sus asistentes. Ese es un plus atractivo, que

hace que la gente vaya llegando, se quede, se comprometa con el proyecto, comparta sus emociones y genere una camaradería que les hace aprender de un modo placentero a la hora de ver y hacer cine:

El cineclub tiene una importancia en todos, yo creo, porque ha transformado muchas cosas de cada uno y creo que es un espacio que apasiona a muchos o donde muchos encontraron eso que los apasionaba. Yo creo que es reimportante porque es un espacio que rompe con esa cuestión institucional, esa cuestión de tener que ir y tener que estar siempre ahí. Uno llega a la película, se puede ir si quiere, puede hablar si quiere, no puede hablar, es un espacio cómodo (Informante 1).

El cineclub es un espacio en el que uno va y obviamente como que uno quiere ir, pero ya teniendo en cuenta como muchas vainas que uno vive, uno puede ir por simplemente no estar en la casa, por evadir los problemas, por ir a ver una película, o solo por ir a ver a una pelada que le gusta que va también a ver películas. Todas esas cosas influyen ahí, entonces yo siento que es más eso, por eso la gente se riega, por eso la gente puede hablar de cómo se siente, porque el diálogo se va, porque hay una confianza, porque se vuelve una familia. No es un lugar académico, donde vas por la nota, no, la gente que va es porque quiere ir, nadie obliga a nadie a que te quedes a ver toda la película, a verla, si tú quieres llegar a ver los 10 primeros minutos y no te gustó, pues te vas, la gente que se queda al final es porque realmente le gustó, porque quiere estar, porque quiere hablar, y si no quiere hablar es porque quiere escuchar, pero igual hay un proceso de catarsis ahí, hay un proceso en donde uno se está cuestionando, uno está mirando y no está hablando. Y claro llega el punto en donde uno habla y dice "Eso me hizo sentir así" porque uno puede hablar de eso allá, uno puede hablar de los sentimientos, en otros espacios no lo puede hacer y yo creo que sí es muy necesario un espacio en donde uno pueda hablar de cómo se siente, por eso uno busca al mejor amigo y le dice cómo se siente, porque uno necesita decirle a alguien cómo se siente y ese es un espacio así (Informante 3).

No hemos hablado de un punto y es la libertad, o sea, la voluntad de las personas de ir, porque de pronto si el cineclub fuera un taller normal dentro de las asignaturas, pues de pronto, pues claro y es irónico, iría más gente porque tendrían que ir obligatoriamente, se harían más cosas porque obligatoriamente tendrían que hacerlas, pero seguramente no sería el mismo proceso, ni sería igual de rico a como lo es hoy en día, porque el tema es la libertad y la voluntad con la que la gente accede al cineclub. Que bueno, ahí siento que es un tema que más allá de hacer cine con amigos, es un tema de que a la gente le interesa el tema de lo audiovisual, de la imagen, de cómo se compone (Informante 5).

Uno construye fraternidad en el cineclub porque es totalmente voluntario. Juan Camilo no llega y se sienta al frente de nosotros y bueno, vamos a llamar a lista. No sé, hay algo que a mí sucede mucho y que creo que nos sucede mucho a los jóvenes, y es que una cosa la disfrutas más cuando decides hacerla en el momento en que decides hacerla. Sucede mucho en el cineclub y es que es un espacio muy flexible, es decir claramente hay relaciones de respeto, pero uno no siente con Juan Camilo y Johana que son entre comillas las figuras de autoridad, uno no siente como ese respeto incómodo que lo limita a uno y que a veces sí pasa en el colegio. En el cineclub uno siente que hay como más tranquilidad, más flexibilidad, más confianza en ese sentido, no sé si me estoy dando a entender, pero como el que sea voluntario permite que los trabajos en equipo se hagan con mayor disposición y con mayor gusto [...] Yo creo que hay algo como principal y es hacer parte del espacio y respetar un poco el tiempo en

el que se da ese espacio. Cuando uno llegaba al cineclub, uno llegaba a la hora que quería y se retiraba a la hora que quería, no era como "A esta hora se abren y se cierran las puertas". Es por esa flexibilidad, que uno valora el espacio y a las personas que igual permiten el espacio. Como procurar respetar esos tiempos, es decir no llegar a esos espacios y usar el celular o ese tipo de cosas. En el tiempo en que he estado nunca presencié algo así. Entonces es un poco como respetar el espacio en ese sentido, como respetar el equipo, respetar la escucha del otro, prestar atención, valorar la palabra del otro, porque creo que es un espacio pensado para eso (Informante 8).

Este elemento de la voluntariedad trae a cuevas libertades y licencias impensadas en el habitus de un salón. Simples gestos como pararse y salir sin permiso, comer si se tiene hambre, acompañar con una merienda la película, sentarse y sentirse a gusto, intervenir cuando se desea sin una presión evaluativa o no hacerlo, son hechos de sumo valor simbólico para los NNA acostumbrados a una rigidez heteroestructurante en la escuela cotidiana y curricular, que tiene implícitamente establecido un deber ser y un deber comportamental para ellos. En el cineclub *La Caja Negra* casi que se aplica esa famosa premisa de Neill (2004) que parte de que los NNA entren a clase cuando sientan un fuego por aprender, un deseo verdadero por hacerlo. Encima, que su convocatoria y desarrollo se funde en un libre albedrío que hace comprometer a los estudiantes una vez son seducidos por lo que se pudiera denominar como el llamado del cine o su poder de enganche, se contrapone cabalmente a la tesis de que los NNA son irresponsables, de que requieren de una verticalidad y una coerción educativa para aprender. Basta poner a su servicio formatos amenos, menos formales, que los hagan sentir cómodos para educarse, en este caso, sobre el cine y todo lo que derive de él:

Todo parte de que es voluntario, sabes que no hay una presión ni necesariamente una retribución de calificación o de cualquier cosa, sino que es algo que pasa simplemente si tú deseas, y que es algo que es posible. El cineclub permite ver que la educación no es necesariamente imposible pensarla de esa manera, que conecte con la realidad de los individuos, con alguien integral, con alguien que tiene una realidad, que tiene unas emociones, que tiene un conjunto de experiencias y que además puede ser autónomo, consciente. Porque yo siento que muchas veces la educación piensa que los niños, los jóvenes tenemos una carencia como de ser autónomos, de pronto de ser responsables, y el cineclub demuestra eso: tú vas si quieres, tu participas si quieres y como consecuencia grande, tu aprendes si quieres. No sé si es algo muy utópico o muy complejo, pero siento que eso significa que el cineclub nos abra esas puertas (Informante 8).

A mí me parece muy interesante el tema de la comida, de que algunos salen, se compran sus galletitas, sus papas y entran y no significa que hayan perdido gran parte de la película, que ya no entiendan nada y antes mucho mejor, porque el comer también lo concentra a uno (Informante 5).

El cineclub se empezó a volver famoso en el colegio de alguna forma, entonces empezaron a ir más personas y el ambiente era más chévere, porque se salía de este ambiente tan académico y era hacer algo porque me gusta. Yo siento que puede haber personas que no tenían como este gusto por el cine o no lo conocían, pero fueron allá y se engancharon. Yo siento que el cine tiene este poder de enganchar a las personas (Informante 7).

Un cineclub pone a la disposición de los escolares la seducción de la imagen, que siempre es tan potente, la posibilidad de experimentar con ella, de rehacerla, de reflexionarla y de reinventarla. Eso jalona, sin duda. Como también lo hace la confianza en ellos, el respeto de sus ritmos de aprendizaje, el que se les tome en cuenta, caso por caso, historia personal por historia personal. Evidentemente, esto tiende a pasar en un cineclub escolar porque está en una frontera, hace parte del colegio, pero no funciona como él debido a su extracurricularidad. Piensa en largo plazo y su prisa por dar resultados es mínima. No le obsesiona certificar logros de aprendizaje, sino promoverlos, incitarlos, dar las bases para que ello ocurra en cada estudiante-participante de los ciclos, discusiones y producciones que vayan teniendo lugar. Si en el colegio a todos se les mide homogéneamente, en el cineclubismo escolar la regla es que cada uno pueda ser un espectador distinto al que tiene al lado. Y es que al desaparecer la coerción de la nota, la participación es más libre, cada uno evoluciona según su tiempo, nadie opina para demostrar un saber y ser calificado:

En un salón de clases todo está permeado por una cuestión de lo que es mejor que lo otro. Es frustrante que a uno le digan que algo es mejor que otro, cuando yo creo que, de alguna manera, no hay nada mejor, sólo hay muchas diferentes formas de hacer, que algunas desde una subjetividad gusten más, pero no creo que sea por algo como de que lo otro no valga, porque a veces se siente mucho en el ámbito académico, él es mejor, ella es mejor. Es muy frustrante que al fin y al cabo lo que se haga se categorice por un número, ¿no?, primero, segundo, tercero, último, penúltimo, que es una cuestión muy densa. Y creo que el cineclub no es un espacio que se permee por esos números, creo que es una cuestión valiosa por eso (Informante 1).

Hay muchísima importancia en esto de hablar, dejar hablar, dejar no hablar, o no hablar, en el cineclub. Es importante porque claramente no todos tienen la capacidad de hablar al principio, de tener tanta confianza, entonces que no lo estén presionando a uno es positivo: si me equivoco no se van a reír de mí o si me equivoco no se me van a echar al cuello. Es como que refuerza muchas cosas del saber, sin la presión de siempre estar hablando de una nota o por razones de que lo estén presionando a uno para hablar. Se pueden dar mucho mejor estas conversaciones, como te digo, íntimas o tal vez más personales, a través de la película. El componente de que no se presione, yo creo que, es básicamente de lo más importante a la hora de hablar. Porque tú hablas si quieres y ya, nadie te está diciendo nada para que lo hagas (Informante 6).

Uno en las clases normalmente no participa por ese miedo de estar bien o acorde al tema. O a mí me pasa mucho en las clases, o sea, en el colegio que era ese tema de: "Ok, será que sí es coherente lo que estoy diciendo respecto a la clase, o me van a evaluar, me van a decir esto está bien o está mal". Pero en el cineclub no pasa eso y en vez de decir, eso está bien o está mal, está este contraste de perspectivas, de está bien o está mal, bueno, tú piensas eso yo pienso esto, pero lo argumento como con ciertas cosas que vi en la película (Informante 7).

Hay días donde la verdad la gente no habla, ninguno habla, pero como que cada quien tiene su proceso de aprendizaje y su propia lectura y pues los que más hablan es porque no sé. Pero es como eso, el cineclub es un espacio donde se respetan los tiempos de cada uno, uno no está obligado a hablar (Informante 3).

Una de las historias que más me gusta del cineclub es la de Karen. Siempre todos recuerdan que Karen le tomó mucho tiempo hablar, pero nunca dejó de asistir a las

sesiones y de participar en la producción de los cortometrajes. Fueron casi dos años antes de que se soltara. Pero nunca faltó porque le encantaba estar ahí. Para ella, era un espacio distinto al salón de clases. Nadie le decía Karen qué opina, Karen, qué tiene para decir. El cineclub no hace eso, no te pone en el paredón ni te obliga a que hables por hablar para evaluarte (Notas de campo).

Que el cinematógrafo llegue a la escuela y se quede allí por vía de la figura de los cineclubes escolares no se condice con la instalación de un pasatiempo. Ese prejuicio sería inaceptable dado el caso que se creyera que su despliegue al ser extracurricular, lo hace de por sí transmisor de un algo secundario, complementario o de menor peso que lo que se dicta en las clases obligatorias. De hecho, la visión más clásica sobre estos tópicos le cuesta ver el cineclub como una actividad central para la vivencia del cine en la escuela, lo suyo es más una opción, un plan B (Ambrós y Breu, 2007). La idea imperante se bambolea entre que el cine se descentralice de las áreas oficiales donde más se recurre a sus imágenes para que se utilice en otra, en las que se le ve como innecesario, a la conformación de una clase dedicada al cine que lo enseñe como se disecciona un cuerpo. Esta diseminación parte de reducir el cinematógrafo a una ayuda, a un instrumento provocador o condensador de un fenómeno en las asignaturas obligatorias para intentar luego aterrizar en un estudio consagrado del cine. Pero el cineclub tiende a quedar apartado de ese plan. Como lo postuló Peters (1961): “Estoy convencido de que la educación cinematográfica ocupará un día el lugar que le corresponde en los programas escolares, y de que los cineclubes se convertirán en el lugar de reunión de quienes se interesan verdaderamente por el cine” (p. 91). O sea, primero el cine curricularizado y luego el cineclub escolar como una oferta para el que quiera sobre especializarse. Lo cierto es que el cineclub escolar cumple a cabalidad con los principios de la educación cinematográfica, sólo que, haciéndolo a su modo, bajo los códigos del cineclubismo: mirar, hablar, discutir, retroalimentarse, filmar, etc. Del mismo modo, dándole vía libre a un cineclub escolar, es inevitable que el cine se convierta en la punta de lanza de otros fenómenos, campos, saberes y conceptos. Por su condición interdisciplinaria y multidimensional, pues el cine bebe de la historia de las imágenes y del arte, de las ciencias sociales, de las ciencias exactas, de la música, etc., sin proponérselo, refuerza y amplía los planes de estudio e inclusive los lineamientos de las materias formales y curriculares. Por ejemplo, con el cineclub se desarrollan competencias analíticas, críticas y creativas, así como, por la condición *sine qua non* del ver y hacer cine, se recalca la escucha, el trabajar cooperativamente y se alimenta la sensibilidad:

En los lineamientos de filosofía hay tres competencias básicas y son: la competencia analítica, la competencia crítica y la competencia creativa. Luego voy y miro todo lo que estamos haciendo con el cineclub y ahí estamos en ese proceso también. Siempre las tengo ahí como presentes. La coincidencia es mucho más de lo que le estoy diciendo, es bien profunda. Por Alain Bergala y el cine como arte y todo esto, habría que agregar lo sintético. Es tanto sintético como analítico, o sea, permite el análisis, como la crítica y por supuesto lo creativo. Entre una cosa y otra usted ve los momentos del cineclub. Síntesis, ver la película; análisis, hablar de la película; análisis, hacer una película en preproducción. También el elemento crítico cuando estamos hablando de la película y en la realización, por supuesto. Aunque también el elemento creativo está

en la crítica, en la discusión sobre la película, ahí se pueden inventar cosas sobre eso, se pueden crear cosas, se crea significado. Ahí hay un juego interesante entre esas competencias. También está el tema interdisciplinar. Aprender a ver y a escuchar, que es fundamental, que es básico. Vivimos en un mundo en que la gente no sabe escuchar y en la escuela no se enseña a escuchar, y eso es fundamental. Y no es escuchar al profe, es escucharnos y es escuchar música, esa sensibilidad. La posibilidad del encuentro, de conocimientos, la interdisciplinariedad, el trabajo cooperativo, colaborativo, el desarrollo crítico. Yo creo que hay un desarrollo de pensamiento analítico, crítico y creativo, de acuerdo al momento en que usted esté del proceso cinematográfico y que aporta de manera definitiva. Y también la sensibilidad es muy importante, el gusto que le digo que me parece fundamental. Hay una película, no sé si esto lo he hablado delante suyo, *Pariente de Iván Gaona*, que muestra, yo creo que es la mejor escena de la película, que es cuando están estos tres personajes en el camión, usted sabe que hay uno que está despechado, hay uno que pregunta ¿de qué habla la música romántica? Y otro responde, de viejas. Y el otro le dice, ¿pero la ranchera también habla de viejas? Sí, pero es que en una el man está arrodillado, en la romántica, en cambio en el man lo acepta como viene el dolor y no sé qué. Y pregunta el protagonista, ¿usted no cree que si nosotros escucháramos otra música seríamos otras personas? Esa pregunta para mí es fundamental. Maravillosa la respuesta del otro tipo que es como un paraco y le dice algo así, seríamos los mismos, pero escuchando otra música. Me parece fantástica. Y yo obviamente creo que no seríamos los mismos y ahora con el cine y la relación, por supuesto que no seríamos los mismos (Informante 4).

Vale recalcar que, por el hecho de que un cineclub escolar esté emancipado del canon curricular, lo suyo no sea exigente, riguroso y enseñante de investigar. Hacer una película es prácticamente un avatar investigativo: hay qué buscar referentes para la historia que se quiera contar, revisar muchas imágenes para imaginar las propias, estudiar en torno a qué movimientos cinematográficos se está haciendo la película, dividir roles en departamentos -el de arte, el de producción, el de sonido, el de fotografía, etc-, deliberar sobre cada toma para decidir qué va y que no, buscar recursos para financiar el proyecto, establecer alianzas para proyectar y distribuir lo filmado, etc. Eso de por sí, es bastante trabajo e involucra a los estudiantes adscritos al cineclubismo escolar. Asimismo, el enfoque dispar de una clase formal, excesivamente teórica, donde el profesor ocupa la palabra, faculta más cosas de las que se cree. Tres a rescatar son: la autonomía por aprender, la decodificación personal que el cine le plantea al espectador, y la identificación contextual con la gente de otros lugares, que sufren y viven situaciones similares a las propias. Esto es muy interesante, que el cineclub sea un espacio tradicionalmente no reglado ha instado a los NNA a hacer sus propias búsquedas, y que el cine suscite emociones en el espectador ha servido para hermanarse con sus narrativas y con sus protagonistas. Pamuk (2011) sugiere que este efecto es propio de la literatura; el lector a través de su lectura puede ponerse en los zapatos de alguien diferente y excluido. Con el cine pasa igual, recordando a Cabrera (1999), si las imágenes son capaces de estimular pensamientos, ideas y reflexiones en el espectador es gracias a que suscitan una experiencia sensible, una suerte de conmoción emocional:

Yo siento que el cineclub y el cine un poquito, en general, también aportaron a mi vida a aprender libremente, también de forma autodidacta y aprender por mi cuenta y hacerme preguntas por mi cuenta y buscar información. Y sí, siento que fue como eso, como ser un poco más libre a la hora de aprender, porque a veces siento que el cine le enseña a uno de formas muy inconscientes, entonces a veces así uno no esté consciente de que está aprendiendo, uno está aprendiendo, entonces sí siento que me enseñó a ser un poco más libre en estos procesos de aprendizaje (Informante 7).

Incluso Juan Camilo dice que cuando inició el cineclub, casi no lo apoyaba el coordinador, ya después de ver que realmente es algo que genera algo en los jóvenes, ya pues se empieza a camellar más en eso, pero casi siempre cuando tú vas a un colegio, pues lo que tienen es equipo de fútbol, de baloncesto, los de robótica, los de filosofía, los de lectura, pero no encuentras a un grupo que sea cinéfilo y haga películas. Es raro, es como "¿qué? ¿en un colegio están haciendo películas? ¿eso se puede?". El cine es como un espacio en donde uno puede ir aprendiendo, uno puede ir decodificando muchas cosas que ya tenía interiorizadas, para abrir ese espectro y poder asociar más cosas, poderse comunicar mejor, poder tener mejor lectura de todo. Eso me sirvió ahorita mucho para lo que quiero estudiar, para las artes, porque ahorita cada vez que pienso en obras de arte o pinturas, tengo el cine ahí presente y siempre lo tengo ahí presente (Informante 3).

El cineclub me enseñó que hay otros modos y otras maneras de aprender un poco más amables con la integridad de las personas y más que pueden generar como una conexión con la realidad de la gente y con las experiencias de la gente, porque creo que el cine a pesar de que te transporta a otros lugares, también te permite sentirte identificado y aprender a partir de ese sentimiento de estar identificado, a pesar de que la película sea no sé... de Europa, de los 80s; de sentirte identificado y aprender a partir de ese sentimiento de conexión con la película y tu realidad, con una forma amable que termina siendo de disfrute (Informante 8).

5.3.1. El cineclub escolar: ¿relegado a la cinefilia docente?

Las pocas investigaciones que se han preguntado por la razón de ser del uso del cine en la escuela explican que su posicionamiento desordenado y casual se origina puntualmente en el deseo cinéfilo de los docentes por compartir con sus estudiantes lo que les apasiona: las imágenes en movimiento (Benasayg, 2017, 2020). Es por su voluntad de traer el cine al aula que las películas o sus fragmentos tienen ocasión de verse. La institucionalidad escolar en este sentido ni quita ni pone y está exenta de reclamar mérito alguno por esa importación. Ya sabemos que esa presencia se expresa de muchas maneras, unas mejores y otras peores, donde la media es el reduccionismo del cine a un dardo ilustrativo. En lo que respecta al cineclubismo escolar la fórmula de origen sería la misma. Al ser realmente contados en la historia, es fácil deducir que sus nacimientos concuerdan con esfuerzos individuales de tono privado. Para la muestra el caso argentino, que conoció posiblemente a la persona más influyente en la generación de cineclubes infantiles en América Latina. Por obra del gestor cultural, escritor, cineasta, docente y químico de profesión, Víctor Iturralde Rúa (1984), de la década del cincuenta en adelante en varios barrios y centros culturales de Buenos Aires y de otras ciudades de su país se crearon cineclubes para NNA basados en la premisa de contrarrestar la fuerza del cine comercial y la televisión y para brindarles la oportunidad

de conocer la historia del celuloide y un cine especializado que los hiciera interesarse y aficionarse por la imagen.

El cineclub *La Caja Negra* es fruto de una dinámica muy semejante. De un solo agente, de un maestro de filosofía, que años más tarde haría sinergias con otros dos docentes, prorrumpen un proyecto escolar de este tipo. Esta situación vuelve a reafirmar una vez más, la hipótesis de la cinefilia docente (Benasayg, 2017, 2020) como el motor que da marcha al cine en la escuela. Devela también la ausencia de una propuesta institucional que considere a las imágenes en movimiento como fundamentales en favor de una educación integral que reconozca lo iconográfico en general como fuente de conocimiento y de experiencias para los NNA. Ahora, lo que sí es novedoso del cineclub *La Caja Negra* es que la primera razón de su emergencia es el cineclubismo y su posibilidad de encontrar asiento en la escuela, esto es, la necesidad de compartir cinefilia, amor por el cine. Es después que el titular de esta propuesta se percata de su potencial educativo, de la chance de repensar la propia práctica pedagógica, que el cineclub se perfila como un acontecimiento para darle al sistema educativo del que hace parte nuevas entradas, rupturas, momentos, para sí y para los estudiantes insatisfechos con la oferta colegial. De tal modo, una lección aprendida que deja esta empresa es que los maestros cinéfilos tienen a la mano un formato poco explorado para hacer realidad su deseo de introducir el cine en la escuela. En otras palabras, la hipótesis de la cinefilia docente tiene a su disposición el cineclubismo para quienes quieran darle un vuelo más consistente y a largo plazo a su intención de circular el cine en sus tareas cotidianas. El cine en este andamiaje garantiza un trabajo continuado del cine por el cine, en lugar del cine para un fin curricular o un aprendizaje medido al milímetro utilizando sus imágenes:

En principio el cineclub nace por mi relación con el cineclubismo, ahí, en ese momento todavía era una intuición en mí, disruptiva y sí un poco de disrupción dentro del currículo, todavía no lo entendía así realmente. Creo que había pensado conscientemente que hacía falta eso, por haber conocido el cineclubismo en la universidad y un poco la realización y todo eso. Fue como que sí se puede y esto puede ser un elemento muy interesante dentro de la escuela, pero tiene que hacerse de alguna manera seriamente, como que si hacemos un cineclub es un cineclub en serio, como es un cineclub, no vamos a simular algo que no es, como muchas veces en el colegio pasa. Ya luego con el tiempo, estudiando la educación, la pedagogía y todo esto, y estudiando el cine y metiéndome cada vez más y entendiendo cada vez más, es que logré entender que esa irrupción del cine y el cineclubismo en el entorno escolar y en las prácticas escolares pueden ser, si se ven desde cierta perspectiva, pueden ser un aporte bien interesante; pero eso es ya la elaboración de muchos años. Yo no podría dejar de hacer cine o estar cerca del cine, también había unas cosas muy personales frente a eso, juepucha, ¿cómo decirlo? Como que rondaba la frustración por ahí. Estar frente al sistema educativo y ver el sistema educativo por dentro y ya estar como tan limitado por tantas cosas, todo eso fue muy chocante. Ahí había también alguna necesidad de repensarme eso y de pensarme a mí mismo y si voy a hacer esto, cómo lo voy a hacer, qué estoy haciendo, para dónde voy a ir. Ya luego en mi práctica pedagógica, con el cineclub estaba pensándome a mí mismo en el colegio y en una cantidad de cosas, pensando qué no me gustaba, qué sí estuvo bien, qué no, y tratando de dar lo que yo no tuve, aunque suene un poco paternalista (Informante 4).

Ante la ausencia de una clara política institucional que privilegie la hechura de cineclubes escolares, el alumbramiento de los mismos queda a merced de lo bueno y lo malo que conlleva que resulte en manos de los docentes. Por un lado, la perseverancia, la autonomía para experimentar y no seguir ningún canon, y la búsqueda de una renovación pedagógica con un espacio distinto al de una clase, son elementos positivos a destacar. Inversamente, que todo el peso recaiga en ellos es un talón de Aquiles. El funcionamiento de un cineclub exige ciertas condiciones que posiblemente no todos los colegios tengan: proyectores, aulas adecuadas o auditorios, cortinas para oscurecer los espacios, buen sonido y una videoteca que permita un viaje variado por el cinematógrafo. No por nada, Fresquet (2020) dice que para soñar con una política pública audiovisual es menester *a priori* avanzar en la digitalización del patrimonio audiovisual y en el derecho de las escuelas a acceder a él. Como ese avance es incierto e improbable en Colombia, el docente que se lance a formar un cineclub tiene que hacerse cargo de cualquier percance económico que exija su proyecto. Así lo entienden las directivas de las escuelas. Tomando el caso del cineclub *La Caja Negra*, su funcionamiento está desligado de cualquier remuneración, descuento de horas profesoriales y demás necesidades similares. Las películas que se programan hay que pagarlas del propio bolsillo o encontrarlas en gestiones y alianzas con instituciones públicas avocadas al cine como cinematecas, filmotecas, etc:

En el colegio hace como un año, dos años, llegaron libros nuevos, porque una viejera de libros, y llegaron películas también. Antes, cuando yo llegué, también había películas. Y hay un archivo, creo que todavía no se ha dado de baja, de muchas películas en VHS, muchas educativas. Del sistema solar, de la colección de National Geographic, igual eso está en la nueva que llegó. Hay unas películas que el Ministerio se ha encargado de distribuir por los colegios de Colombia. Hay toda una gestión de los curadores, de los críticos y de los que han recopilado el acervo del cine colombiano y han hecho que la gente pueda acceder a él. Creo que hay algunas películas colombianas, no me acuerdo ahorita. Y hay una que otra película, pero no son muchas. Unas veinte, treinta habrán. El resto para el cineclub son de mi colección personal y de los piratas del internet y los piratas de Orishas, que es el principal expendedor de cineclubismo en Bogotá. Además, que con Orishas yo hago curaduría, yo llegué allá y le digo al man, venga, es que estoy buscando películas sobre esto, metacine, hermano, ¿usted qué tiene?, pero no las típicas, no 8 y 1/2 que ya la hemos visto. Pille esta, pille esta. El man es un maestro, le bota a uno muchas cosas. Y al mismo tiempo yo les digo a los pelados, esto lo saqué de tal lado. Regalamos, a veces, películas. La Cinemateca ha sido una fuente, también, de cine, porque por las relaciones que hemos tenido nos han regalado algunas cosas de las colecciones de la Cinemateca y las hemos aprovechado, las vemos. Yo he regalado muchos libros. El cine se lee, Cuadernos de cine colombiano y una cantidad de cosas que me han dado a mí en la Cinemateca para compartir (Informante 4).

Hace tres años llegó una colección muy grande de libros y de películas al Inem y en el Inem hay muy buenas películas. En el Inem hay cinco copias originales del Ciudadano Kane. Hay un mueble bastante bien surtido también con películas de Disney, que es las que les presentan a los niños de primaria. Los diseñadores de bibliotecas escolares están teniendo eso en cuenta, entonces sí hay algunas cosas que se pueden conseguir en el colegio. A veces llegan materiales educativos, o donaciones que son para el colegio, por ejemplo, el Centro de Memoria hizo una película que se llama, es un

documental sobre los falsos positivos, se llama Retratos, o fotografías, no me acuerdo, sale Andrea Echeverry, que es alrededor de todo esto de los falsos positivos y el Centro de Memoria nos invitó a un grupo de profes, fuimos, nos regalaron las películas, nos dijeron, si quieren dejen unas en el colegio y cojan otras para ustedes, son un regalo. Hay instituciones del Estado que hacen ese tipo de cosas y que es posible hacerlo. El resto, la política de nosotros es que lo que mostramos en el cineclub que sea nacional es legal siempre. Hemos proyectado Luis Ospina, cositas de Andrés Caicedo, de las poquitas que dejó hechas; Rubén Mendoza; Iván Gaona. Y todo lo hemos proyectado de manera legal, lo que es de aquí de Colombia. Y lo que es de afuera, toca recurrir al hermano Orishas, que es el amo de la piratería (Informante 2).

5.3.2. Tensiones institucionales para la fundación de un cineclub

Hablando de obstáculos, es necesario retrotraernos al concepto de gramática escolar (Tyack y Cuban (2000) y a lo que podríamos denominar como la resistencia del cineclubismo a la escolarización del cine. Empecemos por lo primero, es evidente que lo prístino en la escuela siempre ha denegado de lo que le demanda cambios. El cine es el antónimo declarado de las normas del aprendizaje logocéntrico, pero en gran medida la animadversión institucional hacia el cine se basa en la resistencia a ceder en los esquemas espacio-temporales con los que funciona la enseñanza de los saberes tradicionales en la escuela. Si el cine es traído por un docente a su clase con un propósito puntual no le queda de otra que acoplarse a ese funcionamiento. Con un cineclub pasa exactamente igual; para funcionar debe buscarse un horario extraescolar que no incomode a las asignaturas reinantes, ajeno al marco oficial cronotico y en un lugar que el marco curricular desestime como aprovechable para sus fines:

Claro que ha habido dificultades, todo el tiempo hay dificultades. Si quiero ver una película con mis estudiantes así tenga todas las condiciones, no siempre el tiempo alcanza y por eso mismo también toca sacar el cineclub los sábados, porque el cineclub es una vaina intensiva y extensiva, copa resto de tiempo. Al principio porque no teníamos dónde, entonces era un camello. Al principio era entre semana y los pelados en clase y alguno que quería irse al cineclub y estaba en clase, vaya y pídale permiso al compañero para que deje salir al chino de clase a ver una película, y el compañero al principio, bueno, sí, pero después, no, ¿cómo así?, y con toda razón [...] Me acuerdo que cuando estaban construyendo el edificio donde ahorita estamos nos tocaba en ciencias y en ciencias básicamente la sala de proyecciones es un salón que es como una pecera gigante enrejada, una vaina en la mitad casi de todo el departamento. Entonces la luz entra por todo lado y eso tiene medio los vidrios polarizados, pero en unos lados sí y en otros no, eso era un karma ver pelis ahí, pero esos chinos ahí llegaban, se las veían y las hablábamos y lo comentábamos y decíamos, después toca que miren bien estos planos cuando puedan en su casa porque es que acá no se vio bien tal cosa, tal otra. Eso era un camello y era mire a ver como medio tapa para que esa luz que está ahí entrando no nos interrumpa. También el sonido siempre ha sido un problema, nunca ha dejado de ser un problema hasta nuestros días. No compran el cable más carito, compran el más barato y eso no ayuda (Informante 4).

En la misma tónica, las imágenes diversas, libres de clichés y dicientes de las sociedades que rescata el cineclubismo escolar, sumadas a las reuniones extendidas que requiere con los NNA para debatir el cine, son miradas de reojo por esa gramática

escolar celosa, prevenida y desconfiada. Históricamente, está recontra comprobado su recelo (Bácares, 2018). El caso del cineclub *La Caja Negra* es interesante para pensar la vuelta de dos viejos miedos: el de la subversión como algo propio del cine y el muy invocado que jura que la información contenida en el cine daña moralmente a la infancia y apresura sus tiempos “naturales”. Dimensionemos lo dicho: al celuloide se le creyó capaz de alterar a las masas, de hacerlas subvertir el orden si eran influenciadas por sus mensajes y por sus imágenes hipnóticas. La mejor metáfora de esto, es la película colombiana *El día de las mercedes*, dirigida por el chileno Dunav Kuzmanich en 1985, en la que un alcalde castrense prohíbe el cine en el villorrio a su mando por considerarlo subversivo. Si en general esta presunción condena la instalación del cine en una comunidad leída como vulnerable a sus influjos, en el contexto educativo la reticencia es más elevada. La postura positivista que generalizó que los NNA son meros sujetos de imitación y débiles en sus emociones sigue alerta ante la aparición del cine. Lo otro es que como el cineclubismo escolar urge de reuniones y convocatorias extraescolares para hablar, además del cinematógrafo, de proyectos culturales, de organizarse para producir películas, y de las preocupaciones que vayan surgiendo entre los estudiantes, la suspicacia ante lo que se fragüe allí nunca deja de ser latente, de permitirse con cierta precaución:

En el 2012 pasó que comenzamos con un ciclo de mente, como de filosofía de la mente, y acabamos el ciclo y empezamos a hacer talleres de realización y cuando llevábamos dos sesiones de talleres de realización a los cuales sólo habían asistido como cuatro pelados, entre ellos Nicolás Moreno, me llaman de rectoría. Lo que pasa es que el año anterior en el 2011, hacia el final del año estaba el tema de la Mane y todo el paro que le hicieron a Santos. La Mane estaba refuerte y el Inem se mueve mucho, entonces había movimiento estudiantil, de hecho, había dos grupos, uno se llamaba Anónimos y el otro no me acuerdo, era un nombre indígena. El hecho es que estos chinos se tomaron el colegio que para apoyar el paro y los líderes de la toma varios de ellos iban al cineclub, eran esos chinos inquietos. Eso fue rechistoso, yo llegué como a las seis de la mañana al colegio, a la portería y esa mano de gente ahí y el chino en la puerta y el celador como a un lado, no acá no estamos dejando entrar a nadie. Y yo, ¿qué pasó?, no profe, usted hágale si quiere entre, y yo, espere, ¿qué pasó? Entregaron el colegio como a los tres días después de una charla, o dos días, no sé. Me dice el rector, lo que pasa es que hay indicios o acusaciones de que la toma fue orquestada desde el cineclub; y yo, ¿qué, qué? Eso para mí fue, no se imagina, yo quedé hecho un papel, no sé qué, quedé hecho. Eso fue como si se me fuera algo, no sé. Yo le decía al man, nosotros no hacemos eso. Y yo como, no, mire, esto es para un proyecto de investigación, esto es otra cosa, esto es una vaina académica, entonces el man me dijo, que había unos pantallazos de Facebook, que yo no sé qué vainas (Informante 4).

Adicionalmente, los actores que compendian el cineclubismo y el cine también han sido resistentes al binomio cine-escuela. Especificándolo, la gramática escolar ha jalonado, por un lado, las autorizaciones y las sanciones sobre las imágenes en movimiento, e incipientemente por el otro, los representantes del cinematógrafo han planteado sus críticas a la escolarización del cine. Francia puede que sea el caso paradigmático de este ejemplo. En ese país, el sector cultural del celuloide -cinéfilos, cineclubistas, los directores, los críticos, las cinematecas- fueron determinantes en cada

paso dado por el cine para institucionalizarse escolarmente. Por la relevancia cultural y política del cinematógrafo la discusión excedió el ámbito pedagógico. Los defensores del cine levantaron su voz para que esa aventura contemplara al cine en cuanto arte y con ello se evitara poner en riesgo “la integridad de la experiencia cinematográfica” (Benasayag, 2020, p. 12). Esta lógica sería el reverso de la manejada por la gramática escolar. No es que el cine modifica a la escuela y por eso se le debe temer, sino viceversa, su uso colegial puede dañar la integridad del cine. La tesis de los cinéfilos fue que la escuela aplaca la fuerza del cine al segmentarlo, al dividir sus dimensiones y utilizar sólo las que le conviene para causas didácticas. Ese es uno de los meollos que llevaron, por lo menos en Francia, a una pugna por una “doble legitimación del cine: primero, su reconocimiento como arte; luego, su admisión entre las disciplinas escolares” (Bensayag, 2020, p. 15). Vale decir, que con un cineclub escolar se da una excepción a esta preocupación. El cerco escolar existe como ya se vio, no obstante, oficializar el cineclub en la escuela no supone que este quede desprotegido y subordinado a la escolarización totalmente o a merced de esa segmentación didáctica. Un cineclub escolar se rige por el cineclubismo que tiene como diana dos principios innegociables: el cine es arte y estar cerca de él debe ser una experiencia. Así, el campo de acción para que la gramática escolar domestique o encorsete esa premisa debería ser mínimo o desembocar en algo incapaz de asumir con compostura y dignidad el título de cineclub, dado el caso que se le convirtiera en una clase extraescolar de cine, más que en una vivencia cinéfila del mismo para los estudiantes de un colegio.

5.3.3. Etapa de formación, cómo se genera un cineclub

Con base en el recorrido del cineclub *La Caja Negra* podemos decir que crear un cineclub escolar es una tarea más que realizable. Con trabas y negociaciones a enfrentar y superar, pero al y fin y al cabo, posible. Lo cardinal es formular preguntas rectoras que le den sostenibilidad en el tiempo y evaluar el contexto donde se pretenda instaurar. Siendo concretos, revisar la pertinencia y legitimidad que va a tener un esfuerzo de este tipo en la escuela, su razón de ser en ese lugar y en el contexto socioeconómico donde viven los estudiantes. Súmesele la importancia de formarse con lecturas que prevengan y allanen errores, de investigar comparadamente otras experiencias similares y de, sí se puede, profesionalizarse universitariamente para ir solidificando la propuesta. El caso del creador del cineclub *La Caja Negra* es muy dicente de este trasegar. No es ni licenciado en educación ni cineasta, su profesión de pregrado es la filosofía, pero esto no le impidió forjar su proyecto cineclubista en la escuela e ir alimentándolo académicamente con autores, perspectivas e interrogaciones bisagras:

Yo ni licenciado ni cineasta. A mí me tocaba, como soy profesional pero no licenciado así se llama, me tocaba hacer un curso en pedagogía para el trabajo. Diez meses. Había unas universidades que ofrecían y alguien me dijo, mire estas, y ahí me inscribí y lo hice en la Monserrate, una vaina de diez meses y era un curso, cuatro módulos, una vaina así, para cosas muy generales de pedagogía. El distrito me obligaba a hacer eso para poder estar en el escalafón y me daban un límite como de dos años. Yo en ese mismo 2011 que arranqué el cineclub hice ese curso. Ahí la vaina era sencilla, nos pedían un proyecto pedagógico, eso era lo que debíamos desarrollar y mientras tanto

nos daban como ideas de currículo, ideas de modelos pedagógicos y de evaluación y más o menos era así la cosa. Y el tipo que lo llevaba era un tipo chévere, bueno, pilo y llevaba buenos tipos. La verdad fue bueno el curso, a mí me sorprendió. Fue una buena experiencia y ahí fue donde empecé a pensarme esto ya más teóricamente y empezar a buscar, como bueno, yo cómo empiezo a justificar como todo, de dónde empiezo, cómo carajos...cómo empiezo yo a dar una clase de esto, así de cero. Por qué es tan importante esto, socialmente por qué, y esto en el colegio por qué y qué relación tiene lo uno con lo otro. Ya ahí empecé a agarrar y a leer cosas, a buscar. En ese momento no había tanto, realmente; había cosas, pero no era tan fácil acceder como ahora, ahora uno googlea y le sale de todo, hay cantidad de experiencias y hay todo el mundo haciendo cosas. En ese momento fue difícil, la verdad, para mí encontrar información puntual sobre el tema, porque mucho era como unas vainas más sociológicas, como de contexto, como Lipovetsky, la hipermodernidad o la posmodernidad o la sociedad red de Castells. Pero de lo que me di cuenta es que de alguna manera es necesario hacer esto porque hay un contexto social, entonces, cuál es ese contexto social y tratar de justificar porqué e ir llegando a la escuela. Iba encontrando algo y como que lo bordeaba y como que iba para allá, pero como que no era puntual de todas maneras. Como que el cine en la escuela, mucho menos el cineclubismo, eso así con esas letras no lo encontraba por ningún lado. De pronto yo muy malo también buscando, no sé, eso era lo que me pasaba. Pero cada cosa era como, ay, esto me sirve, entonces, agarro acá, voy mirando cómo lo armo y cómo lo entiendo. Con eso, digamos que primero el 2011 fue un ejercicio muy sencillo e incipiente, ya luego 2012 y 2013 fueron dedicados al cineclub y ahí dije, ya, voy a hacer una maestría. Y empecé en el 2013 la maestría, yo dije, me gustó este tema, lo que aprendí, realmente sentí que aprendí, que me ayudó a aterrizar mucho, si yo me voy a tomar esto en serio hay que hacer una maestría en educación. Pensé en otras cosas, no, voy a hacerla en educación. Vi la de la nacho y dije, si la hago en algún lado, la nacho y ahí me metí. Y ahí fue ya donde se hizo más profundo todo esto que le estoy contando y voy descubriendo más de todas estas cosas relacionadas con el cineclubismo en la escuela (Informante 4).

Prepararse juiciosa y creativamente a lo largo de lo que dure un cineclub escolar favorece su éxito y continuidad. En tal medida su transcurrir conlleva una exigencia docente permanente, que le reclama convertirse al profesor que genere o asuma un cineclub en la escuela en una especie de investigador-curador. Investiga y lee para mejorar y clarificar su labor cineclubista y organiza filmografías según los requerimientos de los ciclos que se programan. Esa especialización que corre por su cuenta reafirma un corte definitivo con cualquier especulación e instrumentalización del cine en el espacio a su cargo. No sobra recordar que el sentido común que gobierna al cine en la escuela, la limita a un medio para, y desconoce que sea un fin independiente capaz de fomentar pensamiento de un modo diferente. En Colombia, el Ministerio de Educación (1999) en las únicas pinceladas donde se menciona el cine en la escuela, o sea en los lineamientos de educación artística, ciencias sociales y lenguaje recomienda ese uso. Con un cineclub escolar, la mirada sería otra, lo suyo sería dar paso a pensar desde el cine:

Yo he buscado muchos referentes después de que decidí hacer esto seriamente, de dejar el empirismo. Llegué a esos lineamientos en sociales y en artes, que efectivamente es donde existen, y en español también existen, en lenguaje. Pero me encontré con esto que yo ya venía diciendo, que es una visión instrumental del cine, no es cine por el cine, sino el cine como una herramienta. En ese sentido no las

considero significativas para mí porque mi idea no es desarrollar un tema a partir de una película, sino que es la película por la película. ¿Qué en términos de pensamiento me produce esta película? (Informante 2).

En el proceso de formalización de un cineclub en la escuela, el horario extraescolar de los sábados puede funcionar adecuadamente para sortear la gramática escolar, así como compagina muy bien con las jornadas extendidas de discusiones que provoca el cine entre los estudiantes. Vale señalar, que como cada contexto es distinto, equiparar lo planteado aquí con una fórmula sería un error. Tal vez, en una jornada entre semana autorizada para el funcionamiento del cineclub o en un colegio de modalidades libres tipo Summerhill (2004) esta construcción cinéfilo-pedagógica funcione igual bien. Un elemento complementario a tener en cuenta es que un cineclub escolar es una apuesta a largo plazo. Que el cine sea hipnótico para los estudiantes es incomparable a que en todos suscite el mismo efecto o que seducidos por él, se decidan a sumarse a una organización social con roles y responsabilidades *in so facto*. En cierto modo para un espectador formado únicamente en un cine hegemónico, que ha reducido el cinematógrafo a un divertimento, el cineclubismo puede ser chocante. Lo que sigue, si se queda, es habituar la mirada, deconstruirse como espectador, cambiar la lógica visual que se traía de afuera con el apoyo de quienes tienen más recorrido:

Reitero mi sorpresa. Estoy aquí desde las nueve de la mañana y son casi las tres de la tarde, nadie ha almorzado y seguimos aquí hablando de cine. Hoy de los colores en una película de Kurosawa y el fin de semana pasado del desempleo y las bicicletas en Italia en parangón de sus vidas. ¿Me pregunto si el colegio convocara a estos muchachos un sábado a una conferencia de cualquier tema, si ellos vendrían? Creo que no. Es el poder del cine lo que los jala. El cine le gana a quedarse en la casa, a tener un sábado rutinario. Aquí cada sábado es algo distinto (Notas de campo).

Claro, cuando uno está acostumbrado a ver el cine Hollywoodense clásico, pues cuando uno ve otro tipo de diseño, pues es muy jarto. Así como ver ahora una película Hollywoodense pues no es tan entretenida como lo era antes, entonces yo creo que por eso hay gente que no vuelve, porque puede que, aunque tienen la intención, uno igual se siente muy inseguro, como que no entiende nada de la película, como que a pesar de que sea un espacio en donde todos pueden hablar, pues igual no siento que sea tan fácil y más pensando en el carácter que tengan todas las personas. Hay quienes sí pueden hablar y tales, pero hay otros que son como más introvertidos y es como, mejor no vuelvo a ese espacio porque no me siento cómodo, entonces es como que sí hay una invitación, pero igual yo creo que toca ir suave porque también depende del carácter de cada persona, o bueno no sé, es que ahora estoy viendo una clase de identidad de rol y de contextos de la gente y es que como que pasan tantas cosas en la cabeza de la gente. Cuando uno está enseñando a alguien, pues es muy complicado saber por qué se quedan o por qué no se quedan, o sea, muchas cosas influyen, es como que no hay un código para decir esta es la fórmula correcta para que la gente se quede, o esta es la fórmula correcta para que la gente se vaya. Cada proceso tiene que ir a su ritmo, no toda la gente va igual (Informante 3).

En la parte introductoria, cuando siempre iniciamos el cineclub todos los años, le damos suavcito para que la gente le vaya empezando a gustar esa forma de lectura cinematográfica, que no sea una cosa de meterle Tarvovski de una vez, Hitchcock, meterle teoría a la lata, sino llevarlo de una manera suavcita. Posiblemente en un

taller cinematográfico sería muy difícil de hacer, como empezarlo muy suavemente, así como lo hacemos, porque hay veces en que los procesos no se pueden cumplir, o que incluso evolucionamos mucho más allá porque los chicos lo permiten. Digamos como que cada banda es una cuestión completamente diferente y uno va viendo como también ha evolucionado la sociedad a partir de estos mismos chicos que van al cineclub, sobre los gustos que tienen, las cosas que piensan, que incluso ahora me sorprende que los chicos son demasiado pepas y ya a uno se lo lamben, o sea, literal. Si ellos hubieran estado desde el principio, si hubiéramos hecho una carrera y ellos hubieran empezado al mismo tiempo en que yo empecé el cineclub, o sea, ellos ya estarían participando en festivales internacionales, ya tendrían una cuestión de conocimiento cinematográfico impresionante, ya estarían haciendo industria cinematográfica propiamente dicha (Informante 5).

5.3.4. El maestro como pasador en el cineclub, los estudiantes como pasadores

Este último asunto del acostumbramiento que traen los NNA por el cine comercial, secundado por la oferta televisiva y la cartelera para quienes pueden pagar la boleta de una sala de cine, es un eje central de la actividad cineclubista y de la labor del docente. Se supone que el cineclub escolar es un aire nuevo respecto de las clases donde al estudiante se le impone una carga de saberes sin su consentimiento o sin tomar en cuenta su opinión para decidir qué se le enseña. La virtud del cineclub escolar es recoger los gustos e inquietudes que los estudiantes traen y negociarlas con la amplia oferta cinematográfica que promete un cineclub; mediar, “hacer un reconocimiento de la cultura de los alumnos como ampliar su repertorio. Ese reconocimiento pasa esencialmente por no descalificar el gusto por cierto tipo de imágenes que como educadores podemos no apreciar o conocer” (Fresquet, 2020, p. 8).

Para el cumplimiento de esta negociación, no necesariamente explícita, Bergala (2007) recomienda que el profesor-artista a cargo del cine en la escuela sea un pasador, es decir, una persona que transmita la pasión por el cine, que recomiende películas, que facilite su hallazgo, el encuentro con las imágenes en movimiento. En el cineclub *La Caja Negra*, esta encomienda es la brújula del actuar pedagógico. El creador del proyecto más que un docente de cine, un director de un cineclub, o un profesor de filosofía que acude al cine, ejerce y se ve a sí mismo como un pasador en el sentido estricto de la definición de Bergala (2007):

Soy un pasador, así. El profesor dj, esa idea es la misma idea de Bergala del pasador, es muy parecida. Soy un pasador, totalmente. Aunque son muchas cosas también. Uno es un pasador, inicialmente, porque también hay unos roles. En cierto sentido me parece importante que el docente tenga la consciencia de que es un trabajador de la cultura, un gestor cultural. Eso es otra cara de ese rol u otro rol de ese mismo trabajo, de esa misma labor. Y por supuesto, si usted ya se mete en la producción y demás, por ejemplo, mi rol dentro del cineclub, es producir, ser productor. Ahí entendí, ah, yo soy un productor. En algún momento yo entendí eso, que yo debía ser el productor de esta vaina, que sea mi labor. En analogía con el cine, ¿cuál era mi labor acá? La de producir, el productor, así no sea el productor ejecutivo, soy el productor del afiche, el que tiene las condiciones de posibilidad para que se pueda hacer la película. Pero inicialmente y principalmente, es eso, soy un pasador, una persona que comparte lo que le apasiona (Informante 4).

Convenir las películas con los estudiantes y vivir el entusiasmo de ser un pasador es trabajo de un equilibrista. Es indispensable no tirar ni mucho para un lado ni mucho para el otro. Escuchar y alimentar, de verdad, el gusto y las preferencias cinematográficas de los NNA está lejos de programar lo que ya han visto o lo que los medios hegemónicos repiten insensatamente. Ser un pasador que aprecia la cultura audiovisual generacional pasa por saberla interpretar y darles a sus poseedores mejores insumos para que exploren esos gustos. Por ejemplo, si a los estudiantes les llama la atención las películas detectivescas, hay una línea infinita de cine negro y novela policial para mirar; o si están absortos ante la moda de los superhéroes, a ello se puede contraponer historias heroicas de personas corrientes a lo largo de la historia. Habría que tener cuidado con imponerse o con repetir cualquier rasgo autoritario y proveniente de la vieja escuela, o de su realidad más cotidiana escolarmente hablando. Es más, transmitir una sensación de poder decisorio a los asistentes-estudiantes del cineclub puede ser perjudicial, cuando no es tal el caso. Lo ideal es consensuar, votar, generar una confianza que le permita al pasador hacer su tarea, a saber, poner a disposición de los cinéfilos en emergencia, materiales y firmas desconocidas que los puedan increpar, llevar a deconstruirse y facilitarles preguntas por otras formas de mirar, narrar y hacer cine:

Obviamente debe haber un regulador, alguien que proponga y que mantenga las ideas frescas, porque si le dejamos el ciclo libre a los chicos, pues obviamente van a ocurrir ciertos desacatos, es políticamente cierto que se necesita un representante. Nuestro representante es Juan Camilo es él, el que toma ciertas decisiones logísticas, y también hay como un pequeño gremio del cineclub, están como ahí los elegidos, los grandes elegidos del cineclub, que son Juan Camilo, Franklin, Alexis y mi hermano. Esos son los cuatro grandes, los cuatro sabios del consejo del cineclub. Ellos son los que por lo general proponen los ciclos, proponen las películas, proponen las dinámicas, los talleres, las logísticas. Claro, si alguien quiere ver una película y los demás están de acuerdo, pues bueno, se le saca un tiempo y ven está película, pero realmente sí hay una participación para proponer y ver las películas. Últimamente se ha estado democratizando bastante más, porque en las últimas sesiones se ha hecho una encuesta de qué película quieren ver a continuación, pero las películas que se curan, las cura Juan Camilo, las películas que se eligen las elige el público. Realmente no me parece problemático porque Juan Camilo al estar enseñándonos de cine, obviamente tiene que proponer ciertas películas y proponer ciertas cosas. Imagínate que en el cineclub los estudiantes solamente puedan proponer películas, nos quedaríamos siempre en las películas comerciales, nunca veríamos Oppenheimer, porque yo creo que nadie de ahí conocía a Oppenheimer, nadie de ahí conocía a Vinterberg. Nadie podría conocer a Fellini. Somos estudiantes que hemos pasado una vida cinematográfica comercial, conocemos tal vez a Spielberg, Peter Jackson, etcétera. Pero, pues conocer a Paul Thomas Anderson, y otros señores directores, que no están tan a la vista, para eso está Juan Camilo, para eso está Alexis, para eso está mi hermano, etcétera. No me parece tan problemático que las películas no las elijamos nosotros, elijamos el orden, pero no las películas per sé, sino que las curen ellos, porque al fin y al cabo eso es parte de cualquier cineclub (Informante 6).

Un hallazgo demasiado rescatable de la figura del pasador es que, en lugar de ser de titularidad exclusiva de un adulto-profesor-artista-enseñante de cine, esa noción y significación se traslada y se extiende a los estudiantes-participantes de un cineclub. El

amor por el cine se contagia y los convierte en pasadores en sus ámbitos privados y en las conversaciones con sus amigos y familiares, en propiciadores del cine con personas que probablemente ni les interesa el celuloide ni asisten al cineclub *La Caja Negra*. Y decimos que es relevante en demasía porque en parangón a una clase curricular, esa personificación en el caso de los NNA del cineclub *La Caja Negra* resulta improcedente. Es el cine lo que los atrapa de un modo avasallador, lo que hace que sean pasadores de sus imágenes fuera de las fronteras colegiales, o sea, de lo que les apasiona, que no siempre es el saber escolar:

Lo que yo veía se lo contaba a amigos que no estaban en el cineclub, trataba de entusiasmar a gente en torno a las películas que se veían allá en *La Caja Negra*. Creo que cuando a mí me emociona mucho lo cuento, por ejemplo, lo que a mí me pasó con *Tarnation*. Yo era como "¡Ah! ¡Tengo que contarla!" Todas las cosas que me emocionan siento que tengo que contárselas a alguien, entonces si por ejemplo en el colegio algún amigo ponía algún tema, yo le decía, "hay una película súper buena sobre eso" o así en mi casa, o a veces mi hermano me dice "¿Hay alguna película que hable sobre este tema?" o "Recomiéndeme una película sobre los sueños" por ejemplo, fue lo último que me dijo. Así entonces como que trato de compartir esas experiencias por fuera. Con lo del colegio no pasaba. Definitivamente no, eso no pasaba y también siento que es por la predisposición que uno tiene como estudiante a que esto es lo que me obligan a aprender, esto es aburrido, entonces era como eso, pero no recuerdo en ninguna ocasión haberle contado a mi familia como hoy aprendí a hacer tal cosa en una clase (Informante7).

Trato de aportar, aportar en la medida en que puedo, en mi caso ayudarles con la publicidad o proponer de pronto algún ciclo, una peli, algún tipo de cursos, espacios, concursos, lo que sea, compartirlos con los chicos del cineclub. También como que he extendido el espacio del cineclub a otros momentos, entonces es que sí veo una película, comentarla con alguien y facilitársela a alguien más. Siento que ese es el espíritu del cineclub, facilitar y permitir. Entonces en la medida en que puedo y que considero que puede ser útil para alguien más o interesante, como que compartirlo también, porque sé que puede ser algo valioso para aquel que lo recibe, así como en mi caso lo es con el contenido y con las conversaciones que recibo en el cineclub. Creo que esas son como las maneras en las que expreso el valor que tienen para mí el cineclub (Informante 8).

5.3.5. Discutir sin restricciones y con naturalidad la realidad

La historia del cine y su vinculación a la infancia fue desde un comienzo rica y sin límites. El cinematógrafo descubrió que los NNA atraían a los espectadores. Mercantilmente se explotó la representación de la inocencia, la pureza y la alegría que se asocia a los NNA para ese fin (Bácares, 2018). Por ejemplo, hubo una época en los años diez y veinte que varias productoras se especializaron en películas sobre peleas de NNA con almohadas que generaban rentables taquillas (Lebeau, 2008). Más tarde, el *star system* hollywoodense elevó esa fórmula a la enésima potencia con los *child stars* que tenían como trabajo brindar esperanza al pueblo estadounidense durante la época de la depresión económica. Igualmente, los NNA escolarizados y sin escolarizar eran habituales consumidores de películas. Se estima que, en 1950, en Inglaterra, 1.250.000 NNA entre los cinco y quince años iban, mínimo dos veces a la semana al cine (Unesco,

1951, p.8); y que, en Argentina, según lo estableció una encuesta en 1925 a 3.651 NNA bonaerenses, el 40 % lo hacía sin acompañamiento adulto (Southwell y Serra, 2009, p.87).

Esta ausencia de control de la mirada fue el detonante del giro que determinó las censuras y clasificaciones para las imágenes en movimiento si eran vistas por NNA. La psiquiatría y la psicología experimental alimentaron con datos sesgados una narrativa que pervivió con el tiempo: las imágenes amorales, criminales, sobre el sexo y la desnudez, anárquicas, y en general, ajenas a una infancia ideal y romántica, se acusaron de disruptivas, dañinas y poco recomendables para los NNA (Bácares, 2018). Por el acumulado de páginas de esta tesis es innecesario ahondar de nuevo en la conformación de este proceso restrictivo. Lo que vale retomar es el hecho de que la escuela es uno de los espacios culturales donde estas posiciones encontraron asidero. Por tanto, un cineclub escolar no es ajeno a estas tensiones y deliberaciones tutelaristas. Quien lo dirija, enfrenta la disyuntiva de ceder ante estas pretensiones limitantes de la mirada de los NNA o respetar al cine como un medio que habla holísticamente de la realidad. Para ello es necesario tener muy claro cuáles son los criterios para escoger las películas: ¿acaso son criterios educativos?, ¿criterios cinematográficos?, ¿criterios morales? ¿lo etario? ¿criterios institucionales? Al resolverse este dilema en favor de un espectador libre, en un cineclub escolar se garantiza a sus participantes la amplitud y hondura característico del cine y se evita caer en la clasificación institucional que formalmente estratifica por edades lo que debe verse. La premisa que propone el cineclub *La Caja Negra* es pasar lo que quieran ver los NNA y verlo si tiene un sentido estético, si su contenido desencadena discusiones y si pesa cinematográficamente en los ciclos que programan para los estudiantes:

Siempre he tratado que el cineclub sea deliberativo y democrático, sin embargo, soy consciente que el acervo cultural de mis estudiantes es limitado. Hermano eso es como cuando usted conoce un sabor de alguna comida o conoce alguna cosa que de verdad es increíble y que dice esta gente la tiene que conocer, ellos necesitan conocerlo, aunque no lo sepan, entonces obviamente que eso también está ahí. Soy consciente y siempre he sido consciente de eso, pero de todas maneras primero los escucho, a ver qué traen, qué tienen, y los lugares comunes y todo esto. Pero siempre ha sido de una manera deliberativa, sin embargo, ahí está implícito todo, los gustos, las emociones y demás, pero creo que siempre es como muy intuitivo, qué les gustaría y van saliendo temas y ahí en los temas yo me voy acordando y voy diciendo, uy, esta película me encanta, podríamos verla, esta también. Criterios de edad y morales, muy pocas veces, digamos que habrá algunos límites, sí, pero en general no los tenemos. No censuramos y no atendemos a la censura, y para eso estamos ahí, para acompañar el visionado de las pelis. No ha habido eso. Y ha sido como una premisa, en general nosotros no decimos que no, pero preguntamos cómo. Si decimos sí, cómo lo adaptamos. En algunos momentos y en distintas épocas han variado los criterios, por ejemplo, en el 2012, yo tenía esa idea de ojalá conectarlo con cosas que estuviera viendo en la clase [...] De todas formas, todo el tiempo están esas preguntas, no específicamente de la censura, pero sí por qué, para qué, a quién, están ahí; pero obviamente me he preguntado. Es decir, si no hay un sentido, si esto no está dentro de nuestros criterios estéticos, conceptuales, pues no es necesario. Mostrar por mostrar, escandalizar por escandalizar, no sé, ¿para qué? En algún momento alguna chica me acuerdo que

propuso, porque hicimos un ciclo de sexo, se llamó Sexo, drogas, cine y rock and roll, en ese momento mandamos a hacer una vallita y la colgamos en la plazoleta del colegio y ahí borrábamos y poníamos cual era la película que íbamos a poner en la semana y eso estuvo ahí colgado así: Ciclo de Sexo, drogas, cine y rock and roll y nadie nos jodió la vida ni dijo nada. Y en esos momentos sí me acuerdo a alguien diciendo, por qué no hacemos un ciclo sobre sexualidad y yo siempre he estado abierto, sí, claro, pero ustedes ya saben, toca que lo postulen y voten y quede, y si queda yo no tengo ningún problema. Lo asumo, listo, hagámosle, vamos pa'lante, qué películas buscamos y tales (Informante 4).

Hemos pensado en problemas de la censura, ha sido más como sentarnos a rompernos la cabeza nosotros y en determinado momento llegamos a la conclusión de: nada se censura, pero todo se explica. Y tenemos niños pequeños en el cineclub, ha sido una cuestión muy fuerte. A mí me parece importante que se vean y que se expliquen. Cuando yo estaba en el pregrado intenté hacer una comparación entre la educación indígena y la educación formal de nosotros, y yo decía, la educación formal de nosotros es una burbujita, es como una especie de intentar hacer el mundo en chiquito, pero sin las consecuencias que tiene el mundo. En la escuela usted roba y le hacen una anotación y ya, no pasó nada; en la vida real si usted roba y lo cogen, eso tiene unas consecuencias. Y en la educación indígena, los pelados, con la comunidad que yo trabajé fue con los Emberas, entonces hay fiesta, los pelados ayudan en la organización de la fiesta, pero también están en la fiesta y toman en la fiesta y aprenden a hacer cosas que son de la vida cotidiana. Me parece que con el cine tiene que aplicar de la misma manera. Y que las cosas van a ir llegando en su momento, y que en el momento en el que lleguen tienen que tomarlas y tener a alguien ahí que se las explique. Pero, sí, tratamos de no censurar nada. Incluso nos oponemos también a esa otra censura que ciertos círculos intelectuales tienen sobre el cine que se llama comercial. Nosotros vimos una vez en el cineclub, que Juan Camilo odia esa película, pero en el cineclub vimos Los juegos del hambre. Y en la red de cineclubes a Juan se le fueron con todo encima, que por qué iba a mostrar eso, tan ultracapitalista y tan no sé qué. Pero, eso tiene cosas para analizarle. Hemos visto cosas muy light, hemos visto cosas muy pesadas, y todo lo explicamos, a todo tratamos de darle un contexto en que los estudiantes vean las visiones que hay alrededor de eso (Informante 2).

Queda claro que un cineclub escolar no necesariamente está obligado a derivar en un cineclub infantil, esto es, en uno que únicamente socializa películas con restricciones de edad y certificadas por un ente, organismo, o inclusive una corporación como Disney, como adecuadas, pertinentes, educativas o entretenidas para los NNA. Tal mutación implicaría aceptar el discurso divisorio de públicos como indiscutible, sin fisuras, y apartar la mayoría del cine, el más emblemático, del conocimiento de los estudiantes. Ni siquiera cineclubes específicamente para NNA que se crearon para brindar una programación que tomara en cuenta sus necesidades han cometido ese error. Iturralde Rúa, acostumbraba en sus cineclubes para NNA en Argentina a presentarles filmes de alto nivel como “El globo rojo de Lamorisse, El Golem de Paul Wegener, Nosferatu de Murnau, o Codicia de Erich Von Stroheim [...] las obras de Dreyer, Eisenstein o Flaherty [...] el neorrealismo italiano, el nuevo cine indio, la animación checa o los films de Georges Méliès y Norman McLaren” (Eseverri, 2019, p. 216). En efecto, infantilizar el cine haría de un cineclub escolar una experiencia más pobre, menos diciente para los NNA. Ayudaría, como lo insinúa un participante del

cineclub *La Caja Negra*, a vendar los ojos, más que a mostrar la realidad y a discutirla; a perpetuar una infancia a la que se le prohíbe conocer el mundo, con lo bueno y lo malo que arrastra. De allí, la relevancia del cineclubismo indagado en esta investigación, pues quienes han vivido esa experiencia reconocen al cine como una fuente de información que ni el colegio ni la familia puso a su disposición:

Yo creo que estamos en una sociedad en donde como que todo lo cuidamos, como "Estas cosas no pasan", es eso, es como "Estas cosas no pasan, eres muy chiquito, no lo entenderías". En cambio, en el cineclub es como un espacio en donde pues, esta es la realidad, ese es el cine. Y es en realidad la forma en que lo expresa el cine, hablando más allá. Por ejemplo, que haya escenas sexuales en las películas, cuando yo era pequeño y había una escena así, era todo como muy incómodo porque uno estaba acostumbrado a que cada vez que pasaba eso pues como que ¡No, cierre los ojos! que eso usted no lo puede ver porque es un niño chiquito, o no, le están pegando a una mujer y tú no puedes ver eso porque eres muy chiquito. Y en el cineclub como que todo se abre para las interpretaciones de cada quien y que al final podamos como realmente pensar qué pasa, que no seamos tratados como niños tonticos que no sabemos de nada, que no sabemos cómo se manejan las dinámicas de los adultos o de lo que pasa en la sociedad, sino que es: cuál es su lectura, por qué piensa que pasa eso, qué podría pasar. Yo creo que ese tipo de educación que uno recibe de pequeño en el cineclub, digo de pequeño porque yo era muy chiquito cuando estaba ahí y que ahora hay mucho pelado muy chiquitico, eso repercute en el que uno ya va a tener una lectura de la vida y de la sociedad mucho más amplia y va a entender muchas cosas que a uno le ocultan. En mi caso cuando yo era pequeño, mi educación se basó más o menos en mis amigos, porque la profesora no podía decir ni siquiera una grosería o lo que dijera era mejor dicho un pecado capital, y en el cineclub no se satanizaba nada, no se satanizaba si una persona salía en la película diciendo que era ateo, o si usted era así. Entonces yo creo que eso repercute en el tipo de educación y en el tipo de lectura que uno va teniendo desde pequeñito. Porque tú vez algo y no le preguntas al niño, cómo lo sintió, es como que tú le das la respuesta, es como "¿Estaba chévere la película, cierto?" "o" ¿Estaba bonita la película, cierto? Entonces el cineclub me parece que es algo muy importante en la educación de ahora porque todo con tapujos y con tantas cosas que le ocultan a uno, uno termina siendo como un iluso cuando va creciendo respecto a las cosas que pasaron en realidad, porque esas cosas no pasaban, porque se las taparon. Y el cine lo muestra de una forma muy cruda y poética, por decirlo así, y en el cineclub yo creo que eso sale también resto, es como decir por qué pasa esto, qué repercute con esto. Obviamente Juan Camilo sabe que muchos de los contenidos que muestra ahí, si los papás supieran que los muestran pues dirían como, "¡Usted no vuelve por allá!", pero es que sería peligroso si Juan Camilo se parara y dijera como "Esto está mal" o "esto está bien", ahí sí yo diría que esto no es un espacio donde un niño no podría ir. Pero en cambio es un espacio donde un pelado puede llegar y decir cómo se siente y expresarse. No sé, la verdad eso me parece un trabajo muy difícil, o sea que eso que ellos decidieran hacer eso del cineclub, me parece loquísimo, pero me parece muy importante haber ido, porque eso le crea a uno criterio, porque uno realmente aprende, uno se crea otro concepto, uno se quita los tabús, uno empieza a entender cosas que no entiende, y esa es la importancia de que no haya censura en ese tipo de contenidos. Tampoco le voy a mostrar a un niño de 10 años una película de una masacre, porque pues de pronto ya es muy pesado, pero tampoco es tratarlo y decir que en el país no pasan cosas feas; tiene que haber una sensibilización. Yo sí pienso eso, independiente de que uno sea pequeño, por eso es que la gente crece siendo tan ilusa y no pasa nada en el país, y es que en su educación

fue "nunca pasó nada mijo, no puedes ver esto, no puede pasar lo otro" (Informante 3).

Un cineclub escolar, pese a ese calificativo final nunca debería ceder en sus curadurías a la escolarización o a un direccionamiento semejante que produzca catálogos prohibidos y otros avalados por consentimientos educativos. Su esencia, fuerza y dinámica es el cineclubismo: ver cine lo más ampliamente y sin sesgo, discutirlo, en cuanto a los pilares y referentes cinematográficos, estéticos, sociológicos, políticos, y culturales, que aparezcan en las películas, es en resumen su misión. Si se aprende, es como consecuencia del cineclubismo y no al revés, es decir, por proyectar películas para irse por sus ramas o para imponer agendas curriculares. Como se indicó en un capítulo anterior, si mediante la presencia del cine en la escuela se garantizan los derechos de los NNA, si ellos los ponen en práctica accediendo a información, discutiendo, organizándose, debatiendo alrededor de los filmes, es a raíz de lo que provoca el cinematógrafo en la escolaridad o en sus vidas. Tal cual pasa con los aprendizajes que se desatan en un cineclub escolar, se estudia y aprende, queriendo o no, por el cine, y lo que le es inherente, o sea, por las posiciones estéticas, narrativas y políticas sobre diversos fenómenos y tópicos sociales que acarrea. Así, un cineclub por antonomasia es un lugar de exploración y pesquisa, que se funda en un acuerdo tácito: ver cine de todo tipo, siempre yendo en dirección de lo desconocido, de las cinematografías que faltan por ver, de las que ayuden a sus espectadores a responder por qué les atrae tanto el cine, qué es y por qué acuden religiosamente a él. Con una gran diferencia frente a la escuela normalizada, esas proyecciones, asistencias y enriquecimientos son libres, diferentes para cada cual y la puerta está abierta para entrar y salir cuando se desee:

Si el niño se siente capacitado para ver esto que lo vea. Yo, a mis trece años, ya había visto un chingo de películas de Lars von Trier delicaditas. Emilio viendo esa película de Oppenheimer, es como, marica, guauu... De hecho, la primera vez que mi hermana fue al cineclub, la primera y única vez porque ella es de la tarde y tiene sus conflictos horarios ahí, o sea, a ella le encanta despertarse a las doce de la mañana y es lo más feliz del mundo haciendo eso; la primera película que vimos fue una de Lars von Trier, me estrenaron igual que a ella, con una fucking película de Lars von Trier, y mi hermana se la vio, y dijo, estaba bien, me gustó. ¿Cómo que le gustó?, es Lars von Trier, esa cosa no les gusta a señores de veinticuatro. Siento que el cineclub posibilita que haya una vista medio inapropiada para niños, pero a su vez es como, si entras en el cineclub es como que tienes que aceptar este pacto de oficio que te decía, el pacto cineclubista. Si entras acá estás dispuesto a ver todo lo que pongan y si estás dispuesto a ver todo lo que pongan, también estás dispuesto a ver películas fuertes, y si no estás dispuesto a ver películas fuertes pues allá está la puerta, te puedes salir cuando quieras y no hay problema, gracias a que el cineclub es un espacio tan libre, por eso es que tanta gente se va cuando ponen Apocalypse Now. Está muy bien que los niños puedan decidir a su manera si quieren ver una película fuerte o no. Es un riesgo que corre el cineclub, pero que a su vez enriquece mucho el ojo del niño o el ojo de la persona que lo esté viendo (Informante 6).

Yo creo que los mayores intereses en el cineclub es ver algo nuevo, pero no ver algo nuevo como " Ay sí porque ya estamos aburridos de lo mismo", sino como para abrir más ese espectro, como para decir, nosotros no sabemos mucho de cine francés, hagamos un ciclo de cine francés y hablemos sobre el cine francés, o nosotros no

sabemos mucho como de la influencia que tiene el psicoanálisis en el cine, o no sé, supongamos ¿por qué el cine genera eso que tú vives? ¿por qué genera tristeza? ¿por qué genera rabia? ¿por qué nos toca tanto las fibras? ¿por qué nos sentimos tan identificados con las películas? Entonces veamos un poco de ese cine y vamos a analizar un poco más allá. Yo creo que las preguntas son más como cuestionándonos las cosas que no sabemos, las cosas que no conocemos. Cuando yo estaba era como, qué es lo que no hemos visto, qué es lo que casi no entendemos y lo vemos. Por ejemplo, cuando yo estaba creo que hubo ese ciclo de cine francés, y como yo nunca he visto cine francés yo no lo entiendo, ¿qué diferencia una película alemana de una francesa? ¿qué pasa ahí? ¿qué es eso? No solo en el francés sino como todo el cine en general, qué hay de diferente, cuáles son las películas que rompen códigos, cuáles son las películas que generan, las que no generan, las que me hacen sentir algo, pero las que me sacan al mismo tiempo, yo creo que esas son las preguntas que casi siempre uno se hace. Yo creo que cuando yo estaba no era tan "Ay no, a mí me gustan mucho las películas de mafia, veamos películas de mafia "no, era como más allá, como, bueno, qué representan las películas de mafia, cuál es el cine negro, cuál es el concepto. Pues para ir aprendiendo porque no solamente se ven películas porque somos cinéfilos y nos encanta el cine, sino que también es el hecho de abrir esa mirada y de ver más allá de simplemente la película que hable de esto, sino ver qué sucede, por qué mueve fibras, qué pasa con el cine realmente, qué es eso del cine. Yo creo que esa es la pregunta que siempre hago porque pues yo ya llevo mucho tiempo, y es, ¿qué es el cine?, ¿por qué el cine? ¿por qué yo carajos vengo, saco tiempo y me siento a ver cine? ¿por qué vengo a un espacio a hablar de cine? ¿qué pasa ahí? ¿por qué no estoy hablando de fútbol o salgo con mi novia? No. Estoy en una sala viendo cine con unos pelados que también quieren ver cine. Yo creo que esas son las preguntas que nos hacemos ¿por qué carajos estamos acá? ¿Por qué carajos queremos hacer cine? ¿qué hay más allá de eso? Y por eso vemos mucho ciclo y por eso vemos muchas películas. Yo creo que esas son las principales preguntas del Cineclub la verdad, yo meto las manos al fuego a decir eso, siempre preguntándonos por qué estamos ahí y por qué vemos lo que vemos y siempre buscando más adentro (Informante 3).

Que el cineclub *La Caja Negra* se rehúse a infantilizar la mirada de los NNA, a restarles la posibilidad de conocer cinematografías, títulos y temáticas que difícilmente pueden hallar en la oferta cultural a su alcance, es una decisión muy apreciada por los estudiantes. En eso hay una coincidencia entre los involucrados, que marca el camino para cualquier cineclub escolar que se inspire en su quehacer. De hecho, una de las razones por la que los NNA asisten y se quedan en el cineclubismo escolar que nos compete es por haber encontrado un sitio donde se sienten reconocidos como portadores de experiencia, en el que no se les miente o en el que se evita hacerles saber que sus voces son irrelevantes. Allí buscan certezas, más que mentiras, sentirse escuchados sobre su percepción de la realidad. Y el cine lo hace con la ayuda de los códigos cineclubistas. Un cine en estado puro que los entretiene, y que les deja algo más: interpelaciones, afectaciones sentimentales y ser apreciados como espectadores calificados con lo que se puede entablar conversaciones sin vetos y tabúes. Varios acontecimientos en el cineclub *La Caja Negra* lo prueban. A lo largo de su historia han visto películas ciertamente violentas como *Tesis* de Alejandro Amenábar, *Full Metal Jacket* de Stanley Kubrick, *El señor de las moscas*, *La naranja mecánica*, *Asesinos por Naturaleza*, *El club de la pelea* y *Taxi Driver*, con un sentido curatorial definido, pedagógico si se quiere. Estas películas hicieron parte de un ciclo sobre violencias que

se llevó a cabo en 2013, escogido por ellos y que tuvo como faro, preguntarse si el ser humano es violento por naturaleza y por qué hay tanta violencia entre las personas jóvenes. Igual pasó, con filmes como *La invención de Hugo Cabret*, *Deconstruyendo a Harry* de Woody Allen, *La ventana secreta*, *El desprecio de Godard*, *Factótum* y *En la casa de François Ozon*, que sirvieron para discutir la presencia de la literatura en el cine. Un caso llamativo de estas condiciones para entablar relaciones dialógicas fue el ciclo Sexo, drogas, cine y rock and roll, propuesto por una estudiante y votado positivamente por los demás, en el que vieron cintas como *Almost Famous*, *Cadillac Records*, *The Doors*, *Syd and Nancy*, *24 hour party people* y *Trainspotting*. En la memoria del cineclub fue muy importante, dado que muchos estudiantes de esa época eran punks, diletantes de varios instrumentos y melómanos. Ellos, de abajo hacia arriba en este espacio extracurricular, terminarían con sus saberes y conocimientos sobre la música provocando y aportando a la discusión relativa a las olas musicales que se trabajaron en esas películas:

De Sexo, drogas y rock and roll me gustó mucho las discusiones, discusiones muy interesantes sobre la droga, sobre la música, la evolución de la música, fueron cosas bien importantes. En lo personal también me gustaba mucho ese ciclo, poder hablar de música así, tan puntualmente, me encanta. El ciclo fue muy chévere porque tenía algunos chicos muy punks, tuvimos unas discusiones muy interesantes sobre el punk, sobre las caras del punk, la cara nihilista y la cara anarquista, las bandas, la música. Ese ciclo fue muy bueno, estas películas, *Syd and Nancy*, para meterse como en el tema de la droga, aunque la película no es que me guste tanto ni nada, pero la discusión fue muy interesante. Sí, porque además era por décadas, por décadas no de las películas, sino del avance de la música. Primero más rock and roll, más hippie, vimos *Cadillac Records*, para mostrar los cincuentas; hubo algo importante en los sesentas que ahorita se me va. Luego en los ochenta una muy chévere, se llama *Veinticuatro horas de fiesta*, que es sobre el movimiento del New Wave en Inglaterra y es como un falso documental y es divertidísima y muestran todo el tema de New Order y un poco de bandas. Vimos varias de esas películas que fueron muy chéveres y que en el momento les gustó mucho a los pelados que estaban en ese momento y que todavía están por ahí dando vueltas (Informante 4).

Esta apuesta por abordar sin clichés, filtros y miedos docentes las caras veladas de los fenómenos sociales, además de traer consigo un agradecimiento de los estudiantes-participantes de un cineclub escolar, posibilita abordar los temas con mayor naturalidad en parangón de cualquier clase oficial. Hay ciertas problemáticas que curricularmente se evitan, o se tratan con mesura, reparos y resistencia en la vida curricular. Ante ello, nuevamente la informalidad del cineclubismo oferta otra forma de abordar tópicos de los que la escuela le cuesta hablar exployadamente. El devenir de un cineclub escolar dispone de otras maneras de organizar el tiempo, los cuerpos, el uso de la palabra, la autoridad enseñante y de posibilitar diálogos conjugados en primera persona. A los NNA les interesa ser tratados como personas con experiencias de vida complejas, reales, alejadas de lo idílico, que se concatenan con las películas que repasan y discuten. Por eso, les agrada pertenecer a un cineclub escolar, en el que todo se puede hablar, que reconoce sus historias de vida y en el que los profesores tienen la oportunidad de habitar otros papeles que no sean los curriculares:

Hay temas que no se tocan en clase, no sé, cómo temas de la violencia. Nosotros en el cineclub vemos películas, yo creo que eso lo mencionaron en alguna reunión reciente, que nosotros muchas veces vemos películas que están restringidas a la edad de muchos de los que asisten en el cineclub. Por ejemplo, contenido sexual, violento, etc. Pero que son cosas que, así digamos no hayan sido pensado para nuestras edades, nosotros comprendemos y hasta vivimos, no es que esté ajeno a nuestra realidad, sino que está latente todo el tiempo. Y es algo que en una clase es muy complejo por lo que te digo, no falta el compañero burlón, o que es totalmente distante a la situación que uno ve, y como que lo ve como algo ridículo, o que como que los profes por respeto al aula o a lo que les imponen, como que no pueden tener la conversación como lo quisieran o cómo piensan realmente. Lo que te digo, a veces, el cineclub era una especie de relación o comunicación con los profes totalmente distinta a lo alusivo a nivel académico, entonces ya se genera como una amistad y un compartir, por ejemplo, con Johana ella me comparte y yo le comparto textos, videos, fotografías, obras, pinturas, con Juan Camilo a veces también le pido recomendaciones, con Franklin también (Informante 8).

5.3.6. Un cineclub escolar es congruente con el uso del cine en las clases

De más está decir que lograr oficializar un cineclub escolar alimenta relaciones inéditas, cinefilia deliberante, el ejercicio de los derechos de los NNA y aprendizajes transversales y complementarios de los que ofrece la escuela curricularmente. El tono y la experiencia cineclubista es distinta y rica, pero a la vez no es excluyente de otras formas, inclusive, opuestas de pensar y vivir el cinematógrafo en un cineclub escolar. Lo sustancial es estar atentos para que las visiones reduccionistas de las imágenes en movimiento eviten replicarse en el cineclubismo, que para funcionar adecuadamente necesita siempre de independencia y de un abordaje que entienda al cine como un camino y un destino al mismo tiempo de experiencia y aprendizaje para los NNA.

No obstante, su generación institucional es congruente con la circulación del cinematógrafo y su utilización pedagógica en las clases. Tal vez, de un lado y del otro, ambas entradas enriquezcan la comprensión del cine y sus matices para los estudiantes en un colegio. De hecho, quienes regentan el cineclub *La Caja Negra* son un ejemplo de este uso amplio y combinado del celuloide. Que dediquen sus esfuerzos a la dinámica cineclubista y a apostar por un proyecto educativo con este formato, no le quita que acudan en sus clases curriculares al cinematógrafo para explicar mejor un tema, enseñarlo con múltiples fuentes, o para ir sembrando semillas cinéfilas en el tiempo que les permiten sus sesiones semanales. También, haciendo hincapié en lo que permite visualizar el cine se puede aprovechar para reclutar nuevos espectadores para el cineclubismo, eso sí, sin vulgarizar el cinematógrafo a un salvamento de una clase fallida o mal preparada. Su aparición en el aula, como lo evidencia el siguiente testimonio, se puede engranar a otras fuentes para reflexionar hechos que se quieren estudiar; servir para conectar y amplificar lo que dice un libro y viceversa:

Siempre introduzco el audiovisual de muchas maneras, acá también me doy otras libertades. Por ejemplo, utilizo mucho el videoclip, pero siempre con la consciencia de que esto es cine, y lo expreso de esta forma. Ahí es cuando aprovecho y doy los contextos del cineclub o menciono el cineclub. Como que también igual siempre está

en mis conversaciones. Siempre estoy como diciendo, en el cineclub cotidianamente hacemos no sé qué y vemos una película y funcionamos así, acá vamos a hacerlo así, pero de esta otra forma. Trato de tener al menos una película por corte, y otras muchas sugeridas. Con esta idea del profesor dj, que le comentaba el otro día, yo les digo esto y entonces mi clase es un chorro de referencias de muchas vainas, de música popular y de música académica y de cine y de libros y de filosofía y anécdotas de calle y de muchas cosas, con el ánimo de que alguna logre conectar con ellos y se hagan un mapa de lo que yo estoy tratando de plantearles. Y cuando vemos una película trato de sacarle el tiempo, trato de escoger una película que me dé en el tiempo de la clase, al menos, de esas dos horas que tengo. De vez en cuando se parte la película. Al principio me molestaba, ya después, digamos que no le veo problema. Entiendo que vemos mucho cine y mucho audiovisual fragmentado, entonces como que todo bien, ya estoy más tranquilo con eso, y hemos logrado así ver cosas. Hay algunas películas que para ciertas cosas vuelvo a traer. Por ejemplo, el semestre pasado estábamos leyendo El maestro ignorante y todo eso y La ilustración de Kant, entonces la película fue La ola, y ellos pudieran poner a discutir esos tres textos de alguna forma. Yo trato de mostrarles e insisto todo el tiempo, mire, todo conecta. Lo que estamos viendo acá tiene una conexión. Es notorio que muchos estudiantes hacen la conexión, al menos incipientemente o en algunos aspectos iniciales, pero empiezan a comprender cosas y se hacen preguntas y entienden otras cosas. Yo creo que sí, entienden que la película es algo orgánico dentro de la clase. Y de todas maneras yo siempre estoy justificando, diciendo, esto lo vamos a hacer por esto y esto tiene sentido por esto y lo conecto con esto. Estoy en esa labor de andar engranando siempre (Informante 4).

El efecto de movilización e impacto emocional que generan las películas en un cineclub escolar en sus miembros, puede ser una estrategia educativa para imitarse en la vida curricular. Si antes uno de los grandes peros al cine en la escuela consistió en denigrarlo porque las imágenes en movimiento se creían inefables, intraducibles y cognitivamente inaprehensibles (Dussel, en Serra, 2011, p.15), hoy es imposible descartar que el influjo sensorial audiovisual es muy potente para la educación. Sentir, ponerse en la piel de alguien más, conmoverse, ayuda al estudiante a opinar, entender, atender e interactuar sobre un fenómeno que se esté abordando en clase. A ello añádase la parafernalia ritual del cine que refuerza ese clima de interés. El silencio, la oscuridad, las imágenes en una pantalla, el sonido, el ritmo y la narrativa de la que se es testigo, son alicientes para propiciar una conversación más amena, íntima y sensible sobre el objeto de estudio que proponga la escuela. Por ende, el cineclub en la extraescolaridad y la concurrencia del cine en las clases formales, pueden llegar a ser esfuerzos complementarios para provocar y transmitir conocimientos por medios más atractivos, inusuales y cercanos a los NNA:

Yo recuerdo que en filosofía la profesora nos daba algunas películas que eran muy duras, o sea, todos terminábamos chillando, y uno comprendía mucho mejor el tema a partir de esas películas. Ahorita hay una película que el nombre no me acuerdo, pero es con una actriz famosa, la película iba con una niña que tenía cáncer y pues ella tenía su familia, y era como el proceso que ella iba sufriendo a través de que el cáncer le estaba haciendo metástasis, pero que también la niña se iba volviendo adolescente, que le estaba empezando a gustar otra persona y la hermanita de ella finalmente le donó la médula para salvarla. Entonces creo que, en ese contexto, la clase precisamente iba de cómo el Estado intervenía en la salud de la sociedad y como la familia como núcleo de la sociedad era participe de ese sistema de salud. El drama, el

hilo conductor era que los costos en Norteamérica eran elevadísimos y que la gente a pesar de que tiene buenos empleos es muy difícil tú poder costear un tratamiento, más cuando se trata de un cáncer. Entonces uno entendía más como esa participación del Estado. Yo lo comprendí muy bien porque uno siente el drama de esta gente y uno entiende que le puede llegar a pasar o que le ha pasado. Y sí, uno abre los ojos y dice: "Estamos jodidos en cuanto al Estado y la sociedad". Esto lo he estado pensando y es que claro decía Godard, que el cine es una mentira contada a 24 cuadros por segundo, sin embargo el man retoma, porque dice que es una mentira que le muestra una verdad más grande, una verdad más grande que la realidad que usted puede ver y creo que es algo que uno como realizador audiovisual debería estarse pensando, como: claro, yo quiero contar esto y por qué lo quiero contar y por qué lo quiero contar así, qué hace que yo lo cuente así, que sea mejor y que me diga más de lo que quiero decir, que otra cosa, que otra forma de contarlo (Informante 5).

Tan pronto terminamos de ver una película en el cineclub, como que se incentiva mucho la emoción, la emotividad, la nostalgia. Entonces siento que ahí estamos con la sensibilidad a flor de piel. Claramente esto depende de muchas cosas, de la persona, de la película que vayamos a ver, pero siento que algo que puede ser muy influyente y que de alguna forma uno pueda expresarlo o se le facilite de alguna manera, puede ser eso, de que nos acaban de pinchar un poquito la burbuja de la sensibilidad y como la sensación de intimidad que hay ahí, como que está todo en silencio, que apagamos las luces, que a veces girar y ver la expresión del hombre que está al lado, del que está atrás o frente a lo que estamos viendo nos conecta. Entonces siento que así no habláramos hay como un compartir de sentires, hay como una emotividad compartida (Informante 8).

Capítulo 6.- Implicaciones educativas del cineclubismo escolar en los NNA

El último capítulo que conforma la presente tesis doctoral indaga sobre las repercusiones educativas del cineclubismo escolar. Esta sería la respuesta a la siguiente interrogación que queda por resolver: ¿el cine en la escuela, además de garantizar derechos, produce enseñanzas y aprendizajes, diferentes o mejores que los propiciados por la cotidianidad escolar? De acuerdo a los datos y la experiencia que nos provee el cineclub *La Caja Negra* las consecuencias son variadas. Unas son de tipo más escolar, como escribir guiones o incentivar la lectura. Y otras se ligan a mejorar la comunicación, la participación y al hecho de que los estudiantes le den valor a los trabajos que realizan en la escuela.

Vale decir, que las categorías a analizarse son contextuales y nada más equivocado resultaría pensarlas como arquetipos. Ello tampoco niega que las conquistas pedagógicas del cineclub escolar *La Caja Negra* no se puedan convertir en una referencia insoslayable para imaginar una institucionalización del cineclubismo en la escuela. Aun así, cada escuela y cada generación estudiantil son distintas, así como el grado de incidencia de la gramática escolar en ellas. Por lo que, partimos de este juego doble que advierte que las reverberaciones pedagógicas a mencionarse son localizadas, y al unísono un rastro probable o un referente presto a provocarse en otras instituciones escolares. No hay que olvidar que dentro de lo poco que hay publicado sobre el tema prevalece un entusiasmo que en ocasiones tiende a las generalizaciones. Mucho de esto por el proselitismo y la exaltación que existe en torno a la obra de Bergala (2007). Sus epígonos consideran que con el cine hay un claro antes y un después en la escuela. Pero como Benasayag (2020) lo trae a colación, “las consecuencias pedagógicas son contextuales, no son una ley del cine en la escuela. Cada caso es particular” (p. 11).

Otra cosa a considerar -y que hemos repetido mucho en esta tesis- es que la programación exacta del quehacer pedagógico es imposible de prever o determinar con exactitud. Incluso, en un colegio similar al Inem de Kennedy, ubicado en una micro sociedad con sus necesidades y aplazamientos socioeconómicos, planear un cineclub escolar y esperar que ocurra lo que vamos a analizar en este capítulo pueda que nunca pase. Aunque, volviendo a Dussel (2014), el principio que rige todo esto es el de la imprevisibilidad. Lo que se espera, tal vez no sé de y lo provechosamente impensado pueda que sí. Igual, las implicaciones educativas a narrarse puede que sean selectivas, en vez de generales. Creer que ocurrirá con todos los NNA es utópico y hasta descabellado. Es lo mismo que pasa con cualquier experiencia y saber curricularizado, no a todos los NNA los afecta del mismo modo. De ahí que sea prudente imaginar la trascendencia de los resultados a presentarse en este capítulo.

6.1. El cine y sus imágenes, el basamento del aprendizaje

El motor de aprendizaje de un cineclub escolar, aunque parezca un pleonismo repetirlo es el cine. El cineclubismo aporta las condiciones, el clima, el ambiente para facilitar esa interacción libre, espontánea y no evaluada entre los estudiantes y las imágenes en

movimiento. Pero, a fin de cuentas, el cine es la plataforma que favorece o da pie para que los NNA aprendan de una temática, del propio fenómeno cinematográfico o para que surja la cinefilia. Lo primero es el cine, su fuerza, su magia, su potencia, la sorpresa inesperada que le propina a quien no se lo espera, su hechizo:

Yo creo que ellos ven que ahí hay un espacio distinto y sienten que van a ver algo que les va a mostrar algo importante, creo que es esa sensación de que ahí hay algo importante, más allá de cualquier cosa. El hecho de estar ahí, cinco, seis, siete, viendo una película con un destello de luz pegando en toda la pantalla (Informante 4).

El primer día fue curioso porque la primera película que vimos, si mal no recuerdo, fue Historia Americana X. Pues, nada, fue encontrarse con un espacio con mucha energía. Vimos la película y todo el mundo empezó a hablar de la peli, fue curioso, digamos que mi percepción hacia el cine cambió desde ese día. Pensarme el cine fue una cuestión rediferente, me di cuenta de que había planos, que había una intención hasta en los planos, además la historia no se cuenta sólo a través de cómo se ve y se dice, sino que el sonido cuenta, al arte cuenta y que todo cuenta. Esa fue mi primera vez, mi hermano nos llevó y seguimos cayendo los sábados y ha sido un proceso muy interesante (Informante 1).

Enseguida, aparece el cineclubismo como la clave o el gestor de ese enamoramiento. Su planteamiento pedagógico y estético de que el cine es arte, desencadena y fortalece ese engranaje. Provoca que el cine sea la antípoda de algo plenamente medible, domesticable y evaluable. Simplemente se pone a disposición de los estudiantes, en busca de garantizar la vocación artística del cinematógrafo, que no es otra que propiciar experiencias. Por ende, el cineclub escolar se posiciona como un ente que circula un material impredecible, indómito, siempre distinto y subjetivo, en comparación de la predictibilidad de otros espacios escolares en los que los estudiantes ya saben qué va a ocurrir, qué van a ver, qué van a vivir y qué se les exige para estar ahí. Donde hay una suerte de pénsum predefinido, un cronograma de aprendizaje homogéneo, notas, jerarquías, saberes cerrados, etc. La ausencia de todo esto los atrae y con el tiempo faculta aprendizajes cinematográficos que se basan en la conversación cinéfila entre pares, en la interacción con las películas, y en la curiosidad que les produce las imágenes en movimiento:

El cineclub no es un espacio en donde uno tiene que llevar una tarea o, principalmente, no es un espacio en el que se deba ir sabiendo algo, que es curioso, a veces la educación es curiosa por eso, como que no sé, y quiero saber, pero si quiero saber de eso al menos tengo que saber algo. Es un espacio donde uno llega, no sabe nada de cine, pero va aprendiendo a través de lo que uno ve, a través de lo que uno escucha. Es eso, a través de las personas que parchan ahí y que también están ahí. No es un espacio en el que uno tenga que hablar siempre. Tampoco es un espacio en donde, no sé, lo que se diga esté equivocado, es más como muchas opiniones que tal vez ninguna es verdad ni ninguna es cierta, pero están en una construcción a través de una colectividad. En cambio, en el salón de clase, sí hay una verdad, una cuestión, sí se busca la verdad y una respuesta correcta y si no la tienes, y si opinas algo mal, no sé, una mala nota, o le caen encima, todo el curso se ríe. Es como también eso, me permite la construcción de esa confianza, es como saber que puedo hablar cuando quiero y si no quiero puedo escuchar. Y además genera una pasión en muchos, que me parece muy interesante. Mucha gente llegó allá sin saber muchas cosas y al toparse

con el espacio se apasionan por el cine y hay una relación directa de ahí en adelante con el cine. Un ejemplo, puede ser Nicolás, lo curioso es que después de salir del colegio, siga ahí en ese lugar, que yo creo que es un lugar que representa mucho porque ahí hizo su primer corto, ahí conoció el cine (Informante 1).

Y es que, la imagen se convierte en un objeto de dudas y vacilaciones que llama a escudriñarla; siguiendo a Didi Huberman (1997) en un espejo en el que nos miramos y en el que cruzamos miradas con lo que vemos. Por los estudios visuales y la historia cultural ya no es un secreto que las imágenes tienen un enorme poder de captación, de síntesis, de comunicación, y que descifrarlas es todo un desafío. Ese reto es constante en los NNA que pasaron por el cineclub *La Caja Negra*, o por lo menos, en los que se toman más a pecho el cine y sus influjos. Aparece, por un lado, la necesidad de entenderla individualmente y cuando se llega a un límite personal, el apoyo de los demás espectadores complementa la mirada: indican que se escapó, que más late en la imagen. Del mismo modo, la conexión sentimental favorece ese atrapamiento icónico que catapulta el aprendizaje. Es desde ese goce, de esa fascinación que el cine atrapa y que se quiere saber más de él y de lo que cuenta. Esta atracción sensible en el cineclub escolar *La Caja Negra* está dado por tres razones: el ver, la identificación con lo visto y el hacer o ser parte del cine. Recuérdese que el cinematógrafo posibilita ponerse en la piel del otro en el desfile de personajes que pasan lista por sus imágenes. Igualmente, el cineclub *La Caja Negra* al ofrecer la producción cinematográfica como uno de sus pilares fundantes, le da a cada NNA participante la oportunidad de conocer cómo funciona ese encantamiento, en qué consiste, de ser parte fundante de su conjuro:

¿Qué me hizo quedarme? bueno, estar aprendiendo cosas nuevas, tener la posibilidad de charlar con personas que en las reuniones siempre tenían la posibilidad de ver a través de los ojos de alguien más, lo mismo, la misma cosa, el mismo objeto, la misma imagen a través de alguien más. Porque eso se da en la discusión, datos que como que a uno se le pasaban totalmente por alto, bien fueran técnicos o de contenido (Informante 8).

En el cineclub era una cosa más de, parece acá nos están contando una forma de ver la vida, una forma de verse a sí mismo, una forma de usted como espectador, como ser humano, pero también como alguien empático con la imagen, como que usted también puede ser ese bebé, usted también puede ser el soldado, y usted también puede ser la mujer acribillada, usted también puede ser la escalera, la música, un montón de cosas ahí. Si no fuera por Juan Camilo y Franklin que también enfocan muy bien los temas, también es como que ellos actúan como una barrera protectora para que uno no se estrelle consigo mismo y pues le explote la cabeza, sino que vaya a su ritmo, lo piense también a su propio parecer y vaya generando sus propias conclusiones (Informante 5).

Todo fue porque mi profesor desde que yo estaba como en octavo, él nos invitaba mucho al cineclub a todos los estudiantes, como, "Ey muchachos vayan que allá...vemos películas" y todo eso y yo para esa época dije "No, no aguanta, que no sé qué, me da como pereza" Entonces un día yo estaba con esa vaina de que sería chévere actuar. Así, hablando con un amigo. Entonces resulta que en eso estaban en la preproducción, si no estoy mal, de balas de papel, entonces dijeron: "Muchachos están buscando pelaos que quieran actuar, no tienen que tener experiencia y toda esta vaina, sería chévere que fueran estudiantes". Y entonces yo fui con un amigo y fue

como "Pues vamos a ver qué pasa". Entonces como que nos quedamos viendo películas, me acuerdo tanto que las películas que vimos en el cineclub fue El gabinete del doctor Caligari. Entonces, lo que asegura mi permanencia ahí es cuando yo hago el Casting de Balas de Papel y me dicen como " No, pues pasa...". Yo quería hacer el papel de guerrillero, pero me dijeron como bueno, un guerrillero mono, con ojos azules. No, le tocó ser militar. Entré a actuar en balas de papel y es mi primer acercamiento totalmente fuerte a cómo se hace cine, y pues, me flechó, era rarísimo, era como una fantasía que, pues uno ve las películas, pero no tiene idea de cómo las hacen, si es difícil, o qué cosas implican, y desde ahí le cogí mucho cariño al cineclub y quise meterme más, saber qué era lo que pasaba, qué era un plano, porque igual, pues claro yo hablaba con los pelados, pero muchas cosas no entendía. "Que bueno, que vamos para este rodaje, que para este vamos a hacer un traveling y vamos a hacer un primer plano y de ahí pasamos a...". Y ahí fue donde yo conocí el cineclub, donde yo conocí el cine y donde me di cuenta que eso era lo que me gustaba y ya empecé a ir al cineclub, me empezó a fascinar el cine y la mirada empezó a cambiar, que eso fue lo que más trasciende ahí, cambió la forma en la que veía cine, la forma en la que me expresaba. Yo creo que, si no hubiera filmado Balas de papel, yo no me habría quedado en el cineclub, la verdad, porque yo viví prácticamente el cine en carne propia, porque supe qué es estar en un rodaje y ahí fue donde me cuestioné de más cosas y ahí dije "Yo quiero saber de esto" (Informante 3).

6.2. En el cineclub se aprende a expresarse, a hablar, a dialogar

Es inimaginable una apuesta cineclubista donde lo dialógico no sea lo central. A diferencia de la cinefilia privada, o del consumo de películas en una sala comercial, lo que le sigue a cualquier proyección cineclubista es la exposición y el compartir de ideas con base en la filmografía abordada. Así, una película deja de ser sólo una película y se torna en un desencadenante comunicativo con las mismas personas que compartieron la experiencia de ver. Pero no se trata de un sitio donde simplemente se habla, sino de un lugar donde se practica un reconocimiento de la opinión del interlocutor y ello incita a que la conversación sea la regla, una vez los NNA perciben que son escuchados, valorados y oídos en un inusitado entramado horizontal que los alienta a no callarse:

Es lo que siempre digo del cineclub, que el cineclub es un hueco infecto del que ya no puedes salir cuando empiezas a hablar por primera vez. Es como que hablas por primera vez y sientes el poder de haber hablado, y sientes el poder de que hayan tomado tu opinión en serio, y sientes el poder de que rebatan tu opinión o que estén de acuerdo con tu opinión, y eso es una sensación chévere. Es una sensación que al fin y al cabo se vuelve casi como seudoadictiva. Llega un momento en el que ya vas por ver la película, pero ni siquiera por disfrutar de la película, sino a analizar la película lo más profundamente, como para decir lo que más puedas sobre la película. Por eso cuando ellos se quedan y ven que otras personas pueden hablar, y que no se le interrumpe la palabra a nadie, y que todos tienen el derecho a ser escuchados, ahí es donde se prende esa llama que tú dices, aquí puedo hablar, como no puedo hablar en mi familia, en el salón de clases, no puedo hablar en X contextos en los que vivo. Eso, yo creo que, es lo más interesante. Yo creo que es el factor principal por el que digo que nadie puede escapar del cineclub, porque, ciertamente, lo que quiere mucha gente es ser escuchada, o por lo menos plantear sus ideas, mínimamente, y el cineclub les da un espacio para eso y cuando ellos plantean sus ideas y cuando ellos son los protagonistas de su propio diálogo, es donde toda esta reacción química ocurre y se

sienten bien. Cuando hablas en el cineclub y sales, sientes como ese revoltijo en el corazón que es como, hablé y me sentí importante y fue una chimba, te sientes animado y te sientes importante, o sea, te sube la autoestima un resto. Por eso es que digo que cuando empiezas a hablar no hay vuelta atrás, amigo, ya estás aquí, mínimo por dos años (Informante 6).

Lo que me gustó del cineclub fue que yo sentía como una relación como de horizontalidad, como que todos participaban, a nadie le decían "Sí, está súper bien lo que dijiste" o "Está súper mal lo que dijiste", sino que se respetaba mucho los pensamientos y las opiniones del otro (Informante 7).

Uno de los grandes desatinos de la oleada de la participación infantil a la que asistimos secundada por la CDN consiste en equiparar el derecho del NNA a opinar en cualquier contexto a una obligación que deben cumplir sus detentadores (Bácares, 2012). Por principio, el derecho a la participación infanto-adolescente reclama que se creen condiciones favorables que incentiven el ejercicio del derecho; no necesariamente que los NNA participen coaccionadamente por los adultos para la verificación del derecho que se les adjudicó. De alguna manera, participar necesita de tiempo, de confianza, de romper las taras que lo impiden habitualmente para que ese derecho se ejerza con libertad. En el cineclub *La Caja Negra* se respeta esa tesis de que a participar se aprende participando y que, si bien el derecho es general, cada NNA detentador es particular. La dinámica cineclubista, respeta entonces el tiempo, la personalidad callada y silenciosa de una persona. No porque hable poco en un lugar dado a la deliberación y a la charla, a un participante se le presiona para que lo haga o para que reingrese convertido en un parlanchín cinéfilo:

Cuando recién empecé a ir al cineclub tampoco hablaba, iba solamente a escuchar y era por ese miedo a ser juzgado, pero uno con el pasar del tiempo se va dando cuenta de que todos pueden participar y hay como esta horizontalidad de opiniones y no se juzgan las opiniones, se respeta mucho todo. Entonces esas personas algunas veces sí participan y con el tiempo yo siento que las personas más allá de eso al principio, con el tiempo van cogiendo un poquito más de confianza y dándose cuenta de cómo funciona todo y empiezan a participar, y quizá no dicen mucho, pero como que lo que dicen es como muy acorde y muy preciso. Entonces a mí me parece una cualidad muy chévere de las personas silenciosas, porque cuando hablan dicen cosas muy precisas y quizá no se extienden y se van por las ramas, sino que dicen algo muy conciso (Informante 7)

Como se ha remarcado, un cineclub escolar tiene el vuelo de un gimnasio de la palabra. Allí se ejercita la oralidad, la expresión personal, la argumentación, el debate y necesariamente es una obligación escuchar al interlocutor para darle continuidad a las discusiones interminables concatenadas al cine y a las reacciones emocionales, políticas, culturales y personales que provoca. Sencillamente, el cineclubismo ofrece un ritual que esquivar caer en un círculo vicioso y aburrido por la heterogeneidad de cada cinematografía estudiada. Ver películas y exprimir las deliberativamente sería su lema. Por lo que un cineclub tiene dos etapas o momentos: está la de ver, y a su turno la de increpar, dudar, o afiliarse a lo visto en sendas conversaciones extendidas. Lo interesante de ellas es que cualquier novato en cinefilia puede sumarse, e ir

aprendiendo a opinar, a tomar la palabra, a desenvolverse sin juzgamiento alguno ni reproche por parte de los más experimentados o por los profesores a cargo. Lo importante es hablar, soltar de a poco las percepciones y opiniones que suscitan el cine, evitar reprimirlas, entender que el cineclub es un lugar en el que se puede comentar sin ambages y miedos tutelares lo que se piensa y se siente. En últimas es un enclave relacional para acompañar y ser acompañado en un crecimiento comunicativo que se extiende a otros espacios escolares y extraescolares:

Yo creo que el cineclub les ha dado muchas cosas a ellos muy importantes, en términos de desenvolvimiento, de poder expresarse. Yo creo que ahí hay un tema de la expresión muy clave para muchos. Al final lo que muchos sienten y agradecen es, severo, porque acá yo hablo, y acá es un lugar donde puedo hablar y me gusta hablar y nadie me calla y hablo de cosas que no hablo en otro lado. Creo que el tema de la expresión es muy importante y es algo que está como tan asociado a la preparación para hablar. Los problemas de la escuela que trata de solucionar la universidad en un semestre. Primer semestre de casi cualquier carrera, expresión oral y escrita para los estudiantes porque salieron de la escuela sin saber hablar bien, sin saber escribir bien. La oralidad es fundamental y creo que ahí hay un trabajo con la oralidad muy importante, con la escucha y la oralidad. Las habilidades comunicativas, si quiere, para llamarlo de esa manera, las competencias comunicativas, muy importante para ellos (Informante 4).

En el colegio se notan mucho los pelaos del cineclub, de hecho, porque los que siempre hablan cuando se pregunta alguna cosa en donde sea, son los estudiantes del cineclub. Adentro de su sección, ellos se levantan y hablan, porque aprendieron que tienen una voz y que así estén equivocados, eso no es malo. Que alguien les va a decir, ey, no, yo lo veo más por tal lado y que van a tener posibilidad de rebatir su posición, que es una cosa que se da en el cineclub porque una película es una cosa completamente subjetiva, todos la percibimos diferente. En ese percibir, ellos dicen, yo creo, a mí me parece, y está bien ser dubitativo. Y ellos aprenden eso y eso les da impulso para hablar, su expresión oral mejora cincuenta mil por ciento, así no hablen en las sesiones del cineclub, he visto que mejora un montón con mis estudiantes, sobre todo con estos pequeñitos. Se vuelven más analíticos en muchas cosas, cogen detalles, aprenden a detallar cosas (Informante 2).

Sé proyectar mi voz gracias al cineclub, se hablar gracias al cineclub, se utilizar ciertos términos y ciertas cosas gracias al cineclub. Como te digo, es un ejercicio incluso deportivo el ir a ejercitarse en el cineclub. La gente que cree que yo llegué hablando ahí al cineclub, que yo llegué como, ah, sé hablar; pues claramente no. Gracias a mi hermano siempre pude argumentar muy bien, siempre tuve esa inteligencia de poder rebatir los argumentos, pero el cineclub me dio mucho pie a que pudiera desarrollar esos argumentos de mejor forma, no a través de falacias súper pequeñas que normalmente se usan, entonces como que dejé esto, dejé muchísimas muletillas, que de hecho, eso es algo que mucha gente no nota, que uno en el cineclub deja un chingo las muletillas, deja como, y esto y esto; y muchas palabras muy comunes las deja totalmente y eso es un desarrollo del idioma que está súper bien (Informante 6).

Descubrí que me podía comunicar bien, que realmente nunca me he comunicado mal, porque uno de mis miedos también muy profundos era el no poderme comunicar, que la gente me entienda lo que quiero expresar. Y cuando hablo en el cineclub y la gente comprende lo que yo digo, la gente entiende a qué quiero ir y qué quiero decir, pues eso ya es ganancia. Eso es como "Ah mierda, sí puedo" (Informante 5).

Este aprendizaje inherente a la dinámica cineclubista no está consignado en un documento guía ni es una competencia que se pretenda evaluar como ocurre curricularmente. Es más bien, una cuestión propia de la vida cineclubista, que empapa al estudiante que continuamente asiste a las proyecciones y que a la postre se entusiasma por aportar sus pareceres y sentires en la ruta cambiante de las conversaciones. Esa transformación, que pareciera difícil de medir, ellos la asocian a varios indicadores que muestran el cambio vivido en el cineclub *La Caja Negra*. Por ejemplo, que antes eran más tímidos, inseguros, que nunca hablaban, que su autoestima era muy baja, que eran ensimismados, introvertidos, que les costaba comunicarse. El punto de inflexión de sus relatos es la llegada al cineclub, el descubrimiento de un espacio y de personas apasionadas por convertirse en hablantes:

Hablar es una cuestión que me cuesta, me cuesta hablar, pero lo estoy haciendo. Pero yo creo que también el cineclub me ha permitido soltarme más a la hora de hablar, me da esa confianza de que lo que pienso y lo que puedo decir no es tan absurdo y que si es absurdo de alguna manera eso absurdo va en la peli. Yo creería que el cineclub, si no es el primer espacio, es uno de los primeros que me permite eso, como soltarme más, la cuestión de organizar argumentos, opiniones. Además, también es que uno puede tener un montón de argumentos y cosas para hablar, pero también entrega esa confianza, como esa cuestión, pues sí, de confiar, de poder hablar, de poder expresarse (Informante 1).

Yo he sufrido mucho tiempo de depresión, a tal punto que este año ya me estaban dando ataques de ansiedad muy fuertes, desmayo, todo este tipo de cuestiones. Y bueno no sé, si voy a hablar de una cuestión un poco chamánica, ya más espiritual, pero siento que el cine como te dije, que Opera Prima fue como un tratamiento para mí. Y cuando yo me estaba planteando el guion, dije no solamente voy a hablar de mis cuestiones personales, no solamente voy a hablar de mi idea de meta cine, sino que también tengo que plantearme esto como una terapia psicológica para mí. Y fue un camino muy duro, fueron dos años y medio donde se sufrió un montón, no se durmió por semanas, donde hubo mucha frustración. Cada vez que uno ve que se va cayendo el proyecto y uno lo ve siempre en pérdidas y la cuestión y luego cuando ya finalmente salió a la luz el cortometraje, te hablo de hace unos meses, cuando di a luz, vi que ya había nacido ese bebecito llamado Opera Prima, hubo un cambio completo en mí, porque yo siempre he sido una persona muy insegura, que estaba muy ensimismada, que procuraba como no mediar ideas porque uno puede pensar que uno está como muy loco o que uno va a decir barbaridades. Pero, el cineclub fue una etapa fundamental para esa transformación. Y más, pensando en que uno no existe sin el otro, digamos, yo no existo sin el cineclub, también de pronto todo hace que el cineclub no fuera muchas cosas sin uno mismo, pero no como una cuestión de egolatrías, sino una cuestión de conformación, de solidaridad, de vamos construyendo, porque nos hemos ido construyendo una y otra vez haciendo cosas (Informante 5).

Antes del cineclub era muy introvertida y no hablaba para nada, entonces a medida del tiempo comencé a hablar más, a comunicarme más (Informante 7).

El cineclub reforzó muchísimo mi autoestima, muchísimo. O sea, soy la persona más insegura del mundo, pero en el cineclub me siento seguro (Informante 6).

Que el cineclubismo ayude a incentivar la expresión de los NNA, que anime a que aparezcan sus voces, conduce, ergo, a dos cuestiones que merecen cavilarse. Una es la comunicación. Si se habla en el cineclub *La Caja Negra* no es para engolosinarse con la palabra o para proyectar a futuros oradores que velen por sus intereses; lo vital en la conversación cinéfila es el reconocimiento y divergencia del punto de vista estético, sensorial y político del espectador. Esto consiste en que en un mismo espacio se producen tantísimas versiones críticas, interpretaciones, posiciones, negaciones, y elogios sobre una película y sus agregados. Si se pudiera decir así: en un cineclub se aprende a consensar sobre la divergencia que activa, en este caso, el cinematógrafo. Hace parte del desenvolvimiento que se le exige a sus participantes, escuchar para hablar, escuchar para disentir, escuchar para acordar, escuchar para comunicarse con los copartícipes de una misma experiencia. De otra parte, la promoción de la expresión y del habla en una propuesta escolar que se funda en las imágenes en movimiento, evidentemente hace que estas escapen del paradigma de la lecto-escritura. Esto también lo avala el derecho a expresarse de los NNA consignado en la CDN, que literalmente dice que pueden “buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (Art 13). Por ende, en un cineclub escolar que tiende a la producción audiovisual, es lógico que esa facultad alcance otro tono y encuentre asidero en el lenguaje iconográfico y multimedial, soportes de la filmación de sus cortometrajes:

En el cineclub desarrollamos conocimiento, practicamos ese conocimiento y practicamos una de las cosas que más me parece importante en la vida y es la comunicación. La comunicación es la base de toda relación interpersonal que uno tenga, pero también de una relación interna que uno también tiene. Uno también tiene que saber expresarse uno mismo, que es uno de los trabajos principales para hablar con los demás. Creo que por ejemplo el cine genera ese tipo de discusión, de estoy comunicándome bien conmigo mismo, genero estas ideas, genero estas preocupaciones y luego en el espacio del cineclub se debate y se genera la otra comunicación que es un poco más compleja en algunos términos. El cineclub inculca esa forma de comunicarse y de expresarse libremente, de cagarla y decir cosas sin ser juzgados, incluso si alguien es juzgado por decir algo, el resto se le va encima de una forma bien y le dicen "Hermano aquí nadie tiene la verdad, o sea, acá realmente el que la está cagando es usted". El cineclub es una cosa tan bonita porque tú puedes tener tu razón y así yo no esté de acuerdo, porque muchas veces lo he escuchado, como, "No estoy de acuerdo con lo que tú estás pensando, pero lo acepto y lo respeto". Incluso en esos momentos donde no hay un común acuerdo, se llega al común acuerdo del respeto, y sigue tú con tus pensamientos que está muy bien y no hay problema con eso (Informante 5).

Yo he sido una persona que siempre se le ha facilitado hablar, yo hablo mucho, hablo en todas partes, hablo con todo el mundo, pero siento que el cineclub me facilitó, bien sea por los conocimientos que me da, puede ser de cultura o de técnica, o acerca de nuestro contexto también, me facilitó mucho el poder comunicarme. Y hay otras maneras de hacerlo, no solamente textual o verbalmente hablando, sino explorando otros ámbitos para comunicarme y expresar lo que sentía a través de las películas que hacíamos (Informante 8).

6.3 En el cineclub se aprende a ver, hablar y filmar las emociones y las preocupaciones personales

Un elemento muy llamativo que suscita el cineclubismo escolar dado a la producción cinematográfica es el de incorporar o aceptar la intimidad de los estudiantes como el sustrato de esa empresa. El cineclub *La Caja Negra* brinda la oportunidad de desarrollar un proyecto sobre lo que a los NNA les pasa, trabajar con hechos pasados o presentes que se asocian a sus vidas, familias, amigos, comunidades, etc. Esto, de por sí, resulta revolucionario al darse en un campo escolar caracterizado por programar tareas que exploran las vidas de grandes personajes, en demérito de las más cercanas, contextuales y propias (Sosenski, 2015). Ciertamente, traer el cinematógrafo a colación a la escuela desnuda o aviva el debate de las dificultades que arrastra la pedagogía “para dejarse permear por otras lógicas, para abrir el trabajo del pensamiento a emociones, educar la sensibilidad y permitir subvertir las sedimentadas lógicas sobre las que se ha edificado” (Serra, 2011, p. 337). Así, el cineclubismo escolar permite programar ciclos de filmes asociados a sus inquietudes; direccionados por lo que ellos quieren ver para sentir una identificación o hallar una similitud con lo que afrontan. Igual acontece con los cortometrajes que filman; nacen de sus mayores preocupaciones, de lo que individual o generacionalmente les preocupa, llama la atención o expresamente han experimentado. Entre estas temáticas destacan la muerte, el duelo, la violencia, la delincuencia, la falta de oportunidades, la precariedad socioeconómica, y el inaccess a la educación:

Hemos visto películas de unos temas que se dan mucho en la adolescencia y estos pelados tienen como eso en común. Son gente como muy reflexiva, reflexionan mucho acerca de sí mismos, son muy autoreflexivos. Y tienen unas preocupaciones de sentir vacío, de perder a sus padres, de la depresión tan superficialmente tratada en muchos círculos, como que se ha puesto de moda por series y por estas cosas, pero luego ellos perciben eso en sí mismos y quieren profundizar en eso. Nosotros en determinado momento hicimos un corto sobre la violencia, que era *Balas de papel*. Luego hicimos un corto sobre imaginar cosas, sobre percibir cosas, que era *Buenos días*, cuáles son los mecanismos de defensa de la mente frente a pérdidas. El único corto salido de eso y que me parecía un corto bellísimo, era el corto de Tatiana, *Sobre las cejas*, porque se salía de esto, pero que también es una preocupación juvenil acerca de la propia imagen. Ellos retratan las cosas que les preocupan y me parece muy interesante que, por ejemplo, no les preocupe el colegio, nunca se ha planteado un corto sobre una clase (Informante 2).

El tema de la muerte es un tema transversal, brutal, es tremendo tema que ellos tienen ahí siempre, como que siempre muere alguien. Me acuerdo que una vez estaba con un colega, hablando de unas historias buenas del cineclub, y me dice, y qué, ¿matan a alguien?, algo así me dijo, pues sí, sabe que sí. Vuelvo y miró acá y sí. Una relación con la muerte siempre como muy fuerte entre ellos, como que tienen esas dudas, pero no siempre, no siempre las historias son de eso. Si usted ve, en *Nada fluye* hay muerto, aunque no se ve y todo es fuera de cámara, hay como muerto, heridos, hay bala, pero ahí están las preocupaciones de los jóvenes. Hay una, que es *Damián*, que es muy buena, yo a *Damián* le tengo que mejorar el color y hacerle un relanzamiento. Esto es importante, porque son dos niñas que llegaron con ese cuento y que querían hacer

esa historia. Casi no fueron al cineclub tanto, igual llegaron desde un poco antes y se involucraron y lograron sacar su corto. Llegaron por un grupo de K-pop que es famosísimo a nivel mundial que se llama BTS. Parece que estos chinos son unos putas, no sólo cantan y bailan, sino que además como que los álbumes son conceptuales porque estas chinas me dijeron que llegaron a Damián de Hesse por el álbum, y yo como, uh, del putas. Y que querían hacer una historia que relacionara las dos cosas y ahí salió Damián. Y Damián es un corto muy sencillo, de un chinito que está dibujando y llega la mamá y lo encuentra dibujando, no, llega el hermano por la ventana y el hermano se acaba de volar de la casa porque la mamá lo echó por ser grafitero, creo que se van juntos, es una cosa así. Es muy cortico, ese me gusta. Y es esa preocupación, ese conflicto con los padres, eso se puede aprovechar mucho más en ese sentido. Ya los otros cortometrajes, Buenos días, que es el de la mamá, pero también está el tema de la muerte, es que se murió la mamá. Este otro, el de este man que mató a la mamá, que se agarra, que se suicidó con la mamá, se me olvidó el nombre. Y el de Anita y Paula, que es Bolero. Esos que también tienen que ver con la muerte, pero pues hay algunas otras cosas. Para llegar a esas historias se pasó por un proceso, bajarlos del cohete, bajarlos del tanque de guerra, bajarlos del viaje a la luna, de Stars War, que igual no está mal, también se puede hacer si se nos da la gana. Pero es bajarlos un poco de ahí para que cuenten historias más de ellos y eso es lo que ha salido. Pero ese ejercicio hay que seguirlo profundizarlo, hay que profundizarlo mucho más. Y es algo que yo he pensado, tantas películas sobre educación y yo profesor y yo dizque escribiendo guiones y yo por qué no escribo una película sobre todo esto que vivo. ¿Pero cuál película? Ahí entre esas opciones está esa de esta frustración de los jóvenes promedio acá en Colombia que no saben para dónde agarrar, eso es una cosa muy berraca (Informante 4).

Yo siento que hay algo que está como latente en la mayoría de nosotros y como que fue percibido en la mayoría de las charlas que hemos tenido externamente. Porque a veces nosotros nos reunimos, así como, bueno, bien sea porque somos amigos de antes o por x o y cosa, en los que igual a veces hablamos del cineclub, de la película que vemos, así no sea en el cineclub. Y siento que es impotencia, que es un sentimiento así muy grande que está latente en la mayoría de nosotros, la impotencia a distintas situaciones. Hay algo que a mí de manera muy personal como que me llega a conmovir bastante y está relacionado con el acceso a la educación. Es algo que se da como de manera natural, empezamos a ver como ciertas curiosidades, expectativas, temores, deseos, sobre bueno y ¿ahora qué? Cuando empezamos a asistir al cineclub, bueno la mayoría somos de noveno, décimo u once o egresados como es ahora mi caso, entonces es algo que está ahí como por la etapa en la que estamos y también porque siento que el cineclub también nos permite plantearnos la educación de una manera distinta y quererla un poco más. Porque igual siento que la educación siempre, casi siempre aparece en las charlas de manera directa o indirecta es algo que está ahí y yo siento que esa es una de las preocupaciones que está ahí muy firme, muy presente en todos nosotros, como la impotencia y la preocupación sobre las posibilidades que tenemos de participar de procesos académicos, de construir, de aprender. Siento que es una necesidad que se ha tratado como en los cortos, es como el efecto, la consecuencia que tienen esas dificultades especialmente económicas que nosotros como comunidad tenemos y que muchas veces desemboca en una serie de problemáticas: siento que la delincuencia, la violencia, la drogadicción, son temas que andan como muy presentes (Informante 8).

Ya desde la realización audiovisual, cuando los chicos se enfrentan a un guion, a contar una historia, creo que no sé si has visto, pero una de las cosas que nosotros les

inculcamos, que creo que es una de las pocas cosas que inculcamos directamente es, "Hagan sus propias historias, véanse a ustedes mismos, vean a su familia, vean sus propios problemas, vean a su barrio y saquen las historias de ahí, no se vayan a un referente que nada tiene que ver con ustedes". Y eso es importante para poder generar esas charlas, porque claro es posible que ellos hablen de otras personas, pero ahí digamos por la combita pueden estar hablando de ellos mismos (Informante 5).

El emprendimiento del cine en la escuela acoge y recoge las preocupaciones e intereses de los involucrados. En una práctica distante del cineclubismo, como lo es su uso metodológico para investigar temáticas curriculares también se da esta inclusión de sus cavilaciones. Por ejemplo, dejando de lado el formato escrito, cuando a los estudiantes se les plantea realizar vídeos y cortometrajes como tareas de exploración de algún tópico, ellos aprovechan para introducir "prácticas y saberes culturales [...] que trascienden ampliamente "lo escolar". En este marco, aparecen problemáticas tales como la violencia de género, el embarazo, el conflicto con la autoridad policial, etc" (Plaza Schaefer, 2013, p. 203). Ahora, en un cineclub escolar, esta posibilidad va más allá y es permanente, o sea, sobrepasa el aprovechamiento de una tarea escolar para hacerse presente. Por una parte, las imágenes en movimiento se presentan a manera de un archivo inagotable para explorar un fenómeno vivido o del que sé que tienen dudas o del que se quiere reflexionar sin encontrar espacios para hacerlo. Lo tanático, es una prueba de esto. El tabú reinante que rodea la muerte es abordado de otra forma por la experiencia cineclubista; en lugar de callar, el cine se ofrece como un portal para conocer miradas, posturas y posiciones del objeto de interés de los estudiantes, para de inmediato discutirlos y reflexionarlos en colectivo. De otra parte, la producción cinematográfica es considerada un vehículo presto para expresar sus emociones. Al descubrir que el cineclub estimula las narraciones introspectivas, y que el cine en general, valida exponer las emociones acumuladas, los NNA se lanzan -sin temor a ser juzgados- a intentar ordenar historias que hablen de ellos. Esa es una ventaja tácita del cineclubismo escolar; los NNA agradecen encontrar un espacio dentro de la escuela que en lugar de obligarlos a reprimir y ocultar las emociones, las estimula y les brinda las herramientas para ordenarlas, aliviarlas, enfrentarlas, o para compartirlas con los demás:

Yo, básicamente, desde muy pequeño vengo de un contexto muy complejo, así como el de muchos pelados, y pues, obviamente, hay muchas cosas involucradas en uno, la infancia de uno siempre va a afectar la forma en que uno se desenvuelve cuando grande, eso es lo que pienso yo, porque uno tiene muchas cosas guardadas igual. El cineclub hace que yo me pueda abrir a eso y que yo lo pueda expresar, pero cómo expresarlo, por medio del cine, por medio de las películas. Entonces cuando yo llego cambia mi visión del mundo, porque yo vengo de otro tipo de pensamientos. Yo cuando llego, sigo camellando pues allá en la plaza, y es como ver otras dinámicas, es que fue como entrar al mundo del arte y fue raro porque nadie nunca me habló de arte. Creo que eso pasa por muchos pelados y por eso creo que hay unos que hasta juzgan que uno quiera estudiar eso, porque no hay plata, porque nadie te habla de arte, nadie te dice "Ve ¿no te gustaría ser pintor? ya que te gusta dibujar tanto", nadie te dice eso, y llegar ahí y que alguien te diga "Si tú quieres hacer películas y quieres expresar lo que dices, se puede hacer". Y esta es nuestra herramienta y si esta es nuestra herramienta, mira en lo que se basa el cine, el séptimo arte que habla de todas

las artes y camellemos a ver qué pasa. Y yo me decía, "¿será que algún día yo puedo hacer mi película?, ¿será que algún día puedo decir lo que realmente siento?". Siempre decía Juan Camilo, "Qué sienten y qué los jala a hacer una película, qué hay ahí adentro". Y entonces, no salía nada nunca, yo siempre quise hacer un corto con el cineclub, siempre quise ser de esos pelados que hacen un corto y nunca me salía nada, a pesar de que había muchas cosas por contar, era muy difícil para mí, pero entonces se da la oportunidad el año pasado y sale y pasó a la cinemateca. Entonces claro, yo entro al cineclub y eso es lo que pasa, me doy cuenta que es la herramienta por la cual yo quiero expresar las cosas que yo siento. Solo eso, básicamente eso y la gente que hace cine es porque quiere, bueno aparte del comercial de solo vender algo, es como tengo algo que me jala, que no me sale con la escritura, no me sale con otras disciplinas, me sale con el cine, que eso es algo que no te enseñan, a ti no te dicen con qué herramientas puedes sacar tus emociones. Nadie piensa en las emociones, ¿si cada vez que haces ecuaciones tú estás teniendo un tipo de conexión contigo mismo, un proceso de catarsis donde sanas?" No pasa, eso no pasa y como a muchos les pasa con los libros, a mí me pasó con el cine, fue como la herramienta que voy a utilizar. Entonces eso genera el cineclub en mí. Yo te digo, cambio totalmente de contexto, cambio totalmente de visión, empiezo a ver las cosas de otro modo, me hablan de emociones, me hablan de que puedo elegir cosas, me hablan de que hay películas que hablan de las cosas que yo siento, me hablan de que yo puedo hacer cine. ¿Quién te dice a ti que puedes hacer cine?, nadie te puede decir que puedes hacer cine, tú no sales y el vecino te dice como, "Ey quiere hacer cine, yo tengo una cámara y tengo un plan de rodaje acá", nadie. Y llegas allá y te dicen que el cine está al alcance de tus manos (Informante 3).

Antes que nada, en el cineclub *La Caja Negra* se parte de una batería de preguntas poco comunes: ¿qué sienten? ¿qué sintieron al ver esto? ¿cuál es la emoción más recurrente, lo que más los apasiona o quizás entristece, para convertirlo en un cortometraje? Estas interrogaciones iniciales, sumadas a la reverberación de las imágenes cinéticas, dan pie a que la modalidad cineclubista sea un espacio para que los sentimientos y las emociones de sus participantes afloren y circulen. En efecto, como lo señala Cabrera (1999) e incluso Cavell (2003) el cine es un movilizador de ideas y de pensamientos que se ampara primeramente en las emociones. Sin ese trastrocamiento interior, momentáneo o extendido, el *click* para aprender, motivarse a hablar, o compartir el mundo íntimo posiblemente sería ínfimo. Y es que, en el cineclub *La Caja Negra* aparece algo que podríamos denominar como la opinión emocional, esto es, la aparición de voces en la conversación cinéfila que confiesan que la película les recordó a esto aquello, a una lectura que les gusta, a un canción, que los transportó a tal lugar, a un momento de la infancia, o a un hecho personal, que se comunica y se suma a la deliberación. En gran parte ello obedece a la dinámica cineclubista, caracterizada hasta en un colegio por el trabajo asambleario, las decisiones colectivas, la horizontalidad y un clima afectuoso, casi de hermandad, que avala hablar cuando se desea, hacer aportes persistentemente, compartir anécdotas personales o textos, y no juzgar las emociones que provoca lo fílmico. Aunque, lo desencadenante a todas luces es el cine y la fuerza que posee para implicar al espectador, para trazarle empatías con los personajes, identificación con las historias y un encantamiento incitado por el correr de la cámara, los planos, la fotografía, la música, etc. Dussel (2009), explica mejor que nadie la fuerza de esta innovación, casi inusitada, distinta a la rutina académica y racional de la escuela:

La ruptura de distancias, el acercamiento agigantado de las imágenes en la pantalla, la inmediatez, las sensaciones, el ritmo, la parcialidad, la emocionalidad y el sentimentalismo [...] se diferencian del tipo de acciones que propone el modo escolar: la criticidad, la reflexión, la moderación de las emociones, la palabra antes que el cuerpo, la observación a distancia (2009, p. 183).

Así pues, el cineclubismo escolar tiene mucho para decirle a la escuela en términos de un aprendizaje sensitivo. Lecciones como que las historias de vida de los estudiantes se deben mezclar con los objetos de estudio; que no sólo el razonamiento y la abstracción son perentorias, pues las emociones son constituyentes de los estudiantes; que sin una pedagogía del *agape* y del *eros* están se reprimen (Cussiánovich, 2010); y por sobre todas las cosas, que el cine es un potente método para hacerlas surgir, para educarse con gozo, con la sensibilidad a flor de piel:

Yo creo que los pelaos encuentran en el cineclub un lugar que no es tan rígido como el que ellos esperaban y que les permite expresarse de mejor manera o al menos expresarse. Porque vuelvo y digo, las materias se tratan de exponer ideas de otros, no de exponer ideas propias. Yo como profe hago luchas grandiosas conmigo mismo para no plantear trabajos que me hablen de lo que dijo otro, sino de lo que piensan ellos mismos y de sus propias experiencias, y a veces, me descubro pidiéndoles eso y me siento mal, pero es una cosa como muy intrínseca de la escuela. Creo que en el cineclub encuentran un lugar de expresión y en donde tienen algo que decir, porque la película les dijo algo. De pronto el proceso histórico no les dijo nada o eso de la lógica no les dice nada, pero el cine si les dijo y los invita a hablar, porque además el cine trata es de la vida. El cine es una cosa que lo hace sentir a uno (Informante 2).

Noto que por lo general cuando muchos hablan no hay un planteamiento de erudición, sino un planteamiento emocional. Escucho cosas como, esta película me hizo sentir tal cosa. Esta película me hizo acordar cuando yo tenía cinco años y estaba jugando con las canicas. Esta película me hizo recordar cuando la profesora en otro colegio me pegaba cuando chiquita. U otras historias muy íntimas a partir de lo cinematográfico. Pienso en el caso de Ana y el abuelo, que derivó en un cortometraje. A raíz de la muerte de su abuela, su abuelo empezó a sufrir de alzheimer y la recordaba con una canción. Pienso en la de Miguel. Él quería hacer la historia de la mamá y los abuelos con esquizofrenia, un proyecto muy íntimo. Como hipótesis, son tres los elementos que favorecen esa confianza y destape emocional. Por un lado, veo que el cine los afecta emocionalmente, saca a flote sus emociones; la camaradería, la confianza y la amistad cineclubista es otro factor a no descartar. Por último, el cineclub es aire fresco ante un sistema escolar que frivoliza las emociones. En el salón esto no tiene espacio, el salón no es un espacio para eso. Es muy difícil que alguien en una clase de matemáticas, diga, profe, haciendo este algoritmo yo sentí; eso en una clase de matemáticas no cabe o incluso en una clase de ciencias sociales, tal vez repasando historia patria y repasando a Simón Bolívar, es esporádico que alguien diga, Simón Bolívar la pudo haber pasado tan mal, yo siento que él sufrió mucho (Notas de campo).

Uno ve al profesor como una figura de autoridad, uno no le dice quiero hablar de esto porque leí esto, sino que lo que se tiene que hablar es lo que el profe quiere y lo que el profe tiene planeado. El cineclub es diferente a lo institucional, es un espacio que permite esa cuestión contradictoria entre lo que se siente y entre lo que se piensa, que casi que el salón de clases a veces no permite hablar de lo que se siente, porque lo que importa es lo que se razona, lo que se piensa. Es un espacio que rompe con eso.

También, personalmente yo siento que la película se puede racionalizar, pero al fin y al cabo se interpreta, no sé, desde lo que uno mira y lo que uno escucha, y al fin y al cabo yo siento que esas dos cosas como que le tocan a uno la sensibilidad. Principalmente es por el cine, no sé, si estuviéramos haciendo otra cosa, no sé si diríamos eso me hizo sentir esto, ¿no? Si fuera una clase, no sé, de matemáticas o algo así, no sé si uno diría, es que esto me hizo sentir eso; sino creo que uno diría, creo que esto es así y ya, o este número va allá. Creo que es curioso como que permite esta cuestión contradictoria entre lo que uno piensa y lo que uno siente, es un espacio que permite eso (Informante 1).

A mí me parece que una de las funciones del cine y uno de los objetivos que siempre se tiene, pues al menos que yo he visto desde el quehacer audiovisual, es hacer sentir, y que estos sentimientos puedan estar apoyados de la película. "Este color me hizo sentir algo, este personaje me hizo sentir algo", entonces yo creo que el cine se presta mucho para entender cosas y para aprender cosas desde los sentimientos, yo siento que también enseñan mucho. Pero en el cineclub lo que se hace es darles espacio a esos sentimientos, entonces como que se complementan (Informante 7).

En el salón uno nunca dijo "Ah, yo sentí esto y esto" y hablando del cineclub, ya la cosa cambia. Como que el esquema cambia a pesar de que se maneja el clásico, eso se da re diferente. Yo pienso que eso se da por la confianza que se va creando cuando uno ve que puede opinar, cuando uno ve que más que estar con gente, uno ya empieza a hacer amigo de esa gente, como que ya todo se vuelve un grupo, un clan, por decirlo así, un pueblo que está ahí y se escucha y habla de cine. Entonces, claro, cuando uno llega pues no, uno no habla, pero ya más adelante uno se va dando cuenta que la confianza se vuelve mucho más grande, como que el diálogo se da y pues uno ya puede expresar sus sentimientos. Generar eso en un espacio es re difícil, pero ahí hay gente que cuando se riega, se riega e incluso dicen, "No, esto me recuerda cuando mataron a mi papá". Y es impresionante lo que genera y va más allá del cine. Es un espacio donde uno no sabe por qué la gente va al cineclub. Puede ser el cine, puede ser porque no quiere estar en la casa, porque tiene peleas, porque le gusta el cine y se va al cine, por cualquier infinidad. Uno no todos los días va porque uno realmente quiere estar ahí, sino porque también uno quiere escapar de otro lugar y entonces puede ser un espacio en donde claro, cuando uno ve todo ese contexto y uno ya ve la película que realmente ya le llega, yo creo que llega un punto en donde realmente uno se abre, en donde uno dice que esto me lleva a una catarsis, porque uno llega como a un proceso de catarsis ahí inmenso y por eso mucha gente se riega y dice como, "Esto me recordó esto, esto me hace sentir así". Y claro cuando uno llega y puede decir cómo me siento, también es rarísimo porque ¿cuándo te preguntan a ti en la escuela cómo te sientes? Nunca a mí un profesor de matemáticas me dijo como "Oye qué pena, ¿Cómo te sientes hoy? ¿Cómo llegaste de tu casa? ¿Estás listo para hacer ecuaciones?, ¿no estás listo? bueno, no importa". Pero ahí es muy diferente, no te lo preguntan, pero se abre el espacio para eso, te dicen como, "Bueno ¿qué sintieron con la película?" (Informante 3).

6.4. En el cineclub se aprende a mirar y a escuchar

Obviamente, los dos componentes imprescindibles de la cinefilia -ver y oír- se manifiestan en el cineclub escolar *La Caja Negra*. Es imposible un apasionamiento por las imágenes en movimiento sin una disposición previa a verlas y a escuchar con atención lo que indica una película. Esto se enseña y se vuelve un hábito en el transcurrir

cineclubista. Los NNA aprenden otro código de desciframiento de la realidad, distinto al de las gráficas y su lectura. Se educan por así decirlo, iconográficamente, gracias a la frecuentación de las películas y dicho sea de paso al empaparse de imágenes diversas a las que les encuentran bisagras que las interrelacionan. Hablamos por supuesto de un aprendizaje que no es premeditado o agobiantemente escolar, que le señala a sus participantes hacia donde deben ver, cómo hacerlo o de qué manera encontrar puntos de encastre visual. Es de tanto ver cine y charlarlo con cinéfilos, que se hace posible detectar que la cinematografía, igual que las imágenes en general se componen de convenciones vinculadas a representaciones sociales que muchas veces se repiten de un texto fílmico a otro (Bácares, 2018). Así, diferenciándose de un clase formal, donde el estudiante avanza individualmente a partir de unas directrices docentes, el descubrimiento de los códigos fílmicos se da en un ejercicio grupal, conversado y paulatino, en el que todos los miembros de esa experiencia comentan -o escuchan- sobre la diversidad de los planos cinematográficos, las posiciones de la cámara, los significados de los colores, o las similitudes y divergencias icónicas entre un director o una cinematografía en particular:

Ellos son más conscientes, es un proceso lento, además porque es tan voluntario y en cada uno es tan distinto porque no todos van siempre. No todos están igual de aplicados, no todos están igual de apasionados, etcétera. Pero sí es un proceso muy interesante de ver cómo ellos pasan a decir en este plano vi esto, reconocí esto, y de vez en cuando dicen cosas así (Informante 4).

Ver no es un aprendizaje como inerte, no es un aprendizaje de erudición. No es para que ellos digan, oh, miren tal plano o tal cosa. Ellos han visto que eso es necesario en el momento en el que están planteando sus propias producciones. Por ejemplo, Samuel decía, cuando estábamos haciendo Balas de papel, que era importante mirar al militar desde abajo, como si fuera superior. “Bueno, y usted de dónde sacó eso de que es superior el que se graba desde abajo”. Hay todo un recorrido acerca de eso. Yo creo que la gente aprende las cosas por necesidad, y ellos en medio de esa necesidad han aprendido cosas. Obviamente eso luego les ayuda a analizar de mejor manera las cosas que están viendo. Por ejemplo, en determinado momento nosotros hablamos del melodrama, de poner esta musiquita ahí, que era muy importante. La música no es de gratis, los colores no son de gratis. Y uno ve que ellos sí han aprendido ese tipo de cosas, así sea escuchando a otros que los analizan. De hecho, yo he aprendido montones de cosas de Paco, que ha dicho cosas en las que yo no me había fijado y luego uno se fija a raíz de eso. Volvemos a la cosa, no es lo mismo sólo ver una película, que ver una película y hablar de ella, eso es el aporte más fundamental del mundo. Digamos que una curaduría de películas uno la podría hacer, hacer un listado y decirles a los pelados, se tienen que ver esto para fin de año. Uno no sabe si las van a ver en el celular o en el televisor. El ejercicio de hablar de este tipo de cosas, de revolverle lo narrativo, lo técnico y lo político, muchas veces, al analizar una película les permite a ellos y nos permite a todos ser más críticos. De hecho, esa es una de las piedras fundacionales del cineclub (Informante 2).

También se podría decir que la formación que conlleva el cineclubismo escolar es típica de la cinefilia. Parte del amor al cine, a sus entretelones y a todo lo que lo cimienta; tras ello, lo que viene es un perfeccionamiento de la mirada cinematográfica. Se agudiza y se torna más precisa con el pasar de las películas y así principian un montón

de interrogaciones a las imágenes en movimiento: ¿por qué los personajes se muestran de un modo determinado? ¿por qué la cámara los enfoca desde un ángulo y no desde otro? ¿qué significa la mirada y el gesto que filma la cámara? ¿en qué se diferencia una estética cinematográfica de otras? La cinefilia en mención hace que el ojo del estudiante-participante deje de ser bisoño ante la visualidad, por lo menos en el aspecto formal. Pero a la vez, convierte al cine en un objeto de culto, problematización y más que nada de apreciación. Si se le mira con detalle es debido a que el cineclubismo se esfuerza por ofrecer una experiencia estética y sensible. Opuesta al paradigma educativo que equipara el conocimiento del lenguaje cinematográfico con la apreciación cinematográfica, a “la instrucción por encima de la sensibilidad” (Eslava, 2020, p. 205). De ahí que, el acercamiento al cine que los NNA valoran como digno de mirarse -y de gozar estéticamente- sea distinto del considerado como comercial y para entretenerse. Frente al primero hay una disposición y un vínculo superlativo que se basa en el silencio y la atención a su estructura y fondo; en el segundo, el cine está para pasar el rato. Claramente, este proceso toma tiempo, supone deconstruir la forma de abordar el celuloide de cada participante, la mirada con la que cada cual llega al cineclub, y en particular, repasar cinematografías diferentes a las hegemónicas para ir adquiriendo un gusto por ellas y encaminarse a mirarlas con calma, buscando lo que tienen para decir sus imágenes:

Ayer estábamos hablando de 1917, porque la verdad por ejemplo esa película es muy interesante y es una película de acción, pero es una película que tiene muchos elementos enriquecedores narrativamente, compositivamente, todo lo que habla a partir de la narración constante de la película, pero también hacia dónde va dirigida la película, los personajes hacia dónde van dirigidos. Ahí es donde uno va profundizando desde dónde va el personaje, hacia dónde está mirando la cámara, qué parte hay detrás, adelante, qué se escucha qué no y claro uno va agudizando el oído y el ojo, pero creo que esa es una cuestión del cinéfilo, o sea, no sé si sea una cuestión netamente del cineclub, que sí siento que es una cuestión del cinéfilo que se va dar cuenta de todos estos elementos y los tiene muy presentes, muy claros y ya luego lo que podría hacer el cineclub que de pronto no hacen otros lugares es ponernos a elevar estas cuestiones a unos picos ya mucho más altos (Informante 5).

He aprendido a hablar sobre las películas, siempre realmente hablo sobre lo técnico de la película, pero estar en el cineclub cada vez más me hace ver más a profundidad la película, ¿si me entiendes? Al principio yo la veía como entretenimiento, luego la empecé a ver como arte, técnicamente hablando; luego empecé a ver las actuaciones y luego ya estoy viendo la sentimentalidad del cine (Informante 14).

Para mí una película tiene tres grandes bloques: la obra de entretenimiento, la obra intelectual y la obra como realización. La obra como entretenimiento se puede pausar, se puede retroceder, se puede hacer muchas cosas con esa obra porque al fin y al cabo es una manera de entretenerse y está bien y está chévere, pero la obra intelectual, que es la que se ve en el cine, o sea, el cine es algo académico, ¿si me entiendes? Es, vamos a ver la película de un modo de vista intelectual, o sea, para entretenernos sí, pero para enriquecernos de la película también, entonces se necesita el silencio para disfrutar esta obra intelectual, para disfrutar lo que nos quiere decir el director y todo su crew, más allá de simplemente pasar el rato viendo una película. Y ya luego está, lo más profundo de la película, que es cómo vamos a ir a la película y vamos a ir con

silencio y vamos a ir a poner atención a cada plano, cada valor, cada luz, cada sonido, donde está puesta cada cosa, y ese es el valor incluso, no intelectual porque ahí ya no estamos diciendo qué me dio la película, sino estamos hablando de cómo se hizo la película. Y para eso se necesita, primero, un ojo experimentado, porque alguien que vea cine como por pasada no va a decir, eso es un plano americano, tres cuartos con una luz focal, se necesita un ojo experimentado, incluso ni siquiera experimentado viendo cine, sino experimentado, haciendo cine. Con mi hermano tenemos esa apuesta de que, vemos un close up, vemos un primer plano, con una luz focal acá y decimos, yo creo que esa es una 3K; y mi hermano, yo creo que esa es una 2K; y yo como, sí de pronto sea una 2K (Informante 6).

Y hay otra cosa que es muy importante y es cambiar el chip que uno ya tiene, cambiar la visión de lo que uno ya piensa que es una película, o lo que es ver una película y ahí uno lo cambia. En el cineclub uno cambia mucho la mirada de lo que es el cine, uno empieza a ver otros lenguajes, como que se abren más los ojos y uno empieza a captar muchas más cosas a pesar de que uno puede escoger y todo eso. Ellos decían: "a pesar de que haya películas aburridas, bueno, pues para uno que no está tan acostumbrado, que sean muy pesadas, es necesario empezarlas a ver para que pues uno ya puede abrir mucho más el lenguaje y más adelante pueda entender mucho más las cosas". No me parecía tan fácil, porque las primeras películas me dieron durísimo, pero ya después le cogí un gusto y ya el resto de películas normales, ya uno no las ve iguales, como que no entretienen, como que no son chéveres (Informante 3).

La apreciación reseñada tiene efectos prácticos y educativos, no es meramente contemplativa. Los NNA con el cineclub *La Caja Negra* van incrementando poco a poco la capacidad de fijarse en detalles que antes les eran imperceptibles, tanto en relación a las películas que programa el cineclub y las que ven por fuera del mismo, a los íconos cotidianos con los que se encuentran y, finalmente, en torno a las repeticiones y los elementos sorteados en las clases que componen su vida curricular. Así, derivado del desarrollo de una atención cinematográfica que rastrea y compara imágenes, personajes y formas de contar un suceso, los NNA adquieren la competencia de encontrar patrones y asociaciones que lógicamente se ligan más al mundo del cine, pero que no son excluyentes de otras ramas del conocimiento escolar ni de la comprensión cromática, sustancial y estética de las imágenes de la publicidad, la televisión y la internet. Lacómicamente, por gracia de la cinefilia cuando ven una película o una pieza audiovisual comprenden a cabalidad su narración, la pueden poner en discusión con otros filmes y por el ejercicio de hacer cortometrajes, les sobra pericia para descifrar el lenguaje, la razón de ser y los códigos con los que se graba, monta y edita, lo que ven:

Uno cuando ve cine, uno empieza a percibir sobre todo patrones que se repiten en diferentes películas, digamos cuando hacemos un ciclo de este tema, había como cosas que se repetían. Entonces uno aprende a fijarse mucho en los detalles, porque se da cuenta que los detalles también cuentan. Entonces el cineclub me sirvió para fijarme también en las clases en los detalles, pero sobre todo a ver temas como secundarios que los profesores dejan a un lado y verlo también como algo interesante de lo que había que preguntarse también [...] De los patrones en el cine recuerdo una vez que hicimos un ciclo de cine colombiano, me di cuenta que como ese tema de la identidad como país y como personas, siempre estaba ahí presente. Por ejemplo, ahorita en este ciclo de alteraciones mentales, me he dado cuenta que un patrón son las relaciones interpersonales con otras personas, incluso influye mucho, hablando de

las historias que se cuentan, incluso los temas. Con temas técnicos, por ejemplo, percibí algo técnico que es un patrón digamos del documental, que son las imágenes de archivo, como estas se usan para contar ciertas cosas (Informante 7).

Es por el cineclub que yo aprendí a asociar las cosas, con eso de que los planos, que lo uno que lo otro, yo puedo conectar las cosas, las situaciones, y me pasa mucho. Hay veces que hay cosas que la gente no se da cuenta y yo digo como "Ey, esto se conecta con lo otro porque me pareció ver un color parecido o un tono de voz parecido o tales cosas y yo lo aprendí en el cineclub viendo tantas películas que tras de que eran bien complicadas, era como que asociar bien las cosas para ver al final qué era lo que pasaba y eso lo agudicé mucho. Porque es que lo primero que preguntan cada vez que se acaba una película, es como "Bueno, por qué la cámara empieza en estática y por qué después termina siendo cámara en mano". Entonces claro, uno al comienzo uno no entiende, uno la ve y al comienzo es normal todo, y claro eso lo aprendí en el cineclub, por qué pasamos de un cenital a un primer plano y después a un plano de detalle, ¿qué pasa ahí?, ¿cuál es esa transición?, ¿por qué la película empieza en un general y termina en un over shoulder? Eso sí lo aprendí en el cineclub que explicaba todo eso, porque o si no nunca lo habría aprendido (Informante 3).

Aun cuando, lo anterior simula ser el efecto garantizado de la alfabetización audiovisual, inclusive en sus versiones más apostatas y creativas (Sánchez Carrero, 2008), nada más alejado de la realidad. Vuelve y juega la premisa de Dussel (2014) de que con el cine en la escuela se da una retroalimentación y transformación cultural que no "debiera ser, susceptible de anticiparse ni en sus sentidos ni en sus efectos" (p.81). Lo dicho puede aparecer, como no, más aún en el campo cineclubista, dado que este apunta a la apreciación cinematográfica crítica y sensible, en demérito del dominio medible de un saber. Lo cual, tampoco implica que no existan derivaciones constatables. Como se planteó hace poco, el cineclub enseña a mirar. Y en una adición para nada menor, alienta a escuchar, a apreciar los sonidos, la música y el silencio. En este sentido, lo trascendente deja de ser únicamente las imágenes y el andamiaje sonoro de una película cobra relevancia para muchos de ellos. Al extremo de que el acto de la escucha se convierte en una revelación dada por el cineclubismo, pues *a priori* era poco apreciada, o valorada en su transcurrir curricular. Se supone que el cine, o una parte de él increpa al espectador con un paisaje sonoro que combina silencios, ruidos, voces, etc (González Jiménez, 2012). Por lo que sigue, los NNA se dan cuenta de que los sonidos que conforman el cinematógrafo son composiciones sociales, sobrepuestos en ocasiones, naturales en otras, e inventados según sea la ocasión. Que lo que escuchan está cargado de intenciones, matices y significados para generar sensaciones de la mano de las imágenes:

Por ejemplo, mi familia me odia, porque a mí me gusta, encuentro cosas chéveres en el último reguetón que está saliendo, está nueva ola del reguetón. Realmente siento que hay una corriente estética muchísimo más definida, siento que hay unas corrientes musicales muchísimo más definidas. Siento que realmente esto no es como por una exploración musical que yo me haya dado cuenta, sino porque comprendo las evoluciones del arte gracias a ver, sobre todo los ciclos de historia del cine que hizo el cineclub, es como, luego de tú ver El acorazado Potmekin y ver a Eisenstein, no puedes ver ninguna película igual a manera de montaje. Y así como tú notas la música en el cine, tampoco puedes notar la música como tal, igual. Y es algo muy loco de lo que te

das cuenta cuando empiezas a investigar más, sobre todo, en la música del cine. Porque pues claro, tú al principio dices, la música del cine solamente está para acompañar y para dar emoción, pero luego te vas dando cuenta de que las bandas sonoras tienen cosas muy complejas detrás y tienen cosas extremadamente serias detrás. Por ejemplo, qué te digo yo, pensemos en la banda sonora de *Interstellar*. Hans Zimmer es básicamente un genio de bandas sonoras y los sentimientos que atrae él, realmente no lo hizo como para que se sintiera espacial, sino que usa ciertos tonos suspendidos para que no haya ninguna felicidad ni ninguna tristeza, sino solamente la frialdad del espacio. Y a través de eso vas comprendiendo cómo se construyen las bandas sonoras. En *El viaje de Chihiro* se trata muchísimo el aire, y el tema principal, esta subida tonal, que literalmente se llama la subida del aire en música, con acordes como muy abiertos, es para que se sienta el aire en la música. Entonces es como que tú empiezas a valorar eso, no solamente en el cine, sino que lo empiezas a valorar en la música. Y así pasa algo igual con la imagen en la fotografía en el arte. Y son cosas que dentro de ti están pero que nadie más nota, son esas percepciones que con la experiencia vas agarrando, pero que se extrapolan a otros ámbitos. Incluso, tú aprendes muchísimo del lenguaje corporal viendo cine, aprendes muchísimo de cómo se mueven las personas, de qué hacen las personas, cómo se sientan las personas dependiendo de cómo se muevan, de cómo hablan, de cómo gesticulan, solamente viendo cine, es algo súper interesante (Informante 6).

Me gustaba escuchar, pero como que el cineclub desarrolla más esa cuestión de escuchar, de poner mucha atención a lo que suena, además de la película. A la primera como que no lo escuchas, pero poniéndole cuidado sí se escucha. Desarrollé muchísimo eso de escuchar. Una vez veo la película y me pienso, obviamente el orden en que está la película no fue el orden por el que se grabó, como que también trato de pensarme eso, tal vez ese fue el primer plano, siguieron con ese. Y como hacer una lectura así. Y también en cuestión de sonido trato de pensarme, eso se grabó así, se grabó con un boom, o cosas así. A la hora de ver cada película, en eso de ir viendo películas como que mi aprendizaje tal vez ha sido como, bueno, obviamente tenerle respeto a eso que estoy viendo, o sea, saberlo ver. También tenemos que saberlo escuchar. Creo que eso es lo que he aprendido, como a tenerle un respeto a eso que uno ve y eso que un otro le está permitiendo a uno apreciar. Que con esto de que sepan tampoco me refiero a que hay una forma absoluta de escuchar y ver una película, pero creo que hay muchas formas, creo que todos las vemos de manera diferente (Informante 1).

6.5. En el cineclub se motiva a leer

Aunque parezca descabellado el cine aúpa la lectura de libros; es decir, estar en una escuela que facilite el contacto y la ligazón cinéfila con las imágenes en movimiento traza una ruta de búsqueda espontánea de lecturas complementarias por parte de los estudiantes a lo que propone el cinematógrafo. En torno a esto, todavía hay una confrontación dicotómica que trata de minimizar al cine desde el frente literario. No es raro que opiniones como la de Vargas Llosa (2001), denigrantes del audiovisual en general, empobrezcan esta rica relación. Efectivamente, lo predominante ha sido enemistar a los libros con las imágenes cinéticas, vendiendo la idea de que son incompatibles y de que los primeros son más pertinentes en el ámbito escolar. No se olvide que a comienzos del siglo XX en Argentina se dijo del celuloide que era un “peligro cognitivo, presente en la forma de leer por imágenes, facilista y fundamentalmente a

contramano de los pautados por la modalidad escolar, que requerían esfuerzo, concentración y dedicación que el cine obviaba” (Serra, 2014, p. 150). Hoy, esa diferenciación, sin el eco de antes, continúa a sus anchas. Sobre todo, bajo el argumento de que con los libros los lectores llevan a cabo procesos mentales más complejos de significación, pues están obligados a una concentración mayor para construir imágenes y dotar de sentido a lo que se lee. Contrariamente, las imágenes en movimiento, en un supuesto, evidencian, exponen, resumen el esfuerzo para el espectador:

Utilizamos más megabytes cerebrales cuando leemos una novela que cuando miramos un vídeo o jugamos una partida por computadora. Por ejemplo, puedo seguir con facilidad la trama de una película mientras «dejo vagar» mis pensamientos. Cuando estoy leyendo es diferente. El libro tiene una tendencia a monopolizar la atención y si no es así, solemos dejarlo de lado. Cuando leemos, creamos nuestras propias imágenes [...] Leer es un acto más activo, creativo y autosatisfactorio que mirar una película (Gaarder, 2002, s.p).

Hay un teórico literario de literatura comparada, que en este momento se me fue el nombre, y el hombre defenestraba el cine, decía, si hay algo malo para la imaginación literaria y para la imagen literaria es el cine, porque ya no le permite a usted imaginarse lo que se tenía que imaginar con el libro, sino que ya se lo mostraron imaginado. Y es un poco ese juego que hay cuando la gente dice, no, es que es mejor el libro. Claro, la película es la imaginación del director y el libro es su propia imaginación. Pero, si un uno por ciento de los espectadores de una película se va a buscar el libro en el que está basada, ya eso es una ganancia para la literatura porque ese libro no lo iban a leer. Yo estoy con la idea de que es importante repetirlo, que los que estamos trabajando en esto lo repitamos todo el tiempo: la cinematografía no es un lenguaje inferior a la literatura, es otro lenguaje, es otro idioma diferente. Y la literatura igual (Informante 2).

No obstante, estas posturas obvian el fecundo encuentro histórico que existe entre el cinematógrafo y los textos escritos ni qué decir de la producción teórica de los estudios visuales y la historia cultural que postulan que las imágenes no son planas ni dicentes a simple vista (Chicangana Bayona, Pérez Pérez, y Rodríguez Sierra, 2019). Por ejemplo, de su unión surgen documentos intertextuales que logran ser más ricos en compañía, que por separado, o adaptaciones que siempre son distintas y que dan una de las tantas versiones cinematográficas posibles acerca de lo escrito (Cadavid Marulanda, 2006). Otro elemento a considerar para repensar la estigmatización del cine en la escuela, es el de su capacidad para hacer sentir los libros de otras maneras. Quizás, lo que se tildó de negativo en el pasado, es realmente una fortaleza para que los NNA se interesen por la lectura a partir de sentir un remezón emocional con las imágenes cinéticas que aluden a un libro; al igual que, los fragmentos de una película sirven para comparar, reflexionar y volver a leer de un modo distinto las páginas de una novela o un libro que se está trabajando en clase:

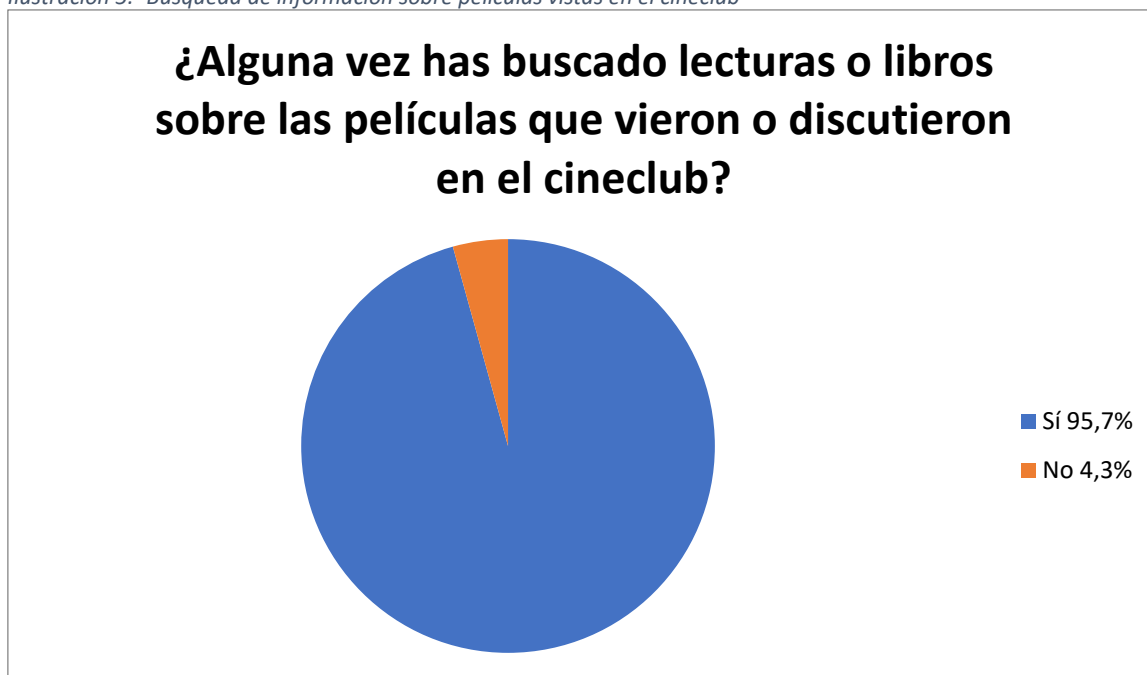
La imagen tiene unas características diferentes, ontológicas, distintas a las del lenguaje, a las de la grafía, al objeto netamente lingüístico, esas condiciones hacen que el acercamiento al cine sea distinto, a la imagen. Es lo que dice Julio Cabrera, lo logopático. Por un lado, la imagen es sintética, da síntesis, me parece que eso es importante. Y esa síntesis la da a través de la sensación. Y eso es fundamental. La

imagen es sensibilidad, es emoción. Y yo no digo que la literatura no la dé, porque sí lo da, pero creo que el trabajo es tal vez un poco a la inversa. Usted va como de la abstracción a la emotividad, en cambio de pronto en el cine, usted va de la emotividad y de lo sintético al análisis, si se lo toma en serio. Puede ir en esa vía. A decir, está imagen que es sintética, yo la puedo dividir, hacer un análisis, dividirla lógicamente, y entenderla y comprenderla y reflexionar mi emoción. Creo que la imagen brinda eso, sensibilidad, emotividad. Son trozos de espacio-tiempo, entonces es la posibilidad de conocer otros espacios y otros tiempos a través de esta sensibilidad. De nuevo, la literatura puede ofrecer todo esto, pero de pronto es en una vía distinta, porque primero el estudiante está preocupado por entender el signo y la palabra qué significa y cómo pega con la otra y es un proceso muy abstracto para que usted llegué a sensibilizarse con esas palabras y decir, qué bello poema, qué tremenda imagen la que hay ahí detrás. Para que usted vea la imagen detrás de las palabras tiene que pasar por un proceso de abstracción. Es más como ir de lo analítico a lo sintético, en cambio, la imagen tal vez va de lo sintético a lo analítico. Es como algo así. Y ahí creo que hay algunas diferencias importantes. Y que las dos funcionan, no es que una vaya en detrimento de la otra, sino que las dos son necesarias, complementarias, así como otros lenguajes (Informante 4).

Para comprender las posibilidades del audiovisual, ya no yéndonos al cine, sino al audiovisual como tal, hay un canal que se llama, Pero eso es otra historia, en YouTube, ese señor literalmente es un capo en temas de historia. Todo lo que sé de historia antigua, lo sé es por él, básicamente. Lo hace de una manera amena, divertida, está bien, está chévere, está entretenido y, al fin y al cabo, es una manera, no de cine, pero sí de audiovisual, que también es lo que se intenta tratar. Porque al fin y al cabo el cine como cine está bien, pero el cine como audiovisual es muchísimo más amplio, muchísimo más interesante. Hay muchas cosas realmente del audiovisual que tú no puedes sacar de los libros. O sea, los libros te pueden decir, Cleopatra es una mujer hermosa, pero en una película tú dices, ¡Cleopatra es una mujer hermosa! (Informante 6).

En lo que respecta al cineclub *La Caja Negra* el encastre entre leer y ver es total. Sin proponérselo pedagógicamente, este es un hecho que alcanza a una gran parte de sus asistentes. En castizo, lo que presencian los NNA como espectadores, dado el caso que los impacte, los lleva a buscar los libros en los que se basa lo proyectado. Investigaciones de otro tipo reconocen que el potencial por explotarse de esta relación es inmenso. Por ejemplo, en un estudio de caso de tres salones de secundaria en la localidad de Almería, España, se encontró que el 48% de los alumnos leía libros que habían sido adaptados cinematográficamente (Orta Carrique, 2012, p. 38), y en un instituto de secundaria en Barcelona, se vislumbró que las proyecciones de cine en las bibliotecas habían servido para el repunte de préstamos de libros asociados a las películas curadas (González Batlle, 2013, p. 74). Evidentemente, el caso cineclubista que nos convoca es mucho más diciente. A la pregunta de ¿si alguna vez han buscado lecturas o libros sobre las películas que vieron o discutieron en el cineclub? Un 95.7% indicó que sí (Gráfico 5), es decir, que casi la totalidad de los asistentes de un momento puntual de esta experiencia da a entender que gracias al interés por el cinematógrafo terminaron leyendo por motivación propia en pro de ampliar lo visto o de conocer el texto que originó la película.

Ilustración 5.- Búsqueda de información sobre películas vistas en el cineclub



Fuente: Encuesta de Consumo Cultural.

En consecuencia, el cineclubismo escolar, entre muchas de sus bifurcaciones pedagógicas, es capaz de volverse un dinamizador de la lectura. Su norte o sur apunta a la cinefilia, pero este es un impacto insoslayable que es pertinente remarcar. Los estudiantes y participantes del cineclub *La Caja Negra* se abogan por leer de la mano del cinematógrafo. En este caso, la enemistad y los juicios de valor que reniegan del cine en la escuela por acolitar rupturas bibliófilas quedan en entredicho. De hecho, la escuela abocada históricamente sólo a los libros ha sido incapaz de crear lectores, amantes de los libros, y alfabetos que comprendan de rabo a cabo lo que leen (Galvis, 2010). De tal modo, el cineclubismo escolar está presto a ser una opción multidimensional para alimentar estos procesos y falencias cuando en las discusiones cinéfilas se sugieren lecturas, se citan textos o se lee algún fragmento que es incorporado al curso del debate y que luego los estudiantes buscan y leen por su cuenta. Esa lista de exploraciones privadas llega a ser infinita, como la misma hilera de los textos que inspiran la cinematografía: artículos de periódicos, crítica cinematográfica en blogs y revistas especializadas, libros de investigación, novelas y libros biográficos de los directores y directas que dominan un ciclo, pueden llegar a ser el material de lectura de un cinéfilo en formación:

Leer sobre las películas a veces ni se lo imaginan, solamente cuando uno va y les lee un fragmento. Eso todavía está nebuloso en muchos sentidos. Yo comparto y les muestro, pero de pronto hay que acercarlo más también. Hablo de tal o cual crítico, de tal o cual crítica, de tal o cual texto teórico. Creo que cala, pero el trabajo no alcanza, el tiempo no da para meterse total en eso, que sería maravilloso. Ya luego ellos también le van llegando a uno con cosas. Porque lo escucharon, porque investigaron, porque aprendieron por otro lado. Por ejemplo, ellos sí me han pedido

bibliografía y me han dicho como sobre tal película o sobre tales cosas. Varios. Salen con vainas que ni le muestran a uno, sino que uno después, chévere. O me leí tal cosa. Algunos lo hacen (Informante 4).

Yo ni era el gran lector, no era el que no leyera, pero tampoco era el gran lector, pero aprendí también a leer en el cineclub, porque me interesó, porque me llamó la atención. Por saber qué mueve esta vaina, cuál es el lenguaje cinematográfico, qué tiene que ver lo uno con lo otro, cómo así que las lecturas del mundo, qué es el cine. Entonces claro, cuando yo ya empiezo a ver ese mundo, empiezo a escuchar a la gente, a los profesores que le explican a uno, pues claro, todo cambia, la visión de uno se abre y ya las cosas no vuelven a ser iguales y ya uno tiene más interés por las lecturas artísticas, por las lecturas sociales (Informante 3).

6.6. En el cineclub se practica la escritura

La vida cineclubista también ampara un eje clave de cualquier formación académica, como lo es el de la escritura, en especial, cuando se asiste a un cineclub que produce cine. En su puesta en escena casi que es inevitable tomar notas y organizarlas en rededor de las filmografías que se abordan en cada cita con el cinematógrafo. A veces, escribir se torna en algo espontáneo, cuando sus integrantes, fascinados por alguna película llegan a la siguiente sesión con un poema, una minicrítica, o una reseña con sello propio que quieren compartir y leer para seguir aportando a la reflexión puntual de un filme. En un cineclub escolar como *La Caja Negra*, la escritura es algo intrínseco al desenvolvimiento de su proyecto, ya sea porque entre pares se acuerda redactar textos sobre algún tópico, por la unanimidad emocional de una película o para celebrar una fecha como un aniversario del cineclub. Por la vocación de producir cine, sea dicho de paso, escribir es híper necesario para el desarrollo de cortometrajes. De estas modalidades, lo interesante a destacar, es que los NNA escriben lo que sienten, lo que los circunda y acompaña desde hace mucho tiempo. Lo hacen por experimentar, para jugar con la palabra y para asumirse como creadores, independientemente de la presión de una nota, de una tarea o de las obligaciones escolares:

Un ejemplo reciente de escritura colectiva del cineclub, en el que participaron por lo menos 15 muchachos, sumado a mi persona, tuvo lugar a propósito de los diez años del cineclub. Acordaron escribir una carta de amor al cine. Al cine que vieron semanalmente gracias a él, y a la gente, a los cinéfilos, a ellos mismos. Fue una sesión muy emotiva, en la que inclusive volvieron egresados a compartir algunas palabras. La memoria me falla, pero recuerdo que un egresado que jugaba fútbol en el equipo del colegio, y que llegó al cineclub por la invitación de uno de los profesores, salió con una metáfora que decía algo así como, que cambió un balón, redondo, por un cuadrado, por la pantalla del cine (Notas de Campo).

Uno de los puntos flacos de lo que sucede en la escritura escolar es que es muy difícil enseñarle a escribir a estos muchachos, y es difícil porque muchas veces ellos sienten que no tienen nada que decir, entonces están diciendo cosas que han dicho otros y es una cosa postiza. Cuando uno está expresando las ideas de otro, generalmente no las expresa bien. Mientras que, en el cineclub ellos están escribiendo algo que sienten, algo que quieren contar, y que lo quieren contar de una manera potente que es mediante lo cinematográfico. Muchas veces son cosas a las que vienen dándoles vueltas mucho tiempo, son sueños, son ideas, son miedos, que ellos tienen,

que explotan, y los conocen muy bien. Entonces, en ese sentido de conocerlos, tratan de hacérselo entender a los demás. Esta es la parte que a mí me parece más bonita de la escritura en el cineclub, y es que tiene que ver con que no es un profe el que corrige, sino que le corrige el que está al lado, ey, no entiendo esto, colócale otra cosa. Hay una retroalimentación entre pares (Informante 2).

Pongamos que nos ponen a escribir un relato en el cineclub, y un relato en nuestra clase de español, y los dos son de temática libre. En el cineclub tú puedes escribir lo que quieras, lo que se te pegue la gana. Si quieres escribir que te gustan las paletas con forma de banano, escribes que te gustan las paletas con forma de banano y por qué te gustan y eso puede ser un corto, eso puede ser un video. Mientras que la escritura en español, claramente son intenciones distintas, la escritura en español tiene una rúbrica para calificarse, tienes que seguir ciertos parámetros de la escritura para que tengas una buena calificación, para que ese escrito sea un buen escrito; pues obviamente tiene intenciones más de trabajo y tiene intenciones más académicas, meramente hablando, que las del cineclub (Informante 6).

Para simplificarlo, en el cineclub *La Caja Negra* la motivación que da pie a la escritura es el cine, y específicamente, la inesperada chance, nunca antes ofrecida o pensada para ninguno de ellos, de hacer un cortometraje, de convertirse en cineastas. Prácticamente, un ofrecimiento de este tipo para un NNA es inhabitual y una rareza, más en el colegio. Cuando llega a ellos, por lo visto, es aceptado con todas las exigencias que ello implica. Piénsese que para escribir un guion es necesario aprender una nueva forma de escritura que es distinta a la escolar y a los géneros que predominan en sus clases. En sí, cada cual tiene una naturaleza que la caracteriza. Un ensayo, un artículo, una reseña, un cuento, un poema, una carta y un guion de cine se fundamentan en pilones heterogéneos. La arquitectura de este último, se rige por contar lo que va a ver el espectador, por describir locaciones, momentos, contextos y trazar diálogos o voces en *off* que aparecen en las películas (Bahamón Peña, 2016). El perfil del personaje, su psiquis, su historia de vida y la transformación que tendrá a lo largo de una historia es innecesario ahondarlo como ocurre habitualmente en una novela. En este tipo de escritura lo que hay que hacer es situar al personaje principal, a sus acciones y a sus acompañantes en una sucesión de imágenes. Por ende, la escritura de guiones es demandante; no es cosa de un tirón ni de un documento de una única versión para ser aprobado por un profesor que da la venia para pasar a filmar. Por la lógica del cineclub *La Caja Negra*, los guiones se deliberan sesión a sesión, hasta que los mismos NNA escogen el de su preferencia y el mejor elaborado. Esto supone que el estudiante que quiere contar su historia en un cortometraje, en la temporada de taller de guion del cineclub debe escribir, borrar, escribir, mejorar, escribir, precisar, escribir de nuevo, hasta sentirse un guionista y convencer a sus compañeros de ese dominio. Repetimos, es un trabajo diario, que consiste en aprender una forma divergente de escritura a la que les habían enseñado normalmente en un salón de clases, en practicar con regularidad ese oficio, con base en entender que escribir es un proceso que solicita empezar desde cero muchas veces y reversionar lo avanzado. Total, estos trabajos de escritura se hacen por pasión, por el sueño de sacar adelante un proyecto personal, y no por cumplir un mandato y obtener una calificación:

El cine es acción, en un guion de cine lo más importante es la acción. De inicio pasa que el pelado escribe, que el personaje pensó, o empieza a escribir de una manera no cinematográfica. Uno empieza a decirle, mire, esto no es cinematográfico porque el cine es imagen y esto es mostrar, cuéntemelo, pero en imagen ahora. Ese esfuerzo intelectual que hay ahí es una cosa muy potente, y los pelados se dan cuenta de eso y cada vez lo van afianzando más. Hay unos que lo cogen mucho más, hay otros que menos, pero es una cosa súper potente, porque realmente les sirve, les sirve, por ejemplo, para entender cosas que no tienen claras, que el verbo es acción y entonces cuál es el verbo que usted le va a poner a este personaje, cuál es la imagen con la que usted me va a construir. Acá las palabras son imágenes, cómo así profesor. Esas relaciones a veces no las tienen tan claras. Ahí empiezan a descubrir estas posibilidades de la escritura y estas reglas y demás de la escritura a través de esa forma y de ese esfuerzo, que va más allá de la nota y es de las ganas de yo voy a hacer una película, también de la ilusión, creo yo. Con todo eso se juega un poco. Es un juego, pero es en serio, vamos a hacer una película y son películas, es cine escolar, pero es cine y hay que darle la importancia que tiene. Claro, ahí hay un impulso muy brutal y los chicos que han pasado por ese proceso de escritura de guion salen mucho más afianzados y entienden un montón de cosas más. Ahí hay un proceso muy interesante. Pero también está, por ejemplo, escriba sobre la película, eso les cuesta muchísimo más (Informante 4).

En el cineclub después de los talleres empezamos ya a como a hacer ejercicios de escritura y sí siento que me ayudo como a descubrir un poco eso del gusto por escribir y por cómo manejar las palabras de cierta forma. Es eso de prueba y error, y esto funciona, esto no funciona, me voy por acá o me voy por acá, es así, es intentar e ir renovando un poco y quitarle esa rigidez. Por ejemplo, a mí en el colegio me pasaba que yo escribía muy rígido, escribía solo lo que tenía que escribir y ya, pero entonces en estos procesos de escritura me doy cuenta que era prueba y error y que iba a ver otra versión y que iba a ir cambiando incluso la idea que yo tenía inicial, que yo tenía de eso, creo que fue muy así, aprender escribiendo y equivocándose (Informante 7).

Yo siento que es como un trabajo juicioso que se hace, porque primero empezamos a ver como qué es una premisa, cómo se escribe una historia. Entonces lo primero es que todos escribamos al menos una premisa en el cineclub, y después quién quiere leerlas o así, o todos leen una y a partir de ahí algunas personas empiezan a desarrollar. Entonces yo sentía que las historias por las que más se votaba, eran las que la persona dueña de la historia era la que le había dedicado más tiempo y se había dado como a la tarea juiciosa de decirle a los otros. "Pues tengo esta historia y la estoy complementando". Y cuando ya se llegaba a un punto de que no todos habían hecho ese proceso y quedaban más poquitas personas haciendo este proceso juicioso de escritura, ahí sí como que se votaba la historia que a todos les parecía más interesante y ahí ya se ponía como el trabajo de preproducción y todo eso, pero siempre ha sido por votación todo (Informante 13).

Aparte de la composición de guiones, engendrada por un tipo de cineclubismo escolar que apuesta por producir cine, los NNA están prestos a escribir reseñas, críticas y ponencias dado el caso que las actividades del colegio se concatenen con las temáticas de los ciclos fílmicos en los que están inmersos. Precisando, las preguntas y reflexiones que se debaten oralmente tras acabarse la proyección de una película pueden sin problema trasladarse a un escrito para el ensayo final de una clase o para un seminario escolar organizado por los profesores en la escuela. Basta elaborar puentes que

comuniquen al cineclub con ellas, que posibiliten que lo que se origina en el cineclubismo fecunde el trabajo, el aprendizaje y los contenidos curriculares. Ante esto, merece hacerse una anotación que resume mucho de lo dicho a lo largo de tantas páginas; el abordaje cineclubista del celuloide en la escuela -como lo prueba *La Caja Negra*- puede complementar perfectamente los propósitos de muchas clases, inclusive aportarles los debates y perspectivas que se dieron en su seno:

Me acuerdo, por ejemplo, en este ciclo de distopías, le hablaba a usted de Bauman, leyendo una paginita de modernidad líquida, esa discusión entre 1984 y Un mundo feliz. Yo no me acuerdo si ahí vimos *Sleeper* de Woody Allen. Hay otra que me falta, una más contemporánea que vimos de ciencia ficción, de distopías. Y se escribieron textos, estoy casi seguro, en distopías y en el de literatura filosófica a través del cine (Informante 4).

Nada fluye tiene eso, porque Nada fluye fue un ciclo de violencia, y en el corto Nicolás, si bien no habla de la violencia como tema principal del corto, si habla de esa sensación. Me acuerdo mucho que lo que él decía, que quería decir era como que aparentemente hay cambios, pero finalmente nada cambia, como que las cosas parece que están cambiando, pero finalmente no están cambiando, y entre esas cosas está la violencia y la situación de los jóvenes. Por ahí habíamos hablado cosas en el ciclo, en los ciclos que tuvimos, y sobre todo uno, hubo dos que yo creo que lo influenciaron. Uno, Jóvenes y violencia, que, si los jóvenes son violentos por naturaleza, era una vaina así. Era como, los seres humanos son violentos por naturaleza, ¿sí o no? Esa era una. ¿Y los jóvenes? ¿Sera que sí o no? Era como la otra parte de eso. Y luego el de las imágenes, que me acuerdo que vimos Tesis, que si las imágenes violentas hacen que las personas se comporten violentamente. Vimos Asesinos por Naturaleza, no me acuerdo cuáles otras. Eso fue chévere, de alguna manera él tomó elementos ahí. Pero además en esos años yo estaba haciendo con una profesora que estaba ahí unos foros de filosofía y Nicolás escribió para un evento que hicimos en el colegio una ponencia (Informante 4).

6.7. En el cineclub se fomenta la investigación

En los últimos años, los estudios sobre infancia y la sociología de la infancia han revalidado a las metodologías de investigación visual y digital -diarios en vídeo, fotografías y cine (Thomson, 2008; Kwang Hwang, 2013)- para que los NNA logren ser co-investigadores o dueños de sus propias investigaciones. De este modo, el cine se concibe como una herramienta de recolección, organización, análisis y presentación de datos que en la teoría no les es ajeno o imposible de manejar. Aunque, en el cineclub *La Caja Negra* este enfoque resulta desconocido o distinto de sus objetivos, por la inercia de sus principios de estudiar el cine, charlarlo y producirlo, la investigación sí se puede considerar como un hecho presente, quizás inconsciente, pero estructural de su acción. En detalle, en el estadio de producción de sus cortometrajes es ineludible abocarse por la búsqueda de referencias o por la construcción de unos antecedentes filmicos para estudiar de qué manera cinematográfica, política, social y cultural se ha tratado un tema por grabar. Por ejemplo, si se quiere hacer una película sobre un tipo de violencia en particular, metacine o sobre la familia, el director y su equipo buscan películas que les sirvan como base o inspiración para la producción de sus imágenes: ¿cuáles son las

convenciones predominantes en ellas? ¿los planos más usuales? ¿los colores preponderantes? ¿la fuente de los créditos y del título? ¿el diseño de arte? Queda así establecido entonces como un requisito de la producción cinematográfica escolar alimentar una cultura cinéfila que la permita. Una sin la otra comporta el miedo de Bergala (2007) de que se enseñe el cine en la escuela como un arte sin historia, disociado del pasado, sin identidad:

Yo siempre insisto, es un ejercicio consciente el de insistir en los referentes. Cuando era un solo corto el que estábamos haciendo, era mucho más porque era, pillemos estas y estas películas. O sea, casi que hacemos un ciclo de referentes. En algunos momentos hicimos pequeños ciclos de referentes para esta película. Y claro, ellos aprenden ahí que se pueden coger prestadas esas ideas y venga, hagámoslo así. Por ejemplo, ayer que estaba *La ventana indiscreta*, hay un plano que hacen como dos veces, que yo me pregunto, tengo unas dudas técnicas con la película porque es muy tesa, porque la película todo el tiempo se hace con tele, con un tipo de lente que es el tele. Hay al menos tres tipos de lentes, como el normal, el angular y el tele, que es para ver de lejos. Los partidos de fútbol los filman con mucho tele. El tele tiene unas características, le entra menos luz, le achata el fondo, o sea, todo se ve más encima, una cantidad de cosas. Por eso, esos lentes de los reporteros de deportes, son esos lentes larguísimos, esos son teles. Yo seguro que la película se filmó con un tele para poder filmar todo lo que pasa en los apartamentos de al frente, que es un estudio y todo está absolutamente controlado. Pero hay un plano muy bueno, que es un plano secuencia de todos los apartamentos y de todos los vecinos y todo lo que está pasando y luego pasa del exterior al interior y usted no siente cambio de nada, de foco, y tun, ahí está la cara del man, casi en primer plano. Una cosa muy tesa para hacer. Yo digo, ¿ese no lo hacen con tele? ¿Con qué lo hacen? Tengo una duda técnica de cómo es que resuelven esos planos. Lo interesante del plano es eso, que es como un falso subjetivo, que pareciera que es alguien que está mirando todos los apartamentos, porque así transcurre toda la película, desde plano subjetivo del man mirando todo lo que pasa en los apartamentos y la cara del man y las conversaciones de él con la gente que está en la habitación con él y ya, esa es toda la bendita película. Ese parece un subjetivo, pero resulta que al final no es un subjetivo porque nos llega la cara del tipo, ¿si me hago entender? Del que está mirando. Ese plano lo propuso Camila y está en *Buenos días*. Éste man pareciera que está mirando toda la casa, que está sola, y de pronto la cámara hace así, llega a la puerta y, tun, está la cara de él en primer plano (Informante 4).

Como se ve, observar, hacer e investigar van de la mano. Inicialmente, para eso son los ciclos que se programan en el cineclub *La Caja Negra*. Su desarrollo se guía por ejes temáticos que quierase o no, les plantean a los espectadores formas específicas de abordar estética, narrativa y visualmente un fenómeno o problemática. Es como si la exposición a muchas películas, de las cuales se hacen énfasis en sus imágenes mediante la discusión, condujera a la organización de un archivo que cada uno construye para buscar referencias o puntos de partida para sus propias intervenciones cinematográficas. Cuando no las hay o son insuficientes, la búsqueda obliga a hacer curadurías particulares y colectivas para apoyar a los cortometrajes en ciernes. Esto auspicia también la experimentación y la hibridación del archivo de imágenes recopiladas. Más que copiar con exactitud un plano o una forma de narrar, los referentes sirven para reinterpretarlos y en todo caso para ensayar, jugar y probar con las

imágenes. Pasada esta fase, los estudiantes participantes, cuentan con un basamento que les permite pasar a la producción de sus filmes con mayor conocimiento de causa, o, dicho de otra manera, con un registro de imágenes suficiente para la consolidar las de propia factura:

A medida que ha evolucionado el cineclub, yo también he evolucionado con él, y digamos inicialmente yo no tenía una cuestión técnica tan profunda, ni tan bien marcada, pero ya sabía mucho más de la lectura audiovisual, sabía leer la imagen de una forma un poquito más específica, más especial, con una sensibilidad más profunda por así decirlo. Y eso me ayudó, académicamente me ayudó, pero creo que nunca ha sido mi norte, o sea, mi norte nunca ha sido sacar cincos, no es lo que me apasiona, ni lo que me llama la atención, simplemente lo que me gusta es conocer, entender, comprender bien el tema y compartirlo y aplicarlo, pero también un poco a mi manera, o sea, no como una cuestión de esto es así y ya, sino siempre preguntándose ¿esto se podrá hacer de otra manera?, como por ejemplo: estos son los tipos de plano ¿cierto?, entonces ¿será que habrá más tipos de planos?, Entonces si yo pongo la cámara al revés, ¿esto será otro tipo de plano?, si yo la pongo hacia arriba, pero la yuxtapongo con otra imagen hacia abajo ¿eso será otro tipo de plano?, ¿qué me contará esto?, siempre como a través de la experimentación. Entonces siento que el cineclub es también eso, o sea, como que siempre uno está experimentando, nunca nos hemos quedado como quietos, y a pesar de que hay unas bases técnicas claras y académicas, hemos estado en la búsqueda de narrativas del lenguaje, de cómo jugar con esto y con lo otro (Informante 5).

Finalmente, en esta indagación sobre las implicaciones pedagógicas del cineclubismo escolar sobresalen dos acontecimientos que se relacionan con el tema tratado. De un lado, hacer cine es una empresa extenuante, difícil y costosa, y esto queda claro para los NNA que pasan por el cineclub *La Caja Negra*. Su realización desborda el campo de un salón, de sus calificaciones y de unas condiciones controladas para lograrlo. Siempre hay dificultades. Ante esto, la autogestión y las alianzas son primordiales. Así puede quedar para ellos latente, que la producción cinematográfica, o sea, encontrar locaciones, actores, presupuestos, permisos, etc, es análogo de los requerimientos formales que tendrían que enfrentar en cualquier investigación. Por otra parte, el formato cinematográfico ha sido transpuesto al mundo curricular como un medio de exploración y presentación de resultados de las investigaciones requeridas por las clases. Nuevamente aquí, se abre un puente entre el cineclubismo escolar -como suceso extracurricular- y las clases formales. Son varios los estudiantes que, no sin problemas y trabas por los docentes, en lugar de presentar sus trabajos finales en un texto escrito, han interpelado a la escolaridad con cortometrajes -autogestionados y organizados por ellos y sus compañeros-:

La principal enseñanza del cineclub fue la autogestión, fue la principal, eso fue como, si usted quiere hacer cine, vea cine, vea películas, lea libros, aprenda por usted mismo. Uno aprende que no debe tener un cartón que diga que estudié cine, para hacer cine, porque todos podemos hacer cine, ¡quién dijo que unos pelados de colegio no pueden hacer cine! Es como esa autogestión de uno conseguirse las cosas por sus propios méritos y por el conocimiento (Informante 3).

Nos enorgullece mucho, y a mí me parece muy bacano, que todo lo hagamos de manera autogestionada. Eso me parece que es más valioso también a la hora de decirle a los muchachos, ey, no estén esperando a que les den, miren a ver cómo consiguen y hagan con lo que tengan (Informante 2).

En once nosotros tuvimos que hacer un proyecto de grado, en mi caso pues yo estaba en la modalidad de humanidades, y pues el proyecto de grado sí o sí, tenía que estar enlazado a la modalidad en la que tú estuvieras. Entonces, pues mi proyecto de grado se gesticulaba a partir de la clase de metodología e investigación; yo escogí la memoria histórica del conflicto armado a partir de la percepción de los jóvenes y digamos que mi resultado final también terminó siendo un corto con el que yo hice mi proyecto de grado. Teníamos que hacerlo, la sección era con presencia de estudiantes creo que de noveno, y con profes, entonces pues tuve de nuevo que pensar de qué manera voy a mostrar esto que investigué, esto que era la memoria histórica del conflicto armado, que además era un tema muy extenso y que decidí que fuera desde la mirada de los jóvenes. Para los jóvenes qué era la memoria histórica, para los jóvenes qué era el conflicto armado, qué acercamiento tienen ellos de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia. Entonces yo siento que el cineclub, me dio por ejemplo eso de hallar y reconocer esa facilidad de observar y de exponer eso que observaba. No habría sido posible concluir de esa manera ese proyecto, y fue algo que al final me hizo muy feliz, que terminó volviéndose al final un goce hacer la investigación, el proyecto de grado y pensar en el corto y en todas estas cosas (Informante 8).

6.8. En el cineclub se aprende a trabajar en equipo

El cine de por sí es una actividad grupal. Los créditos de cualquier película son la prueba de la ingente cantidad de personas que un proyecto de este tipo necesita para su culminación. Difícilmente, alguien solo, por más perito que sea, puede hacer todo el trabajo cinematográfico o lo que compone a la cinematografía, al unísono. Esto pasa porque el éxito del quehacer de una película se soporta en una división social del trabajo muy amplia e interdependiente. Un director necesita de un equipo y viceversa para la consecución del objetivo trazado; al fin y al cabo, el cine resulta de la sincronización de un trabajo que suma esfuerzos desde distintas aristas y especialidades. De ahí que, literalmente, esta experiencia arrastre al estudiante que pasa por un cineclub escolar dedicado a la producción de cortometrajes, a compartir y ser uno con el otro en pro de un producto final, distinto al de una clase, donde alguien puede darse el lujo de esforzarse, más o menos, que un compañero para obtener una calificación. En cambio, la idiosincrasia y los valores cineclubistas son colectivos, se trabaja como un solo cuerpo, casi que en red para ver una película terminada. De la mejor versión de cada función asignada -responsabilidad de una o de un grupo de personas que trabajan al mismo tiempo en la filmación de una escena-, dependen las demás y así sucesivamente. Encima, los esfuerzos coordinados y equilibrados para hacer un filme son inherentes de lo que sería el cine. Si este llega a ser una suerte de panarte (Sontag, 2005, p. 318), que incorpora otras artes: novela, poesía, teatro, pintura, escultura, danza, música, arquitectura, etc.; también es un arte total, más que una suma de elementos que funcionan por separado. En un cineclub escolar cuando se remarca esta idea de totalidad y unidad del cine, a sus miembros se les forma en una visión cooperativa de la realización

y se evita por tanto la práctica individualista de un saber técnico, aprendido y dominado en su interior:

Yo creo que el cineclubismo es fundamental. El cineclubismo es estar mirando, discutiendo, estar siempre en esa búsqueda. Pero, además, cuando hablamos de los procesos de realización, es clave, igual se dice, claro, usted es el de foto, usted es el de sonido, pero acá estamos en un proceso colectivo. Yo creo que eso tiene que ver con eso, con que desde que están en el proceso de estar como espectadores, sean conscientes que el cine es una cosa total, no es sólo la fotografía, sólo el sonido, sólo tal cosa, sino que es todo. Y lo importante es, insisto, esa consciencia de totalidad, la fragmentación ahí creo que sería el problema y caeríamos en eso de esa simplemente formación técnica y un saber hacer, pero sin un norte y sin una visión estética (Informante 4).

Es un aprendizaje que a mí me parece valioso el sentido del trabajo en equipo, no de grupo, de equipo, porque la escuela también nos ha enseñado trabajitos en grupos, entonces uno hace y el resto se cuelgan o cogen el nombre. Aquí sí es necesario un equipo porque si cojea uno del equipo, pues, el corto no sale. Creo que es alrededor de esa preocupación que yo tenía, que el cineclub me jaló tanto y me enseñó muchísimas cosas también para mi práctica docente. Y le voy a añadir a eso que, en las diferencias entre el trabajo en equipo y el trabajo en grupo es que, en cinematografía, en una producción, es un trabajo en equipo porque todos los equipos están haciendo una cosa diferente y cada miembro del equipo tiene un rol específico. En un trabajo en grupo, en un salón de clase, hay diez grupos, pero cada grupo está haciendo una cosa igual a la que están haciendo los otros y esas cosas no engranan entre ellas, además son para poner una al lado de otra (Informante 2).

Yo siento que uno siempre tiene cuando trabaja en el cine ese sentido de responsabilidad, y de hecho uno sabe que todos tienen que trabajar y que si uno no trabaja pues las cosas no van a salir bien. Que uno tiene que tener en cuenta no solo mi trabajo, sino el trabajo de los demás, porque, por ejemplo, sobre todo en una producción, en un rodaje, esto ya depende mucho del tiempo, del presupuesto, de un montón de cosas, entonces estar pendiente del trabajo que uno hace y cumplir con esa responsabilidad, pero también estar pendiente del trabajo de los demás. Entonces es un trabajo muy colaborativo y muy cooperativo siempre el cine (Informante 7).

Hacer cine en la escuela mediante la modalidad de un cineclub escolar asegura vívidamente sinergias, el aprender a organizarse grupalmente y a resolver los pormenores que acarrea todo trabajo en equipo. Ese fluir se da siempre gracias a los pilares del cineclubismo: observar, escuchar y dialogar. Con base en estos fundamentos los NNA aprenden a resolver los conflictos y problemas que surgen a la hora de filmar y los roces con compañeros con los cuales no necesariamente se llevan bien. Ahondando más, la deliberación -álvida, efusiva, apasionada y reflexiva- en los ciclos y en las películas que ven en cada cita semanal, los ayuda a prepararse para lograr consensos y para remediar las discordancias que se dan en la etapa de filmación. Pese a que esta se organiza con el denominado plan de rodaje, las fricciones y los conflictos son normales, dado que a veces hay puntos de vista en discrepancia y las condiciones de preparación de una película son cambiantes. En esos episodios, la experiencia acumulada es crucial. Las habilidades comunicativas y dialógicas que se han practicado en la habitualidad del cineclub resultan definitivas para improvisar y resolver por sí mismos cuestiones

estéticas, de fondo, presupuestas, locativas, amicales y laborales. De tal modo, un cineclub escolar -entre las muchas cosas que ofrece pedagógicamente hablando- pasa también a ser un campo de vivencia de la organización social, del trabajo colectivo y de la resolución de los conflictos que tiene toda actividad grupal:

Cuando uno llega y entra como a los primeros rodajes, es como "Bueno y ustedes ¿cómo lo solucionarían?" y pues eso me parece muy bacano, porque Juan Camilo antes de opinar lo que él va a decir, es como "Bueno, ¿ustedes qué opinan? ¿cómo lo harían?" A veces detenía la película y era como bueno, "Si este man no lo solucionara en esta película, ¿ustedes cómo lo hubieran solucionado? En esas charlas uno ya aprende a solucionar problemas y a utilizarlos en la vida cotidiana (Informante 3).

Uno aprende mucho a escuchar, entonces ya cuando estábamos trabajando y había algún problema, pues proponíamos soluciones y escuchábamos a los demás, como que "Ok, qué solución tienes". Y tratamos de dialogarlo en lugar de enfurecernos por esto que pasa. Siento que uno aprende mucho a tener esa paciencia y a escuchar y a tratar de unir diferentes puntos de vista como algo mejor, pero que incluya las opiniones de todos (Informante 7).

La experiencia de convivir en equipo también ayuda mucho. Trabajar en equipo es de las cosas más fundamentales que hay básicamente en la humanidad. Y pues si alguien te cae mal, pues bueno, te jodes, haces el corto con él. Y a mí me ha tocado trabajar más de una vez con personas que no me caen del todo bien. No las voy a tratar como una mierda en la grabación solamente porque no me caen bien, somos compañeros de trabajo, somos iguales y vamos a hacer todo lo posible para tener el mejor corto posible, ya es como un pacto de profesionalidad, o sea, los muchachos salen profesionales de ahí. Obviamente hay muchos problemas en las grabaciones, infinidad de problemas, una grabación sin problemas no es grabación. Hay dos corrientes en el cineclub que suelen funcionar para solventar problemas. La primera es la académica, la tipo, sigamos el plan de guion, sigamos el guion técnico, consigamos las cosas que hay que conseguir. Y la otra, que es la que más me gusta a mí y la que suele pasar, es como, improvisemos, lo que fluya, utilicemos el guion técnico como base, pero si no podemos hacer un plano, no tenemos tiempo, hagamos otro plano que se parezca. Claramente, tú desarrollas esta mentalidad rápida para solucionar problemas de la manera más rápida posible. Es como, no tenemos una luz, bueno, no importa, rebote esta por acá y dejamos una luz de relleno principal, listo, suave. No tenemos una lámpara china para generar textura en el color, no importa. Aprendes solución rápida de problemas, agudizas mucho el ojo mirando si las luces se quedan, si no quedan, si aparece el micrófono por acá, por allá, como que aprendes muy rápidamente a solucionar los problemas. También aprendes a lidiar con las personas y aprendes a lidiar con los problemas de las personas (Informante 6).

6.9. En el cineclub se encuentra una orientación profesional

Generalizar es imposible, pero el cineclub escolar *La Caja Negra* ha sido determinante para el perfil profesional de varios de sus exintegrantes. Efectivamente, en esta oferta extracurricular encontraron lo que querían estudiar en la universidad, o en otros casos, un oficio para quienes, por razones socioeconómicas o de otro tipo, les fuera contracorriente llegar a los estudios superiores. En otros términos, fue el dispositivo cinematográfico, desaprobado en el día a día curricular, lo que a muchos NNA les indicó un futuro académico y profesional. Este dato afianza su importancia y lo que Bergala

(2007) y Dussel (2014) dicen en sus textos: que si a muchos NNA el cine les puede pasar de largo en la escuela, a otro tanto, de ninguna manera. Por ende, el celuloide en este formato organizacional es todo menos que un juego, un pasatiempo, o una entretención baladí. A los NNA los seduce a un grado tal, les abre el mundo, los reconforta, que se imaginan la vida por venir creando sus propias imágenes tras postular a la universidad o en los ratos libres que les deje el trabajo. Vale precisar, que no todos logran directamente estudiar cine; lo que tampoco es un impedimento para que desde otras profesiones y oficios lo sigan pensando, disfrutando y haciendo a través de alianzas y convocatorias públicas -como por ejemplo las de la cinemateca de Bogotá, con productoras comunitarias, o con los amigos del cineclub-:

No creo que hubiera estudiado audiovisual, de no ser por el cineclub, o sea, el cineclub es mi base fundadora como realizador audiovisual. Digamos yo no existo sin el cineclub, para mí el cineclub es mi base fundacional sobre la imagen; porque claro, yo habría podido ver películas, pero sin entenderlas, solamente por ese gustillo de estar viendo algo diferente. Seguramente hubiera empezado a comprender mejor la imagen, pero no como la comprendo hoy en día, como en ese enfoque también hacia la filosofía que se me hace fundamental y que es como la presenta el cineclub. Que se me hace mucho más enriquecedora porque no solamente estamos hablando de la imagen como narración, sino como factor para entender la sociedad o cualquier otro fenómeno, sin la imagen por la imagen misma y la imagen por la función del movimiento y cómo uno participa en el movimiento. Un montón de cuestiones que muy difícilmente se logran ver en otro sector del audiovisual. Por ejemplo, hablando de la parte académica con mis compañeros, pues yo siento que aunque íbamos en el mismo semestre, íbamos con las mismas condiciones en lo académico, en lo universitario, a partir del cineclub yo iba en un proceso distinto (Informante 5).

Yo siento que la vocación yo ya la tenía, pero me daba miedo. Entonces, yo también en algún momento quería estudiar música, pero a pesar de que yo estaba en la banda, siento que la banda no me daba como esto de "Ok, ¡puedes hacerlo!" y era algo que yo quería, pero cuando entré al cineclub y fuimos a un rodaje, yo me di cuenta que esto me apasionaba, no sólo me apasionaba del cine, sino también a hacerlo. Sí, me sirvió mucho para decidir que esto es lo que me apasiona y esto es lo que quiero hacer. Me daba miedo por este estigma que se le tiene a las artes de, estudia mejor otra cosa que te de plata, o como esos prejuicios sociales que se tiene hacia el arte. Yo siento que fue la decisión precisa, porque yo no me imagino haciendo nada más, o sea a mí me apasiona y yo por ejemplo estoy en cualquier clase y me encanta y siempre tengo como esa sed de estar aprendiendo más sobre esto (Informante 7).

Uno puede extraer del cine para su vida cotidiana, para su vida artística o incluso para su vida académica. Mi vida académica como ingeniero químico está basada en el cine, sencillamente hablando. ¿Por qué? Porque en el cine yo veo que hay una falta de recursos técnicos, que hay muchas cosas técnicas que ya existen, pero la química se está separando del cine y realmente no, con la química se pueden lograr muchas cosas y se pueden lograr muchos productos que al cine le puedan interesar ¿Si me entiendes? Imagínate, hay un tema con los azúcares que genera la química, que son como que difractan la luz en cinco colores y, por ejemplo, imagínate, qué pasa si hacemos un lente de esos azúcares cómo se ve, cómo se ve ante el censor. Hay un montón de cosas que no se han experimentado para nada en el cine, pero que en la química sí y en la física sí, y se quedan como simples descubrimientos que dejan ahí. Ah, bueno, sí, los fotones se comportan de esta forma y ya, no voy a utilizar eso para

nada. Mientras que en el cine se pueden utilizar de mil y un maneras. Imagínate un lente de difracción que pueda tener cinco imágenes distintas en una sola, cómo funcionaría eso en la mente del autor (Informante 6).

El cineclub tiene efectos reales en los muchachos. Una gran porción de ellos quiere estudiar cine -cosa que es problemática porque es una carrera muy costosa-. Así lo quieren varios de los que conocí directamente, a la fecha ya se han presentado sin éxito a la Universidad Nacional por un cupo. Pero, hay otros que con créditos lo están haciendo o ya terminaron de estudiar en universidades privadas. También muchos han producido y filmado a nivel profesional cortometrajes gracias al auspicio de recursos públicos y cursos brindados por la cinemateca de Bogotá y su programa de formación cinemateca rodante. Por último, están los que no necesariamente están estudiando cine, pero hacen virar su profesión hacia ese rubro. Pienso, en gente que ha estudiado ingeniería de sonido, u otros que están estudiando ingeniería química y licenciatura en artes visuales (Notas de campo).

El potencial del cinematógrafo y el oficio del cineclub escolar para acercarlo íntimamente a sus estudiantes y presentarlo como una carrera, una forma de vida, o un oficio, pasa a ser contundente en lo que a la orientación profesional se refiere. Quizás, porque los contenidos de sus clases formales no se concretan en experiencias reales, útiles, cotidianas y asibles, o debido a que el tiempo escolar impide a esas sesiones curriculares demostrar sus aplicaciones e implicancias. Por esto, cuando los participantes del cineclub *La Caja Negra* descubren que son capaces de hacer cine, de verse a sí mismos en la pantalla donde estudian las obras de la historia de la cinematografía, cuando tienen en sus manos los equipos con los que se puede filmar una película, y cuando conocen el resultado final de todo ese esfuerzo, sellan un interés profesional y holístico por el cine que sobrepasa una afición o a un *hobbie*. De inmediato, quieren dejar de ser diletantes y profesionalizarse, apostar por una carrera. Ya en ella, la preparación y el roce adquirido en el cineclub escolar marca la diferencia y los ayuda a desenvolverse sin problema en sus estudios. Llegan, por así decirlo, con un preuniversitario a cuestas, con un recorrido con el que muy pocos cuentan a nivel técnico, teórico y cinéfilo por cuenta de los años en el cineclubismo:

Gracias al cineclub se me hizo mucho más fácil entender el proceso de escritura de guion y como más allá del proceso, unos lineamientos que se siguen para construir una historia. Uno entiende que primero se comienza con una escaleta, con unas escenas y luego se van desarrollando las ideas más pequeñas, como que es una gran idea, pero se divide en unas pequeñas que uno también tiene que trabajar, o sea, siento que sirvió también para ser un poco más esquemática, por así decirlo, al momento de escribir cosas en la universidad. Además, que escribir cine es muy diferente, porque uno escribe desde la visión, en primera persona, no puedes escribir pensamientos, o sea, no como la literatura, porque ya te cierra mucho esto, entonces siento que me sirvió bastante (Informante 7).

La vez pasada hablaba con una amiga que me decía "Uich es que el cineclub, no sé. Me siento preparada para ir a la universidad". Porque ella ahorita entró a la universidad y dice como: "No me siento tan perdida porque uno en el cineclub las cosas que uno aprendió, van muy ligadas a la historia del arte, la historia de la humanidad. La forma en la que uno se expresa, se comunica, tiene como una visión del arte, el cineclub la amplía mucho". Porque por ejemplo en mi caso personal, yo entré ahorita en la

universidad y la profesora hablaba como de unas obras de teatro y también hablaba como de unas películas, y yo le empecé a hablar de una película de Tarvkovski que es la de El espejo, la profesora quedó como, mira este man, diría este man qué. Este man qué inventa y claro, mis compañeros quedaron como sorprendidos, "Sí, es que a mí me gusta el cine" y entonces yo les empiezo a hablar de Tarvkovski y la profesora queda como, este man qué [...]El cineclub me parece un espacio tan bonito. Obviamente cada quien tiene su proceso muy diferente, pero ese fue el mío, eso fue lo que generó en mí, yo por eso le decía a Juan Camilo: "Ese es un espacio muy chimbo" y yo una vez le dije como: "Este es un espacio que lo debe enriquecer a usted como maestro por lo que genera en sus estudiantes, lo que genera en los pelados que lo siguen viendo como un maestro". Y de ahí yo también digo, yo también quiero ser profesor, porque yo quiero llegar a esa gente que no tiene esos acercamientos y que por ejemplo yo sí tuve la fortuna de tener. Esos acercamientos me cambiaron la vida totalmente, y entonces ahí digo que yo quiero ser maestro, quiero dedicarme a esta vaina, jesto es lo que toca hacer! Y entonces siempre digo, no necesito estudiar cine para hacerlo, obviamente sí necesito unas bases y unos conocimientos, porque tampoco se va a ir a la loca, pero hay muchas otras formas y eso genera el cineclub para mí y por eso digo que es una revolución del conocimiento, es una revolución de emociones, es un lugar donde la gente puede ir, no paga, se puede expresar y puede aprender cosas y la pasa chimba, y que uno sin darse cuenta, realmente lo que está pasando internamente en uno es enorme. Hace cuatro años no sabía que iba a estar haciendo esto, no sabía que iba a tener un documental, ni que iba a tener otro corto (Informante 3).

Por la influencia que tuvo el cineclub escolar *La Caja Negra* en su escogencia universitaria, los egresados que se han especializado en cine, televisión y audiovisuales, regresan -tanto esporádica como permanentemente- a sus sesiones de los fines de semana. Su política personal apunta a devolver lo que a ellos les dieron, o a retroalimentar con sus saberes universitarios a las nuevas generaciones que van llegando al cineclub. Es como si respondieran a un ciclo de ida y vuelta, de doble vía que se torna enriquecedor para los miembros del cineclub y para ellos mismos. Lo que les falta y la universidad no les da, lo reciben y lo buscan en esta actividad extracurricular, con la charla grupal de películas -espontánea, no tan academizada-, la experimentación y la realización de cortometrajes; así como, para superar los límites y repeticiones que a su entender encuentran en el cineclub, se encargan de importar de sus clases universitarias, los aprendizajes, filmes, técnicas y discusiones más pertinentes para su matriz cinéfila. En síntesis, un cineclub escolar si se lo propone y afecta los proyectos de vida de sus estudiantes logra algo que curricularmente es inverosímil: la participación sistemática de sus egresados. Esto se debe a que la ligazón sentimental es muy fuerte, porque el regreso no es al colegio, sino al cineclub donde conocieron y sellaron su enamoramiento por el cinematógrafo, el mismo que les definió sus pasos por dar:

Ejemplos tangibles hay muy cercanos. Nicolás Moreno desde el 2012, el man estuvo en esos primeros talleres y luego volvió en el 2013 y con él hicimos Nada fluye. Y Nicolás estudió cine, volvió al cineclub, está ahí, dejó a Paco, es una cosa tremenda. Está María, María es una pelada que está como desde el 2014, ella estaba en el tema del sonido, de la música, era de la modalidad de artes y ahora es ingeniera de sonido y hace música. Ella hizo el soundtrack de Balas de papel y del Último Bolero. Y lo hizo como en tres días. Y ella es como, profe, para el cineclub, claro. Y puedo seguir. Está

Vito que hacía también sonido y Vito tenía una relación importante con la música. Y luego Vito hizo el sonido y el diseño sonoro de Kennedy suena así. Tania, la amiga con la que siempre estaba, entró a la Asab a estudiar artes. Le contaba de Samuel. Samuel tiene una entrevista que está publicada en una revista brasilera que se llama Frontera histórica, o algo así, que publiqué por un profesor de la universidad, que ahí está un artículo mío y está la entrevista que él le hace a Samuel. Samuel salió del colegio y siempre estuvo en el cineclub ahí ligado y volviendo y todavía cuando puede va. Y ya está estudiando, por fin en la Distrital, literatura. Todo eso es un alivio para mí, ya llegó por lo menos allá. Está Valentina, ella fue estudiante mía en filosofía, Tyson también. Y Valentina pasó a la nacho en filosofía, ella apuntó a cine, pero no lo logró. Naily, que ella sí estuvo en entrevista, eran treinta cupos, quedó de treinta y uno para la escuela de cine de la nacho y terminó estudiando filología en alemán, y creo que se cambió a ingeniería. Muy pila Naily, una pilera, y de vez en cuando se conecta. Está por ahí Alexis, con Alexis fue chistoso porque no estuvo en el cineclub en el colegio, sino que cuando escuchó del cineclub él dijo, yo quiero entrar, y eso fue en el 2012 y nos cerraron, y ahí se graduó y no pudo entrar al cineclub. Cuando volvimos en el 2014 me escribió y yo le dije, venga. Y el man como desde el 2014, 2015 empezó a llegar y ahí está aportando siempre. Nita, que es Laura, está estudiando cine en la Tadeo, hemos coproducido, tiene su productora con los chicos y ahí han hecho cosas. Eso es una maravilla (Informante 4).

A través de los semestres, del tiempo, un poco, como que yo me sentía rezagado en la academia por un tema mismo de la academia, o sea, aquí se iba desligando de por sí el cineclub de la universidad y yo empezaba a sentir que había algo mal, yo empezaba a sentir que algo no cuadraba. Porque entonces cómo así que es una universidad donde se supone que está el conocimiento puro y que cuando uno va a ser profesional, pero yo estaba aprendiendo más en el cineclub, estaba aprendiendo más de hacer con los chicos, estaba aprendiendo más de, bueno obtenía algunos conocimientos en la universidad y estos lo transmitía en los talleres que hacíamos, pero cuando los transmitía aprendía yo más y aprendía cosas diferentes. Por ejemplo, Eisenstein y la teoría del montaje, claro me la dan de una forma en la universidad, yo me la aprendo, leo y la voy a aplicar en el cineclub, pero cuando la voy a aplicar, me voy a poner a pensar como, venga, pero ¿esto es lo que me quisieron decir en la universidad? porque creo que lo que estoy pensando en el cineclub es más interesante. Y eso también tiene que ver con el tema de que el cineclub siempre ha estado enfocado en la filosofía. Entonces no es solamente un tema técnico, como rellenar un chulito más, sino claro, veíamos una película y claro uno se pone a ver los planos, se pone a pensarlos, se pone a cuestionar eso que le están contando, a leerlos, pero entonces ya no solamente a partir de la teoría del montaje, sino exactamente qué es lo que me quería contar este man con la teoría del montaje y por qué las escaleras de Odessa y por qué el bebé cayendo más allá del timeming de los planos, la consecución, el montaje y la vaina. No era como una repetición robótica que sí he visto en muchos de mis compañeros (Informante 5).

Mi técnico aparte de digamos tener el tema del lenguaje audiovisual, también estuvo muy enfocado hacia la publicidad. Yo tenía unas materias que iban muy enlazadas al tema de publicidad. Desde varios trabajos y desde todas las áreas del técnico aprendimos a usar Adobe Creative Suite, entonces photoshop, premiere. Entonces era como aprovechar lo que veía en las clases e intentar como "Bueno, qué más puedo hacer con esto en el cineclub", era como básicamente eso. Entonces empezamos como a repartir roles, como bueno: "Están estos departamentos para que el cineclub funcione, vamos a ver qué pasa, ¿quienes quieren estar en esto?" Entonces yo dije que

bueno, yo voy a estar en la publicidad, yo creo que es algo que se me facilita y que pues puedo aportar en ese sentido (Informante 8).

6.10. Los trabajos del cineclub son públicos y se socializan extraescolarmente

Tradicionalmente, las tareas y trabajos escolares se inician y terminan en el colegio. Se archivan en él, se pierden, se olvidan. Una vez lograda la nota, en una lógica secuencial, se pasa a la evaluación de una nueva competencia, que repite la misma historia. Sin embargo, en el campo extracurricular en ocasiones hay licencias, rupturas y oportunidades para reevaluar ese curso. Así ocurre con la enseñanza y la utilización del cine en la escuela. Según lo demuestra el caso argentino, una de las fortalezas de implementar el cine en el aula y de trazarlo como política pública escolar radica en romper las fronteras que separan a la escuela del exterior. Por ejemplo, el programa ministerial de Escuela y Medios promueve festivales para evitar que las producciones audiovisuales que fomentan entre los estudiantes pasen al olvido, se conozcan y obtengan públicos. Entre estos se cuentan dos. Uno es el festival “*Escuela, cámara...acción*”, que en realidad es un concurso de cuento para estudiantes secundarios de 13 a 15 años que terminan siendo cortometrajes que se exhiben durante tres semanas en las salas de cine de Argentina. Su resolución la dictamina “un jurado de reconocidos guionistas y realizadores de cine [que] selecciona tres cuentos para producirlos como cortometrajes. Un prestigioso director de cine argentino dirige el corto y los adolescentes participan de la producción” (Morduchowicz, 2009, p. 136). El segundo, festival ya se había mencionado en la segunda parte de esta tesis. Se trata de “*Hacélo, Corto-Festival de Cortometrajes realizados por Niños y Jóvenes*”, un espacio de exhibición diseñado para que el cine que hacen los NNA tenga justamente esa consideración de ser algo proyectable, visible, extramuros:

A través de “*Hacélo Corto*”, se subraya la preciada relación entre educación y cultura. La posibilidad de aprender a filmar y filmar aprendiendo, la oportunidad de ser a la vez público y productores, de ver en el cine sus cortometrajes y compartir con la sociedad estas valiosas experiencias educativas. En esta oportunidad de compartir se monta un proceso de comunicación a partir del cual los actores de una experiencia educativa se constituyen en sujetos de una enunciación que, lejos de esclerosearse en un discurso escolar, potencia su voz, tornándose un hecho cultural compartido (Nakache, 2010, p. 59).

Del mismo modo, cuando se ha convocado el audiovisual como un formato más contemporáneo y ameno para los estudiantes para realizar tareas y trabajos grupales, los quiebres de las fronteras y espacios escolares también se presentan. Lo que muestran las investigaciones que repasan experiencias curriculares donde se trabaja con el cine, es que las producciones requieren de locaciones extraescolares (Fernández Batista, 2014), de vínculos comunitarios y vecinales para lograr filmar las imágenes, y que como culminación de ese proceso, a ratos su resultado se socializa a espectadores que nada tienen que ver con el colegio en sesiones especiales, o sea, “circulan por fuera de las aulas y trascienden la evaluación del docente, para ser leídos y/o mirados por un “otro” (pares, padres, vecinos, etc.) que se incorpora activamente en el proceso comunicativo” (Plaza Schaefer, 2013, p. 204). Así, si esto ocurre en dichas situaciones,

parece evidente que en el cineclubismo escolar presto a la producción cinematográfica, esto sea un hecho regular. Pese a ocupar el espacio escolar, su vocación por esencia es pública. Cualquiera puede entrar a ver películas y a sumarse a ese coro deliberante que lo caracteriza. Igualmente, su historial fílmico se ha hecho para llegar a la mayor cantidad de espectadores posibles, a saber, para lograr exhibirse donde más se puedan sus películas: en el colegio, en festivales nacionales e internacionales, en otros cineclubes, en proyecciones barriales, en universidades, en foros educativos, etc. Esto ocurre debido a que se filma con el sueño de emular -con historias contextuales y surgidas de los NNA- el cine que se repasa, debate y admira en los ciclos. No se produce cine simplemente para dar por cumplido una especie de alfabetización audiovisual o un proyecto que afiance competencias pedagógicas en los NNA. La idea es darle continuidad a la cinefilia en otros lugares, recoger críticas de sus películas para seguir discutiéndolas, y mejorando en las próximas por filmar. En esto, el cineclubismo y la producción cinematográfica escolar les garantiza a los estudiantes un sacudón en torno al habitual papel que tienen los trabajos escolares; en lugar de encerrarse y de ser fugaces se convierten en documentos públicos y en parte del catálogo, en la historia del cineclub:

En festivales, por ejemplo, en el Festival de Cine de Infancia fue bueno, pero fue también un poco decepcionante, en ese momento no había una categoría de cortos de jóvenes, eran películas sobre la infancia y la adolescencia, pero no de jóvenes o de niños. Luego cuando fue el primer intercolegiado de cine nosotros no estuvimos porque no sabíamos y estábamos haciendo Balas de papel. Y el otro, dónde fue que lo presentamos, yo creo que ha tenido público. Y tuvo más o menos reacciones buenas, positivas, en el colegio, los estudiantes siempre son nuestros primeros espectadores y con ellos siempre en mis clases o en eventos como del cineclub, se presentan según sea el caso, y ahí siempre, en general, buenas reacciones. Balas de papel es un corto que sin duda es muy bueno y los pelados siempre les impacta. Ese corto yo creo que lo ha visto la mitad, o mucho más de la mitad del Inem en los últimos cuatro años, ha sido muy bien visto. Además, con ese corto tuvimos una experiencia que fue cuando lo mostramos en un foro educativo, y lo más chévere de eso fue que estaba un señor y estuvo ahí mirando. Y ese señor se nos acerca cuando se está acabando y nos dice, yo soy rector de no sé qué colegio y eso que acabé de ver es cine, eso es cine, decía el man, yo sé porque les estoy diciendo porque yo estudié cine en no sé dónde, y ahí nos contó algo. Él lo dijo ahí, presentaron el corto, en el público, el señor lo dijo para todos, se lo dijo a Samuel, y que lo felicitaba, y decía, es que eso es cine. Me acuerdo tanto de eso, yo quedé, que chimba que haya alguien que lo aprecie así. Se presentó en el colegio también ante las directivas, también ellos como, juepucha, qué es esto. Los compañeros del sindicato les gustó, claro, impresionados, felicitaciones, pero también hicieron su crítica. También los de otro cineclub, que se llama no sé qué cultural El caracol, también lo presentaron allá ellos. Tiene su recorrido ese corto. Kennedy suena así estuvo por allá en Alemania, ese cortico es chévere, tiene un trabajo de sonido tremendo y la foto es muy bonita. Y la gente lo recibe bien, hace poquito lo proyectamos presencialmente acá en Castilla, que nunca lo habíamos hecho en Kennedy, nunca se había proyectado un corto de *La Caja Negra* para el público de Kennedy en un escenario distinto al nuestro y se hizo. Y fue muy chévere, la gente lo recibió bien, no hubo comentarios pues estábamos en un parque y estuvo ahí en diálogo con otros cortos comunitarios, entonces genial. El diablo de la botella, es el que más se ha quedado sin público, ese yo lo mostré en un evento en la Nacional, que me invitaron, y fui con Santiago, yo hablé dos cosas y le pasé el micrófono a Santiago

para que él hablara y mostrara el corto. Ahí se mostró y bien. Como que gusta, la gente lo que primero que piensa es que los cortos son de muy buena factura, y yo creo que lo primero que se preguntan es si los chinos sí los hicieron o no, y uno que otro lo pregunta. O preguntan cómo lo hacen y qué hacen y ahí empieza la curiosidad, porque hay calidad en el trabajo y creo que en general se ha reconocido (Informante 4).

Yo creo que el cineclub es importante, en cuestión de hacer de alguna manera amigos y amigas. Creo que es eso, me permitió, de alguna manera, colectivizar más lo que puedo sentir o lo que puedo hacer, en cuestión de todo y no sólo en el espacio, sino en cuestión de muchos otros espacios, en los que tal vez no podía. También ha hecho que me piense mucho la cuestión de estar en un salón de clase, porque me parece que en cuestión de educación todo lo que se hace se queda en el salón y se encierra en el salón, pero no se hace nada para sacarlo del salón, como para pensárselo afuera. El cineclub es un lugar donde se piensa algo adentro, pero al fin y al cabo eso se termina sacando afuera, o sea, hacemos una película, y mostrar las cosas que se hacen (Informante 1).

Exponer el trabajo del cineclub a los ojos de extraños, cinéfilos y nuevos espectadores, además de proveerles de interlocuciones insospechadas, de críticas, elogios y amigos, tiene efectos concretos en los equipos estudiantiles que los realizaron. Es un motivo de orgullo inmenso, reconfortante, quizás sanador. Verse en la pantalla, mimetizados entre el público, les dice cosas, los increpa, los mueve por dentro (Didi Huberman, 1997). Acontece que escuchar a personas que no tienen ni idea de quiénes son, a desconocidos que los aplauden, que les dedican unos minutos, que los celebran o los ponen a prueba sin importar su edad, para los NNA del cineclub *La Caja Negra* significa un evento que parte en dos sus vidas. O les ofrece un momento inolvidable, digno de recordación, o los enrumba a creer que el cine puede ser un modo de vida. Pero a la vez a sus familias -con excepciones que perciben al cinematógrafo como una pérdida de tiempo, como una excusa para vagar-. En este sentido, la producción y exposición de las películas involucra a progenitores, tíos, amigos, parejas, profesores y conocidos. Unos, quedan sorprendidos por la fuerza de las imágenes, las historias, por ese pequeño paso de cineastas del que son testigos. Otros, se integran a los rodajes, apoyan con lo que está a su alcance, prestan locaciones, interpretan papeles, se engolosinan con el artificio cinematográfico. Resumidamente, la fractura que representa el cineclubismo respecto de la escolaridad es poderosísima; saca a flote sus procesos, los expone, los comunica, los integra a la vida de muchas personas ajenas a un colegio y a la vida de los estudiantes, genera reacciones inusitadas que ellos reciben con agrado y asaz orgullo:

Me acuerdo de Samuel y Balas de papel, la locura por como sus papás recibieron el corto, él no se esperaba ni siquiera eso, y lo que pasó con el corto, la reacción de los otros frente al corto lo impactó mucho a él y en general a todos. Porque esa vez nosotros hicimos un estreno chiquito ahí entre nosotros invitando a los padres una noche, hicimos un canelazo. El papá y la mamá lloraron, eso no se imagina la cantidad de cosas que decían. Los muchachos se sienten muy orgullosos y felices y como plenos. Pienso que se sienten como que sirven, que tiene sentido su vida, sus cosas. Que todo el trabajo tiene sentido, eso también lo he oído varias veces, no puedo decir un momento puntual, son como conclusiones casi de varias cosas que he escuchado que dicen. Después de todo ese trabajo, sienten que hay un aprendizaje grande en

muchos sentidos, el cinematográfico, por supuesto, pero también en otras cosas. Se sienten como en otro nivel (Informante 4).

Mi familia ha visto los cortos. Siempre como que es grato, como que lo que uno hace lo vea la familia. Como que siempre ha habido una aceptación, ayudando no en una cuestión de hacer, sino en cuestión de que estamos grabando algo y nos llevan el almuerzo, que también es algo muy significativo en ese sentido. Siempre ha sido muy aceptado, como que sí, como cuando estamos en espacios así, siempre es una cuestión de tal vez, pues yo lo siento como de admiración (Informante 1).

Por suerte no vivo en una familia como muy aferrada a estos valores de, tú tienes que ser abogado. Apoyan a mi hermano y apoyan el cineclub y apoyan todo lo que hago y siempre que hago algo nuevo es como, felicitaciones, es muy chévere. Corro con esa suerte, que sé que no corren muchas personas. Sé que, por ejemplo, los papás de Paula odiaban que ella fuese al cineclub, hasta que vieron *El último bolero* y se quedaron súper conmovidos, como, jeso es lo que pueden hacer los chicos! (Informante 6).

El cineclub es un espacio que quiero re hartó, mucho, mucho, porque influyó mucho, me sacó de muchos lugares, me sacó de muchos pensamientos, me sacó de muchas cosas y me metió en un mundo muy chimba. Era como un espacio en donde me sentía cómodo, donde estaba aprendiendo, donde bueno, mi mamá decía que yo me la pasaba vagando, pero pues no es así, y es por eso mismo, es sobre qué ideales se tiene sobre el cine. "¿Usted qué carajos hace los sábados? ¿por qué se va en las mañanas al colegio? ¿usted si está yendo al colegio? ¿qué es eso del cine?". Y aún me lo dicen, y no es una vaina totalmente diferente, no es mamar gallo, o sea, a pesar de que uno la disfruta y todo eso, la cabeza está trabajando ahí (Informante 3).

Capítulo 7.- Conclusiones

Los derechos de los NNA son entes abstractos en clave de promesa, de tentativa, o si se quiere un deber ser planeado desde el mundo de los adultos para la infancia. Como toda abstracción adolece de una crisis de la organicidad (Cussiánovich, 2008) que hace que lo planeado teóricamente en la práctica sea inasible, inexacto o impreciso. Esta es una de las grandes críticas que desde el presente se puede hacer de los promotores de los derechos de los NNA una vez la CDN se oficializó. Su primera lectura promovió una hoja de ruta -ubicada en los noventa- que auguraba la consolidación de los derechos de los NNA si se llevaban a cabo dos grandes procesos que iban de la mano: una reforma legislativa y una reforma administrativa (Bácares, 2012). De su puesta en marcha, se suponía que lo que seguía era una cultura de derechos a favor de los NNA que los garantizaba, protegía y promovía. Las investigaciones más recientes han puesto en tela de juicio dicho augurio con pruebas sobreterreno y con investigaciones sociológicas y antropológicas que trajeron a colación que los derechos de los NNA son construcciones sociales que se rehacen y reinterpretan según los contextos, los paradigmas sobre infancia de los sujetos y los discursos disciplinares que los rondan. Mejor dicho, los derechos de los NNA no están exentos de tensiones y luchas generacionales, disciplinares, burocráticas, académicas y políticas, y por tanto, para su protección se necesita tomar en consideración una multiplicidad de factores, de escenarios, de fenómenos y de actores que los anulan o que tienen el potencial de garantizarlos.

Ciertamente, el estudio de los derechos de los NNA exige reimaginar los límites de los estudios prevalentes; ahondar en otros tópicos desplazados y poco tomados en cuenta en los que los derechos de los NNA cobran relevancia. A menudo pasan desapercibidos, quizás por la urgente asociación de los derechos de los NNA a temas estructurales, a las coyunturas de ciertas problemáticas y a que solamente se consideran como legítimas algunas actividades y acciones para su ejercicio -como ocurre muchas veces con el derecho a la participación (Liebel, 2013, p. 95)-. Por ejemplo, el celuloide en torno a la escuela y a sus reverberaciones en el campo de los derechos es un asunto paradigmático de este olvido esbozado. En la tesis se pone de manifiesto y se demuestra a través del estudio de caso de un cineclub escolar -*La Caja Negra*, en la ciudad de Bogotá- que por las reglas cineclubistas y por la fuerza de atracción que provoca el cinematógrafo en los NNA y jóvenes sus derechos se tornan practicables. Esto se comprueba en el extenso de tres variantes principales: una atañe a los llamados derechos de participación, puesto que los NNA que hacen parte de un cineclub, deliberan, se expresan, opinan, se organizan, se asocian, y se nutren permanentemente de la información que les otorgan las películas. La segunda se relaciona con el hecho de que en un cineclub escolar también se derivan prácticas educativas asociadas a lenguajes iconográficos, a convenciones icónicas, al quehacer cinematográfico, a la historia del cine y a los fenómenos que los filmes proyectan, que en un espacio de este tipo siempre se convierten en tema de discusión, debate y estudio. Finalmente, la presencia de un cineclub escolar en un colegio determina favorablemente la posibilidad de ejercer derechos culturales, que fuera de la institución pueden estar en riesgo para los NNA por el costo económico que demanda una entrada al cine, la ausencia de salas

de cines en donde viven, o por la prevalencia de las carteleras *hollywoodenses* que impiden su derecho a participar de la vida cultural y a conocer holísticamente el patrimonio artístico de la humanidad.

Vale decir, que uno de los elementos más significativos de esta interrelación es que no es arquetípica ni responde a una cátedra o a una solución curricular. Al hecho de que a los NNA se les enseñan los derechos, uno a uno, de que les hable un especialista en el tema, o de que un profesor acuda al cine, reduciéndolo a una ilustración para evidenciar, puntualizar y provocar conversaciones sobre los derechos de los NNA. Si bien es posible hacer curadurías que giren alrededor de los derechos de los NNA para el público que asiste a un cineclub escolar, lo que evidencia la experiencia estudiada en la tesis es que esa sería la opción más sencilla y nimia frente a la experiencia directa de los derechos que provoca el cineclubismo escolar. Pasa que, sin proponérselo, un cineclub escolar aúpa la experiencia concreta de los derechos de los NNA a causa de las lógicas endógenas de la organización cineclubista que inexorablemente conllevan a sus integrantes a debatir y a organizarse para ver, aprender y hacer cine. En ese proceso los NNA -sin saber qué es un derecho y sin necesidad de saberlo- lo viven, se educan en él, lo interiorizan. Así ocurre resueltamente, entre varios más, con los derechos a la participación. Los NNA se asocian con otros NNA para llevar a cabo cortometrajes tanto en las actividades y acuerdos del cineclub como por fuera de este. Con la ayuda del cine el derecho se convierte en una experiencia, en algo ajeno al mandato adjudicado o a la abstracción extranjera. Igualmente, con el mero acontecimiento de tener un espacio para ver y producir cine en la escuela, el derecho a las artes y a participar de la vida cultural se define a su favor y se conecta con el derecho a la educación. En resumidas cuentas, la sinergia que existe entre el cineclubismo escolar y los derechos del NNA es muy potente, resulta espontánea, es fácilmente replicable y con ella se garantiza extracurricularmente en la escuela la interdependencia y experimentación de los derechos para los NNA.

En atención a lo dicho, la fuerza o la resonancia que tienen los derechos de los NNA respecto del cine en la escuela no es connatural ni inmediata a la simplificación de un uso educativo de las imágenes en movimiento. En castizo, pasar una película semanalmente una hora a la semana en una clase cualquiera, o acudir a ella para ejercicios puntuales curriculares, si bien puede dar pie a un encuentro con los derechos de los NNA -por ejemplo, el de informarse-, resulta una operación de limitado plazo. De hecho, facilita remarcar entre los estudiantes los estigmas que recaen sobre el cine en la escolaridad y atizar su instrumentalización: a saber, que el cine se usa cuando el profesor no prepara la clase; que las películas son un mero instrumento académico; o que sirven para ver lo que dice un texto. Toda la complejidad cinéfila y la posibilidad de la experimentación estética del cinematógrafo se aplazan o se dificultan con tan contadas apariciones. Igual acontece con el fenómeno de los derechos del NNA. Ser espectador de una película en una clase difícilmente conlleva a la vivencia de derechos como la asociación, a la opinión y a la libertad de expresión, como si lo facilita el cineclubismo escolar. El punto de quiebre y de inflexión la da la forma organizacional y la rutina cineclubista. En primer lugar, la oportunidad casi inédita de trabajar en la

escuela pensando en largo plazo. Como se leyó en la tesis, sus participantes pueden tener procesos muy largos, asistir durante años a las conversaciones sobre cine y participar en diversos roles en la producción de cortometrajes: como espectadores, como directores, o en cualquier oficio que les ponga o escojan. En este tiempo extendido los NNA van aprendiendo y ejerciendo sus derechos, por decirlo así, haciéndolos carne en la *praxis* y en todo lo que implica ver y hacer cine.

Adicionalmente, la existencia de un cineclub escolar cobra relevancia en contextos socioeconómicos donde a los NNA se les hace cuesta arriba hasta pagar una boleta de cine o gozar de una oferta cinematográfica diversa y polifónica. Que exista o no en un colegio, provoca efectos distintos. Su nulidad perpetúa el acceso limitado a bienes culturales y al ejercicio de sus derechos en ese ámbito. Su presencia, conlleva a todo lo contrario. La gratuidad y su lógica de puertas abiertas hacen que cualquier NNA interesado en el cinematógrafo goce de su derecho a conocer todas las artes y a participar de la vida cultural. En este sentido, su concreción es definitiva para la salud de los derechos de los NNA y para el entrelazamiento entre ellos. Validándose primero el derecho a la cultura, con el acto de ver y hacer cine, los miembros de un cineclub escolar como *La Caja Negra* van experimentando otros de la gama de la participación y el mismo derecho a educarse. Lo novedoso e interesante, es que lo hacen sin etiquetarlos o preconcebirlos, sin un *a priori* que parte de una definición abstracta para luego vivirlos. Su práctica ni es un ensayo ni un experimento; como tal responde a la exigencia de las dinámicas sociales cineclubistas, que, de nuevo en el acto de ver y producir cine, aúpan informarse, participar, expresarse, crear, organizarse, aprender, etc.

Por supuesto, poner en marcha el cineclubismo en cualquier escuela no es una tarea sencilla. Hacerlo por un sinfín de razones como compartir un arte, promocionar la cinefilia entre los estudiantes, facilitar el ejercicio de la CDN, o todas las anteriores, exige tomar en consideración la relación histórica de fricciones que se teje entre el celuloide y la escuela. Uno de sus ejes más viejos conduce siempre a la pretensión de que los NNA escolares deben ser por excelencia NNA normados e inscritos en un modelo de infancia que las imágenes en movimiento no deben mancillar ni subordinar. Un miedo que se expresa muy bien en la famosa frase de la desaparición de la infancia de Postman (1994), que dicta -en su caso hablando de la televisión- que con las iconografías cinéticas los NNA pasan a conocer lo que el mundo adulto les ha negado idealmente: el crimen, la violencia, la corrupción, la mentira, la muerte, etc. En un juicio todavía muy instalado se concibe que los NNA son débiles ante los influjos de las imágenes en movimiento, que las sobreimprimen en sus comportamientos y las imitan (Bácares, 2018). Asimismo, están las reglas y celos de la escuela ante lo externo, que hacen que sus reacciones de cara al cine y sus demandas de tiempo, de espacio, de contenidos, sean muchas veces desechados y aplazados. Por eso, es imposible plantear un manual con pasos detallados para lograr la creación de un cineclub escolar. Hacerlo sería una suerte de estafa, pues su buen camino y ejecución van de la mano y dependen de qué tanto estén impregnados los contextos específicos de las reservas y normas relatadas.

No obstante, también hay luces que afirman lo opuesto y que se abocan por utilizar el cine y sus imágenes para fines educativos. En ese resquicio el cineclubismo escolar tiene una oportunidad para surgir y promocionar sus objetivos y ventajas pedagógicas, cinéfilas, estéticas y políticas. Y es que son muchas. En la tesis se pone de manifiesto que además de los derechos de los NNA producto del cineclub, estos se interrelacionan con logros educativos para nada menores. Diciéndolo de otro modo, luego de confirmar en esta investigación de que por medio de un cineclub escolar el cinematógrafo tiene y facilita una estrecha relación de los NNA con sus derechos, a la par se descubre que genera ampliaciones y ecos educativos que su inexistencia ni provocaría o complementarían. Uno indudable es la expresión y el diálogo con las ideas de los demás. Esto pasa porque un cineclub escolar es un ente colectivo tremendamente deliberante donde la afición por el cine o la cinefilia lleva a que sus participantes se expresen, discutan, hablen, y comenten lo que les suscitó o no, una película, o lo que implica hacer una propia. A ello súmesele, que gran parte de lo dialógico que emerge se liga al campo emocional. El cineclub promociona dentro de la escuela un espacio para hablar de sí mismos, de lo que sienten, de sus propias historias en concatenación o tomando como referencia el cine. Así, las películas serían detonantes y medios para una educación sentimental que es continua por las sensaciones que les provocan los filmes o el deseo de hacerlos para retrotraerse a algo personal. Obviamente, a su vez en el cineclub se aprende a mirar, -pues “ver es algo que hacemos y no dejamos de aprender a hacer” (Mirzoeff, 2016, p. 71)- por gracia de la cinefilia y la frecuentación a diversas filmografías. El ojo se va afinando a un grado tal, que con el tiempo los NNA van desarrollando antecedentes cinematográficos que los llevan -consciente e inconscientemente- a reconocer la ligazón del cine con las imágenes del arte plástico, con la publicidad y con las mismas imágenes que siempre retornan al cinematógrafo, lo que Balló y Bergala (2016) llaman los motivos visuales del cine, es decir, las recurrencias visuales que el celuloide utiliza una y otra vez como las sombras, los gritos, las ventanas, etc. De otra parte, mientras los NNA ejercen sus derechos, en paralelo en el oficio cineclubista de ver películas y filmarlas se ponen en juego otras derivaciones educativas muy potentes. Por ejemplo, en el cineclub *La Caja Negra*, leer, escribir e investigar van de la mano cuando se pretende producir un cortometraje o cuando una película trastoca al espectador. En el primer caso, los NNA investigan en la historia del cine en busca de referentes para sus narraciones y están casi que obligados a borrar muchas versiones de guion hasta encontrar una que se acomode a la exigencia de la historia por contar. Como espectadores pasa algo muy similar, los NNA ahondan en lo que cuenta un filme, escriben textos por cuenta propia para compartirlos y leen reseñas y los libros en que se basan las imágenes que ven.

Aparte de esto, el cineclubismo escolar en la escuela trae consigo un hecho revelador para quienes lo componen. Nos referimos a la exposición pública de sus cortometrajes, a la mirada extraescolar que fractura las fronteras de la escuela en busca de espectadores en festivales y proyecciones abiertas en parques, eventos, etc. Este es un hecho para ellos trascendental y que, si se observa desde sus derechos, no hace otra cosa que ampliarlos y desatarlos de ser una tarea escolar. En otras palabras, el derecho

a la expresión, a la opinión, a la información, a participar de la vida cultural, entre otros más, se expanden y dejan el recinto o encierro colegial.

Finalmente, nos queda por decir que, de esta tesis, pese a ser un estudio de caso contextual, son muchas las aplicaciones y replicaciones por darse en el campo de la política pública educativa. Los cineclubes escolares como se ha demostrado son más que accesorios, lujos o recodos para unos cuantos estudiantes interesados en el cine. De su instauración se desprende un mundo de posibilidades educativas, políticas, culturales y como se sabe de validación para sus derechos por vía del cine. Dicha empresa es complicada, dado que aún hoy la política pública que concatena el cine con la educación es esporádica o está concentrada en otras formas y procedimientos, entre ellas, sacar a los NNA en tandas a salas de cine reales de vez en cuando o llevándoles talleristas esporádicos que enseñan el lenguaje técnico del cine sin tiempo para más. En cambio, el cineclubismo escolar posibilita un trabajo más pausado, el desarrollo de la cinefilia, la llegada libre y sin obligaciones por parte de los NNA y todos los efectos holísticos planteados en la investigación. Sin duda, su germinación es posible apoyando iniciativas que ya estén rodando como la de *La Caja Negra* o implantando desde arriba una política pública que aliente su creación con capacitaciones a los maestros interesados, la dotación de películas y la materialización de salones oscuros con proyectores en las escuelas. Igualmente, los ítems de investigación que hay por delante para seguir estudiando más reverberaciones educativas y culturales son diversos. Está por conocerse la influencia de los cineclubes en los NNA y en su escogencia por profesionalizarse en la materia; estudios comparados que permitan dilucidar la trascendencia del cineclub en el rendimiento escolar de los NNA en sus clases curriculares; o la conexión que hay entre el celuloide, componente esencial del cineclubismo escolar, y las otras pantallas que usan habitualmente los NNA: computadores, tablets, televisores, etc.

Bibliografía

- Abegglen, B., y Benes, R. (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá: Unicef.
- Abramowski, A. (2010). *La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación*. En Ministerio de Educación. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Acosta, J. (2000). Los mecanismos internacionales de control respecto de la Convención de los Derechos del Niño. En Calvo, M. y Fernández, N. (coord.). *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Primeras Jornadas sobre Derechos humanos y libertades fundamentales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Acosta, W.A (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. *Pedagogía y Saberes*, (37), 89-101.
- Acosta, W.A. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios*, 47, 51-68.
- Acosta, W.A. (2019). ¡Películas de narcos en las aulas! Prácticas alternativas de enseñanza de la historia en Bogotá. *Historia y Espacio*, 15 (53), 221-248.
- Acosta, W. (2007). *Las ciencias sociales a través del cine*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Acosta, L. F. (1998). El cine colombiano sobre la violencia 1946-1958. *Signo y Pensamiento*, (32), 29-40.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. (2010). Diferencias de género en los resultados educativos. Medidas adoptadas y situación actual en Europa. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cff4fb4a-10cd-4150-8d13-ab5205a8dd1e/diferencias-de-genero-en-los-resultados-educativos.pdf>
- Agosti, A. y Guidorizzi, M. (2011). *Cinema a scuola. 50 film per bambini e adolescente*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Aguaded, J. I. (1996). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada: propuestas desde los medios*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Aguado, L., Arbona, A., Osorio, A, Ahumada, J. y Guerrero, M. (2007). Una perspectiva internacional de los derechos de la niñez. Cálculo para Colombia del Índice de Derechos de la Niñez (IDN). *Perspectivas Internacionales*, 3 (1), enero-junio, 85-103.

- Aidelman, N. y Colell, L. (2010). De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (10), 23-33.
- Aidelman, N. y Colell, L. (2012). Cine en curso. La transmisión del cine como creación y la creación como experiencia. *Toma uno*, 1, 231-242.
- Aidelman, N. y Colell, L. (2014). Elogio del amor. Cine en curso. *Cinema Comparat/ive Cinema*, II (5), 24-30.
- Alba, G. (2008). Usos del audiovisual en las aulas colombianas. *Actualidades Pedagógicas*, (51), 31-33.
- Albuquerque, C.E. (2010). Fazer cinema na educação – uma utopia em construção. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (9), 39-52.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Decreto N°541. Recuperado de https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/decreto_541_de_2015_0.pdf
- Almeida, J. C. M. (1931). *Cinema contra cinema*. São Paulo: São Paulo Editora Ltda.
- Almodóvar, P. (1991). *Patty Diphusa y otros textos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, N. (2002). Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 31, 39-66.
- Amar, V.M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Anduiza, E., Crespo, I., y Méndez, M. (1999). *Metodología de la ciencia política. Cuadernos Metodológicos N°28*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Arboleda, P. y Osorio, D. (2003). *La presencia de la mujer en el cine colombiano*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Arias, B. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12 (24), pp. 127-142.
- Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278.

- Ariès, P. (2011, septiembre). El niño y la vida familia en el antiguo régimen. *El Observador*, (8), 82-110.
- Atehortúa, C.J. (2009). *Aproximación a los estudios de derecho y cine. El cine como medio de aproximación al derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Augustowsky, G. (2019). La creación audiovisual en la infancia. Estudio de experiencias en contextos educativos. *Eari. Educación artística. Revista de investigación*. 10, 235-250.
- Auster, P. (2014). *Informe del interior*. Bogotá: Anagrama.
- Ávila, R. y Corredores, M.B. (2010). *Derechos y garantías de la niñez y la adolescencia. Hacia la consolidación de la doctrina de la protección integral*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Unicef.
- Azevedo, A. y De Castro, I. A. (2010). Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (10), 7-22.
- Bácares, C. (2011). La Convención sobre los Derechos del Niño: límites, posibilidades y retos para una cultura de derechos y una infancia protagonista. *Nats*, 15(21-22), 17-54.
- Bácares, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: Ifejant.
- Bácares, C. (2013). Una lectura histórica de la práctica del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, (7), 77-87.
- Bácares, C. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. *Sociedad y Economía*, (26), 93-119.
- Bácares, C. (2016). *Treinta lecturas interdisciplinarias sobre las infancias*. Huancayo: Editorial PuntoCom.
- Bácares, C. (2018). *La infancia en el cine colombiano. Miradas, presencias y representaciones*. Bogotá: Cinemateca Distrital.
- Bácares, C. (2019). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancia Imágenes*, 18 (1), pp. 51-67.
- Bácares, C. (2020). Un estado del arte analítico de las publicaciones sobre los derechos del niño en español. A propósito de tres tendencias bibliográficas: la negacionista, la oficial y la contraoficial. *Derecho*, (85), pp. 473-515.

- Bahamón, E. (2016). *Manual urgente para guion de cortometraje*. Cartilla Cinemateca Rodante. Bogotá: Cinemateca de Bogotá.
- Bak, M. (2012). Democracy and discipline: object lessons and the stereoscope in american education, 1870–1920, *Early popular visual culture*, (10) 2, 147-167.
- Balló, J. y Bergala, A. (Eds). (2016). *Motivos visuales del cine*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Baratta, A. (1998). Infancia y Democracia. En *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, (pp.27-54), Compiladores Emilio García Méndez-Mary Beloff. Bogotá: Editorial Temis.
- Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 16(29), 1-19.
- Bellido, A. (1998). Cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad. El aprendizaje del cine. *Comunicar*, 11, 13-20.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y Derechos del Niño*, 1, 9-21.
- Beloff, M. (2000). Responsabilidad penal juvenil y derechos humanos. *Justicia y Derechos del Niño*, 2, 77-90.
- Beloff, M. (2001a). Los derechos del niño en el sistema interamericano de protección de derechos humanos. Cuando un caso no es “el caso”. Comentario a la sentencia Villagrán Morales y otros (caso de los “Niños de calle”). *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 37-48.
- Beloff, M. (2001b). Algunas confusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia latinoamericanos. *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 9-36.
- Beloff, M. (2005). Constitución y derechos del niño. *Justicia y Derechos del Niño*, 7, 9-46.
- Beloff, M. (2007a). Luces y sombras de la opinión consultiva 17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: “Condición jurídica y derechos humanos del niño”. *Justicia y Derechos del Niño*, 9, 49-124.
- Beloff, M. (2007b). Los nuevos sistemas de justicia juvenil en América Latina (1989-2006). *Justicia y Derechos del Niño*, 9, 177-218.
- Beloff, M. (2008). Quince años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño en Argentina. *Justicia y Derechos del Niño*, 10, 11-44.

- Beloff, M. (2012). Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños las paradojas de la ciudadanía. *Revista de Derecho Penal*, 20, pp. 123-138.
- Belotti, V, y Ruggiero, R. (2008). *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove*. Milan: Guerini Studio.
- Benasayag, A. (2017). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 10 (2), 56-78.
- Benasayag, A. (2020). Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5 (2), 1-20.
- Benedit, G. (2002). Derecho de reunión y de asociación. En Weinberg, I. (ed.), *Convención sobre los derechos del niño*, pp. 239-246. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.
- Benedit, G. Derecho al esparcimiento y vida cultural. En Weinberg, Inés (ed.), *Convención sobre los derechos del niño*, pp. 434-435. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bermudez, N. (2008). El cine y el video. Recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 13, 101-123.
- Bernuz, M. J. (2009). *El cine y los derechos de la infancia*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Black, G.D. (1999). *La cruzada contra el cine (1940-1975)*. Madrid: Cambridge University Press.
- Black, G.D. (2012). *Hollywood censurado*. Madrid: Ediciones Akal.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine: 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Editorial Graó.
- Brondi, M. (ed.) (2001). *Cultura e infancias. Una lectura crítica de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y las Niñas*. Lima: Terres des Hommes.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Buckingham, D. (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 77-88.
- Bullaude, J. (1968). *Enseñanza audiovisual y comunicación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Bustelo, E. (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8 (3), 287-298.
- Bustos, P. (2010). El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en Aula. Recuperado de https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cadavid, A. (2006). *La memoria visual de la narrativa colombiana en el cine*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cahill, J.L. (2019). *Zoological surrealism. The nonhuman cinema of Jean Painlevé*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Calvo, M. (1993). La protección del menor y sus derechos. *Derechos y Libertades*, 1 (2), 177-200.
- Calvo, M. (1998). Los derechos humanos entre dos mundos: la implementación del convenio sobre los derechos del niño. *Pensamiento Jurídico*, 9, 49-70.
- Calvo, M. (2000). El mecanismo de supervisión de la Convención sobre los Derechos del Niño: diseño institucional y funcionamiento efectivo. En Calvo García, M. y Fernandez, N. (coord.). *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Primeras Jornadas sobre Derechos humanos y libertades fundamentales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación. (2013). Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia. Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Consulta-sobre-la-Discriminaci%C3%B3n-en-la-Educaci%C3%B3n-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Campbell, T. (2004). Los derechos del menor en tanto que persona, niño, joven y futuro adulto. En I. Fanlo (comp.), *Derecho de los niños. Una contribución teórica*. (pp.107-141). Ciudad de México: Distribuciones Fontamara.

- Campoy, I. (1998). Notas sobre la evolución en el reconocimiento y la protección internacional de los derechos de los niños. *Derechos y Libertades*, III (6), 279-327.
- Campoy, I. (2006) *La Fundamentación de los Derechos de los Niños*, Dykinson, Madrid.
- Campoy, I. (2017). La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Derechos y Libertades*, 37, 131-165.
- Cañizales, N. y Pulido, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, 6 (11), 245-262.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cardona, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 47-68.
- Carvajal, M.E. Y Vargas Guevara, C.L. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Ministerio de Educación: Bogotá.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (2008). Los derechos de los niños y las relaciones intergeneracionales. *Educación social*, 38, 15-25.
- Casetti, F. (1994). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra.
- Castañeda, E. (2010) La lectura vincula y libera. En Rincón, M. (ed.), *Congreso Nacional de Lectura. ¡Los niños son un cuento! Lectura en la primera infancia* (pp. 311-315). Bogotá: Fundalectura.
- Castillo, M. (2002). La política social como objeto teórico de análisis académico. *Revista Investigaciones Sociales*, VI (9), 173-191.
- Castro, M. y Hernández, J. (2010). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Colombia como sistema constitucional*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Catelotti, K. E. y De Rosa, N. G. (2014). Cine e historia en las aulas: una aproximación a la incorporación y significación del recurso en las escuelas de Concepción del Uruguay. *Clío & Asociados*, 18-19, 454-479.
- Cavell, S. (2003). *El cine, ¿puede hacernos mejores?*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Celemín, Y. A. (2019). Bosquejo del fondo cuenta: un instrumento jurídico atípico para el fomento del cine en Colombia. *Opinión Jurídica*, 18 (37), 179-207.

- Centro per la Cinematografia Scientifica dell'Università di Padova (1973). *The role of film in conenection with New Teaching Methods in higher Education*. Padua: Universidad de Padua.
- Cesesma. (2013). El juego infantil como derecho humano, de lo local a lo global. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. 8, 112-124.
- Chicangana, Y.A., Pérez, M.C. y Rodríguez, A. M. (2019). La historia cultural, los estudios visuales y el uso de la imagen como fuente para la Historia. En Chicangana, Y.A., Pérez, M.C. y Rodríguez, A. M. (comps.), *El oficio del historiador. Reflexiones metodológicas en torno a las fuentes* (pp. 173-199). Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Cillero, M. (1998). El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño. En *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Compiladores Emilio García Méndez-Mary Beloff. Bogotá: Editorial Temis.
- Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: una Cuestión de Principios. En: *Derecho a Tener Derecho* (Tomo 4, pp. 1-13). Montevideo: Unicef, Instituto Interamericano del Niño, Instituto Ayrton Senna.
- Cillero, M. (2000). Adolescentes y sistema penal. Propositiones desde la convención sobre los derechos del niño. *Justicia y Derechos del Niño*, 2, 101-138.
- Cillero, M. (2001). Nulla poena sine culpa. Un límite necesario al castigo penal. *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 65-76.
- Cillero, M. (2005). La responsabilidad penal de adolescentes y el interés superior del niño. *Justicia y Derechos del Niño*, 7, 97-104.
- Cillero, M. (2006). Comentario a la ley de responsabilidad penal de adolescentes de Chile. *Justicia y Derechos del Niño*, 8, 105-112.
- Cinemateca Distrital. (2012). *Cine y vídeo indígena: del descubrimiento al autodescubrimiento*. Cuadernos de Cine Colombiano, (17A).
- Civardi, L. (1951). *Cine y moral*. Madrid: Ediciones Acción Católica Española.
- Claveras, M. (2013). *Una vida de cine. Más 100 películas para el diálogo en el aula*. Valencia: Brief Editorial.
- Coetzee, J.M. (2009). *Infancia*. Bogotá: Debolsillo.
- Comenio, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009). Observación general N° 21 Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párrafo 1 a), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Recuperado de <https://www.refworld.org/es/publisher,CESCR,GENERAL,,4ed35beb2,0.html>
- Comité de los Derechos del Niño. (2015). Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Colombia. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/Informes-4-5-combinado-comite-derechos-nino.pdf>.
- Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (Codia). (2011). La política de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Recuperado de <https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20E%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098. Código de la infancia y la adolescencia. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Cordero, M. (2015a). El derecho de las niñas y niños al trabajo: un derecho secuestrado por el adultismo y capitalismo hegemónicos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 87-127.
- Cordero, M. (2015b). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: lfejant.
- Corona, Y. y Gülgönen, T. (2013). El derecho de los niños y niñas al juego en México. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. 8, 103-111.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos N° 5: Niños, Niñas y Adolescentes.
- Cortes, J. (1999). A 100 años de la creación del primer tribunal de menores y 10 años de la convención internacional de los derechos del niño: el desafío pendiente. *Justicia y Derechos del Niño*, 63-78.
- Cortes, J. (2001). ¿Distintas lecturas del artículo 40 de la convención sobre los derechos del niño? (Contribución a un intento por acotar los límites de la discusión sobre justicia juvenil sobre la base de una interpretación adecuada de los instrumentos internacionales pertinentes). *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 77-84.

- Cortes, J. (2005). Derechos humanos, derechos del niño y privación de libertad. Un enfoque crítico de las “penas” de los niños. *Justicia y Derechos del Niño*, 7, 71-90.
- Cortes, J. (2008). ¿Cómo entender la Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes dentro de las transformaciones históricas globales del control social punitivo? Algunas reflexiones críticas y propuestas de acción. *Justicia y Derechos del Niño*, 10, 147-180.
- Costa, J. (2000). El perfil del juez en el nuevo derecho de la infancia y la adolescencia. *Justicia y Derechos del Niño*, 2, 39-48.
- Couso, J. (1999). Problemas teóricos y prácticos del principio de separación de medidas y programas, entre la vía penal-juvenil y la vía de protección especial de derechos. *Justicia y Derechos del Niño*, 79-104.
- Covell, T. (2017). Children’s Participation Rights in Film Classification Systems. *The International Journal of Children’s Rights*, 25 (2), 438-455.
- Crea. (2019). Texto y contexto del programa Crea. Experiencias del cuatrienio-Análisis demográfico, etnográfico y social. Recuperado de <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2020/02/crea-infografia-2020-b.pdf>.
- Crowley, P. (1998). *Participación infantil: para una definición del marco conceptual*. En *Actas del Seminario*. Bogotá: Unicef.
- Cussiánovich, A. (1996). *Algunas premisas para la reflexión y las prácticas sociales con niños y adolescentes trabajadores*. Lima: Radda Barnen.
- Cussiánovich, A. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cussiánovich, A. (2008). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura*. Lima: Ifejant.
- Cussiánovich, A. y Figueroa, E. (2009). Participación protagónica: ¿ideología o cambio de paradigma?. En Liebel, M. y Martínez, M (comps.). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Ifejant.
- Cvejic Jancic, O. (2016). *The Rights of the Child in a Changing World. 25 Years after The UN Convention on the Rights of the Child*. Berna: Springer International Publishing.

- Dávila, P. y Naya, L. (2003). La infancia en Europa: una aproximación a partir de la Convención de los derechos del niño. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, 83-133.
- Dávila, P. y Naya, L. (2006). La evolución de los derechos de la infancia: una visión internacional. *Encounters on Education*, 7, 71-93.
- Dávila, P. y Naya, L. (2010). Infancia, educación y códigos de la niñez en América Latina. Un análisis comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 213-233.
- Dávila, P. y Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Dávila, P. y Naya, L. (2012). La protección de la infancia en situaciones de riesgo en América Latina a través de los códigos de la niñez. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 19, 99-112.
- Dávila, P.; Naya, L.M. y Altuna, J. (2016). The representation of childhood in the discourse on the rights of the child in the twentieth century. *History of Education and Children's Literature*, XI(1), 153-172.
- De Amorim, F. y Bueno, R. M. (2011). Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. *Educação & Realidade*, 36 (2), 505-519.
- De Dinechin, P. (2009). *Los utópicos derechos del niño*. Concepción, Chile: Escaparate Ediciones.
- De Dinechin, P. (2016). La promoción de los derechos del niño: un discurso sin adversarios. *Pensar, Fortaleza*, 21(2), 675-691.
- De Ferari, L. (2006). Notas sobre la génesis y desarrollo de la ley sobre responsabilidad penal de adolescentes de Chile. *Justicia y Derechos del Niño*, 8, 113-158.
- De Torres, J. (2006). Tratamiento del interés del menor en el Derecho alemán. *Anuario de Derecho Civil*, 59 (2), 675-742.
- De Torres, J. (2013). El interés del menor en el Derecho de familia norteamericano: del caso Mary Ellen McCormack a los supuestos de oncofertilidad. Análisis comparativo con el Derecho español. *Anuario de Derecho Civil*, 66 (2), 587-685.
- Del Pozo, M. (1997). El cine como medio de alfabetización y de educación popular. Primeras experiencias. *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de Educación*, (1), 59-75.
- Della Porta, D. y Keating, M. (2018). ¿Cuántos enfoques hay en ciencias sociales? Introducción epistemológica. En Della Porta, D. y Keating, M. (Eds.). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. (pp. 31-51). Bogotá: Ediciones Akal.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane). (2009). Encuesta de Consumo Cultural 2008. Informes de resultados. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/InfoResultECC_0309.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane). (2020). Encuesta de Consumo Cultural 2020. Informes de resultados. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/consumo-cultural>
- Díaz, D. (2013). El derecho al juego en la legislación de las entidades federativas de la república mexicana. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*. 8, 142-152.
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Dieuzeidi, H. (1967). *As técnicas audiovisuais no ensino*. Lisboa: Europa-América.
- Divini Illius Magistri. (1929, 31 de diciembre). Carta encíclica de S.S. Pío XI sobre la educación cristiana de la juventud. Recuperada de http://www.vicariadepastoral.org.mx/assets/divini_illius_magistri.pdf
- Donizetti, C., Isler Pereira Leite, A. y Christofolletti, R. (2017). Infâncias, olhares e montagens: experiências e pesquisas com crianças e educação. *Educação Temática Digital Campinas*, (19) 2, 338-35.
- Duarte, R. y Alegria, J. (2008). Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação & Realidade*, 33 (1), 59-80.
- Duarte, R. y Tavares, M. (2010). A dimensão político/educativa das opções estéticas nos manifestos fundadores do cinema como arte. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (9), 24-38.
- Durán, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 879-891.
- Durán, E. y Torrado, M.C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas: debates, realidades y perspectivas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193.
- Dussel, I. (2014). Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. *Estudos da Língua(gem)*, (12) 1, 77-100.
- Dussel, I. (2017). La iconoclastia en el cine y la pedagogía. Reflexiones a propósito de dos películas infantiles de los años '30. *Educação Temática Digital*, 19 (2), 437-455.

- Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps). (2014). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Echenique, M. y Schmidt, R. (2013). Los centros de estudiantes secundarios. En *La Convención sobre los Derechos del Niño y su aplicación en el ámbito educativo*, Juan Antonio Seda (comp.), pp. 113-124. HomoSapiens: Rosario.
- Eisenstein, S. (2006). *La forma del cine*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Ekerman, M. (2014). La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual. *Clío & Asociados*, 18-19, 438-453.
- Ekstedt, J. (2004). *Programación de los Derechos del Niño*. Guía de capacitación. Lima: Save the Children Suecia.
- El Tiempo (1996). No es para 12 años. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-347057>
- El Tiempo. (1996). Mandato por la paz en Colombia. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-517512>
- El Tiempo. (2008). Mal, 76% de baños en colegios públicos. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2848790>
- Eseverri, M. (2019). Víctor Iturralde Rúa y la especificidad de lo infantil. Un primerísimo primer acercamiento. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 20 (74), 213-228.
- [Eslava, J. \(2020\). *Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar*. Lima: Universidad de Lima.](#)
- Evans, P. (2007). La enseñanza de cine en el sistema educativo británico. *Comunicar*, 29, 27-29.
- Falca, S. (2005). Privación de libertad de adolescentes en Uruguay. Breve comentario del orden jurídico uruguayo. Algunas reflexiones acerca de la terminología utilizada en la ley y en los operadores del sistema juvenil. *Justicia y Derechos del Niño*, 7, 91-96.
- Fanlo, I. (2011). «Viejos» y «nuevos» derechos del niño. Un enfoque teórico. *Revista de Derecho Privado*, 20, 105-126.
- Farías, A. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de Derechos del Niño*, 2, 187-224.
- Farocki, H. (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade*, 25 (86), 75-101.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Batista, M. S. (2014). ¿Y si hacemos un docu? Reflexiones sobre la creación de un audiovisual desde el aula. *Clío & Asociados*, 18-19, 392-410.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.
- Field, M. (1958). *Cinéma pour enfants*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Figueroa, E. (ed.) (2009). *Balance a los veinte años de la Convención. Participación de los niños y niñas*. Lima: Ifejant.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2004). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia y M. V. Pita (eds.), *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de antropología jurídica*. (pp. 7-39). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Forero, J.J., Gonzales, J. y Valderrama, A. M. (2014). El derecho al talento: un mundo por construir en la escuela. Infancia y derechos. Hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar. Meza, J.L y Herrera, C.X (Eds.), pp. 163-178. Universidad de La Salle: Bogotá.
- Forman, H.J. (1933). *Our Movie Made Children*. New York: The Macmillan Company.
- Franco, M. (2010). Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (9), 8-23.
- Franklin, B. (2002). *The new handbook of children's rights. Comparative policy and practice*. London: Routledge.
- Freedman, D. (2005). Funciones normativas del interés superior del niño. *Jura Gentium. Revista de filosofía del derecho internacional de la política global*. Recuperado de <http://www.juragentium.unifi.it/es/surveys/latina/freedman.htm>
- Freeman, M. (2006). Tomando más en serio los derechos de los niños. *Revista de Derechos del Niño*, 3-4, 251-279.
- Freites, L. M. (2008). La convención internacional sobre los derechos del niño: Apuntes básicos. *Educere*, 12(42), pp. 431-437.
- Fresquet, A. (2020). Entrevista a Inés Dussel: Sobre cinema y educación. *Voces de la educación*, 5 (10), 132-152.

- Fresquet, A. (2020). Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 5 (2), 1-19.
- Gaarder, J. (2002). ¿Libros para un mundo sin lectores?. En *Imaginaria*, 106. Buenos Aires. [Conferencia inaugural del 28º Congreso del IBBY. Basilea, 2002].
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 63-80.
- Gaitán, L. (2009). El ejercicio del voto en el marco de los derechos la infancia. *Revista de Estudios de Juventud*, 85, 1-18.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las 3Ps. *Sociedad e infancias*, 2, 17-37.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Galindo, Y. (2014). El cine en el Proyecto Educativo y Cultural de la República Liberal, 1930-1946 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Galindo, Y. (2015). Referencias internacionales en el cine del proyecto educativo y cultural de la República Liberal, 1930-1946. *Cuadernos de Cine Colombiano*, (23), 32-56.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes: titulares activos de derechos*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 587-619.
- Galvis, L. (2010). La lectura y los derechos en juego. En Rincón, M. (ed.), *Congreso Nacional de Lectura. ¡Los niños son un cuento! Lectura en la primera infancia* (pp. 315-326). Fundalectura: Bogotá.
- García Méndez, E, Núñez, J. y Rodríguez, L. (2015). *Derechos de la infancia entre el tutelarismo y la política. Análisis crítico de los fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en materia de infancia (2003-2013)*. Buenos Aires: Ediciones Didot.
- García Méndez, E. (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: Forum Pacis.
- García Méndez, E. (2001). La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: notas para la construcción de una modesta utopía. *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 85-102.

- García Méndez, E. (2003). Consideraciones políticas para el manejo de los niños infractores en América Latina. En C. Tejeiro (coord.), *Niñez y conflicto armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derechos de infancia* (pp. 25-36). Bogotá: Universidad de los Andes.
- García Méndez, E. (2004a). *Infancia. De los derechos a la justicia*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- García Méndez, E. (2004b). *Infancia y democracia en la Argentina. La cuestión de la responsabilidad penal de los adolescentes*. Buenos Aires: Del Signo.
- García Méndez, E. (2004c). Entre el autoritarismo y la banalidad: infancia y derechos en América Latina. *Justicia y Derechos del Niño*, 6, 9-26.
- García Méndez, E. y Beloff, M. (eds.) (1998). *Infancia, ley y democracia en América Latina*. Bogotá y Buenos Aires: Editorial Temis, Ediciones Depalma.
- García Méndez, E. y Bianchi, M. (1991). *Ser niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- García Méndez, E. y Carranza, E. (1990). *Infancia, adolescencia y control social en América Latina. Argentina-Colombia-Costa Rica-Uruguay y Venezuela. Primer Informe*. Buenos Aires. Ediciones Depalma.
- García Méndez, E. y Carranza, E. (1992). *Del revés al derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina. Bases para una reforma legislativa*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- García Saucedo, J. (2003). *Diccionario de literatura colombiana en el cine*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- García, R. (2007). "Considero que el cine es un arte menor que la literatura". La voz de Galicia. Recuperado de https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/cultura/2007/11/17/considero-cine-arte-menor-literatura/0003_6325731.htm
- Garzón Valdés, E. (1994). Desde la "Modesta propuesta" de J. Swift hasta las "Casas de engorde". Algunas consideraciones acerca de los derechos de los niños. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 15-16, 731-743.
- Gaycken, O. (2015). *Devices of curiosity. Early cinema and popular science*. New York: Oxford University Press.
- Gentilini, B. (1924). "El cine". *Ante la pedagogía y la medicina. Ante la moral y la religión*. Madrid: Bruno del Amo Editor.
- Giacobone, N. (2018). *El cuaderno tachado*. Barcelona: Reservoir Books.

- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feliz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación German Sánchez Ruipérez.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, L. y García, N. (2002). Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la Unión Europea: Francia, Reino Unido e Italia. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 31, 83-105.
- Gómez, N. y Bello, E. (2016). *La vida del cine en Bogotá en el siglo XX. Públicos y sociabilidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gonzalez Batlle, J. (2013). El cine como herramienta de dinamización lectora a través de la biblioteca escolar. *SEDLL. Lenguaje y Textos*. 38, 69-76.
- González Contró, M. (2006). Paternalismo jurídico y derechos del niño. *Isonomía*, 25, 101-135.
- González Contró, M. (2011). *Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación*. Ciudad de México: UNAM.
- González de Ávila, M. (2010). *Cultura y razón: antropología de la literatura y de la imagen*. Barcelona: Anthropos Editorial- Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Jiménez, D. (2012). Re-encuadrar dentro del encuadre: miradas a un encuentro cine-educación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 131-152.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. y Vargas, E. (2001). *Derechos de la niñez y la adolescencia. Antología*. San José de Costa Rica: Conamaj, Escuela judicial y Unicef.
- Greiner, G. (1955). *Teaching film, a guide to classroom method*. London: British Film Institute.
- Grinberg, J. (2013a). La recepción de “Los Derechos del Niño” en Argentina: trayectorias de activistas y conformación de una nueva causa en torno a la infancia. *Virajes*, 15(1), 299-325.
- Grinberg, J. (2013b). La gestión de las “negligencias”: interpretaciones y dilemas en los organismos de protección de la infancia. *Avá. Revista de Antropología*, 22, pp. 11-31.
- Grupo Imágenes de la Historia. (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar*, 11, 87-93.

- Gubern, R. (2016). *Historia del cine*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Halas, J. y Martin Harris, R. (1978). *Audio-visual techniques for industry*. United Nations Industrial Development Organization (UNIDO): New York.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente.
- Herrera, F. (2008). México y el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa, 1927-1937. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 36, 221-259.
- Hierro, L. (1991). ¿Tienen los niños derechos?: Comentario a la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista de educación*, 294, 221-233.
- Hierro, L. (1999). Los derechos humanos del niño. En A. Marzal (ed.), *Derechos humanos del niño, de los trabajadores, de las minorías y complejidad del sujeto*. (pp.15-32). Barcelona: Bosch-Esade.
- Hockney, D. y Gayford, M. (2020). *Una historia de las imágenes*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (2001). *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: Unicef.
- Hoffmann, A. y Benjamin Garcia, P. (2017). O cinema como formação: a escola como mediadora da relação entre jovens e filmes. *Educação Temática Digital Campinas*, (19) 2, 384-399.
- Hussonmorel, R. (2002a). La libre opinión del niño. En Weinberg, Inés (ed.), *Convención sobre los derechos del niño*, pp. 190-205. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.
- Hussonmorel, R. (2002b). La libertad de expresión del niño. En Weinberg, Inés (ed.), *Convención sobre los derechos del niño*, pp. 205-211. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.
- Ibañez, J. (2010). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista IIDH*, 51, pp. 13-54.
- Instituto Distrital de las Artes y Asociación Los Danzantes Industria Creativa y Cultural. (2017). Desarrollos e impactos de los Centros de Formación Artística. Estudio en el campo artístico, educativo y social. Recuperado de <https://www.crea.gov.co/wp-content/uploads/2019/08/1.desarrollos-e-impactos-de-los-centros-de-formaci%C3%B3n-art%C3%ADstica-comprimido.pdf>
- Instituto Interamericano del Niño. (2007). Políticas públicas y derechos humanos del niño. Observaciones Generales Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de

http://www.iin.oea.org/pdf-iin/2016/19Politicass_publicas_Derechos_Humanos_Nino.pdf

Instituto Interamericano del Niño. (2018). Recopilación de recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño a Informes Nacionales de Estados de la Región. Recuperado de [http://www.iin.oea.org/pdf-iin/2016/publicaciones/Recomendaciones del Comite de los Derechos del Nino en la Region.pdf](http://www.iin.oea.org/pdf-iin/2016/publicaciones/Recomendaciones_del_Comite_de_los_Derechos_del_Nino_en_la_Region.pdf)

Iturralde, V. (1984). *Cine para los niños. Proposiciones para fundar cineclubes infantiles*. Buenos Aires: Corregidor.

Jelin, E. (2014). La fotografía en la investigación social: algunas reflexiones personales. *Memoria y sociedad*, 16 (33), 55-67.

Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En *La práctica investigativa en ciencias sociales*, (pp. 28-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

João Carlos, E. (2017). Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. *Educação Temática Digital Campinas*, (19) 2, 550-569.

Jowett, G., Jarvie, I., y Fuller, K. (1996). *Children and the movies. Media influence and the Payne Fund Controversy*. New York: Cambridge University Press.

Juez Vicente, J. (1951a). El cine y su utilización en los centros de enseñanza. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (34), 205-224.

Juez Vicente, J. (1951b). La producción de películas para niños. *Revista Española de Pedagogía*, 9 (34), 341-359.

Juez, J. (1953). Sugerencias para un plan de cine educativo. *Revista de Educación*, 12, 21-27.

Kalmanotivz, M. (2007). El reino independiente. *Arcadia*, 17, 34.

Kwang, S. (2013). Home movies in participatory research: children as movie-makers. *International Journal of Social Research Methodology*. 16 (5), 445-446.

La Baracca Testoni Ragazzi. (S.F). Carta de los derechos de los niños al arte y a la cultura. Recuperado de <https://www.dipualba.es/WebCultura/documento.aspx?id=2778>).

La República. (2018). Estos fueron los resultados de la industria cinematográfica en Colombia. Recuperado de <https://www.larepublica.co/empresas/estos-fueron-los-resultados-de-la-industria-cinematografica-en-colombia-2810565>

- Lariccia, F. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano. *Comunicar*, 29, 47-49.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2007). Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes: tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. *Educação & Realidade*, 32 (2), 7-22.
- Larrosa, J. (2014). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En Dussel, I y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 113-134). Ediciones Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Larrosa, J., Assunção de Castro, I. y De Sousa, J. (comps.). (2007). *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Lebeau, V. (2008). *Childhood and cinema*. Londres: Reaktion Books.
- León Rey, J. A. (1937). *Revelaciones de un juez, delincuencia infantil*. Bogotá: Editorial Centro.
- Liebel, M. (2000). *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: Ifejant.
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, M. (2006). *Malabaristas del siglo XXI. Los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. Ifejant: Lima.
- Liebel, M. (2009). *Kinderrechte--aus Kindersicht: wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlín: Lit Verlag.
- Liebel, M. (2012). El derecho a trabajar: una demanda emergente de las y los niños. *Revista de derechos humanos--defensor*, 11, 12-20.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehuén Editores: Santiago de Chile.
- Liebel, M. (2015). Sobre el interés superior de los niños y la evolución de las facultades. *Anales de la Cátedra Francisco Suarez*, 49, pp. 43-61.
- Liebel, M. (2018). Cien años de la "Declaración de los derechos del niño y la niña de Moscú". *Sociedad e infancias*, 2, 329-332.

- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 15 (28), pp. 1-20.
- Llobet, V. (2014). La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso *psí* en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llobet (comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 209-235). Buenos Aires: Clacso.
- Llobet, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Política e Trabalho*, 43, pp. 37-48.
- Lobos, J.M. (2013). Ayúdame a mirar. Acerca de la enseñanza del lenguaje audiovisual en la escuela media. *Toma Uno*, 2, 189-196.
- Logger, G. (1965). *Educar para o cinema*. Petrópolis: Vozes.
- López Contreras, R. (2015). Interés superior de los niños y niñas: definición y contenido. *Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 51-70.
- López Martín, L. (2013). Origen y contenido del cine proyectado con fines educativos hasta 1960. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 11, 1-29.
- López Martín, L. (2016). Julián Juez Vicente y los orígenes de la Cinemateca Educativa Nacional. En Alted Vigil, A. y Sel, S. (coords.), *Cine educativo y científico en España, Argentina y Uruguay* (pp. 131-150). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- López Seco, C. y Moreiras, D. (2012). Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela. *Toma Uno*, 1, 243-253.
- Lora, L. (2018). La transformación de los conflictos sociales y jurídicos relativos a niños, niñas y adolescentes. Escenarios de Colombia y Argentina. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 131, mayo-agosto, pp. 125-151.
- Lovera, D. (2009). Niño, adolescente y derechos constitucionales: de la protección a la autonomía. *Justicia y Derechos del Niño*, 11, 11-54.
- Lozano, A. (2016a). El niño como persona y su relación con los derechos del niño. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 11, 1-17.

- Lozano, A. (2016b). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 67-79.
- Luciani, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 885-899.
- Lugones, M. (2012). *Obrando en autos, obrando en vidas. Formas y fórmulas de protección judicial en los tribunales prevencionales de menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI*. Rio de Janeiro, Brasil: E-papers.
- Lunders, L. (1959). *Los problemas del cine y la juventud*. Madrid: Rialp.
- Machel, G. (1996). *El impacto de los conflictos armados sobre los niños. Informe de ONU pide medidas para proteger a los niños de los conflictos armados*. Naciones Unidas, A/51/306.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos. Desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires: Clacso.
- Magistris, G. (2018). La construcción del “niño como sujeto de derechos” y la agencia infantil en cuestión. *Journal de Ciencias Sociales*, 6(11), 6-28.
- Marabotto, J. (2000). Consideraciones sobre la incidencia de la convención sobre los derechos del niño en el Uruguay. *Justicia y Derechos del Niño*, 2, 19-26.
- Marcello, F.A. y Seibert, L. (2017). Escolhas metodológicas nas pesquisas em cinema e educação: é possível falar em “cinema de formação”? *Educação Temática Digital Campinas*, (19) 2, 360-383.
- Marcos Ramos, M. (2013). Esta película la hacemos entre todos. El colaborativo en España. Actas – V Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – V CILCS – Universidad de La Laguna. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/012_Marcos.pdf
- Marks Greenfield, P. (1999). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marshall, D. (1999). The construction of children as an object of international relations: The Declaration of Children's Rights and the Child Welfare Committee of League of Nations, 1900-1924. *International Journal of Children's Rights*, 7, 103-147.
- Martínez Boom, A. (2011). Unicef...dejad que los niños vengan a mí. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 45-64.
- Martínez Boom, A. y Orozco, J. (2012). Cine y educación –Campo de visión, movimiento, velocidad y poder. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 49-66.

- Martínez Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar*, 11, 27-36.
- Martínez Salanova, E. (1999). La relación entre profesores y alumnos tal y como se trata en los medios. *Comunicar*, 12, 25-35.
- Martínez Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Martínez Salanova, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-84.
- Martínez Salanova, E. (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 35, 53-60.
- Martínez Tejedor, M. C. (2007-2008). Mujeres al otro lado de la cámara (¿Dónde están las directoras de cine?). *Espacio, tiempo y forma*, VII (20-21), 315-340.
- Marzábal, I. y Arocena, C. (eds.). (2016). *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Marzano, M. (2010). *La muerte como espectáculo: estudio sobre la realidad horror*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Masschelein, J. (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, 33 (1), 35-48.
- Matusiak, T. Crímenes cinematográficos: montaje y decapitación. *Cuadernos de Literatura*, XXIII (46), 47-72.
- Maucado, D. (2010). Políticas educativas y la vulneración de los derechos políticos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores de Villa El Salvador, 2009. Tesis de pregrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2666/Macudo_ad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McCormick, N. (1988). Los derechos de los niños: una prueba de fuego para las teorías de los derechos. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 5, pp. 293-306.
- Mejía, J. (2000). La investigación cuantitativa en la sociología peruana. *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de ciencias sociales*. 9, 307-316.
- Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277-299.
- Mercader, Y. (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *Reencuentro*, 63, 47-52.

- Mialaret, G. (1964). *Psicopedagogía de los medios audiovisuales en la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Miguelena, J., Dávila, P. y Naya, L.M. (2021). Los inicios transnacionales de los derechos de la infancia (primer tercio del siglo XX). *Espacio, Tiempo y Educación*, 8 (1), 125-145.
- Miguelena, J., Naya, L.M. y Dávila, P. (2021). *Derechos de la infancia y sistemas de protección*. Madrid: Delta.
- Milne, B. (2015). *Rights of the Child. 25 Years After the Adoption of the UN Convention*. Calès, Mediodía-Pirineos: Springer International Publishing.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica. Recuperado de <https://bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2010/12/los-medios-de-comunicacin-en-la-escuela-un-abordaje-reflexivo-una-actitud-crtica.pdf>
- Ministerio de Educación. (1999). Serie lineamientos curriculares. Educación artística. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf
- Miravalles, L. (1998). Cómo disfrutar del cine en el aula. *Comunicar*, 11, 63-69.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Ciudad de México: Paidós.
- Mönckeberg, M. (2014). Primer seminario internacional de cine y educación. El cine es escuela. Recuperado de https://www.uchile.cl/documentos/programa-del-seminario-el-cine-es-escuela_106801_0_2010.pdf
- Morales, B. (2017). El cine como medio de comunicación social. Luces y sombras desde la perspectiva de género. *Fonseca, Journal of Communication*, 15, 27-42.
- Morantes, S.L. y Gordillo, Y. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia*, 20, 113-126.
- Morduchowicz, R. (2002). *Yo no fui nunca al cine: lo que dicen, piensan y sienten los adolescentes que descubren la pantalla grande*. Buenos Aires: Hoyts General Cinema.
- Morduchowicz, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Comunicar*, 32, 131-138.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Moyn, S. (2015). *La última utopía. Los derechos humanos en la historia*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.
- Müller, V. (2011). *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá: EDUEM.
- Nakache, D. (2010). Producir cine en escuelas de buenos aires visitando esta experiencia con ojos de alteridad. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (9), 53-68.
- Neill, A.S. (2004). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nieto, J. (2012). La reflexión y la crítica católica en la prensa cinematográfica bajo el franquismo. Del nacional-catolicismo a Ingmar Bergman. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18 (2), 855-873.
- Nogueira, H. (2017). La protección convencional de los Derechos de los Niños y los estándares de la Corte IDH sobre medidas especiales de protección por parte de los Estados Partes respecto de los niños, como fundamento para asegurar constitucionalmente los Derechos de los Niños y Adolescentes. *Revista Ius et Praxis*, 23 (2), pp. 415-462.
- Novella, A. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- O'Donnell, D. (s.f.). La convención sobre los derechos del niño: estructura y contenido. En *Derecho a tener Derecho. Derecho del niño. Políticas para la infancia. Tomo I*. Caracas: Unicef.
- O'Neill, O. (2004). Los derechos de los niños y las vidas de los niños. En I. Fanlo (comp.), *Derecho de los niños. Una contribución teórica*. (pp.77-106). Ciudad de México: Distribuciones Fontamara.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Right. (2007a). Legislative History of the Convention on the rights of the child Volume II. New York: United Nations. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/LegislativeHistorycrc2en.pdf>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Right. (2007b). Legislative History of the Convention on the rights of the child Volume I. New York: United Nations. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/LegislativeHistorycrc1en.pdf>
- Olivier de Sardan, J.P. (2018). *El rigor de lo cualitativo. Las obligaciones empíricas de la interpretación socioantropológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI). (2014). *Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales 2013*. Madrid: OEI.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Orta, E. (2012). *Análisis comparativo entre literatura y cine. Estudio etnográfico en el aula. Propuestas didácticas*. Tesis Especialidad en Lengua y Literatura. Universidad de Almería.
- Osorio, A. y Rodríguez, V. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1 (2), 67-86.
- Osuna, N, Upegui, J, y Silva, V. (2013). El régimen constitucional de la infancia: perplejidades del artículo 44 de la Constitución Política de Colombia. En Bethania Assy (directora), *Cátedra Unesco y Cátedra Infancia. Derechos Humanos y Políticas Públicas*. pp. 343-374.
- Pacheco, J.E. (2006). *Las batallas en el desierto*. Lima: Ediciones Peisa.
- Paladino, D. (2014). Qué hacemos con el cine en el aula. En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (135- 144). Buenos Aires: Ediciones Manantial, Flacso.
- Pamuk, O. (2011). *El novelista ingenuo y el sentimental*. Barcelona: Mondadori.
- Pancani, D. (2006). Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual. La mirada de los actores educativos en Chile. En Dussel, I. y Gutierrez, D. (compl.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.267-275). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Pastore, S. (2002). Derecho a la educación. En Weinberg, Inés (ed.), *Convención sobre los derechos del niño*, pp. 406-419. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.
- Patierno, N. y Martino, S. (2016). Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 279-297.
- Patiño, F. (2016). *Cineclub: ensayo y error*. Cartilla Cinemateca Rodante. Bogotá: Cinemateca de Bogotá.
- Peña, C. (2009). *Literatura y cine*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Peñuela, D. y Pulido, O. (2012). Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 89-109.

- Pérez Contreras, M. (2001). Las leyes federal y del Distrito Federal sobre protección de los derechos de niñas y niños. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, XXXIV (102), septiembre-diciembre, 965-989.
- Pérez Galván, L. y Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 179-207.
- Pérez Vejo, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de las imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Revista Memoria y Sociedad*, 16 (32), 17-30.
- Pérez, R. (2008). El rol del juez en la Justicia Penal de Adolescentes. *Justicia y Derechos del Niño*, 10, 181-196.
- Pestalozzi, J. E. (1889). *Cómo Gertudris enseña a sus hijos*. Coatepec: Tipografía de Antonio M. Rebolledo.
- Peters, J.M.L. 1961. *La educación cinematográfica*. Lausana: Unesco.
- Picontó, T. (1996). *La protección de la infancia (Aspectos sociales y jurídicos)*. Zaragoza: Egido Editorial.
- Picontó, T. (2009). Derechos de la infancia: nuevo contexto, nuevos retos. *Derechos y libertades*, 21 (II), 57-93.
- Picontó, T. (2016). Fisuras en la protección de los derechos de la infancia. *CEFD*, 33, 133-166.
- Picornell, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación. A 30 años de la Convención. *Revista Direito Práx*, 10 (2), 1176-1191.
- Pilotti, F. (2000). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. El contexto del texto. Unidad de Desarrollo Social y Educación*. Washington: Organización de los Estados Americanos.
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167.
- Pinheiro, S. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Madrid: Unicef.
- Pinto, G. (2001). La defensa jurídica de niñas, niños y adolescentes a partir de la convención sobre los derechos del niño. Algunas consideraciones en torno al derecho de defensa en sistemas normativos que no se han adecuado en su totalidad a la CDN: los casos de la Argentina y México. *Justicia y Derechos del Niño*, 3, 127-141.

- Pinto, G. y López, M. (2000). La sanción de reclusión perpetua y la convención sobre los derechos del niño: una relación incompatible (Argentina). *Justicia y Derechos del Niño*, 2, 183-204.
- Platt, A. (2006). *“Los salvadores del niño” o la invención de la delincuencia*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Plaza Schaefer, V. (2013). Producción audiovisual en escuelas secundarias: Algunas reflexiones acerca de sus potencialidades en tanto propuestas educativas para los y las jóvenes. *Toma uno*, 2, 197-209.
- Poniatowska, E. (2013). *La flor de Lis*. Ciudad de México: Ediciones Era.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Pozos, S. (2016). La Santa Sede ante el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, 125, 145-168.
- Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2014). Lei N°13.006. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm
- Presno, M.A. y Rivaya, B. (2006). *Una introducción cinematográfica al derecho*. Tirant Lo Blanch: Valencia.
- Radetich, L. (2012). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 11 (3), 75-82.
- Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101 (2), pp. 169-193.
- Ravetllat, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio Siglo XXI*, 30, 89-108.
- Ravetllat, I. (2015). Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- Ravetllat, I. y Pinochet, R. (2015). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los derechos del niño y su configuración en el derecho civil chileno. *Revista chilena de Derecho*, 42 (3), 903-934.
- Recknagel, A. (2002). Déficit socio-culturales de la Convención sobre los Derechos del Niño y el debate sobre UNGASS 2002. *Revista Nats*, 5(9). Lima: Ifejant.
- Recknagel, A. (2009). Entre reivindicación universal y diversidad local. En M. Liebel y M. Martínez (coords.), *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 57-67). Lima: Ifejant.

- Red Internacional de Cuentacuentos, S.f). Recuperado de <https://es.literaturasm.com/sites/default/files/documentos/derechosdelosnino/saescuchar cuentos.pdf>)
- Redlamyc. (2009). *Estudio de balance regional sobre la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina y el Caribe. Impacto y retos a 20 años de su aprobación*. Montevideo: Redlamyc.
- Reis, A. (2008). *La revolución de los derechos del niño*. Madrid: Editorial Popular.
- Renoir, J. (2011). *Mi vida y mi cine*. Ediciones Akal: Madrid.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Reynaert, D, Bouverne-De Bie, M, y Vandeveldel, S. (2009). A Review of Children's Rights Literature Since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16 (4), 518-534.
- Rico Agudelo, A. (2012). *Cinematógrafo. Comentarios y crónicas sobre cine en Santander*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Rivaya, B. (2009). El cine de los derechos humanos. *Sociologia del diritto*, 137-157.
- Rivaya, B. (2011). La libertad de expresión en el cine. *Derechos y Libertades*, 25, 115-143.
- Rivaya, B. (2012). *Un vademécum judicial: cine para jueces*. Tirant lo Blanch: Valencia.
- Rivaya, B. y De Cima, P. (2004). *Derecho y cine en 100 películas: una guía básica*. Tirant Lo Blanch: Valencia.
- Rivera, J., Osorio, J., y Sánchez Zuluaga, U. (2006). *La imagen. Una mirada por construir*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Rizik, L. (2014). Los derechos del niño y la protección a la familia. El caso Fornerón e Hija VS. Argentina de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista de Derecho*, 6, pp. 35-48.
- Rodríguez Manrique, J.C. (2016). Cineclub y taller audiovisual La Caja Negra: Análisis del proceso de integración del lenguaje audiovisual desde la filosofía en el INEM Francisco de Paula Santander (2011-2014). Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez Murcia, V.M, Osorio, A., Peñuela Contreras, D.M., y Rodríguez, C. M. (2014). *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rodríguez Romero, L.M.N. (2010). El cine, estrategia para el desarrollo del pensamiento. *Praxis & Saber*, 1 (2), 87-110.
- Rodríguez, H. (2012). Cine y pedagogía: aristas de la relación. *Revista Colombiana de Educación*. 63, 33-47.
- Rodríguez, S. (2012). El caso Karen Atala: la conjugación de la orientación sexual y el principio del interés superior del menor. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 45(135), 1271-1322.
- Rojas, J. (1996). *Los niños cristaleros: trabajo infantil en la industria. Chile, 1880-1950*. Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Rojas, J. (2006). *Los suplementeros: los niños y la venta de diarios. Chile, 1880-1953*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.
- Rojas, M. (2012). Reflexiones sobre la instalación de una perspectiva internacional de los Derechos del Niño: un modelo americano de burocratización de la infancia. *Revista de Sociología*, 27, 103-119.
- Runge, A.K., Piñeres, J. e Hincapié García, A. (2007, enero-abril). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 71-90.
- S.S. Pío XI. (1936, 29 de junio). Encíclica *Vigilanti Cura* «El cine, sus grandezas y sus miserias». Recuperado de: <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/54555/1/208214.pdf>
- Salado, A. (2000). La Convención sobre los Derechos del Niño. Las obligaciones asumidas por los Estados partes. En Calvo, M. y Fernandez, N. (coord.). *Los derechos de la infancia y la adolescencia. Primeras Jornadas sobre Derechos humanos y libertades fundamentales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Salvat Editores. (1980). *El cine. Enciclopedia Salvat del 7º arte*. Tomo 9. Estella: Salvat Editores.
- San Martín, A. y Salinas, D. (1998). El gancho cinematográfico de las aulas. Imágenes para el recuerdo, *Comunicar*, 11, 56-62.
- Sánchez Carrero, J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión. Un recorrido por experiencias de alfabetización audiovisual: de la producción a la lectura crítica*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Sánchez, I. (comp). (1987). *Cine de la violencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Sánchez-Parga, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sandroni, F. y Ciambbrignoni, N. (2005). *Il maestro & Biancaneve*. Ancona: Mediateca delle Marche.
- Scheinkman, L. (2016). Pequeños huelguistas: participación de menores en los conflictos de la industria del dulce en Buenos Aires en la primera década del siglo XX. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 8, 108-130.
- Schmitter, P. (2018). El diseño de la investigación social y política. En Della Porta, D. y Keating, M. (Eds.). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. (pp. 281-312). Bogotá: Ediciones Akal.
- Scorsese, M. y Wilson, M. H. (2001). *Martin Scorsese. Un recorrido personal por el cine norteamericano*. Ediciones Akal: Madrid.
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. (2018). Política pública distrital de economía cultural y creativa. Documento de diagnóstico e identificación de factores estratégicos. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnostico_politica_publica_economia_cultural_y_creativa.pdf
- Séguin, J.C. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo francés. *Comunicar*, 29, 21-25.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Serra, M. S. (2012). Educación, estética y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 19-31.
- Serra, M.S. (2014). El cine en la escuela ¿Política o pedagogía de la mirada? En Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 145-154). Buenos Aires: Ediciones Manantial, Flacso.
- Serrano, J. y Filho, V. (1930). *Cinema e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Sicker, A. (1960). *El cine en la vida psíquica del niño*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Silveira, M., Costa, R. y Duarte, R. (2017). Mulheres em projetos de educação pelo/para o cinema. *Educação Temática Digital Campinas*, (19) 2, 456-481.
- Simanca, O. (2004). La censura católica al cine en Medellín: 1936- 1955. Una perspectiva de la Iglesia frente a los medios de comunicación. *Historia Crítica*, (28), 81-101.
- Simón, F. (2015). *Interés superior del niño: técnicas de reducción de la discrecionalidad abusiva*. San Salvador: Consejo Nacional de la Judicatura.

- Sluys, A. (1925). *La cinematografía escolar y post-escolar*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Smith, K. (1999). *Mental Hygiene. Classroom Films 1945-1970*. China: Blast Books.
- Sontag, S. (2005). *Contra la interpretación*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sosenski, S. (2006). Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la Ciudad de México en la década de 1920. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (66), 35-64.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué?. *Revista Tempo e Argumento*, 7 (14), 132-154.
- Southwell, M y Serra, M. S. (2009). Pedagogía, moral y cultura popular: la escuela argentina frente al cine en las primeras décadas del siglo XX. *Domínios da imagem*, 2 (4), 81-92.
- Szulc, A. (2012). El poder de nominar. Los nombres de los niños y niñas mapuche como campo de disputa. *Runa*, XXXIII (2), 175-192.
- Szulc, A. (2016). Infancias y derechos indígenas en la Argentina: reflexiones desde la antropología. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, 17 (2), 19-50.
- Teixeira, Inês A. C. y Azevedo, A. L. F. (2017). El@s voltam no sábado: e nredos do laseb de educação e cinema. *Educação Temática Digital Campinas*, (19) 2, 396-414.
- Tejeiro, C. (1997). *Teoría general de la niñez y adolescencia: trabajos para la reforma del código del menor*. Bogotá: Uniandes.
- Tejeiro, C. (2004). Del control social de la infancia: hacia la garantía y la prevención. *Revista de Derecho*, 22, 285-309.
- Théry, I. (1991). *La Convenzione Onu sui diritti del Bambino: nascita di una nuova ideología, Politiche Sociali per L'Infanzia e L'Adolescenza*, Milan: Edizione Unicopli.
- Théry, I. (1992). Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique? *Esprit*, 180 (3/4) (Mars-avril), pp. 5-30.
- Théry, I. (1993). Les nouveaux droits de l'enfant. En: Théry, Irène. *Le démariage. Justice et vie privée*. Paris: Odile-Jacob.
- Thomson, P. (Ed.). (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Nueva York: Routledge.
- Tiffer, C. (2008). Décimo tercer aniversario de la Ley Penal Juvenil de El Salvador y diez años de Justicia Penal Juvenil en Costa Rica. *Justicia y Derechos del Niño*, 10, 135-146.

- Tomasevski, K. (1998). Indicadores del derecho a la educación. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicador-es-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Tonucci, F. (2012). Peligro, niños. Apuntes de educación 1994-2007. Barcelona: Editorial Graó.
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. Recuperado de <http://www.fronesis.org/documentos/derecho-a-laeducacion.pdf>
- Tosi, V. (1993). *El lenguaje de las imágenes en movimiento. Teoría y práctica del cine y la televisión en la investigación científica, la enseñanza y la divulgación*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ubilluz, J. C. (editor). (2012). *La pantalla detrás del mundo. Las ficciones fundamentales de Hollywood*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Unesco. (1951). Número Especial: El cine. *El Correo*, 4 (9).
- Unicef y Dif. (2014). Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Unicef y Oacnudh. (2006). *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2006)*. Santiago de Chile: Unicef y Oacnudh.
- Unicef y Save the Children. (2003). Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guiaparticipacionvalencia.pdf>
- Unicef. (1990). *Estado mundial de la infancia*. Nueva York: Unicef.
- Unicef. (2003). *Estado mundial de la infancia*. Nueva York: Unicef.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Uriarte, C. (1999). *Control institucional de la niñez adolescencia en infracción. Un programa mínimo de contención y límites jurídicos al sistema penal juvenil (las penas de los jóvenes)*. Montevideo: Carlos Álvarez Editor.

- Urta Portillo, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Editores Siglo XXI.
- Valencia, J. (1990). *Derechos humanos del niño*. Lima: Instituto Peruano de Derechos Humanos.
- Valencia, J. (1999). *Derechos humanos del niño en el marco de la doctrina de la protección integral*. Lima: Acción Por Los Niños y Rädä Barnen de Suecia.
- Van Dijk Kocherthaler, S. (2007). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, 28, 43-66.
- Vargas Llosa, M. (2001). *Literatura y política*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, C. A. (2012). *Encuentros del cine y la literatura en Colombia: recuento histórico y filmografía total de adaptaciones 1899-2012*. Medellín: Ministerio de Cultura, Borealia Libros y verdades.
- Vásquez, E. y Mendizábal, E. (2002). *¿Los niños...primero? El gasto público social focalizado en niños y niñas en el Perú: 1990-2000*. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Save the Children Suecia.
- Vega, A. (2018). *Talle de cine para niños*. Buenos Aires: Ocho Libros.
- Verdugo, M. y Soler, V. (1996). *La Convención de los Derechos del Niño hacia el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*, 15, 37-60.
- Verhellen, E. (1994). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño: investigación y programas en Bélgica. En Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90. Seminario Europeo 20 al 22 de junio de 1991. pp. 119-124. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Verhellen, E. (2002). *La Convención sobre los derechos del niño. Trasfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Amberes: Ediciones Garant.
- Viafara, H. (2012). Nueve experiencias desde el cine: un pretexto para ampliar el campo de visión en la investigación. *Revista Colombiana de Educación*. 63, 153-172.
- Villagrasa, C. (2015). Derechos de la infancia y la adolescencia: hacia un sistema legal. *Anales de la Cátedra Francisco Suarez*, 49, 17-41.
- Villagrasa, C., Ravetllat Ballesté, I. y Bondia García, D. (2006). *El desarrollo de la Convención sobre los derechos del niño en España*. Barcelona: Bosch.

- Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, 1 (2), pp. 81-99.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 167-180.
- Weber, R. (2004). Educación para los medios: una propuesta curricular para la secundaria. *Educación*, 1 (2), 67-71.
- Weibel, M. (2017). *Los niños de la rebelión*. Aguilar: Santiago de Chile.
- Wellman, C. (2004). El crecimiento de los derechos del niño. En I. Fanlo (comp.), *Derecho de los niños. Una contribución teórica*. (pp.39-59). Ciudad de México: Distribuciones Fontamara.
- Wijdicks, E. (2020). *Cinema, md. A history of medicine on screen*. New York: Oxford University Press.
- Zapiola, C. (2006). “¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? Qué es?” Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890. En Lvovich, D. y Suriano, J (comps). *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*. Buenos Aires: Prometeo UNGS.
- Zapiola, M.C. (2009). Aproximaciones científicas a la cuestión del delito infantil. El discurso positivista en los Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines, Argentina, comienzos del siglo XX. En Sozzo, M. (coord.), *Historia de la cuestión criminal en la Argentina* (pp. 313-338). Buenos Aires: Editores Del Puerto.
- Zermatten, J. (2003). *El interés superior del niño. Del análisis literal al alcance filosófico. Informe de trabajo*. Institut International des droits de l'enfant. 2003.