



## **Cine y Educación Digital: Diálogos con el Arte, la Psicología y la Pedagogía<sup>1</sup>**

Adriana Fresquet

Es sumamente emocionante para mí estar aquí, participando con esta conferencia del IX Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios sobre Cine y Audiovisual, ASAECA, dialogando con mis colegas Débora Nakache y María Silvia Serra que tanto admiro. Les agradezco profundamente por la oportunidad de mediar esta invitación, extendiendo también mi agradecimiento y saludos a Clara Kriger, a todas las autoridades y al equipo organizador del evento, así como a todos los presentes.

Quisiera enfatizar la relevancia del tema de nuestro encuentro, "El Destino de las Imágenes". Jacques Rancière explora a fondo las complejidades de la estética, la política y la representación en el arte, entrelazando un análisis filosófico, crítico y estético para cuestionar cómo las imágenes se relacionan con las palabras, los espectadores y la sociedad. Discute cómo se genera significado en el arte, las condiciones bajo las cuales los eventos pueden ser representados o considerados irrepresentables, y cómo estas cuestiones reflejan las dinámicas de poder y percepción en la cultura contemporánea. Hay una amplia discusión sobre el uso pedagógico de las imágenes del cine, y personalmente, me resisto a reducir el cine, que es un arte, a una mera herramienta. Como sostiene Anita Leandro (2001), las imágenes son, en sí mismas, pedagógicas.

### **Presentación: algo de pasado y presente**

Desde 2003, trabajo con cine y educación en Brasil, trazando un camino colectivo de investigación, enseñanza y extensión que introduce experiencias

---

<sup>1</sup> Este conferencia fue escrita al mismo tiempo que preparaba un texto para la Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Sede Acadêmica Brasil, Caderno FLACSO N. 21 Cinemas, Educação e Diversidades, organizado por Juliana Lopes e Edileuza de Souza, sobre "Cines y educaciones: desplazamientos entre artes, ciencias y tecnologías".



cinematográficas a infancias (de todas las edades, incluyendo la tercera edad, tanto dentro como fuera de la escuela. Usaré la primera persona del plural, pues en el Grupo CINEAD – Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), desde el inicio en 2006, nos constituimos como un pequeño equipo. Colegas y estudiantes nos encontramos semanalmente en reuniones del grupo de investigación donde además de seminarios de lectura y presentación de proyectos discutimos problemáticas de las políticas y pedagogías del cine y la educación que surgen de los proyectos de extensión. Así, cuando hablamos de “fuera del ambiente escolar”, nos referimos a contextos diversos, como los sectores pediátrico y geriátrico del Hospital Universitario de la UFRJ, la colaboración con la Cinemateca del Museo de Arte Moderno (MAM-Rio), tres de los seis hogares públicos de ancianos de Río de Janeiro, el proyecto “Cuidar de Sí” para cuidadoras, mujeres voluntarias en guarderías de la favela de Maré, entre otros. Además, hemos creado escuelas de cine y actividades cineclubistas para la comunidad en escuelas municipales, estatales y federales desde 2008.

El grupo se reconfigura cada año, con cada nueva persona que se integra, sea estudiante de maestría, doctorado, postdoctorado o colegas, docentes de educación básica o cineastas. Siempre que surge una idea interesante, donde la presencia del cine puede hacer la diferencia en las condiciones de vida de una comunidad o grupo específico, pedimos permiso y nos instalamos en el lugar, observamos la dinámica durante un año y luego formulamos un proyecto intencionalmente incompleto para que los participantes de cada institución puedan co-crearlo según sus necesidades y deseos. Además de la estructura, se amplían también los temas de investigación y hasta se introducen modificaciones en las actividades de enseñanza y extensión. Un ejemplo son investigaciones abordando temas como la presencia negra en la formación docente en el cine de Zózimo Bulbul (Rosa, 2018); el cine y lo rural en escuelas de campo (Norton, 2014); las imágenes precarias producidas en instituciones socioeducativas (Paes, 2019); el



cine y la producción de la memoria en una escuela de una favela de la Zona Sur de Río de Janeiro (Cardoso Guedes, 2021).

Inventamos nombres como “cinema skholerio” (Grazinoli, 2021) para referirnos a este cine que se hace con niños en la educación infantil y con las cocineras que, fascinadas con la magia del cine, nos invitaron a expandir el concepto de “cine para todos” con un cineclub que funcionaba especialmente para ellas a las seis de la mañana cada jueves, culminando en la producción de un documental sobre su cotidiano. Nos preguntamos: ¿qué se aprende al hacer cine en el hospital? (Omelczuk, 2016) ¿Qué se aprende cuando se hace cine con mujeres en busca de una pedagogía feminista y comunitaria del cine? (Norton, 2023). Investigamos sobre pedagogías del videoarte (Cohn, 2018), el cine y sus puntos de escucha (Domingues, 2013); si el cine puede constituirse como un lenguaje alternativo en el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES) (Pereira, 2016). Estas son algunas de las investigaciones entre las 30 tesis de doctorado y disertaciones de maestría producidas en el grupo.

Actualmente, a partir del proyecto “Acervos Audiovisuales y Universidades en la producción de conocimiento”, pretendemos dar los primeros pasos para la realización de un antiguo sueño de la Red Latinoamericana de Educación, Cine y Audiovisual (Red Kino), que en 2015 propuso crear un “Acervo Audiovisual Escolar Libre (AAEL)”. El AAEL consiste en un conjunto de películas latinoamericanas subtituladas en portugués y español, incluyendo recursos de accesibilidad, dispositivos, fichas y recorridos pedagógicos, así como diversas lecturas sobre las mismas. La idea no es solo llevar el cine a las escuelas, ya que, de hecho, muchas películas ya son accesibles en diferentes plataformas, sino crear cuestionamientos sobre la accesibilidad a los acervos y sus curadurías, propuestas y recursos para la formación docente, condiciones específicas de exhibición y producción audiovisual en la escuela y algunas pistas pedagógicas. En una primera etapa, priorizamos pensar en curadurías docentes colectivas e interdisciplinarias, privilegiando tres experiencias latinoamericanas: 1) los



Archivos Cinematográficos Pedagógicos (Argentina) de las actividades de “Escuela al cine”, de la Cineteca Nacional del Palacio La Moneda (Chile), que digitalizó prácticamente todo su archivo audiovisual, permitiendo durante la pandemia la reconfiguración del currículo escolar incorporando más de mil películas en las actividades pedagógicas remotas; 2) la Filmoteca de México, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y su proyecto “Leer cine”, otra referencia potente.

Lo que realmente importa aquí es la potencia de la universidad pública en la articulación con las escuelas públicas para la producción colectiva, colaborativa y sensible de conocimiento. Una educación cada vez más amenazada por gobiernos inescrupulosos de ultraderecha que se multiplican aceleradamente en tantos países.

Definir el tema para esta conferencia, en el marco de la relación entre cine y educación, fue un desafío. Sin embargo, tras enriquecedoras conversaciones con Débora Nakache y María Silvia Serra, creo que logramos articular un enfoque que provoca al pensamiento al pensar el cine y educación digital y algunos diálogos posibles con el arte, la psicología y la pedagogía.

### **Cine y educación digital**

En primer lugar, es fundamental reflexionar sobre los significados que abordamos al pensar en la relación entre el cine y la educación digital, especialmente en una era en la que investigaciones recientes revelan que más del 82% del contenido digital en Internet es audiovisual (Sousa e Revanche, 2021). Aunque todo cine es audiovisual, no todo contenido audiovisual puede considerarse cine. No profundizaremos aquí en una definición exhaustiva de lo que constituye o no el cine, evitando, como ya sugirió Walter Benjamin, devolverle el “aura” a este arte. Sin embargo, es innegable que el lenguaje audiovisual predomina en los modos de comunicación contemporáneos, y que el cine, como arte, se renueva y reinventa constantemente en diálogo con las transformaciones tecnológicas. En



este sentido, la pandemia ha acelerado los procesos de audiovisualización tanto en el ámbito pedagógico como en la vida cotidiana. (Fresquet, Alvarenga; 2023). Proponemos aquí mucho más que detenernos en definiciones, reflexionar sobre el significado de intentar responder a las preguntas: ¿qué es el cine? ¿Qué relaciones puede ampliar y profundizar el cine con la educación digital?

El Diccionario Teórico y Crítico de Michel Marie y Jacques Aumont (2003) ofrece una diversidad de interpretaciones que ya reflejan la complejidad y omnipresencia del tema. El cine puede concebirse como reproducción o sustituto de la mirada, como arte, como lenguaje, como escritura, como modo de pensamiento, e incluso como producción de afectos y simbolización del deseo. Estas múltiples perspectivas, aunque variadas, convergen en destacar una intensidad única: una sensibilidad inteligente y una inteligencia sensible, pero también un carácter aparentemente no utilitario, lo que paradójicamente lo convierte en algo innecesario dentro de un contexto obsesionado con la productividad mercantil y académica.

Desde otra perspectiva, el cine también puede entenderse a través de cinco actividades esenciales: formación, producción, distribución o circulación, difusión o exhibición, y preservación. A menudo, solo se valoran la producción, distribución y difusión, ignorando que la preservación no solo es fundamental para la creación, sino también para fortalecer la formación y cualificar el aprendizaje de nuevos realizadores.

Para pensar la segunda pregunta, la relación del cine con la educación, voy a referirme estrictamente a la educación escolar. En otras palabras, centraré mi atención en la escuela, ese espacio donde el gesto democrático del cine en la educación tiene el potencial de alcanzar a un mayor número de personas en la sociedad. Me pregunto si no será precisamente la escuela el destino natural de las imágenes, ese lugar que, a pesar de haber cambiado tan poco desde su creación, sigue siendo tan criticado como indispensable. Un espacio necesario para la socialización y la producción viva de conocimiento. ¿No será en la escuela



donde esas cinco actividades del cine —formación, producción, distribución, difusión y preservación— podrían desafiar y, en algunos casos, suspender ciertas formas de poder propias del capitalismo de vigilancia y de información desenfrenados? (Zuboff, 2019). Y aún más importante, ¿qué políticas y pedagogías podrían ser fundamentales para propiciar el encuentro entre el cine y la educación, especialmente en el marco de la educación digital?

Para levantar algunas ideas, recurrimos a Inés Dussel, con quien aprendemos el valor de un gesto equilibrado: evitar tanto la divinización como la demonización de lo digital. Al mismo tiempo, es imprescindible demandar políticas que trasciendan lo individual y aborden lo común, lo institucional, incluyendo sus tensiones, contradicciones y fuerzas. Es crucial establecer protocolos de privacidad que no se limiten a la protección individual, sino que garanticen niveles de seguridad institucional y soberanía digital. Las tecnologías de inteligencia artificial y *deep learning* ofrecen oportunidades para avanzar de una pedagogía centrada en respuestas a una pedagógica basada en preguntas, una pedagogía que valora el error, aprende de él y ajusta los sistemas en consecuencia. Sin embargo, es imprescindible regular estas tecnologías y priorizar su uso ético en todos los niveles.

El auge de *deepfakes*, desarrollados por herramientas cada vez más accesibles, plantea serios riesgos para las personas, las comunidades y la democracia misma. Este fenómeno nos desafía a realizar un movimiento escolar que sitúe nuevamente en el centro el problema de la verdad, o mejor dicho, la verdad como un problema. En plena sintonía con esta idea, Giselle Beiguelman (2021) nos alerta sobre las "políticas de la imagen", donde la vigilancia se enfrenta a la resistencia en la *datosfera*<sup>2</sup>. Según Beiguelman, vivimos bajo el control de sistemas micromoleculares que penetran nuestros cuerpos sin tocarnos —como los termómetros durante la pandemia—, pero también estamos bajo la influencia

---

<sup>2</sup> Neologismo propuesto por la autora, para referirse a la "datificación" de los procesos en todas las dimensiones de la vida.



de un sistema macromolecular que nos somete al voyeurismo obligatorio. Este sistema domina nuestra vida social y actividades virtuales, desde las clases remotas y el trabajo a distancia hasta una creciente relación compulsiva con las redes sociales, todas ellas mediadas por pantallas. Según su investigación, estas interacciones, concebidas como espacios de sociabilidad y proyección, nos llevan a compartir una abundancia de imágenes en plataformas digitales. Estas imágenes no solo alimentan algoritmos que nos clasifican, vigilan y controlan, sino que también contienen un potencial de riqueza y pluralidad visual que, lamentablemente, no se aprovecha de manera poderosa o transformadora.

Hoy, la escuela no es ni puede convertirse en un mero reflejo de su versión analógica. La escuela con educación digital no se puede tornar un palimpsesto de la escuela que conocemos. En otras palabras, es crucial defender la incorporación de actividades analógicas en el tiempo escolar y entre las tareas extraescolares como una apuesta decidida hacia la desconexión y el reencuentro con la naturaleza, las cosas y las personas. En este sentido, el legado de Alicia Vega y su emblemático taller de cine resulta inspirador. Aunque su último taller, realizado a los 90 años, la dejó desilusionada —como muestra el registro de Ignacio Agüero, donde los participantes no abandonaron sus celulares ni siquiera para ver películas—, esta experiencia la motivó a inmortalizar su labor escribiendo a mano los principios y prácticas de su taller en tres cuadernos: Lenguaje cinematográfico, películas y 12 juegos ópticos. A lo largo de 30 encuentros de 8 horas, más de cien niños y adolescentes se sumergieron en el visionado de películas y la creación de juegos ópticos.

En una época marcada por la saturación de imágenes e hiperconectividad, la producción audiovisual escolar se erige como una oportunidad para experimentar con lo sensible, ofreciendo formas innovadoras de interpretar y producir el mundo a través de imágenes y sonidos. Ver o realizar cine en la escuela son alternativas para resignificar el modelo de vida “24/7” que nos empuja hacia un consumo permanente, afectando nuestras facultades creativas y nuestra capacidad de



reflexionar sobre el mundo. Rescatando la etimología de la palabra escuela -como un espacio de tiempo libre y un lugar público-, proponemos la posibilidad de liberarnos, aunque sea por unas horas, de las exigencias del mercado. Bajo esta perspectiva, el cine se presenta como un catalizador de experiencias: un medio para respirar la intensidad de la historia de otra persona y transformarla en una vivencia compartida.

En un mundo sobresaturado de información infinita, la escuela puede reinventarse como una especie de mesa de montaje —una isla de edición, un aplicativo de edición diríamos hoy—, donde se organizan, recortan, ralentizan, aceleran y reconstruyen aspectos de la realidad. Este enfoque abre la posibilidad de convertir la escuela en un espacio dispuesto para la profanación y la sospecha, un lugar donde, a través de nuevos lenguajes, podamos cuestionar lo que damos por sabido, nuestras creencias más arraigadas y certezas más cristalizadas. Es en la escuela donde podemos pensar y provocar movimientos: trayectos que nos lleven de un lugar a otro, que amplíen la percepción y nos permitan expandir el conocimiento hacia el terreno de lo desconocido. Un espacio donde aprender junto con otros, descubrir e inventar el mundo, denunciar y enunciar y, fundamentalmente, romper con las determinaciones del nacimiento, tal como aspiraba Hannah Arendt (2007).

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la escuela hoy es el monopolio del conocimiento. Este contexto exige situar nuestras reflexiones en un marco de transformación antropológica. Tanto Eduardo Viveiros de Castro como Philippe Descola han superado la dicotomía entre cultura y naturaleza, y Yuk Hui nos invita a ampliarla para incluir la tecnología en una triangulación esencial (Hui, 2020). Más aún, estos términos han ido cambiando: la cultura se reconfigura en multiculturalismo, la naturaleza en ecología y la tecnología en una tecnodiversidad que integra diversas cosmotécnicas. Según Hui (2020), la revolucionaria idea de la cosmotécnica rechaza la concepción clásica de que la tecnología es un fenómeno independiente de otras dimensiones de la realidad social. En este





modelo, las sociedades no se clasifican simplemente como más o menos avanzadas tecnológicamente, sino que la cosmotécnica propone la "unificación del cosmos y la moral a través de actividades técnicas, ya sea mediante la creación de productos o de obras de arte" (Hui, 2020, p. 39). En otras palabras, la tecnodiversidad supone la producción local de herramientas, obras de arte y otros productos, fundamentada en valores y cosmovisiones propias.

Todas estas cuestiones son complejas y precisan de mucha reflexión para obtener definiciones más precisas. El entorno artificial en el que se desarrolla la vida en el planeta plantea una serie de preguntas —algunas de larga data y otras más recientes— sobre los modos de existencia de los artefactos, sistemas y objetos técnicos que atraviesan nuestras acciones cotidianas. Estas interrogantes se centran, en gran medida, en las transformaciones que este entorno artificial provoca en las experiencias moral, política y cognitiva de las personas, las instituciones y las sociedades en su conjunto. Este debate de la filosofía de la técnica alcanza temas emergentes y conceptos que surgen de las agendas de investigación locales muchas veces ignorados por las compilaciones impulsadas desde el norte global y las tendencias académicas dominantes. (Parente, Berti, Celis, 2022).

En sintonía con esta propuesta, María Silvia Serra (2011) explora cómo el cine ha interactuado con la educación desde su surgimiento hasta el presente. A lo largo del siglo XX, esta relación ha sido moldeada por contextos históricos, debates pedagógicos y cambios culturales, destacando tanto su potencial educativo como las tensiones y resistencias que enfrenta. Su investigación aborda las relaciones del cine con la escuela, desde su impacto inicial en los años 20 y 30, cuando generó debates sobre sus efectos morales y pedagógicos, hasta la posguerra, donde la imagen adquirió relevancia en la transmisión cultural. En las últimas décadas, el enfoque se amplió para incluir dimensiones críticas, explorando cómo el cine en la escuela puede promover el pensamiento reflexivo y confrontar las narrativas dominantes. El mismo enfatiza que el cine permite a la escuela abrirse



a otras dimensiones técnicas y estéticas, legitimando registros narrativos y voces que tradicionalmente habían quedado fuera del ámbito educativo. Al introducir el cine como parte de los programas escolares, no se trata únicamente de incorporar una nueva tecnología, sino de replantear los modos en que la escuela procesa y transmite cultura en un contexto cambiante. Así, el cine no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también amplía las fronteras del conocimiento, reconociendo la diversidad cultural y promoviendo narrativas alternativas dentro del espacio educativo.

### **Diálogos con el Arte, la Psicología y la Pedagogía**

Para pensar estas relaciones haciendo un recorte específico dialogo fundamentalmente con Yuk Hui, Byung-Chul Han y Jonathan Crary.

La concepción del arte resulta esencial para repensar la psicología y la pedagogía. Inspirándonos en el filósofo de la tecnología Yuk Hui, partimos de su idea del arte como una apertura a lo desconocido, influenciada por su estudio del arte chino. Hui propone una perspectiva transformadora: estar abiertos a lo desconocido (Lyotard), lo mágico (Simondon), lo incalculable (Heidegger) y lo estético (Stiegler), incorporando así lo más contingente, lo inhumano, dentro del sistema. A través de las sensibilidades artísticas, se abren nuevas formas de pensar y relacionarse con la realidad.

En su obra reciente sobre *Arte y Cosmotécnica*, Hui nos invita a promover una educación sensible que diversifique el marco monotecnológico y calculador impuesto por la colonización occidental. Plantea abandonar la noción de la tecnología como un universal antropológico para redescubrir una multiplicidad de cosmotécnicas, cada una con sus historias particulares y las posibilidades que ofrecen para enfrentar los desafíos de la tecnología moderna. Esto implica reafirmar la importancia de articular diversas experiencias estéticas e intuiciones racionales para proponer una revolución epistémica basada en el arte.



Ejemplos concretos enriquecen esta propuesta. En Perú, Teresa Castillo trabaja en la preservación de lenguas indígenas orales mediante cortometrajes de animación y *live fiction* con niños en aldeas. Su metodología conecta a ancianos y niños para seleccionar palabras significativas que desean perpetuar, mientras que el proceso creativo de los Diccionarios Audiovisuales Comunitarios de La Combi del Arte<sup>3</sup> se nutre de leyendas, saberes y prácticas comunitarias. De manera similar, el cineasta aymara Miguel Hilari captura en sus películas a niños recitando poemas en sus escuelas, explorando mapas históricos de Potosí (*El corral y el viento*, 2014) o interactuando con obras de Harun Farocki, al mismo tiempo que registra cómo estudiantes observan a mineros en su trabajo, en un claro eco de Peões de Eduardo Coutinho (*Bocamina*, 2018).

Otros ejemplos notables incluyen el trabajo de Aldana Loiseau, quien crea animaciones sobre la Pacha Mama con arcilla de la quebrada de Humahuaca (serie *Pacha, barro somos*, 2019); iniciativas como la Caja Mágica en México, la Cinemateca en Colombia, Cineduca en Uruguay y Unial en Cuba. Estos proyectos no solo diversifican las formas de relación con el arte y la tecnología, sino que también abren caminos para una educación más plural y sensible, capaz de reconfigurar nuestra manera de habitar el mundo.

Para Hui (2022), el arte tiene el poder de transformar nuestra relación con el mundo mediante una nueva educación sensible. Esto implica la necesidad de rearticular una diversidad de experiencias estéticas e intuiciones racionales para impulsar una revolución epistémica basada en el arte. Hui critica cómo la modernidad instauró un proceso en el que la tecnología se separó de la realidad, reivindicando una autonomía que se apoyó en una visión universalizadora y colonizadora de origen occidental. Frente a ello, plantea la urgencia de abandonar la idea de la tecnología como un universal antropológico para "redescubrir una multiplicidad de cosmotécnicas junto con sus respectivas historias y las posibilidades que ofrecen para enfrentar los retos de la tecnología moderna".

---

<sup>3</sup> Disponible en: <https://www.la-combi.com/dac>. Acceso en: marzo 2024.



En el marco de la epistemología moderna, la naturaleza se reduce a un recurso explotable y el pensamiento queda relegado a un cálculo cuantificable. La cibernética, no obstante, ha abierto el camino hacia una nueva lógica recursiva que redefine nuestra relación con la realidad. Para comprender los vínculos entre el ser humano, el arte, la tecnología y la naturaleza, es crucial actualizar los conceptos de recursividad y contingencia, situándolos en una causalidad circular que rompa con el mecanicismo cartesiano. Este último se basaba en una causalidad lineal y una visión del mundo como una máquina regulada por leyes naturales; en contraste, la causalidad circular propuesta por Hui (2022) opera a través de bucles recursivos. La recursividad, según Hui, no se limita a una repetición mecánica; se caracteriza por un movimiento en bucle que vuelve sobre sí mismo para determinarse, manteniéndose abierto a la contingencia. Esta apertura permite que la singularidad emerja en cada iteración del proceso. Hui lo describe como un movimiento espiralado, donde cada giro circular se define parcialmente por los movimientos previos, cuyas ideas e impresiones continúan influyendo en el devenir. Este modelo no solo desafía la visión mecanicista de la modernidad, sino que también ofrece un marco conceptual más rico para repensar nuestra relación con el mundo, integrando sensibilidad, arte y tecnología en un sistema dinámico y contingente.

La recursividad se refiere a algo que se define a partir de sí mismo, como ocurre con la serie de Fibonacci. En este proceso, lo infinito se inscribe dentro de lo finito, siguiendo un patrón que se repite y se transforma (A - B - C - A' - B'...). Un ejemplo de ello es la cognición: esta se encuentra incrustada en el mundo que, a su vez, la encarna, generando una relación dinámica en la que la inteligencia debe entenderse como una operación recursiva. Este proceso implica una interacción constante entre la cognición y el mundo, que modifica continuamente la estructura resultante de su acoplamiento.

Desde el punto de vista computacional, lo recursivo está vinculado a aquello que es "recursivamente enumerable", es decir, lo que puede ser calculado dentro de



un marco lógico definido. Sin embargo, lo incalculable —aquello que no puede ser axiomatizado— escapa a esta lógica. Esto nos invita a explorar otras posibilidades que reconozcan y valoren lo no racional. Por ejemplo, aspectos de la experiencia humana como el amor, que no pueden ser medidos o reducidos a cálculos, desafían los límites de lo estrictamente racional.

Hui (2021) busca recuperar el papel de lo no racional, integrándolo dentro de una lógica recursiva. Según él, lo no racional encuentra su expresión en ámbitos como el arte y la religión, que intentan dar sentido a lo inefable a través de experiencias concretas. En el arte, esto puede manifestarse mediante el uso no convencional de las palabras en la poesía, generando nuevas sensibilidades y significados. En la religión, lo no racional se articula en la arquitectura de los espacios sagrados, como las iglesias, diseñadas para evocar experiencias trascendentales. Además, él nos señala que el sentido concreto de lo no racional está íntimamente relacionado con el mundo cosmológico en el que se inscribe, y este, a su vez, es constitutivo de la cultura que lo produce. De este modo, rescatar lo no racional no es un intento de oponerse a la lógica, sino de ampliarla, incorporando elementos contingentes y culturales que enriquecen nuestra comprensión de la realidad.

Nos interesa especialmente su abordaje porque el arte desempeña un papel decisivo por su capacidad de relacionarse con lo desconocido. Se sitúa al margen de las operaciones de la tecnología moderna para capturar la realidad en operaciones no computables ni calculables. Al señalar los límites de lo racional, lo no racional da paso a lo infinito, pero no como contradicción, sino como paradoja que da nuevas multiplicidades de la sensibilidad. Esta lógica exige una recursividad, no una lógica lineal, e implica reformular la relación entre arte y tecnología.

Podemos arriesgar una hipótesis que nos lleve a pensar la educación como recursividad y el arte como la contingencia necesaria para activar y modificar el sistema.



Los cruces entre la tecnología, el arte y la psicología generan transformaciones profundas, reconfigurando tanto nuestras formas de percepción como los modos de interacción y producción cultural. Estos atravesamientos impulsan nuevas posibilidades creativas y replantean los límites entre lo humano y lo tecnológico, desafiando paradigmas tradicionales y abriendo caminos hacia perspectivas innovadoras en la comprensión de la mente, la expresión artística y la relación con el entorno.

En la actualidad, podemos considerar la inteligencia artificial (IA) como una nueva "herida narcisista", la cuarta de su tipo, que amplía el concepto introducido por Freud en 1917. Freud identificó tres grandes golpes al ego humano: el cosmológico, el biológico y el psicológico. El primero fue infligido por la revolución copernicana, que despojó a la Tierra —y, con ella, a la humanidad— de su lugar central en el universo. El segundo llegó con la teoría de la evolución de Darwin, que nos situó como una especie más en el continuo evolutivo de la vida. Finalmente, la tercera herida provino de la teoría del inconsciente de Freud, que demostró que gran parte de nuestro comportamiento está determinado por procesos mentales que escapan al control de la conciencia racional.

La IA se posiciona como una cuarta herida, desafiando de manera inédita nuestra autocomprensión. Este impacto no solo pone en tela de juicio la exclusividad humana en capacidades como el razonamiento, el aprendizaje y la toma de decisiones, sino que también nos confronta con la posibilidad de que nuestras habilidades cognitivas, alguna vez consideradas únicas, puedan ser replicadas o incluso superadas por máquinas. En este sentido, la IA cuestiona la supremacía intelectual de los seres humanos y nuestra singularidad como especie.

Más allá de un simple avance tecnológico, la "cuarta herida narcisista" nos empuja a reflexionar profundamente sobre lo que significa ser humano en un contexto donde las máquinas participan de manera activa en tareas que antes eran exclusivas de la mente humana. Este desafío existencial nos invita a repensar nuestra identidad, no solo como seres racionales, sino como actores en un mundo



compartido con inteligencias no humanas que amplían las fronteras de lo posible, desdibujando los límites entre lo natural y lo artificial.

Según Byung-Chul Han (2017), ya no vivimos en una sociedad disciplinaria controlada por órdenes o prohibiciones explícitas, sino bajo una nueva forma de tiranía: la del "sí, podemos", que genera compulsiones disfrazadas de libertad, como el imperativo del "debes lograrlo". Este cambio fomenta un super-ego que construye un ideal del yo casi inalcanzable, dejando a las personas atrapadas en sentimientos de fracaso, vergüenza y agotamiento cuando no cumplen con las expectativas autoimpuestas. Han sostiene que la autoexplotación es mucho más eficiente que la explotación ejercida por otros, ya que convierte al individuo en su propio opresor dentro de la lógica del neoliberalismo y su sociedad de conquistas. Esta dinámica produce subjetividades neoliberales que, como explica Nora Merlin (2019), implican formas de obediencia inconsciente. En este marco, el yo se transforma en un proyecto perpetuo que desencadena compulsiones internas orientadas hacia la autooptimización constante. Creemos ser libres, pero esa "libertad" está teñida de la compulsión por rediseñarnos y mejorarnos sin cesar. Incluso expresiones como "sé libre" funcionan como mandatos que alimentan esta paradoja: el proyecto de libertad característico de la sociedad occidental se convierte en una extensión del capital. Han conecta este exceso de libertad individual con el exceso del capital, y Jean Renoir<sup>4</sup> advirtió en su momento que el exceso de libertad puede ser profundamente peligroso para el arte. En contraste, la riqueza creativa del cinematógrafo Lumière residía precisamente en sus limitaciones: tiempos definidos, un único intento, la necesidad de reflexionar antes de actuar.

---

<sup>4</sup> Jean Renoir (1968), en una entrevista sobre Luis Lumière concedida a Éric Rohmer para la televisión pedagógica francesa en 1968, afirma que la libertad es muy peligrosa para el arte y la creación. Destaca el poder de lo que limita la libertad creativa como algo que favorece la creación. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=9L4Vb3EMRno&ab\\_channel=CinematecaBrasilInternacional](https://www.youtube.com/watch?v=9L4Vb3EMRno&ab_channel=CinematecaBrasilInternacional). Acceso: marzo 2024.



Este enfoque contrasta radicalmente con la compulsión egoica potenciada por el uso individualizado de dispositivos tecnológicos, que muchas veces alimentan corrientes de violencia, odio y aislamiento. Curiosamente, la palabra "usuario" se aplica tanto a consumidores de drogas como a quienes utilizan tecnologías, sugiriendo un vínculo entre dependencia y deshumanización. En espacios públicos como el metro o el autobús, observamos cómo muchas personas pasan el tiempo dormidas o mirando sus teléfonos, reflejando una sociedad cada vez más cansada, apática y deserotizada. Según Han (2017), el caso de Corea del Sur ilustra perfectamente esta problemática. Mientras el mundo admira las altas puntuaciones de sus estudiantes en pruebas como PISA, ignora las alarmantes tasas de suicidio derivadas de la presión insoportable para alcanzar esos logros. Las infancias en Corea han sido robadas, despojadas de tiempo para la amistad y las relaciones humanas.

Además, las investigaciones muestran un aumento drástico en las tasas de suicidio y automutilación a partir de 2010, coincidiendo con la popularización de las redes sociales. Esta transformación tecnológica y cultural nos invita a reflexionar sobre el impacto de estas dinámicas en nuestras vidas: ¿qué significa realmente ser "libres" en un sistema que convierte nuestras aspiraciones y deseos en herramientas de autoexplotación y consumo?

### **¿Por qué pensar el cine en la escuela en tiempos de educación digital?**

Porque es una oportunidad para abrir espacios que no solo permitan aprender, desaprender y reaprender, sino también enseñar. Como señaló Gustavo Dahl, tener un lápiz y papel no nos convierte automáticamente en escritores; del mismo modo, contar con dispositivos que capturan imágenes y sonidos no nos hace cineastas. Enseñar implica algo más: es necesario transmitir conocimientos, diversificar metodologías y explorar lo que podríamos llamar cosmologías audiovisuales.





La enseñanza, en este sentido, se asemeja a la experiencia del montaje cinematográfico. Revisamos una y otra vez los materiales a nuestra disposición, los seleccionamos, los conectamos entre sí. En ese proceso, asumimos la responsabilidad de recortar y reorganizar fragmentos del mundo para crear pequeñas unidades de conocimiento. Walter Benjamin (2005) nos recuerda que cualquier cosa convertida en miniatura se transforma en un juguete, y estas miniaturas, al ser presentadas a los estudiantes, les invitan a reorganizar las piezas, estableciendo nuevas conexiones y significados.

Al enseñar cine, no solo reconocemos y valoramos la cultura audiovisual que los estudiantes ya traen consigo, sino que también ampliamos su repertorio, invitándolos a explorar horizontes más amplios. Así, el cine en la escuela se convierte en un acto pedagógico y creativo que fomenta una relación crítica, lúdica y profunda con el vasto universo audiovisual.

Algunos motivos para afirmar la presencia del cine en la escuela:

- **Desnaturalizar la mirada:** El poeta Manoel de Barros (2008) afirma que "el ojo ve, la memoria revé y la imaginación transvé", invitándonos a transver el mundo, es decir, a reinterpretarlo desde perspectivas más creativas. Ver y hacer cine en la escuela nos ofrece esta posibilidad: mirar, remirar y transver el entorno, ejercitando la atención, la memoria y la imaginación. De este modo, se desafía lo que parece obvio y se proponen nuevas combinaciones de imágenes y sonidos que cuestionan lo que damos por sentado. Con el nacimiento del cinematógrafo, también surgió una manera distinta de observar, junto con un nuevo tipo de espectador. Hoy, como señala Giselle Beiguelman al parafrasear a Michel Foucault, vivimos en un tiempo de "miradas dóciles", moldeadas por comportamientos repetitivos que refuerzan una agenda empresarial. Las máquinas, bajo esta lógica, configuran nuestras percepciones adaptándolas a patrones visuales previsibles y fácilmente legibles para ellas. Sin embargo, en este análisis crítico, Beiguelman (2021b)



nos urge a no caer en el pesimismo. Nos invita, más bien, a convocar nuevas imágenes y acciones desde el arte y el activismo, capaces de dismantelar las políticas de control y desnaturalizar nuestras miradas. Es a través de este gesto que se abre la posibilidad de imaginar y construir un mundo diferente, donde mirar no sea solo un acto pasivo, sino una herramienta de transformación.

- **Combatir la apatía narcísta:** Para Jonathan Crary (2023), vivimos en una era marcada por una apatía narcisista, donde los individuos, atrapados en la lógica del hiperconsumo y la hiperconectividad digital, parecen cada vez más desvinculados del deseo de construir y participar en una comunidad. En este contexto, el cine emerge como un poderoso antídoto frente a esta fragmentación social, al ofrecernos la oportunidad de reunirnos en torno a un proyecto común: una cámara, una historia, una pantalla compartida. El cine, en su esencia colectiva, desafía la disolución de la comunidad, reactivando el sentido de lo común y lo compartido. Ya sea en el proceso de creación — donde las ideas, las emociones y los esfuerzos convergen para dar vida a una obra— o en el acto de mirar juntos una película, el cine genera un espacio de encuentro que va más allá de las dinámicas individuales. Es un lugar donde se negocian significados, se comparten emociones y se construyen experiencias colectivas que tienen el potencial de reavivar el tejido social. Frente a un mundo que, como señala Crary, fomenta la desconexión emocional y la sobrevaloración del individuo aislado, el cine actúa como un acto de resistencia. Nos invita a mirar al otro, a escuchar y a ser parte de una narrativa que nos incluye, nos interpela y nos recuerda que, en esencia, somos seres interdependientes. En sintonía, Nakache, (2021), fundamentada en la psicología cultural histórica, argumenta que el cine en la escuela no solo amplía el capital cultural de los participantes, sino que también transforma los formatos escolares tradicionales al integrar prácticas creativas y colaborativas.



La autora plantea que ver y producir cine en la escuela permite a los estudiantes participar activamente en la creación de narrativas, promoviendo la inclusión y cuestionando las barreras simbólicas que dificultan el acceso a bienes culturales. Además, se enfatiza el impacto de las prácticas cinematográficas en el desarrollo psicológico y creativo, entendiendo el cine como una herramienta educativa poderosa que trasciende el simple entretenimiento para convertirse en un medio de aprendizaje crítico y colectivo.

- **Desobedecer la tendencia audiovisual** del capital es un acto urgente de resistencia frente a un sistema que transforma la atención, la percepción y la creatividad en mercancías al servicio de la acumulación y el control (Crary, 2023). En un contexto donde las big techs dominan las narrativas globales, homogenizan imaginarios y consolidan su poder económico y cultural, es fundamental imaginar alternativas que subviertan esta lógica. Aquí es donde la idea de cosmotécnicas audiovisuales escolares adquiere toda su fuerza. En ese sentido, Débora Nakache (2021) explora la relación entre la producción cinematográfica en contextos escolares y los procesos de construcción conceptual de niñas, niños y jóvenes. Destaca las oportunidades educativas que ofrece el cine, tanto en el visionado como en la creación de películas, y analiza cómo estas experiencias contribuyen a la configuración de nuevas comunidades interpretativas. Estas iniciativas enriquecen el aprendizaje al combinar arte, tecnología y participación social, permitiendo a los estudiantes expresar sus propias voces y perspectivas, pero fundamentalmente fomentando una pedagogía transformadora que confronta las narrativas globalizantes impuestas por el mercado y reactiva la capacidad de imaginar y construir significados diversos en la escuela.
- **Superar la parálisis de la memoria** (Crary, 2023) es necesario entender que la memoria no es un archivo estático, sino una herramienta activa para la



invención. En su raíz etimológica, “inventar” proviene del latín in venire, que significa “encontrar” o “crear a partir de lo que se tiene”, reconstruyendo con restos, fragmentos y pedazos del pasado. Este concepto nos invita a ver la memoria no como un depósito inerte de datos, sino como un laboratorio dinámico donde lo vivido se reconfigura constantemente para abrir nuevas posibilidades de creación. Sin embargo, vivimos una paradoja contemporánea: nunca antes habíamos registrado tanto de nuestras vidas —imágenes, sonidos, textos— en una compulsión por documentar cada instante. Pero esta saturación de registros parece destinada al olvido rápido, ya que muchos de estos archivos se disuelven en la volatilidad de las nubes digitales o desaparecen en formatos efímeros que duran apenas 24 horas. Este ciclo de acumulación y borrado pone en crisis nuestra relación con la memoria, que se torna frágil frente a la fugacidad de lo digital. El recuerdo puede convertirse en un motor de transformación, capaz de desafiar la inercia del olvido y activar nuestra imaginación colectiva.

- **Desafiar cualquier hipótesis de docilidad política:** el cine en la escuela se presenta como una herramienta disruptiva que desarma rutinas de espacio y tiempo, genera incomodidad, anarquiza entornos y desestabiliza estructuras tradicionales. Como sostenía Alain Bergala (2008), el cine siempre contiene un germen de anarquía, capaz de cuestionar las bases mismas de la conformidad pasiva con el orden social establecido. Su presencia en el aula no solo remueve certezas, sino que también invita a pensar y sentir de maneras nuevas, promoviendo vínculos profundos y transformadores. Mirar el mundo a través del visor de una cámara se convierte en un acto de subversión: una oportunidad para dar perspectiva a nuestra mirada, descubrir lo que antes permanecía invisible y reinterpretar lo visible de formas insospechadas. Esta experiencia no solo deconstruye la aceptación acrítica de la realidad, sino que también activa la imaginación como una fuerza política, abriendo caminos para



imaginar otros mundos posibles. En este sentido, el cine no es solo un artefacto cultural, sino una invitación a repensar nuestra relación con el mundo, a romper con la pasividad y a construir nuevas formas de mirar, actuar y convivir.

- **Enfocar la atención en las relaciones humanas y con el ambiente:** el cine en la escuela puede promover la amistad, el compañerismo, la cooperación y la empatía; en el vínculo entre las personas y el entorno, impulsando la preservación, el respeto y la sostenibilidad; y en la conexión con los objetos, fomentando su uso compartido, la reutilización, la capacidad de discernir entre lo esencial y lo descartable, y la adopción de prácticas sostenibles. Este enfoque integral busca armonizar las interacciones humanas, fortalecer la responsabilidad hacia el medioambiente y transformar nuestra relación con los recursos materiales en favor de un futuro más consciente y equitativo. Serra (2011) utiliza un enfoque interdisciplinario que combina pedagogía, historia cultural y estudios sobre tecnología para analizar un amplio corpus documental, y afirma que la incorporación del cine en la escuela representa una oportunidad para legitimar otras formas de narrar, aprender y enseñar, desafiando los formatos tradicionales. Además, subraya que esta relación sigue siendo compleja y conflictiva, ya que refleja las dinámicas entre escuela, sociedad y cultura. El cine, como "gramática en movimiento", no solo enriquece las prácticas educativas, sino que también cuestiona las formas históricas de transmitir conocimiento.
- **Cuestionar y combatir la meritocracia,** el exitismo y la obsesión por la popularidad como valores dominantes. Los modelos tradicionales de producción cinematográfica a menudo refuerzan jerarquías rígidas y glamorizan la exhibición, alineándose con las lógicas del mercado y los medios. La escuela, en cambio, tiene el potencial de proponer formas de



producción y exhibición cinematográficas que desafíen estos esquemas, priorizando la colaboración, la creatividad colectiva y el aprendizaje por encima del estatus o el reconocimiento individual. En este sentido, resulta crucial evitar que se repliquen dinámicas que conviertan al cine escolar en una parodia de las ceremonias hollywoodenses. He visto en Cuba colocar alfombras rojas para que los niños entraran al cine, ¡por favor! En lugar de alimentar fantasías de exclusividad y ostentación, es posible reimaginar el cine como una experiencia comunitaria, accesible y profundamente transformadora, donde lo importante no sea el espectáculo, sino la conexión, la expresión y el encuentro con nuevas perspectivas.

- **Hacer posible la noodiversidad:** es un imperativo en un mundo donde las experiencias con cine en la escuela muestran que la inteligencia debe ser entendida dentro de realidades más amplias, trascendiendo la pura racionalidad. Estas experiencias revelan que la inteligencia está intrínsecamente vinculada a su soporte simbólico, y no puede ser reducida a lo puramente racional o cuantificable. Ejemplos como el estudio de la inteligencia de los insectos o los hongos demuestran que los símbolos y las estructuras no racionales son esenciales para comprender formas de pensamiento y organización alternativas. En este sentido, el cine en la escuela invita a restaurar una visión más integral de la inteligencia, donde la creatividad, la imaginación y las emociones ocupan un lugar central. El verdadero desafío ante la inteligencia artificial no radica en la creación de una superinteligencia —como sueñan los líderes de Silicon Valley—, sino en hacer posible la noodiversidad, es decir, la convivencia entre distintas formas de inteligencia, humanas y no humanas. Esto requiere ir más allá de la simple adición de valores éticos a la tecnología. No basta con incluir “ética” en el desarrollo de la inteligencia artificial o la robótica; debemos replantear los marcos regulatorios que guían los avances tecnológicos. Esto implica construir



una nueva geopolítica que priorice la tecnodiversidad, un enfoque que valore y respete la diversidad de sistemas tecnológicos y sus interacciones con distintas formas de inteligencia. Solo así podremos alejarnos de la obsesión por la singularidad apocalíptica y avanzar hacia un futuro más equilibrado, inclusivo y sostenible, donde las tecnologías estén al servicio de una convivencia rica y plural.

- **Anarchivar** implica anarquizar los archivos (Seligmann-Silva, 2018): no solo guardarlos, digitalizarlos y hacerlos accesibles, sino también dinamizar su función cultural y educativa. Se trata de estrechar la relación entre la preservación de archivos cinematográficos y la formación en todos los niveles de enseñanza, haciendo que estos materiales circulen libremente, sin jerarquías ni restricciones. La propuesta busca abrir los archivos para incluir películas de todas las épocas, con diversas estéticas, priorizando inicialmente la producción nacional y latinoamericana, de modo que se reconozca y valore su riqueza cultural. La tarea central del anarchivar no es solo preservar, sino desordenar, cuestionar y activar los archivos como herramientas pedagógicas vivas. Esto implica identificar y destacar los gestos creativos de cineastas, revelando sus procesos y decisiones artísticas. Es como desentrañar una pedagogía implícita en su obra, que pueda inspirar y enseñar más allá de los formalismos tradicionales. Así, el archivo se transforma en un espacio de exploración y aprendizaje colectivo, que promueve la creación y desafía las lógicas lineales y cerradas del conocimiento, abriendo puertas a nuevas formas de entender el cine y su historia.

Es urgente crear un escenario propicio para la formación audiovisual desde la escuela abarcando todas las etapas educativas. Esta necesidad surge de la tendencia predominante a fragmentar los saberes en áreas de conocimiento estancas. La separación rígida entre música, imagen y relato literario dificulta lo



que debería ser un enfoque más fluido e integrador hacia la realidad audiovisual. Este problema se ve agravado por la especialización de los docentes en sus respectivas disciplinas —como música, artes visuales, literatura, lengua o tecnologías—, lo que, lejos de facilitar la comprensión del relato audiovisual, lo descompone en partes aisladas que complican aún más el panorama. Ante esta situación, que parece destinada a perpetuarse debido a marcos normativos que la refuerzan, resulta crucial dar espacio a voces que propongan incluir el audiovisual como parte integral del currículo educativo, como afirma Gabriela Augustowsky, para quien una visión más coherente e inclusiva de la educación escolar tiene superar las divisiones tradicionales y avanzar hacia una educación audiovisual más completa y significativa (Augustowsky, 2018).

Para terminar, nos preguntamos: ¿Podrá el cine en la escuela asumir el papel de una "tercera cosa" como el libro bilingüe *Las aventuras de Telémaco – hijo de Ulises*, de Fénelon – de Joseph Jacotot (Rancière, 2017) y ofrecernos una posibilidad de traducción colectiva y, a la vez, única? Una traducción que medie entre lo que sabemos y lo que estamos por descubrir, entre lo que somos y lo que aún podemos inventar. El cine, como lenguaje audiovisual, tiene el potencial de expresar lo que no puede ser dicho con palabras, de dar forma a aquello que no sabemos pero que puede ser filmado, especialmente cuando la infancia está detrás de la cámara, convirtiendo su mirada en una herramienta para revelar lo innombrable y expandir los límites de nuestra imaginación.

### **Referencias bibliográficas**

- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Augustowsky, G. (2018). *La creación audiovisual en la infancia: De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.





- Beiguelman, G. (2021). *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu.
- BEIGUELMAN, G. (2023) Máquinas companheiras. Ensaio. São Paulo: Revista Morelia. Disponível em: <https://www.instagram.com/morel.revista/> Acessado em: mar. 2024.
- Barros, M. (2008). *Livro sobre o nada*. Rio de Janeiro: Record.
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades/34.
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse cinéma: Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma.
- Cohn, G. (2016). Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. *Tese* (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ.
- Crary, J. (2023). *Terra arrasada: Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*. São Paulo: Ubu.
- Domingues, G. R. (2013). Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ.
- Hui, Y. (2020). *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu.
- Hui, Y. (2021). *Art and Cosmotechnic*. Mineápolis: Minnesota Press.
- Hui, Y. (2022). *Recursividad y contingencia*. Buenos Aires: Caja Negra.
- 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.
- Fresquet, A., & Alvarenga, C. (2023). *Cinema e educação digital: a Lei 14.533. Reflexões, críticas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção.
- Freud, S. (1917). Una dificultad del psicoanálisis. En *Obras completas* (Vol. XII, pp. 123–131). Buenos Aires: Amorrortu Editores.



- Han, B.-C. (2017). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Leandro, A. M. (2001). Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, (21), 29-36.
- Merlin, N. (2019). *Mentir y colonizar: Obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Nakache, D. (2021). *Niñxs cineastas: Psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL.
- Norton, M. (2022). O que se aprende quando se faz cinema com mulheres? Na busca por uma pedagogia feminista e comunitária do cinema. *Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ*.
- Omelczuk, F. (2016). O que se aprende quando se aprende cinema no hospital? *Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ*.
- Parente, D., Berti, A. y Celis, C. (2022) *Glosario de filosofía de la técnica*. Adrogué: La Cebra.
- Pereira, M. L. (2016). O cinema como possibilidade de língua outra na educação de surdos. *Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ*.
- Rancière, J. (2017) *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica.
- Seligmann-Silva, M. (2018). Sobre o anarquivamento – um encadeamento a partir de Walter Benjamin. *Revista Poiésis*, 15(24), 35–58.  
<https://doi.org/10.22409/poiesis.1524.35-58>
- Serra, S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico: Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. [Tesis doctoral].
- Sousa, A. P., & Ravanche, G. (2021). *Janelas em revolução: Disrupções, dilemas regulatórios e novas oportunidades para o audiovisual*. São Paulo: Projeto Paradiso.



Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight of de Human Future at the New Frontier of Power*. Profile Books.