

EL CINE Y SU NUEVO ESPECTADOR: REFLEXIONES (Y PRÁCTICAS) SOBRE CINE Y EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS

Ana Sedeño Valdellós

Doctora en Comunicación. Profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga.
valdellos@uma.es

Recibido: 1 de febrero de 2013.
Aceptado: 27 de febrero de 2013.

Resumen

El medio cinematográfico es una de las tecnologías del yo más relevantes que existen. Su conexión con aspectos como la representación, su relación con la tecnología y la sociedad y su capacidad para crear mundos así lo suponen.

El texto reflexiona sobre sus condiciones como recurso educativo en este nuevo régimen de visibilidad contemporáneo, así como expone ejemplos de colectivos que emplean las películas como herramienta de activismo y cambio social. Estos nuevos espectadores, más activos e implicados, dan un nuevo sentido a la faceta política del cine.

Palabras clave: Cine y educación, nuevo espectador cinematográfico, pedagogías colectivas, activismo social, alfabetización en medios.

Abstract

Cinema is one of the most important technologies in the world. His connection with aspects as representation, forms of relationship with the social and technological environment and its ability to create worlds are the best examples.

The paper discusses of its conditions as an educational resource in this new contemporary regime of visibility and exposes examples of social groups that use movies as a tool for activism and social change. These new viewers, more active and involved, give new meanings to the political aspects of cinema.

Key words: Film and education, new cinema spectator, collective pedagogies, social activism, *media literacy*.

El cine: instrumento pedagógico en momentos de crisis

El momento actual del arte y la cultura contemporáneos se mueve en torno a la situación y posibilidades que la tecnología y los dispositivos técnicos ponen a disposición de las audiencias para una producción especializada. Estas condiciones técnicas han modificado sustancialmente el régimen de visibilidad contemporáneo.

El eminente teórico de la estética de las artes, José Luis Brea, apunta a un cambio en los parámetros que definen cómo se hace inteligible lo que se mira en un contexto y momento histórico determinado; es decir, nos encontramos ante un nuevo régimen de visibilidad: “un conjunto de “condiciones de posibilidad” –determinado técnica, cultural, política, histórica y cognitivamente- que afectan a la productividad social de los “actos de ver” (Brea, 2007: 150-151).

Las características de este régimen escópico o de este nuevo “dispositivo de lo sensible” (Ranciere, 2010: 39) se despliegan en las siguientes direcciones (Abramovski en Dussel, 2010):

- Generación de gran cantidad de imágenes procedentes de multitud de formas de producción, formato, circulación y consumo (acceso). Esto provoca una ilusión de poder verlo todo y una necesidad de documentar todos los acontecimientos.
- Aumento de una desontologización de lo icónico: las imágenes se producen ahora sin ninguna relación con lo real, es

decir, sin necesidad de un referente anterior que haya sido fotografiado por un instrumento de registro.

- Las imágenes se producen desde diversos agentes, tanto desde instancias profesionales (medios públicos, privados, empresas y otros agentes de la industria) como desde el lado del, en otros tiempos, únicamente espectador (y ahora denominado *prosumer* o espectador creativo; esto se intenta analizar en el siguiente punto con miras a una voluntad educativa).
- Carácter afectivo, emocional y subjetivo de las imágenes: la producción de las mismas a veces se justifica simplemente para que se convierten en prueba de haber sentido determinadas emociones.

Estas ideas teóricas sobre el estatuto de la imagen y el cine en el presente colocan al espectador en el centro de la transformación, como agente donde pueden localizarse las claves de estas nuevas condiciones de gestión de lo audiovisual.

El dispositivo tecnológico-social en que se ha convertido el cinematógrafo atiende a variadas fórmulas, condiciones y propuestas que dan cuenta de las diversas vertientes que confluyen en su amplio campo de acción: arte, medio de comunicación, práctica social, forma de entretenimiento... Este caleidoscopio de condiciones y propiedades resulta en un fascinante medio de reflexión sobre la historia y el ser humano contemporáneo y trasmutan su identidad hacia ámbitos como el pedagógico, sobre el que se hace necesario ahondar cuando los fundamentos de un cierto estado del bienestar de la sociedad parece tambalearse ante presiones neoliberales. Ciertamente, cine y escuela han desarrollado una compleja relación que ha pasado ya por numerosas etapas, desde la marginalidad de propuestas individuales hasta la aceptación, reflexión y legislación en organismos internacionales como la ONU y la Unión Europea,

entre otras. En ellas se han debatido y redactado normas con las que aconsejar sobre el uso de la imagen fílmica.

Para quien esto escribe, la posibilidad genérica del cine y la narración con imágenes como herramienta y forma de resistencia social se asienta en cuatro conceptos: identificación, fascinación, reflexión y revolución.

Imagen-identificación

El cine es la perfección del arte de la identificación. Desde tiempos inmemoriales, la necesidad de lo ficcional ha provocado la ideación de numerosos canales con que mediar los relatos, tanto más eficaces en su aportación a la unidad de la comunidad (familiar, social, religiosa) cuanto más invitaran a la imaginación y consiguieran la implicación de sus miembros. El cine surgió como estética que se decantó por un componente fantástico y onírico, para más tarde virar hacia la naturalización de la ficción, a través de mecanismos de transparencia de su discurso (raccord, unidad espacio temporal en la escena...). El MRI, Modo de Representación Institucional, o cine clásico consolidó esta opción de “claridad” de su lenguaje, que junto a la capacidad icónica de la fotografía se convirtieron en la razón de ese “efecto de realidad”. Todo ello hace que el tiempo se convierta, para el espectador fílmico, en un devenir perceptivo: el cine vuelve visible el tiempo: “El cine es arte de masas porque es arte de la imagen, y la imagen puede fascinar a todo el mundo. Tratamos de comprender la fascinación del cine por la fascinación de las imágenes” (Badiou, 2004: 33).

En la contemporaneidad, su lenguaje multimedia (sonido, imagen, textos) es un estándar de las múltiples fórmulas en que se desarrollan las prácticas audiovisuales. No hay ningún otro medio que permita con tanta fuerza la identificación.

Imagen-fascinación

El poder de motivación de la imagen merece al menos un comentario sobre cómo puede emplearse y como se ha hecho en la escuela, sin, creemos, necesidad de justificación. Desde la época de Comenio, viene siendo evidente la capacidad hipnótica y de inmersión que aporta el medio a cualquier actividad, frente a la palabra hablada o escrita, código mucho más críptico, lenguaje de mayor elaboración abstracta:

Pues es sabido que los muchachos se divierten con las pinturas y deleitan la mirada con tales obras visuales (...). Según esto, este librito sirve para despertar la fijación por las cosas y agudizar siempre más y más la atención. (...) Sólo así la escuela sería entonces un verdadero escenario del mundo visible y un juego previo a la escuela del entendimiento (Comenio, en Runge 2007: 62-64).

Esto sigue siendo así en nuestra época contemporánea. Sin embargo, existen dos factores que incrementan esta potencial fascinación: un componente dialógico y relacional de los medios técnicos por los que se vincula la imagen (esta se vuelve más fácilmente maleable) y, en segundo lugar, una mayor capacidad de participación e interactividad. El espectador siente así la necesidad de formar parte activa del proceso, de ser agente de actividad, de ser autor.

Imagen-reflexión

El cine viene demostrando su capacidad para poner en tensión y en crisis ciertos aspectos de la representación de los seres humanos, la realidad y lo imaginario. Tanto para analizar el presente como el pasado como para enfocar a cada uno a la luz del otro, las imágenes se convierten en herramienta para mirar los acontecimientos de forma diferente.

A pesar de que la pedagogía occidental se construyó sobre una lógica contra la imagen y a todo lo vinculado con el ámbito sensible o perceptivo, inspirada en una sospecha de raíz platónica, posee un potencial para la reflexión en contextos educativos. Por un lado, aporta una victoria de lo icónico en cuanto objetividad frente a la (posible) manipulación del lenguaje verbal, por otro, como construcción a través de la puesta en escena y el montaje, problematiza necesariamente la representación y sus arquitecturas ilusionísticas.

El célebre e influyente pensador Gilles Deleuze (uno de los pocos que han empleado el cine como forma de pensamiento y lo ha aplicado al terreno filosófico) profundiza en una dicotomía, que no tiene por qué ser oposición, con su distinción de cine del cuerpo y cine del cerebro (Deleuze, 2005). Cine del cuerpo es una de las categorías de su Imagen-tiempo, donde señala al cuerpo como medio de la acción y sobre todo de lo anterior a la acción, de lo físico. Para él (en la línea de Spinoza), el cuerpo porta un ser social y la historia de la representación humana ha sido, de alguna manera, la de la representación del cuerpo.

Por su parte, el cine del cerebro refiere a un cine intelectual que descubre, crea, llega a renovarse. Si el cine moderno (las vanguardias fílmicas de los sesenta, el cine de Antonioni, Bergman o Godard, máximos exponentes de un cine intelectual) presentaba el mundo tocado por una actitud de distanciamiento, sin duda el contemporáneo (desde finales de los años ochenta) nos devuelve a una cierta ingenuidad de los orígenes, a un cine primitivo.

Entre estas dos posiciones se debaten muchas de las problemáticas de la creación y la recepción fílmica, a las que hay que sumar la experimentación de formatos, la hibridación de discursos (documental, ficción) o los cambios del cine digital. Esto vuelve a este presente de la historia del cine un momento fascinante. El espectador fílmico intuye esta excepcionalidad y vive en sí mismo las prácticas circunscritas a ello. El espectador está hoy tanto dentro

como fuera de las películas; la distancia que le impone el director respecto a la imagen refleja una concepción multidisciplinar de la experiencia de ver cine.

En la emergencia de un nuevo espectador que disfruta y recibe y “utiliza” las películas de otras maneras y les da otros usos, puede entenderse la pedagogía del cine y a través del cine como un asunto político, en el que cuerpo y cerebro-pensamiento se aúnen y permitan una experiencia diferente de las imágenes cinematográficas. Sirvan las palabras de Pier Paolo Pasolini para reelaborar la idea del cine como una tecnología que permite la reflexión sobre la historia y la experiencia humana:

Lo que fue vivido por el cuerpo de los padres, ya no puede serlo por el nuestro. Intentamos reconstituirlo, imaginarlo, interpretarlo: así escribimos su historia. Pero lo más importante que hay en ella se nos escapa irremediabilmente. Del mismo modo, y por las mismas razones, no podemos vivir corporalmente los problemas de los adolescentes: nuestro cuerpo es diferente al suyo, y la realidad vivida por sus cuerpos nos está vedada. Lo reconstituimos, lo imaginamos, lo interpretamos, pero no lo vivimos. Hay por lo tanto, un misterio también en la vida de los niños, y por lo tanto, una continuidad en el misterio (un cuerpo que vive la realidad): continuidad que se interrumpe con nosotros (Pasolini, 1993).

Imagen-revolución

La necesidad de recuperar lo político respecto al arte y la educación se señala como una vertiente integrante del fenómeno que estamos describiendo. A este respecto Jacques Rancière nos dice que “el arte es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar esos objetos y de argumentar sobre ellos” (Rancière, 2005: 18).

Por su parte, Henry Giroux afirma en este sentido que “no se trata únicamente de vincular el arte u otras labores culturales a prácticas transgresoras y críticas, sino de articular un proyecto más amplio que ponga en contacto artistas, educadores y otros trabajadores culturales con una política cultural insurgente(…)” (Giroux, 2001: 128).

El activismo político contemporáneo ha dado lugar a hibridaciones con ámbitos como el de la creación, lo que ha sido descrito por Reinaldo Laddaga (2006) como estética de la emergencia, un conjunto de formas nuevas presentes de activismo político, investigación y producción económica y social. La irrupción del pensamiento colectivo en el trabajo productivo –a través de las industrias culturales- hace que la actividad laboral absorba los rasgos de la acción política.

Si el arte es una forma de resistencia, el cine puede convertirse en una de las maneras más adecuadas de generar actitud crítica y de resistir los duros momentos económicos actuales. La educación en valores viene desarrollando una serie de estrategias desde la que repensar el ser contemporáneo y poder reflexionar sobre las problemáticas que acucian a la cultura y la sociedad actual, sobre todo en Europa. Alain Bergala en su pequeño gran libro “La hipótesis del cine” (2007) afirma que el carácter transformador del cine traspasa ideologías, culturas y épocas y que puede ser un gran instrumento en manos de buenos profesores y da fórmulas para introducir el cine en el ámbito escolar.

el arte, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que a la escuela en general le cuesta aceptar de buen grado (Bergala, 2007: 33).

También Didi-Huberman, siguiendo a Brecht y su concepto de distanciamiento, abogó por unas imágenes que tomen posición, que tomen consciencia para mostrar al espectador que “lo que que ve no es más que un aspecto lacunario y no la cosa entera, la cosa misma que la imagen representa” (Didi-Huberman, 2008: 79). Es tarea del pedagogo mostrar al espectador como la imagen (las imágenes, el autor prefiere siempre el plural) construye significado. El espectador debe ser consciente del montaje, de la construcción elaborada por él mediante sus operaciones de separación y readjunción.

En este contexto descrito bajo estos cuatro epígrafes se instala la posibilidad de algunas de las prácticas fílmicas que van a describirse a continuación y que vinculan la resistencia política y social con la educación-acción en la búsqueda de nuevos imaginarios sociales para el cine y un nuevo tipo de espectador.

Pedagogías para un nuevo espectador: el cine como práctica política-crítica de resistencia.

Si hace unas décadas se describían los rasgos de lo que se denominaba muerte del autor, que afectó a todas las vertientes de creación y culturales, entre ellas el cine, en la actualidad, asistimos a una modificación del estatuto del espectador en lo que a sus viejas bases se refiere. A quien esto escribe se le ocurren dos formas de convertir el cine en una forma de educar a un nuevo espectador, más activo, más crítico, más proactivo: desde la necesidad de impulso de una mirada crítica ante el mundo y desde la producción de contenidos fílmicos.

En cuanto al primero de los elementos, educar una mirada para que actúe críticamente supone hacerlo en un régimen de visibilidad específico, anteriormente descrito. En el presente, la máxima ubicuidad de la imagen dista de otros momentos históricos como el medioevo, donde se consagraba a unas formas de representación vol-

viéndolas exclusivas de ciertos espacios (catedrales, residencias de reyes y aristócratas...), y que tan bien describió Walter Benjamin con su idea de aura. Estas diferentes condiciones han dado lugar a un actitud ambigua del espectador ante las imágenes: por un lado, éste conoce la relación de vínculo directo de la imagen con la realidad, pero también sospecha la carga de manipulación que esto implica:

Tenemos un público que lee imágenes que es muy escéptico respecto a lo que se le muestra, porque han aprendido a ser escépticos. Y esto presenta una dificultad política, cultural y pedagógica. Es decir, si hay gente que, después de ver muchas imágenes falseadas, aprende a cuestionar todo lo que ve (y eso es algo que antes queríamos enseñar, ¿no?, así que habría que tener cuidado con lo que se desea), tenemos un público que no cree lo que se le muestra (Mirzoeff, en Dussel, 2009b: 76).

Para evitar este escepticismo ante las imágenes, todo instrumento pedagógico debe adaptarse a los niños y adolescentes a los que se dirige; en ello no vale confiar la acción a la tradición o la norma, sino apuntar a objetivos que apliquen actitudes de innovación desde la práctica, como apunta Jean-Luc Godard, en el autorretrato cinematográfico *JLG, Autorretrato en diciembre* (1996):

Porque existe la regla, existe la excepción. Existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción, que es el arte. Todo dice la regla –ordenadores, camisetas, televisión-, nadie dice la excepción, eso no se dice. Eso se escribe –Flaubert, Dostoievski-, eso se compone –Gershwin, Mozart-, eso se pinta –Cézanne, Vermeer-, eso se filma –Antonioni, Vigo-.

Según Alain Bergala el papel de la escuela respecto al cine en estos tiempos es “organizar la posibilidad del encuentro con las películas, señalar, iniciar, hacerse pasador, aprender a frecuentar las películas y tejer lazos entre ellas, para conectarlas en un hilo que conduzca al pasado y presente cinematográficos (Bergala, 2007: 64-70). Según el autor, la llegada del DVD aportó la posibilidad de esta re-

lación histórica, y lo que esto significa para la manera de pensamiento en la relación de las películas, de sus creadores y de su historia:

La forma corta, que es la del fragmento o la secuencia, conjuga las virtudes de la velocidad del pensamiento (poner en relación tres fragmentos a veces permite hacer comprender más cosas que un largo discurso) y de la transversalidad (se pueden establecer relaciones imprevistas, iluminadoras y excitantes entre maneras de hacer cine, películas y autores que una aproximación más lineal mantendría en categorías estancas) (Bergala, 2007: 115).

En lo que ha llamado pedagogía de la creación se debe enseñar a que el alumno se dé cuenta de que esa película ha partido de cero, y colocarlo en esa situación como si se tratase, con la pintura, de un lienzo en blanco para “abordar el acto de creación cinematográfico en sus operaciones mentales fundamentales antes de abordarlo en sus operaciones técnicas” (Bergala, 2007: 131-133).

Son varias las instituciones internacionales que afirman que el pensamiento crítico debe convertirse en el principal objetivo de todas las estrategias de Alfabetización Mediática y de todas las prácticas de educación permanente. El Currículum MIL de la UNESCO para docentes sitúa claramente este tema entre sus prioridades, como lo hacía ya la Declaración de Alejandría de 2005, y ve en ello una forma de adquirir competencias que “doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información” (UNESCO, 2011: 16).

En cuanto a la segunda de las estrategias, la producción de propios materiales fílmicos, se trata de dar cuenta de experiencias donde la práctica fílmica se convierte en herramienta educativa, ya como forma de pedagogía crítica o ligada a posiciones de activismo social y ciudadano.

Las ideas de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1974) y *La educación como práctica de la libertad* (1982) fundamentan la idea de todo acto educativo como acto político. Otras claves culturales y teóricas que arropan estas maneras de hacer en comunidad o alternativas tienen que ver con el pensamiento dialógico de Martin Buber, el existencialismo de Gabriel Marcel, el humanismo Bertrand Russell o el concepto de convivencialidad de Ivan Illich: “Una sociedad convivencial es una sociedad que ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los otros” (Illich, 1978: 27 y 40).

La horizontalidad como medida de las relaciones humanas, en contraposición a la estructura piramidal o vertical verticalidad de las sociedades occidentales (base de las ideologías dominantes y de la reproducción mimética de lo social) ha sido empleada para pensar fórmulas de pedagogía libertaria o pedagogía crítica como la pedagogía sistémica, la educación libre o la escuela nueva que han apostado por una relación pedagógica sobre un criterio igualitario, no disciplinario.

Por su parte, las modernas pedagogías colectivas son proyectos que vinculan el activismo, la educación y el arte para transformar problemas sociales en ámbitos concretos. La participación ciudadana a través de proyectos que relacionan estos temas se hace posible gracias al uso de espacios urbanos (plazas, edificios) tomados por grupos sociales, barriales para darles un uso alternativo comunitario o colectivo.

Transductores (transductores.net), proyecto dependiente del Centro José Guerrero de Granada que busca dinamizar espacios locales a través de proyectos pedagógicos, propone alternativas que articulen la intervención política, la educación y la práctica artística. *En su libro Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* se reúne el trabajo de trece grupos internacionales que articulan la educación con la práctica artística y la participación ciudadana a través de algún dispositivo de cultura visual. Su filosofía

se encuentra claramente expresada: “Cuando no existe el sentido el modo de relación es la disciplina, pero cuando se establecen otras condiciones (más igualitarias) de partida(...) entonces se dan otras relaciones,(...). Es de esas relaciones de donde realmente surge el aprendizaje” (AA.VV. 2001).

El proyecto pedagógico llamado Cine sin Autor (CsA) trabaja con objetivos pedagógicos y políticos en Madrid y Toulouse, una de las más radicales experimentaciones en cine colectivo con objetivos pedagógicos. Abogando por un tipo de suicidio cultural y político de la figura del autor con términos como el NO-Autor o el SinAutor, la autoría es entendida como un poder colectivo para “decidir sobre la producción de las propias creaciones fílmicas, la propia estética y la propia gestión de la obra y sus beneficios” (Tudurí, 2008). Todas las prácticas de cine sin autor se autodefinen como maniobras de colectivización de la representación y desarrollo de un cine social entendido como forma política y de resistencia.

Sus “estudios abiertos” *Humanes* y *Sinfonía* de Tetuán, en los barrios Almenara y Valdeacederas del distrito de Tetuán, o en el de Bourrassol de Toulouse se conciben como retratos visuales a personas anónimas del barrio que luego serán montados en común y exhibidos en proyecciones colectivas y abiertas al debate. En estos relatos se documenta el proceso de búsqueda de personajes, de investigación e incluso de toma de decisiones en la puesta en escena y el montaje y todo ello se incluye como parte del texto fílmico a evaluar y puesto en circulación.

Su Escuela de Cine sin Autor se abrió en mayo de 2012 en Intermediae-Matadero Madrid, como lugar de debate y aprendizaje de las metodologías para suspender el sentido del cine tal como ha sido conocido hasta ahora y crear nuevas operativas para hacer películas.

Otras referencias de cine colectivo a nivel mundial son Video Machete, organización de trabajadores culturales con base en Chi-

cago que se presentan como “...un colectivo de artistas, activistas, estudiantes y jóvenes, trabajando por el cambio social profundo con nuestras comunidades” (Video Machete, 2006) y Video nas Aldeias, proyecto precursor en el área de producción audiovisual indígena en Brasil donde se usa la imagen para fortalecer identidades.

Conclusiones

El cine y las imágenes cuentan con un potencial educativo que se acrecienta y enriquece en momentos de crisis como el actual. Su alto grado de fascinación, su fuerza en la identificación del espectador, su capacidad como origen para la reflexión histórica o filosófica y como fuente de acción para la revolución social o individual contribuyen a una posibilidad de apuesta continua del cine como herramienta educativa.

Las nuevas condiciones de visibilidad incrementan la necesidad de tener en cuenta al espectador y favorecen que éste se convierte en el protagonista activo de las acciones y mensajes visuales: el *prosumer* contemporáneo toma partido por y con las imágenes.

Tanto como factor para desarrollar un pensamiento crítico sobre los mensajes y lógicas de los medios, como desde la producción activa de mensajes filmicos, el medio cinematográfico se encuentra en el núcleo de la reflexión educativa en lo contemporáneo.

El cine sin autor (CSA), Video Machete, Transductores y otras pedagogías colectivas basadas en la imagen exploran la producción de conocimiento desde la cooperación. Como experiencias donde el arte, el activismo social y el objetivo pedagógico convergen tienen como objetivo la producción de nuevos imaginarios que hagan posible el pensamiento “de otra manera”.

En una sociedad donde cada vez se asume más fácilmente la necesidad del bien común, “el cine sigue siendo, y seguirá siendo, un vigoroso instrumento que se desenvuelve en la seducción, en el

ocio y en la gratificación, erigiéndolo como un elemento imprescindible para forjar la contemporaneidad” (Amar, 2009: 60).

Bibliografía

- AAVV. (2001). *Desacuerdos 6. Guipuzcoa: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa*. Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA.
- Amar, V. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Comunicación Social.
- Abramovski, Ana. (2010). “Las escuelas y las imágenes: variaciones de una vieja relación”. En I. Dussel (*et al*). *Aportes de la imagen docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de Proyecto Red de Centros de actualización e Innovación educativa (Argentina).
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Yoel (ed.). *Pensar el cine 1*. Buenos Aires: Manantial.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Brea, J. L. (2007). “Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la eimagen”. En *Revista Estudios Visuales N° 4*. ¿Un diferendo “arte”. Enero 2007. editada por CENDEAC. Disponible en: <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf> (acceso diciembre 2008).
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones 1972-1990*, Edición electrónica de [filosofhi.cl](http://www.filosofhi.cl). Escuela de filosofía Universidad ARCIS.
- (2005). *Cine 2. La imagen tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”. En

- Revista Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Junio. Buenos Aires, FLACSO.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI.
- (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia: Sobre la reorientación actual de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Pasolini, P. P. (1993). *Petróleo*. Barcelona: Seix Barral.
- Quintana, A. (ed.) (2004). *Peter Watkins, Historia de una resistencia*. Gijón: Teatro Municipal Jovellanos de Gijón y Festival Internacional de Cine de Gijón.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Macba y Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Runge Peña, A., Piñeres, J. e Hincapié García, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio”. En *Revista Educación y Pedagogía Volumen XIX*, 47, enero-abril.
- Tudurí, G. (2008). *Manifiesto del cine sin autor. Realismo social extremo en el siglo XXI*. Versión 1.0. Madrid: Centro de documentación crítica de Madrid. Disponible en http://ia600307.us.archive.org/33/items/ManifiestoDelCineSinAutor_560/ManifiestoCsa.pdf
- UNESCO (Ed.). (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- Video Machete. (2002). *Dreaming inside history. An Anthology of Works by Video Machete*. Chicago.