

LÓGICA ESCOLAR Y LÓGICA TECNO-MEDIÁTICA: TENSIONES, POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

PINEDA, Andrea Evelin

*Universidad Católica de Córdoba. CONICET
Universidad Nacional de Córdoba*

El presente trabajo se enmarca en una tesis doctoral en proceso, que forma parte de una beca interna doctoral co-financiada por CONICET y UCC, e involucra temáticas más amplias sobre producción cultural, alfabetización tecno-mediática, medios y tecnologías de la información y comunicación (MyTic) y el campo educativo. Además, en este artículo se recuperan los principales análisis y conclusiones de la tesis de licenciatura (2009) en Comunicación Social (UNC). El objetivo es problematizar la relación entre la lógica escolar y tecno-mediática, para explorar las tensiones, posibilidades y desafíos en el campo educativo. Consideramos que los MyTic a través de un proceso de mediatización social heterogéneo e irreversible (Verón, 1992; Da Porta, 2000), interpelan de múltiples formas los discursos y prácticas que la lógica escolar ha cristalizado y dominado, así como la forma de producción y circulación de saberes en nuestras sociedades contemporáneas. Nos posicionamos desde el campo Comunicación-Educación, enriquecido con los aportes de la perspectiva socio-cultural para realizar los análisis. La investigación doctoral marco se basa en un enfoque metodológico cualitativo y exploratorio de diseño emergente. Trabajamos con entrevistas en profundidad, análisis experiencias de trabajo con MyTic y producciones realizadas en diversos contextos educativos. Finalmente, consideramos que el análisis de los fenómenos tecno-mediáticos en relación a la educación desde perspectivas multidisciplinares y en constante vigilancia epistemológica, habilita la construcción de diseños teórico-metodológicos ajustados a la complejidad de nuestros objetos de estudio, como aporte a la teoría social y permite pensar nuevas preguntas para el avance de la investigación.

Medios y tecnologías de la información y comunicación - Lógica escolar - Lógica tecnomediática - Educación - Mediatización social

Introducción

El presente trabajo pretende hacer un aporte al debate teórico-conceptual de pensar la integración y/o irrupción de los medios y tecnologías de la información y comunicación (en adelante MyTic) en educación, y más precisamente en escenarios

escolares. Lo que nos interesa es hacernos preguntas que operen como contexto para pensar el aprendizaje mediado por tecnología en el aula. *¿Por qué hablamos actualmente de MyTic en educación?, ¿de qué manera los MyTic interpelan al campo educativo?, ¿Qué aporta y/o qué problematiza la lógica tecno-mediática en los escenarios educativos?, ¿por qué muchas veces resulta difícil integrar los MyTic en educación?*

Para empezar a responder, nos basamos en la siguiente hipótesis de trabajo: se torna imprescindible identificar las distinciones, muchas veces borrosas, mezcladas, tensionadas y yuxtapuestas, entre la lógica escolar y sus modos de concebir la producción del conocimiento, las formas de transmisión de saberes, entre otros aspectos, y la lógica tecno-mediática que, a través de un proceso de mediatización social heterogéneo e irreversible (Verón, 1992; Da Porta, 2000), ha transformado formas tradicionales de producir, transmitir y recibir los saberes. El papel de los MyTic en la (re)configuración de prácticas cotidianas, formas de expresar(se) y relacionar(se) entre los sujetos, nos interpela a problematizarlos como objetos de estudio que habilitan interrogantes sobre la educación y los sujetos de la relación educativa actual. Sobre todo porque muchos de los MyTic no nacieron con fines educativos y, sin embargo se han convertido en un “metaproblema” (Burbules y Callister, 2008) para la educación. Ya sea que hayan ingresado por la puerta o hayan “entrado por la ventana (Dussel y Southwell, 2007:2). Por eso proponemos un análisis de ambas lógicas que nos permita identificar las tensiones, posibilidades y desafíos para el campo educativo.

Referentes teórico-conceptuales

Construcción de la mirada de abordaje

Lo que pretendemos abordar en el presente trabajo es una cartografía contingente (provisoria, incompleta) de en torno a los rasgos de la lógica escolar y la lógica tecno-mediática, identificando zonas de tensiones, desafíos y posibilidades (que los propios sujetos en sus prácticas constituyen, combinan y redefinen), como aporte para el trabajo con MyTic en educación. Nuestra perspectiva de análisis se posiciona desde el campo Comunicación-Educación, entendido como configuración problemática (Carli, 1995; Huergo, 1997, 2004; Da Porta, 2004), como espacio de posibilidades estratégicas de pensar en torno temáticas que se planteen desde cruces disciplinares, en definitiva como escenario de prácticas con gran capacidad modelizadora de sujetos, relaciones y modos de producción simbólica que requiere el desarrollo de un pensamiento que cuestione, que pueda impugnar las lógicas hegemónicas que se imponen como mandatos y pueda a la vez proponer otras prácticas, otros modos de apropiación, otras formas de apoderarse de esos dispositivos (Da Porta, 2011: 41).

Entendemos el proceso de mediatización social (Verón, 1992) como espacio en el que las prácticas se transforman a partir de la irrupción de los MyTic. De acuerdo con Martín Barbero (2003), lo que acontece es que la mediación de la comunicación se hace cada vez más técnica, “deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural” (pág. 2), y es esta tecnicidad mediática la que se torna una dimensión estratégica para estudiar la cultura. Existen muchas perspectivas para abordar estos fenómenos, sin embargo consideramos que aquellos enfoques instrumentales o tecno-utópicos para estudiar los vínculos de los sujetos con MyTic limitan el análisis, ya que disuelven la posibilidad de pensar las transformaciones productivas de las dinámicas culturales, los procesos de producción de sentido (Da Porta, 2015) que se están (re)configurando de manera cada vez más des-centrada, dislocada y contingente. En este sentido asumimos que “la articulación de procesos simbólicos involucra la mediación de distintos dispositivos que, a través de sus propias características, han ensanchado, profundizado y complejizado tales procesos en contextos socio-históricos determinados por diversos intereses y motivaciones” (Pineda, 2013: 69). Los procesos de producción de sentido que nos interesan “modelados” por los MyTic son analizados desde una perspectiva que se aleja de concepciones instrumentales con pretensión universalista de neutralidad y omnipresencia, para proponerlas “como dispositivos socioculturales que irrumpen, complejizan y problematizan” (Cabrolié, Pineda y Yeremián, 2014: 255) los espacios en los cuales se insertan. Le imprimimos una significación cultural en contraposición a una mirada instrumental de los MyTic, ya que se construyen vínculos relacionales: somos transformados por los dispositivos en nuestras percepciones y prácticas al tiempo que nuestras percepciones y prácticas también transforman dichos dispositivos. La problematización de la tensión entre la lógica escolar y tecno-mediática, habilita cruces en los bordes y exploración de prácticas que interpelan de alguna(s) manera(s) los discursos y prácticas que la lógica escolar ha cristalizado y dominado, así como la forma de producción y circulación de saberes.

Se convierte en un gran desafío analítico y metodológico el abordaje de los procesos de mediatización de los fenómenos que nos interpelan. Aquí esbozamos algunas premisas basadas en Da Porta (2014), que nos guiarán para nuestros trabajos de campo:

Nos centramos en procesos y transformaciones dinámicas (sociales y simbólicas) emergentes de los sujetos, con lo cual nos alejamos de perspectivas donde la cuestión central es el análisis en torno a la capacidad intrínseca de cambio del dispositivo o tecnología. Nos interesa desarrollar una mirada histórica de constitución de trayectorias y procesos en el que se gestaron las prácticas de trabajo con MyTic en educación.

Estudiar los procesos de mediatización de las prácticas “considerando las transformaciones en la subjetividad exige considerar las modelaciones de sí mismo impuestas y hegemónicas, pero también aquellas en las que los sujetos pueden desnaturalizar lo impuesto, impugnarlo y proponer otros modos” (Da Porta, 2014: 64). En nuestro estudio deberemos considerar los tipos de interpelaciones o modelaciones que se imponen y también aquellas con las cuales entran en disputa por desarrollar otras formas o modalidades de comunicarse, de interpelar, de producir contenidos, de organizarse.

Abordar los procesos de mediatización desde los movimientos de significado, las transformaciones que se operan en la materialidad de los discursos, “seguirlos” en sus metamorfosis.

Finalmente, para analizar la relación sociedad, medios y tecnologías desde el proceso de mediatización social, nos interesa incorporar a esta mirada analítica la perspectiva socio-cultural. Ésta nos permite pensar al contexto como parte constitutiva del objeto de estudio (Grossberg, 2012). Por eso decimos que el proceso de mediatización influye de manera diferente de acuerdo a las contextos y circunstancias en las cuales opera, que la relación de los sujetos con los MyTic necesariamente es una relación que se construye en un contexto atravesado por biografías personales y condicionamientos de la cultura (Huerco, 2007). Desde la mirada relacional y contextual que suponemos, el contexto teje una red de relaciones que construyen el objeto. Como plantea García Canclini (2015) “...no hay textos sin contextos, no hay comunidades sociales sin comunicaciones. Al decir esto estamos implicando que el estudio de los discursos no puede ser un análisis netamente discursivo sin analizar las condiciones sociales de producción y circulación”⁶.

Aspectos metodológicos

Se trabaja desde la perspectiva cualitativa de diseño emergente, ya que pone el énfasis en la construcción de categorías emergentes de los análisis, relacionadas a los contextos del cual surgen y a una multiplicidad de factores imbricados. Se basa en la teoría fundada de Glaser y Straus (1967). Además se asume la mirada relacional y contextual de la perspectiva sociocultural para abordar las prácticas, procesos y sujetos. Nos interesa el análisis de los trabajos y prácticas que involucran en trabajo educativo con MyTic como procesos muchas veces dislocados, contradictorios, con etapas de continuidades y rupturas, contingentes, flexibles, dotadas de una “elasticidad cultural”, como plantea Barbero (2002) que, “aunque se asemeja a una falta de forma, es más

⁶ Cita extraída de una entrevista en sitio web <http://letraurbana.com/articulos/claves-para-pensar-en-este-extrano-mundo-entrevista-a-nestor-garcia-canclini/> (Recuperado el 29/07/17)

bien apertura a muy diversas formas”⁷. Se trabajará sobre el análisis y saturación de categorías analíticas algunas definidas a priori y aquellas emergentes del campo sobretodo. Se plantearán dimensiones transversales de comparación sobre la base del pensamiento analítico desde las tensiones y articulaciones (Huergo, 2011).

La estrategia metodológica la continuamos construyendo, sobre todo para el análisis de las producciones visuales y audiovisuales que se realizan en escenarios educativos.

Resultados alcanzados y/o esperados

Lógica escolar: figura del libro, los vínculos presenciales y la estructuración de tiempos y espacios.

En primer lugar, consideramos que la educación se encuentra actualmente interpelada en sus propios fundamentos por nuevas dinámicas de interacción mediática, construcción y visibilización de identidades, rasgos de porosidad de las culturas, y posibilidades expresivas de colectivos diversos en contextos de descentramiento (Barbero, 2002), entre otros. De allí, la importancia de analizar cómo opera la lógica tecno-mediática como entorno que configura nuevos espacios de interacción, construcción y visibilización de conocimientos, prácticas, identidades. En segundo lugar, estimamos que la lógica escolar impregnó lo educativo de tal forma que en nuestros análisis se torna necesario empezar a explorar la tensión entre la hegemonía de una lógica escolar en el pensamiento acerca de lo educativo. Como plantea Bambozzi (2007) si pensamos la educación solamente desde los códigos modernos en los cuales se forjó, sin abordar las culturas juveniles emergentes, el desconocimiento del ‘sujeto real’ provoca ‘acciones educativas’ que construyen fragmentación. En este sentido ‘se explican’, en parte, las grandes poblaciones de niños, adolescentes y jóvenes que están fuera de los circuitos de educación formal. Es decir, poblaciones que tienen la posibilidad de acceso al sistema, pero para quienes el código ‘escolar-ilustrado’ que se circula es tan ajeno y tan inaccesible que resulta un dispositivo expulsor (p. 31).

En tercer lugar, la idea de la escuela como lugar privilegiado donde residía el saber legítimo a transmitir, a través del libro como principal vector articulador de la cultura (Barbero, 2005, 2002). Dicha concepción de saber ha estado asociado a distintas figuras sociales legitimadas y a dispositivos controladores que aseguraban su transmisión (Barbero, 2003), o en palabras de Dussel y Southwell (2007) la (re)producción del conocimiento ha estado asociada a la cultura escrita para “registrar y conservar el saber para su transmisión” (pág. 1). Otra característica principal es que se ha basado

⁷ Cita extraída del artículo publicado en el sitio web <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (Recuperado el 25/07/17)

principalmente en un saber racional, académico, enciclopédico, al tiempo que “la escuela fue autorizando determinados saberes, voces, expresiones y lenguajes y decidió dejar afuera otras formas culturales que luego la historia fue incorporando dentro del canon de cultura legítima” (Dussel y Southwell, 2007: 1).

En cuarto lugar, las identidades cristalizadas de los sujetos educativos y de la relación educativa, podemos analizarla desde distintas perspectivas, en este caso recuperamos el pensamiento latinoamericano en Paulo Freire, en su crítica a lo que denominó la educación bancaria, donde el docente es sujeto del proceso y educando su objeto (Freire, 1970). La institucionalización de roles caracterizaron un tipo de relación educativa, principalmente constituida desde la condición de presencialidad. Cuestionamos la idea de pensar un rol fijo, inamovible y hablamos más bien de la asunción de posicionamientos “con rasgos de mayor o menor presencia, fragmentarios, contingentes y diversos, en torno a los cuales se redefine el rol docente y el rol de los/las alumnos/as en la relación educativa” (Pineda, 2014: 148). Esta (re)definición se encuentra atravesada por múltiples factores como los espacios físicos desde los cuales se accede a los MyTic así como la frecuencia en que lo hacen, la propuesta pedagógica de los docentes, la caracterización de los vínculos entre estudiantes y docentes, los saberes que éstos suponen que los niños, niñas o jóvenes manejan, entre los factores más destacados.⁸

En quinto lugar, los espacios y tiempos escolares organizados en torno al curriculum y la presencialidad. En cuanto a los espacios físicos, nos referimos a la arquitectura del lugar que expresa jerarquías y etapas de aprendizaje, la disposición del mobiliario y los recursos. En relación a los tiempos, los caracterizamos como segmentados y/o (re)agrupados por áreas temáticas o disciplinas, lo cual favorece la concentración en un tipo determinado de tareas o acciones. En todos los casos, operan criterios de orden y funcionamiento preestablecidos.

Finalmente podemos señalar un modelo de comunicación que subyace a la propuesta pedagógica tradicional basado en la linealidad, unidireccionalidad, donde el Emisor adquiere mayor protagonismo en la constitución de la relación con los receptores, en este caso los alumnos.

Lógica tecno-mediática: figura del hipertexto, experiencias complejizadas y el papel del mercado

⁸ Conclusiones de la tesis de licenciatura. Pineda, E. Cáceres, L. (2009): «Internet en los procesos educativos: representaciones y experiencias de los educadores». Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, realizado en cuatro colegios de la provincia de Córdoba: dos colegios de clase media alta, público y privado y dos colegios de clase media baja, público y privado.

Cuando nos referimos a la lógica tecno-mediática estamos pensando en una forma que se expresa:

“en términos tecnológicos, estéticos, sociales y económicos; irrumpe en el entorno mediático a manera de un diálogo ininterrumpido con los medios existentes, permitiendo así la transformación dinámica de los lenguajes tradicionales, a la par que se definen las posibilidades expresivas de los lenguajes nuevos” (Warkentin, 2001: p. 126)

De allí que trabajemos los medios tradicionales de comunicación masiva (televisión, radio, prensa gráfica) en convivencia con dispositivos tecnológicos como notebooks, tablets y celulares que, desde su constitución se piensan en relación a internet, y por ende, en relación a la convergencia digital.

Los criterios principales en los cuales se basa esta lógica no son exclusivamente racionales sino instrumentales (ensayo-error), donde la imagen y su “incontrolable polisemia” (Martín Barbero, 1997:2) adquiere un rol protagónico, por la capacidad de producción y circulación mediante los dispositivos tecnológicos (Dussel, 2010). Martín Barbero (2003) señala al “pensamiento visual” como característica de nuestras sociedades contemporáneas, y con ello hace hincapié en el cambio de las formas de representación y percepción relacionados con ideas, emociones, pensamientos.... Para la escuela es todo un desafío “aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecno-pedagógico, el libro” (Martín Barbero, 1997:2). En primer lugar por la aparición de la figura del hipertexto, estructura descentrada que permite organizar la información de distintas maneras, personalizar recorridos, ampliar búsquedas y también las pérdidas en esos recorridos tan vastos. Las informaciones y los saberes se organizan de otras maneras, por lo tanto hay otras formas de producirlos. Hablamos de “saberes sin lugar propio y “saberes mosaico” (Martín Barbero, 2003).

Son cambios que no vienen a reemplazar al libro sino a relevarlo de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto no sólo a la escritura y la lectura sino al modelo entero del aprendizaje: linealidad secuencial de izquierda a derecha, tanto física como mental, y verticalidad del arriba hacia abajo, tanto espacial como simbólica” (Martín Barbero, 2003: 83).

En segundo lugar, la experiencia complejizada se basa en la posibilidad de interpelación de los lenguajes tecno-mediáticos (fotográfico, audiovisual) a las emociones, sentimientos y sensaciones de los sujetos, más allá del aspecto racional, y la “dimensión donde lo desconocido, lo diverso, lo múltiple, lo fragmentado y lo contradictorio tiene preponderancia frente a lo monocorde, lo unívoco, lo sistematizado y lo lineal” (Minzi, 2010: 42). La capacidad de registro, producción y circulación de imágenes, experiencias e ideas, en términos tecnológicos es inédita. Sin embargo, la cultura escrita “sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a

otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible” (Dussel y Southwell, 2007: 1). Las experiencias pueden estar desancladas de los territorios y estar descentradas.

En tercer lugar, la lógica tecno-mediática interpela a los sujetos como usuarios o consumidores de medios y dispositivos, como clientes de los productos que ofrecen las publicidades, como sujetos autónomos con capacidad de decidir sobre un producto o consumo cultural. Por ejemplo, en el caso de la publicidad infantil los niños son “modelados como clientes” (Minzi, 2009). Pero también puede acontecer que, a través del desarrollo de las redes sociales y plataformas digitales, se favorece la democratización de los accesos, abaratamiento costos de producción y también se pueden pensar los sujetos como productores culturales (Buckingham, 2005, Da Porta, 2000), capaces de producir desde temáticas más contextualizadas y menos estereotipadas, a través de voces y argumentos propios, con capacidad de reflexión y expresión. Canclini (2011) también ha planteado la categoría de “prosumidor”, para hacer referencia al cuestionamiento del modelo secuencial producción-circulación-consumo, para rearmarlo como circularidad constante y descentrada, donde la figura tradicional de consumidor se desdibuja ya que, quien consume puede modificar el mensaje, reintroducirlo en las redes o en otro lugar.

Conclusiones provisorias: Posibilidades y desafíos para el campo educativo

Finalmente, teniendo en cuenta las características y modalidades de funcionamiento de la lógica escolar y la lógica tecno-mediática, nos adentramos a explorar los cruces en sus bordes en búsqueda de posibilidades y desafíos para el campo educativo.

Como posibilidad para el campo educativo, consideramos trabajar las posibilidades expresivas y estéticas de los lenguajes tecno-mediáticos a través de los distintos dispositivos tecnológicos que amplían y complejizan las experiencias, acompañado de un ambiente rico en comunicación donde el modelo lineal y unidireccional da lugar a la construcción de espacios más horizontales de intercambio, valoración del mundo cultural de los otros, entre otros aspectos. Y en relación a los saberes “sería deseable que la organización pedagógica y curricular de las escuelas se estructurara como un diálogo más fluido, más abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad” (Dussel y Southwel, 2007: 1).

Pensar a los educandos como sujetos de su proceso, como productores culturales habilita a pensar la dimensión pública de la palabra mediática, donde los niños, niñas y jóvenes disputen sentidos, estigmatizaciones, estereotipos, puedan expresarse sobre los temas que les interesen, problematizar lo dado: “lo que tendrá consecuencias tanto en la manera en que encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de

proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos” (Dussel y Southwel, 2007: 4).

Y finalmente el desafío de “repensar el lugar monopólico de la escritura en la transmisión de la cultura” (Dussel y Southwel, 2007: 2), ¿cuáles son los riesgos y las posibilidades de la incorporación de tal o cual dispositivo? ¿cómo se va a trabajar con la polisemia de la imagen y para qué?, ¿qué herramientas se pueden construir para enseñar a analizar imágenes?. Una cuestión clave en este sentido es pensar el papel fundamental de la escuela como lugar de reflexión en torno a los MyTic:

“¿Puede imaginarse una televisión que enseñe a reflexionar críticamente sobre sus contenidos, contra sus propios intereses? Dejarlo librado al mercado, o a las experiencias actualmente disponibles -que en su gran mayoría están organizadas por pautas mercantiles- implica renunciar a incorporar otras lógicas, otros plazos, otras orientaciones.” (Dussel y Southwel, 2007: 3)

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2005) Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Ed. Paidós. Barcelona.
- Burbules, N. y Callister, Th. (2008) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Ed. Granica. Buenos Aires - México - Santiago - Montevideo.
- Cabrolié Cordi, M. J.; Pineda, A. E.; Yeremián, A.G. (2014) Las tics como dispositivos socioculturales en la escuela: aproximaciones a los modos de apropiación tecnológica en prácticas docentes. en ammann et. al. (comp.) sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos. UNC. Ferreyra ed. Córdoba.
- Da Porta, E. (Comp.) (2015) Las significaciones de las tic en educación: políticas, proyectos, prácticas. Córdoba. Ferreyra Ed. Córdoba.
- (2014). IL apropiación tecno-mediática como un proceso de sujeción/subjetivación. notas teóricas y metodológicas. En Rosini, V.; Cogo, D. & Repoll, J.(C oord.). Estudios de recepção latino-americanos: métodos e práticas. Institut de la comunicaió: Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- (comp.) (2011) Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Ed: Gráfica del Sur. Córdoba.
- (2004). Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación. en revista tram[p]as. Universidad Nacional de La Plata.
- (2000) Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. en revista estudios, núm. 13, pp. 111-120. Centro de estudios avanzados. UNC, Córdoba.

- Dussel, et. al. (2010). Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Instituto nacional de formación docente. Disponible en:
[http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/pedagog%
 c3%adas %20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/pedagog%c3%adas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1) (recuperado el 19/07/17)
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. en Revista El Monitor, n° 13, julio/agosto. Disponible en sitio web:
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>(recuperado el 18/07/17)
- Freire, P. (2009) Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno. Buenos Aires. (año de publicación del libro original, 1970).
- García Canclini, N. (2015). Claves para pensar en este extraño mundo. Entrevista a Néstor García Canclini. Revista digital letra urbana, núm. 31. Recuperado de:
<http://letraurbana.com/articulos/claves-para-pensar-en-este-extrano-mundo-entrevista-a-nessor-garcia-canclini/> (recuperado el 23/07/17)
- (2011/09/22). Google es más poderoso que las cadenas de tv o las discográficas. [archivo de video]. recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=pzltvdakj5s> (28/10/16)
- Glaser, B. & Strauss, B. (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Aldine publishing company. New York. 1967.
- Grossberg, I. (2012) Estudios culturales en tiempo futuro. Ed. Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- Huergo, J. (2011) Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado. En Da Porta (comp.) Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico. Ed: Gráfica del Sur. Córdoba..
- Huergo, J. (2007). Los medios y las tecnologías en educación. Ministerio de educación de la nación. La Plata. Disponible en sitio web:
http://www.me.gov.ar/currifom/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf(recuperado el 23/08/17)
- Martín Barbero, J. (2003) La educación desde la comunicación. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/sabernarrar.pdf> (recuperado el 08/07/17)
- (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. En Pensar Iberoamérica, nº 0, Organización de los Estados Iberoamericanos. disponible en:
<http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (fecha de acceso 26/08/17)
- (1997). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. En revista nómadas, núm. 5. Colombia. Universidad Central Bogotá. Disponible en:

- file:///c:/users/usuario/documents/ucc/biliografía-taller/barbero-heredando%20el%20futuro.pdf (recuperado el 19/08/17)
- Minzi, V. (2010). Qué hay que saber de tecnologías. En Revista El Monitor, n° 25, pp. 41-43, junio. disponible en sitio web: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf> (recuperado el 30/05/17)
- Minzi, V. (2009) Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado de productos para niños. En Carli, S. (comp.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Pineda, A.E. (2013) Futuros escenarios educativos de trabajo docente con tecnologías: una mirada desde la comunicación sobre algunas dimensiones para su análisis. En Ferreyra, H. y Labate, H. (comp.) La educación de jóvenes en el futuro: proyecciones 2030: desafíos y posibilidades. Comunic-arte. Córdoba.
- Pineda, E. y Càceres, I. (2009). Internet en los procesos educativos: representaciones y experiencias de los educadores. Tesis de Licenciatura, Escuela de Ciencias de la información (trabajo no publicado)
- Warkentin, G. (2001). Narrativas interactivas: perfiles expresivos de la lógica digital. Revista Iberoamericana de educación. n° 2, pp. 123136. México. Universidad iberoamericana.