

## Eje 1– Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição

### El espacio en producciones audiovisuales escolares<sup>1</sup>

Diego A. Moreiras<sup>2</sup>

#### Resumo

El presente trabajo tiene como objetivo la presentación de ciertos aportes teóricos provenientes de la cibercultura que resultan útiles para nuestro proceso de investigación doctoral. En las experiencias escolares de producción de videos en escuelas de jóvenes y adultos, objeto de nuestro trabajo, una de las coordenadas fundamentales que incide de manera definitiva en estas producciones es la espacial. Nos proponemos aquí presentar un andamiaje conceptual que nos permita analizar las experiencias objeto de nuestra investigación en lo concerniente a la relación entre el uso del espacio y los procesos cognitivos en ellas involucrados. Esta relación se presenta fundamental para dar cuenta de la importancia y alcance de este tipo de actividades en contextos escolares.

#### Palavras-chave

Espacio; producción audiovisual escolar; cibercultura; educación de jóvenes y adultos.

#### Presentación

La relación entre el cine y las instituciones educativas no es una relación nueva ni armónica necesariamente: la inclusión del cine en propuestas educativas escolares ha seguido derroteros que marcan, según los períodos históricos, momentos de mayor cercanía y diálogo y momentos de franca exclusión y desconfianza. De igual modo, el cine ha puesto en circulación desde sus propios inicios representaciones sobre instituciones educativas, que oscilan entre discursos de sospecha e incluso denuncia y mensajes bienpensantes de inclusión educativa y promoción/ascenso social (cfr. Serra, 2009).

En este trabajo nos proponemos abordar esta relación en una de sus manifestaciones, quizá una de las menos frecuentes y más novedosas: nos referimos a la producción escolar de videos<sup>3</sup> como parte de las actividades áulicas y no áulicas de

<sup>1</sup> Artículo presentado en el Eje 1– Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura realizado de 20 a 22 de novembro de 2013 en la Universidad Tuiuti do Paraná.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Docente en el Profesorado de Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información y Doctorando en Semiótica, en el Centro de Estudios Avanzados, ambos de la UNC. Becario de CONICET, Argentina.

<sup>3</sup> No podemos detenernos aquí en las debidas distinciones entre cine, video, audiovisuales. No obstante, no desconocemos sus distancias y proximidades, las que podrán ser abordadas convenientemente en trabajos venideros.

Centros Educativos para Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba, Argentina. A partir de la puesta en funcionamiento de diversos programas gubernamentales de provisión de computadoras personales, entre los cuales el más importante por sus objetivos, características y alcance es el Programa *Conectar Igualdad*, los paisajes escolares de la mayoría de las escuelas secundarias de nuestro país se han visto profundamente transformados. La educación de jóvenes y adultos (EJA), excluida del *Conectar Igualdad*, fue sin embargo alcanzada por el Programa provincial *Internet para Educar*<sup>4</sup>. Así, las instituciones de nivel medio con las que estamos trabajando, todas pertenecientes a la modalidad de jóvenes y adultos, tienen la posibilidad de utilizar cotidianamente en las aulas computadoras personales para el desarrollo de sus clases. Esto ha permitido desarrollar actividades que hasta este momento resultaban difíciles, cuando no imposibles, entre otras, la producción escolar de videos.

Nuestro trabajo de tesis doctoral se basa en dos objetivos concurrentes: por un lado, dar cuenta de las características de las experiencias escolares en el marco de las cuales esos videos son producidos. En particular, nos interesa reconstruir esas experiencias desde un abordaje socio-antropológico, a partir de observaciones y de entrevistas con los principales actores involucrados: estudiantes, docentes y directivos. En segundo lugar, es importante para nosotros analizar las particularidades de esos videos, tanto desde una perspectiva semiótica como estética.

Los desarrollos de este escrito, por lo tanto, pueden encuadrarse dentro del primer objetivo y apuntan a poner de relieve algunos elementos teóricos que nos permitirán analizar estas experiencias escolares de producción de videos, desde una de sus dimensiones fundamentales: los usos de los espacios (escolares y no escolares) involucrados en esas producciones.

## Del espacio en producciones escolares

En el presente utilizaremos indistintamente video y audiovisuales para referirnos a las producciones escolares, en tanto reservaremos el término “cine” para aquellas producciones de la industria a ser exhibidas en sala.

<sup>4</sup> La existencia de programas de dotación tecnológica en Argentina en los últimos años ha sido amplia y diversa. El Programa Conectar Igualdad ha subsumido dentro de sí, en los últimos 3 años, muchas de las iniciativas previas. En la actualidad, lleva entregadas 3.400.000 netbooks a estudiantes y docentes. Si bien hay diferencias importantes entre ellos, tanto el Conectar Igualdad (nacional) como Internet para Educar (provincial) están actualmente en funciones dentro de la Provincia de Córdoba y atienden a instituciones diferentes: el primero al nivel secundario y tercero, el segundo a primaria y escuelas de adultos, entre otras. Para mayor información, pueden consultarse los siguientes enlaces: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/> , <http://www.cba.gov.ar/documentos/> y <http://www.rosario3.com/ocio/noticias.aspx?idNot=66919> (última consulta: septiembre 2013).

Permanecer en una escuela cuatro horas al día, 200 días al año, tres años, cuánto menos, de la vida de un joven o de un adulto, necesariamente deja huellas. Con esta paráfrasis de un importante y reconocido texto de Elsie Rockwell (1995), compartimos a la vez una afirmación sobre las escuelas en las que investigamos y una opción teórico-metodológica para llevar adelante esta investigación.

Nos interesa acercarnos a los procesos escolares desde una perspectiva que nos permita reconocer en ellos lo que acontece en el día a día, identificar los procesos particulares que tienen lugar en cada centro educativo en particular, que tenga en cuenta determinaciones externas, pero que las analice a la luz de las reinterpretaciones, tensiones y negociaciones propias de los espacios cotidianos.

Al abordar de esta manera el proceso escolar se generan nuevas preguntas. No interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso. En vez de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno de las escuelas. En vez de medir y tratar de explicar la deficiencia en el rendimiento de los alumnos respecto del paradigma normativo (objetivos, contenidos), interesa reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela (Rockwell, 1995, p. 15)

Esta perspectiva nos permite, por lo tanto, observar atentamente lo que ocurre dentro de las escuelas y para este trabajo en particular, introduce la posibilidad de prestar atención a una dimensión específica de estas experiencias escolares cotidianas de producción de videos: la espacial.

Verónica Plaza Schaefer (2012 y en prensa) plantea que es posible reconocer en estas experiencias escolares de producción audiovisual algunas dimensiones compartidas y significativas: construcción de producciones colectivas; saberes y temáticas propias de los sujetos involucrados, participación de las familias y la comunidad y desestructuración de los tiempos y *espacios*, entre otras. Esta última de las dimensiones mencionadas tiene en cuenta que normalmente los tiempos y los espacios escolares se encuentran predeterminados de antemano y de manera rígida. Sea porque las clases tienen lugar, para cada grupo de alumnos, siempre dentro del mismo espacio físico, porque las horas de clase tienen una duración idéntica y controlada “externamente” a la clase o porque existen espacios tradicionalmente no asociados a la

idea de “aprendizaje”, sino a la de recreación o de tránsito, como los patios y los pasillos, respectivamente.

Por todo esto, puede afirmarse que las experiencias escolares analizadas desestructuran los espacios escolares, ya que tienen lugar en todas las instalaciones que poseen las instituciones, inclusive oficinas de directivos, hall de entrada, baños, áticos o cuartos de limpieza.

Por todo esto y en función de las otras dimensiones resaltadas más arriba, puede afirmarse que estas experiencias de producción de videos desestructuran los aprendizajes de los estudiantes y promueven otras formas de vínculo, no sólo con la institución escolar, sino también con el conocimiento y de los actores institucionales entre sí. No obstante, tomando las afirmaciones anteriores como punto de partida, en este trabajo buscamos ir más allá y responder a la siguiente pregunta: ¿de qué formas puede influir el espacio, como componente fundamental en estas experiencias de producción, en los aprendizajes, desestructuraciones, y eventualmente las transformaciones subjetivas de los estudiantes que participan en ellas?

A partir de los desarrollos teóricos vinculados a la cibercultura buscaremos dar una respuesta que nos permita profundizar las herramientas teóricas para el análisis de estas experiencias.

### **Del espacio y la cognición**

Como hemos dejado claro en el apartado anterior, el espacio es una de las variables clave de las experiencias de producción escolar de videos, tanto porque funciona como escenario inevitable de cualquier producción, como porque estas experiencias promueven nuevos usos y apropiaciones del mismo. A partir de la posibilidad de construir ciberespacios, o espacios virtuales y de su uso en nuestras vidas cotidianas, se torna posible y necesario reflexionar sobre el espacio en sí. Este es el caso de la obra de Peter Anders (1999).

En ese texto, el autor afirma que pensamos con el espacio: al usar nuestra habilidad para dimensionar información, reducimos la complejidad de los estímulos que reciben nuestros sentidos en unidades manejables de información (cfr. Eco, 1997 y Fraenza y otros, 2013). La espacialización, además, nos permite distinguir diferentes objetos y establecer relaciones entre ellos y con nosotros. Según el autor, también

usamos el espacio para comunicarnos: nuestros cuperos participan en ambientes sociales a través de gestos, expresiones faciales y el habla (Anders, 1999, p. 9).

Nuestra experiencia del espacio es, por lo tanto, multimodal. Involucra todos nuestros sentidos en tanto el espacio nos ofrece un modelo perfecto para crear información ambiental multidimensional. Toda esta comprensión del espacio que nos reodea, además, es producto de un aprendizaje comenzado en el momento de nuestro nacimiento y que continúa durante nuestra vida. El autor lo denomina *spatial literacy*, que podríamos traducir como literacidad espacial<sup>5</sup>. Significativamente, afirma, esta literacidad está estrechamente vinculada al lenguaje, en tanto usamos metáforas espaciales para comunicarnos en nuestra vida cotidiana. De esta manera, el espacio no es sólo una herramienta para nuestro pensamiento, sino que se encuentra trabajo en complejas relaciones con nuestra capacidad de pensar, y da forma a (a la vez que se encuentra influenciado por) otras herramientas, como la comprensión del habla, de los textos escritos y de la visualidad.

El autor afirma también que el espacio es fundamental para el establecimiento de nuestra identidad. No sólo porque desde que nacemos comenzamos un lento proceso para procesar los estímulos externos y para diferenciarlos de e identificar los estímulos internos (hasta el punto no ser posible distinguir nuestros mundos cognitivo y percibido, en tanto ambos constituyen fenómenos internos, independientemente de su origen<sup>6</sup>), sino porque es en diversos espacios donde ejercemos los diferentes roles que nos conforman como sujetos (*images of ourselves*, Anders, 1999, 39 y ss).

Por último, deseamos rescatar su afirmación de que la cognición humana está asentada en tres tipos de pensamiento: el primero, de puesta en acto/de actividad (*enactive*); el segundo icónico y el tercero simbólico. El pensamiento de actividad involucra la posibilidad de recorrer el espacio; el icónico es la habilidad para reconocer y comparar imágenes y elementos de los que encontramos en el espacio. Y finalmente, el tercero, nos permite pensar abstractamente, crear argumentos y manipular conceptos. Si tomamos en cuenta que dos de los tres tipos de pensamiento son el resultado de la comprensión espacial y que el tercero, aún cuando nos referimos al lenguaje, se funda

<sup>5</sup> Sabemos que es posible traducir también ese término como *alfabetización*, pero nos inclinamos por literacidad, en tanto seguimos los usos involucrados en la traducción del concepto de *literacy* dentro de los estudios sobre educación de jóvenes y adultos, por ejemplo, Lorenzatti (2009).

<sup>6</sup> Confrontar para esta cuestión en Anders, 1999, sobre todo el apartado *Caveat*, desde las páginas 42 en adelante.

en nuestra experiencia en el mundo, allí entonces podemos ver la importancia de la cognición espacial. Según Anders, se encuentra en la base de casi todos nuestros procesos de pensamiento (Anders, 1999, p. 12).

Por todo lo anterior resulta evidente que el espacio es la posibilidad de nuestras experiencias: “(...) space as a human-generated means of thought and communication, as a site for cultural engagement” (Anders, 1999, p. 16). Si el espacio puede ser considerado efectivamente como un medio para el pensamiento, la comunicación y para el compromiso con aspectos culturales, resulta justificado ampliamente un desvío por las diversas formas en que puede ser analizado en las experiencias objeto de nuestra tesis.

### **De la escuela como territorio**

A partir de la difusión y ampliación del uso de dispositivos tecnológicos sobre todo en estos últimos quince años, André Lemos (2010) afirma que el objetivo de estas tecnologías móviles no es producir mundos (virtuales) que reemplacen al mundo real, sino que, por el contrario, estas tecnologías ponen el énfasis en procesos de control, de territorialización en la producción de contenidos enlazados con objetos y lugares. Esta afirmación resulta profundamente provocadora cuando analizamos la escuela (o, en todo caso, cada uno de los centros educativos de nuestro país) como nodos de acceso (y por qué no, difusión) de algunas de estas tecnologías a partir de estos Programas de dotación tecnológica mencionados anteriormente, que se suman a aquellas que los propios estudiantes poseen y utilizan, más allá de la institución escolar. En su artículo, el autor nos invita a reflexionar sobre qué es lo que está cambiando en relación a los usos territoriales y espaciales a partir de la existencia de tecnologías móviles.

“Territorio” es una noción compleja, que puede ser abordada desde diferentes disciplinas, tales como el derecho, las relaciones internacionales, la psicología, la antropología y la sociología. Podemos acordar con Lemos (2010) en caracterizar un territorio como áreas controladas con bordes definidos, en las que la movilidad y la posibilidad de atravesarlos están controladas. Según esta definición, las instituciones educativas podrían ser consideradas, al menos en sus caracterizaciones clásicas, como territorios. Por supuesto que podríamos agregar aquellas funciones específicas de las instituciones escolares, vinculadas por ejemplo a la transmisión y (re)construcción de

conocimientos, para permitírnos diferenciarlas de otras instituciones. A los fines del presente trabajo, sin embargo, resulta suficiente considerarlas como territorio (sin incorporar aquí discusiones en torno a las escuelas como instituciones).

El objetivo del artículo de Lemos (2010) tiene que ver con dar cuenta de las variaciones en esta noción clásica de territorio a partir de la utilización de lo que él denomina *locative media technologies*. A tal fin, el autor afirma que para comprender las movilidades y los flujos actuales, es necesario considerar no sólo los territorios físicos, sino también los nuevos territorios informacionales (*informational territories*) (2010, p. 99).

Esto implica una mirada sobre los territorios que no los conciba como espacios cerrados, sino más bien como nodos (*hubs*). Pero además, que reconozca en ellos la dimensión de producción simbólica que los constituye, y no los represente tan sólo como espacios *naturales*: “We must not see territory as “natural”, but as a cultural artifact, a social product linked to desire, power and identity” (Delaney in Lemos, 2010, p. 99). De esta manera, es perfectamente posible considerar a la escuela como un territorio: no sólo porque nos permitirá ver en ella un artefacto cultural, un producto social vinculado al deseo, al poder y a la identidad (a los procesos de subjetivación, para nosotros), sino porque nos permitirá reconocer en ella procesos de construcción de significados diversos para los diferentes lugares y espacios que la conforman. De este modo, el autor propone una fluida relación entre territorio, lugares y espacios y los concibe como producciones sociales que, a partir de un trabajo desde la técnica, el lenguaje y las instituciones, nos permite llenar de sentido los ambientes externos y así transformarlos en *lugares*. “Place focuses on the realm of meaning and experience. Place is how we make the world meaningful and the way we experience the world” (Cresswell in Lemos, 2010, p.99).

Lo que estamos afirmando aquí es que las instituciones educativas, que otrora pudieron ser concebidas como espacios cerrados, clausuradas en sí mismas, cada vez resultan más permeables y más abiertas a las transformaciones que tienen lugar “por fuera” de ellas. Los lugares que estas instituciones contienen dentro de sí son cada vez más diversos y cada vez tienen más que ver con espacios que se encuentran por fuera de ellas mismas. Para los estudiantes con los que trabajamos sin duda que pertenecer y estar dentro de la escuela resulta importante (Moreiras, 2009 y 2013); no obstante, es

posible considerar que cada vez más, incluso en la Educación de Jóvenes y Adultos, los procesos de escolarización tienen lugar también por fuera de las propias instituciones educativas: los espacios que resultan significativos y se transforman en lugares, no sólo son negociados con las tecnologías móviles que permiten la des/relocalización, sino también con otros espacios, pertenecientes a otros territorios, con los que también se negocian pertenencias y sentidos.

De esta manera, es posible afirmar, como hipótesis de trabajo para nuestra investigación, que las experiencias de producción de videos en los espacios escolares constituyen procesos de trabajo con tecnologías (móviles y no) que reconfiguran *territorios* y habilitan nuevos *lugares* para los procesos de trabajo áulicos. Por lo tanto, habilitan la circulación de nuevos sentidos y la constitución de nuevos procesos subjetivos.

### **De heterotopías y territorios informacionales**

Lemos retoma una cita de Massey para dar cuenta de la complejidad de los lugares hoy: “instead of thinking of places as areas with boundaries around, they can be imagined as articulated moments in networks of social relations and understandings” (2010, p. 100). En los lugares, concebidos de este modo, pierde fuerza su dimensión espacial, en beneficio de una dimensión que podríamos llamar simbólica. Esta segunda dimensión de los lugares, vinculada con la circulación de sentidos y las relaciones que en ellos acontecen, resulta fundamental para este trabajo y puede ser considerada como una transformación en las funciones de los lugares.

Lemos ha demostrado, en trabajos previos, cómo la cibercultura transforma las funciones de los lugares a partir de la existencia de redes informacionales y territorios informacionales (*informational networks* y *informational territories*). A estas transformaciones, siguiendo a Foucault, las ha designado como la creación de nuevas heterotopías. Esta transformación de las funciones tradicionales de espacios públicos y privados (plazas, hospitales, librerías, bancos, shoppings y también escuelas) implica una redefinición de las prácticas sociales y comunicacionales a ellos asociados. En este sentido, pueden ser pensadas como una revitalización de estos lugares y en cierto sentido, como la posibilidad de superar las crisis asociadas a algunos de ellos.

Si bien la propuesta de Lemos atiende a los usos de *locative media*, como señaláramos antes (creación de tags y mapas, uso de GPS en teléfonos celulares para encontrar una dirección, producir contenido y asociarlo digitalmente a un lugar, organizar movilizaciones en espacios públicos a partir de SMS), consideramos que en gran medida puede ser utilizada para reflexionar sobre las transformaciones en los territorios y lugares, derivadas de las experiencias escolares de producción audiovisual: a partir de recorrer y utilizar los espacios de modos nuevos, de crear nuevos sentidos de pertenencia para algunos lugares y nuevas formas de habitar esos espacios. Estamos pensando en la posibilidad de acceder a espacios anteriormente vedados (por ejemplo, la oficina de la dirección de la institución, para filmar allí), solicitar permisos y entrar en diálogo con otros actores sociales de la localidad (cuando deben filmar en dispensarios o comisarías, por mencionar dos casos diferentes), reconocer espacios cotidianos y habituales para ellos como posibles locaciones de filmación, y por lo tanto, la necesaria adecuación de las prácticas sociales y comunicacionales anteriores correspondientes a esos espacios a partir de las nuevas necesidades, entre otras. Y si bien es verdad que es complejo identificar estas prácticas vinculadas a la producción escolar de videos como usos de *locative media* en sentido estricto, también es cierto que algunas de esas tecnologías móviles tienen su función en ellas y la propia disponibilidad de otras tecnologías, como las cámaras fotográficas o los celulares con cámara, utilizados con la finalidad de producir discursos en primera persona, son parte de un escenario en el que es difícil reconocer límites estrictos entre unas y otras.

De lo que se trata, por lo tanto, es de la interrelación entre las funciones tradicionales de algunos espacios y las nuevas capas de sentido que se asocian a ellos a partir de la utilización de tecnologías y la producción de discursos desde la escuela (Da Porta, 2006): modos en que la propia institución escolar potencia la producción de discursos que transforman los territorios y los espacios a partir de la introducción de nuevas dinámicas, nuevas fuerzas y nuevos *poderes* (en el sentido de nuevas capacidades generadas en y por los sujetos a partir de estas prácticas).

## De movilidades

Estas transformaciones pueden ser analizadas, en el marco de las instituciones escolares, como nuevas movilidades: esto es, como la posibilidad de generar movimientos tanto en un sentido literal como metafóricamente hablando.

Lemos afirma que pueden reconocerse tres tipos ideales de movilidad: la física/espacial (a partir de los medios de transporte); la virtual/informacional (a partir de los medios y las artes) y la cognitiva/imaginaria (en la forma de pensamientos, religión y sueños). “Mobility allows us to go from one point to another, whether in imagination, physically or virtually, it allows us to “dis-place”. This displacement is not a denial or an end of places, but a way of remeaning it.” (Lemos, 2010, p. 102-103).

En las experiencias analizadas, es posible asumir que estas formas de movilidad se complementan y se potencian. Esto en sí puede no ser nuevo en las instituciones escolares: probablemente podamos acordar en que las escuelas han promovido desde siempre procesos de movilidad, en esos tres tipos mencionados por Lemos. Lo que puede resultar nuevo en esa complementariedad y potenciación es el uso de tecnologías a tal fin y que sean los propios sujetos estudiantes los encargados de realizar “todo el trabajo”: desde el comienzo hasta la finalización de los videos, todas las movilidades en juego están a cargo de los propios estudiantes. No es la escuela la que acerca y genera en su seno estas movilidades, sino que de lo que se trata ahora es que la escuela las sugiere, las impulsa, las inicia: el resto, queda en manos de los propios sujetos.

Si asumimos, como hace el autor, que la movilidad es una característica humana y que las nuestras son sociedades en las que los procesos de movilidad son cada vez más frecuentes y radicales, la posibilidad de experimentar, ejercitar esta movilidad con la finalidad de producir discursos audiovisuales desde la escuela<sup>7</sup>, resulta un interesante ejercicio de empoderamiento<sup>8</sup>.

### De cómo seguir...

Tal y como hemos mencionado hasta aquí, resulta importante en las experiencias que son objeto de nuestro trabajo de tesis de dedicarle especial atención a la dimensión

<sup>7</sup> Será importante, más adelante, en próximos trabajos, dar cuenta de cuáles son las especificidades en relación a la escuela como espacio y generadora para la realización de estas producciones. Sobre todo pensamos en los circuitos de circulación que estas producciones ganan por el solo hecho de haber sido realizadas en espacios escolares.

<sup>8</sup> No nos resulta del todo cómodo este concepto, pero en esta instancia, a falta de otros recorridos teóricos, cumple con la finalidad para la cual estamos pensándolo.

espacial de las mismas. A tal fin, hemos utilizado reflexiones que podrían parecer lejanas a nuestro objeto. No obstante, consideramos que los diálogos y los aportes pueden resultar iluminadores.

En el presente trabajo hemos buscado sentar las bases para una construcción teórico-metodológica que nos permita acercarnos a esas experiencias en tanto prácticas que involucran tecnologías, móviles o no, y que producen, por lo tanto, una transformación en las propuestas de enseñanza de las instituciones educativas en análisis. Pero lo que resulta más importante son las posibilidades que avizoramos de que estas prácticas también produzcan transformaciones en los procesos de subjetivación de los sujetos involucrados, fundamentalmente de los estudiantes.

Lo que continúa ahora es confrontar estas intuiciones e hipótesis con los resultados del trabajo de campo. Así pondremos a prueba esta propuesta que hemos elaborado, para sumarla a aquellas otras que nos permitirán dar cuenta de los otros objetos de nuestra investigación.

### Referencias bibliográficas

ANDERS, Peter. **Envisioning cyberspace: designing 3D electrocnic spaces**. New York: McGraw-Hill, 1999. (p. 9-16; 35-77; 119-132)

DA PORTA, Eva. Escuela y medios: sentidos y sinsentidos. In: AA VV. **Jóvenes, identidad y comunicación**. Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Córdoba. 2006. Disponible en : < <http://es.scribd.com/doc/6635605/Jovenes-Identidad-y-Comunicacion> >. Acceso en: 22 Septiembre de 2013.

ECO, Umberto. **Kant y el ornitorrinco**. Buenos Aires: Sudamericana. 1997.

FRAENZA, Fernando, YONAHARA, Sergio y PERIÉ, Alejandra. **¿Cómo vemos? Una introducción a la visión de la forma y el color**. Córdoba: Editorial Brujas. 2013.

LEMONS, André. Mobile communication and new sense of places: a critique of spatialization in cyberculture. In: TRIVINHO, Eugênio; REIS, Angela Pintor dos (org.). **A cibercultura em transformação: poder, liberdade e sociabilidade em tempos de compartilhamento, nomadismo e mutação de direitos**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2010. Coleção ABCiber, v.2 (p. 97-112). Disponível em: <<http://www.abciber.com/publicacoes/livro2/>>

---

LORENZATTI, María del Carmen. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad.** Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba: Mimeo. 2009.

MOREIRAS, Diego. Yo en la escuela. Imágenes desde un CENMA cordobés. In: TRIQUELL, Ximena y RUIZ, Santiago. **Fuera de cuadro. Discursos audiovisuales desde los márgenes.** Villa María: Editorial Eduvim. 2011. Págs. 137-154.

MOREIRAS, Diego. **Educación de jóvenes y adultos, imágenes fotográficas y experiencia en la escuela.** Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Mimeo. 2013.

SERRA, María Silvia. **Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina.** Buenos Aires: Teseo. 2011.