

CULTURA ESCOLAR-CULTURA MEDIÁTICA.

Apuntes para un encuentro.

Susana Bermúdez.

1. Nuevos escenarios

Escena 1: “Chiquititas, más allá de la pantalla”

En el patio del jardín, un grupo de niñas de la sala de cinco, bailan y cantan el tema “24 horas”, el más difundido del CD que contiene la banda de sonido de la última versión televisiva de “Chiquititas”. Varias de ellas están peinadas con simpáticas “colitas” como Lili, la protagonista del programa. Todavía usan las zapatillas “Floricienta”, aunque, seguramente, pronto desearán tener los nuevos modelos generados por el merchandising asociado al programa que, más allá de la pantalla, cobra vida en la cotidianidad a través de productos y juegos.

Escena 2: “Tardes de MSN, MP3 y FLOG”

Como todas las tardes, después del cole y un rápido almuerzo, Malena – 14 años - se instala frente a la computadora. Desde que en su casa tienen banda ancha, se la pasa chateando. Los dedos vuelan sobre el teclado y la pantalla multiplica las ventanas de varias conversaciones simultáneas. Tiene en el MSN, más de cien contactos, pero “lo más” es cuando consigue invitar a varios amigos a la misma conversación. Mientras chatea, escucha el último compilado de MP3 que se bajó y actualiza las fotos de su FLOG. Hace dos meses, cuando que le regalaron la máquina de fotos digital, creó su propio fotolog. Como si fuera un diario personal, pero compartido con otros adolescentes “flogueros”, Malena sube fotos, escribe relatos, sensaciones, algún que otro chiste. Su flog es muy visitado, al final del día encuentra nuevas “firmas” y ya se contactó con un montón de “fotologueros”. Malena sólo se aleja de la compu para abrir la heladera o hacer zapping en la tele. Todo lo demás lo hace sin apartarse de la pantalla: completa la tarea, contesta mensajes de texto en el celular y consulta on line la sección de espectáculos.

A la noche, cuando llega su mamá, responde a la clásica pregunta:

-¿Qué hiciste hoy?- con la clásica respuesta:

-Lo de siempre, ma.

Son pocas palabras para tantas interacciones, pero bastan para alejar cualquier mirada adulta que invada su mundo electrónico e hiperconectado.

Escena 3: “PRO: jugador que alcanza un alto grado de habilidad (diccionario del Counter Strike)”

Es viernes a la tarde y el cyber está repleto. Martín, Lucas y “el Colo” pagan una hora, y después se quedan mirando como juegan otros. Desde una máquina, alguien grita:

- Che, Colo, ¿te animás a desafiarme o arrugaste?

El Colo le pide a Martín que le “tire” un peso; se lo da al dueño del cyber y sin decir nada, se sienta al lado del retador. Atrás, custodiándolo se ubican sus amigos.

- Voy de “Terrors”- aclara sin mirarlo

En la pantalla aparece la presentación del Counter Strike: “*Hay un montón de sensaciones que sólo podés describir con un par de balas*”. El Colo convertido en terrorista afgano corre por un laberíntico galpón.

Detrás de unos containers salen varios “counters” que no paran de dispararle. “Terror” avanza esquivando balas, cuerpos y charcos de sangre. Al fin, consigue superar la “misión” y subir un nivel. Sin detenerse, el Colo elige un nuevo mapa y se mete en otro escenario.

Terror corre ahora por un desierto. Tiene que meterse en un túnel antes de que lleguen los helicópteros.

- Conseguí “cheat”- le dice Martín - Al lado, el otro chico grita cuando Terror tira una bomba y vuelan despedazados counters y helicópteros.

“PRO” dice el cartel en la pantalla. Recién ahí el Colo mira a su oponente:

- ¿Quién arruga ahora?- lo “gasta” sonriente.

Ya es de noche cuando salen del cyber. Hace frío y en la estación del San Martín se mezclan entre los pibes que arrastran carritos con cartones y los trabajadores precarizados. Callados suben al tren que los aleja del mundo virtual para llevarlos a una realidad donde no aparece la opción que les permita subir “niveles”.

Las escenas anteriores intentan “poner en escena” algunas de las relaciones que niños y jóvenes establecen con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Instalados en nuestra cotidianeidad, los medios imponen nuevas formas de transmisión del conocimiento, nuevos modos de percibir y relacionarse. A través del consumo mediático e informático, niños y adolescentes no sólo usan los medios, además -como ilustran las escenas-, construyen conocimientos, organizan sus prácticas cotidianas a partir de ellos, comparten con pares códigos, objetos, conversaciones, juegos y se distinguen de otros de acuerdo a gustos o diferentes posibilidades de acceso.

Inmersos en este “ecosistema comunicativo” (Barbero, 2003), las nuevas generaciones participan de una experiencia cultural nueva, desarrollan una sensibilidad acostumbrada a la velocidad y fragmentación de los discursos audiovisuales, al zapping constante y la interacción con las múltiples posibilidades del entorno informático. Con naturalidad, chicos y jóvenes se mueven en un universo cultural que se rige por una lógica y valores muy distintos que los que legitima la cultura escolar.

Este proceso produce un desfazaje fuerte entre las vivencias que los chicos experimentan por fuera de la escuela y el modelo escolar de transmisión de conocimientos. Mientras que la institución escolar se rige todavía por los principios que la regularon en sus orígenes (homogeneidad, jerarquización, sistematicidad, orden y secuencia lineal), los alumnos son portadores de culturas diversas, traen consigo otros lenguajes y saberes que, la mayoría de las veces, no son tomados en cuenta en el ámbito escolar.

Así, la experiencia escolar se convierte a menudo en una férrea frontera donde se enfrentan diversos universos culturales.

La pregunta que surge, entonces, es si es posible achicar la distancia, cada vez más grande, entre la cultura escolar y la cultura mediática, sabiendo que ambas constituyen, hoy, el territorio común de la formación de las subjetividades. ¿Cómo podemos acercarnos a las culturas infantiles y juveniles, a sus experiencias cotidianas, a sus consumos mediáticos, y a la vez encarar una acción pedagógica que permita problematizar y cuestionar la aparente transparencia de los mensajes mediáticos y los valores impuestos por la cultura del consumo?

Para responder este interrogante, nos proponemos primero, contextualizar las transformaciones en los modos de concebir las identidades infantiles y juveniles, reinstalando el carácter de construcción histórica que han tenido, en relación, en primer lugar, con la escolarización y, actualmente, con las industrias culturales y el consumo.

2. Cuando los niños se convirtieron en alumnos

Los que nos desempeñamos en las instituciones escolares, tendemos a considerar la escuela como el contexto “natural” del desarrollo del niño. Acostumbrados al paisaje escolar, perdemos de vista el proceso histórico, social y cultural que desempeñó la escolarización masiva en la construcción de la infancia moderna.

Diversos aportes históricos¹, contextualizan cómo los niños comienzan a tener un tratamiento diferencial en la modernidad cuando se los comienza a diferenciar de los adultos a partir, sobre todo, de su “incompletud”, de su debilidad y de la necesidad de “tutela”. La infancia es vista como una etapa de transición, de preparación para la vida ciudadana.

Por lo tanto, educar era completar al niño para volverlo adulto. Pero, para educarlo de acuerdo a las necesidades de las nacientes sociedades industriales era preciso crear instituciones capaces de producir un efecto formativo y “normalizador” sobre una niñez que, de acuerdo a sus pertenencias familiares, era portadora de diversidades sociales y culturales. Para absorber los distintos modos de ser niño, se construye entonces una nueva categoría: “el alumno”. Será a partir de entonces (hasta que entra en crisis la función homogeneizadora de la escuela), el sujeto alumno y no ya los distintos niños los que transiten las etapas de la escolarización.

Así, la escuela fue el dispositivo creado por la pedagogía moderna y los Estados nacionales para “normalizar” la infancia y moldear los futuros ciudadanos. Entre fines del siglo XIX y principios del XX, la mayoría de las naciones legisló su educación primaria y la volvió obligatoria.

¹ Entre ellos: Ariés, Philieppe (1975), *L' enfant et a vie familliate sans l'Ancienne Regime*, Plon, París y Narodowski, Mariano (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Bs. As

En nuestro país, bajo el lema sarmientino “educar al niño, educar al ciudadano”, la escuela se convirtió en un poderoso agente socializador y formador de la identidad nacional. Inmigrantes y comunidades indígenas diversas fueron integrados mediante una configuración de contenidos de los cuales se excluyeron sus propios orígenes, sus prácticas culturales y religiosas. Lo que la escuela producía era, sobretodo, una identidad común y la producía eficazmente a través de la “cultura escolar”: los niños-alumnos debían hablar de una manera, debían formar y sentarse en lugares preestablecidos, seguir ritmos de aprendizaje prefijados, participar en rituales colectivos, subordinarse a la autoridad docente, ser obedientes, higiénicos y aplicados.

“La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia” (Sarlo, 1998); por eso, además de sustentarse en las leyes de obligatoriedad escolar dispuestas por el Estado, la acción pedagógica se legitimaba en una fuerte alianza entre familia y escuela. Las familias percibían que la escuela “servía” porque encaminaba a sus hijos, a través del esfuerzo y el mérito, hacia un futuro mejor para ellos.

Con eficacia, la escuela se erigió en el lugar privilegiado de acceso a la cultura “legítima” a través de la transmisión y reproducción de determinados conocimientos², desterrando fuera de las aulas las manifestaciones propias de las culturas populares como los relatos orales, el tango, el fútbol o el cine.

Este monopolio del saber estaba fundado en las nuevas tecnologías de la palabra: la escritura y la imprenta. La cultura escolar pone su epicentro en la enseñanza de la escritura y la lectura y los libros de texto van a ser instrumentos fundamentales de transmisión de conocimientos y valores. Desde las páginas de los libros se legitiman los valores hegemónicos que la cultura escolar transmite: lenguaje único, historia oficial, higiene, buenas costumbres y urbanismo.

El dispositivo escolar se sustentaba además en una relación inmodificable ente maestro y alumno. El lugar del docente era el del adulto que sabe frente a un niño-alumno que no sabe o tiene conocimientos vulgares que hay

² Según Pierre Bourdieu (*La Distinción*, 1988) la escuela ejerce “una arbitrariedad cultural” ya que transmite una determinada selección de conocimientos como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad. En este proceso, se ocultan las diferencias culturales y se marginan los sectores que no comparten el canon cultural de la escuela.

que sustituir. La autoridad pedagógica se constituye así desde el poder y el saber y era, por lo tanto, incuestionable.

Desde esta matriz cultural, niñas y niños fueron moldeados como alumnos, "normalizados" a través de valores, disciplina y conocimientos impartidos por una institución que garantizaba la inserción social y el progreso.

Pero, a partir de los años 70, en el contexto de crisis económica y debilitamiento del Estado de Bienestar, la ilusión "igualadora" se fue desmoronando. La escuela no sólo no era capaz de producir el ascenso social esperado, además es acusada de reproducir las diferencias sociales.

Acorralada, la cultura escolar intenta mantener sus rituales, pero estos ya no ofrecen la carga simbólica que le dio origen frente a alumnos que son, desde temprana edad, socializados por un entorno massmediático.

3. Mercado y medios: la nueva pedagogización de la infancia

En las últimas décadas del siglo XX, el avance del Mercado y la llamada "cultura del consumo" transformaron el tradicional proceso de socialización infantil basado en la alianza escuela/ familia. Hoy, los niños comienzan a ser interpelados por los medios y el mercado mucho antes de ingresar a la escuela y, a diferencia de lo que ocurría en los albores de la escolarización, los chicos portan una experiencia cognitiva desarrollada a través de la interacción con las nuevas agencias de conocimiento.

Para problematizar esta nueva forma de socialización de la infancia, es necesario conceptualizar el consumo como un proceso más complejo que el mero acto compulsivo de comprar o adquirir determinados objetos. En las sociedades contemporáneas, bajo la oferta incesante de mercaderías y una febril innovación tecnológica que acelera la caducidad de los productos, emerge una nueva forma de ciudadanía que busca el "reconocimiento social" mediante el consumo "distintivo"³ de bienes y signos. Como afirma García Canclini, (1995:44) "*consumir es participar en un escenario de disputas por aquello que la sociedad produce y por las maneras de usarlo*". Por eso, reflexionar sobre

³ Pierre Bourdieu (op.cit) argumenta que en las sociedades contemporáneas las relaciones sociales se construyen, más que en la lucha por los medios de producción y la satisfacción de necesidades materiales, mediante la apropiación de los medios de distinción simbólica.

los consumos culturales implica enfocar la mirada en los procesos y las prácticas de apropiación simbólica que realizan los sujetos inmersos en una cultura, en donde el Mercado no sólo promueve la expansión y diversificación de bienes y servicios, además establece modos de identificación a través de la posesión y uso de los objetos y crea deseos en relación a lo que no se tiene.

De esta forma, la “cultura del consumo”, vehiculizada por los medios, inunda nuestra cotidianeidad con imágenes y publicidades de productos, dando lugar a nuevas prácticas culturales que trastocan el lugar social asignado a la infancia en la sociedad moderna. Pantallas omnipresentes, publicidades, cybers, shoppings, conforman los nuevos espacios desde los cuales niños y jóvenes ya no son interpelados como hijos o dóciles alumnos, sino como potenciales “clientes”.

Trastocando los valores de esfuerzo, trabajo, mérito y acortando el lento camino de preparación para la ciudadanía que la modernidad imponía a la infancia, el mercado impone una forma socializadora más rápida y seductora: el consumo. Niños y adolescentes se vuelven un sector apetecible y cobran visibilidad a través del consumo y si no pueden consumir, les depara la “invisibilidad social”, la exclusión y la marginalidad. Es que más allá del consumo material, se instaura un consumo simbólico que determina pertenencias, comportamientos y distinciones sociales. Programas de TV, películas, ropa, celulares, zapatillas, sitios Web “favoritos”, bandas musicales, se convierten en referentes identitarios y demarcan diferencias entre los grupos a partir del desigual consumo.

Así como dijimos que el dispositivo escolar necesitaba de la alianza entre familia y escuela, la nueva forma de pedagogización de la infancia se basa en la redituable alianza entre mercado y medios. El mercado necesita crear un entorno donde los objetos adquieran “valor”, se vuelvan “deseables” para los millones de chicos que pueden y también para los que no pueden adquirirlos. (Minzi, 2003).

Motorizados por potentes merchandising, los programas de televisión abonan su éxito sembrando infinidad de productos en la vida infantil. Como mostraba la escena con la que empezamos este texto, mirar “Chiquititas”, más allá del programa, se vuelve significativo para las niñas a través de la cantidad

de interacciones con objetos culturales y prácticas que habilita a través de Cds, figuritas, ropa, juegos y conversaciones posibles. De igual manera, ¿qué películas logran ser éxito de taquilla si no son acompañadas por una fuerte campaña de marketing que inunde con sus imágenes locales de hamburguesas, jugueterías y spots publicitarios? Como en un infinito hipertexto cada producto cultural - películas, programas, megarecitals - propone hipervínculos abriendo múltiples formas de acceso a cada uno de ellos.

Mientras que la escuela tradicional aspiraba a la homogenización y a la construcción de una identidad única, el mercado agudiza la fragmentación social, segmentando audiencias, diversificando la oferta de productos y mercaderías de acuerdo a gustos, intereses, edades, nivel adquisitivo, etc. Desdibujados los referentes tradicionales que daban cohesión a la vida social (familia, escuela, Nación), se multiplica la aparición de distintas “tribus urbanas” que se aglutinan en torno a consumos, gustos, experiencias y adscripciones identitarias específicas - punks/rollyngas/tecno/cumbieros -, delimitando espacios diferenciales y desiguales.

En estos nuevos procesos de socialización, el grupo de pares cobra importancia central en la transferencia de códigos y reglas; con los amigos se aprende y se crean comunidades de sentido compartido. De esta manera, los jóvenes parecen autogestionar sus formas organizativas sin intermediación de adultos o instituciones educativas, que suelen negar la existencia de otros lenguajes y modos de apropiación distintos a los consagrados por los programas y disposiciones escolares.

Ante la irrupción de las múltiples maneras de ser niño, niña, adolescente, joven, la escuela suele reaccionar lamentando la pérdida de los valores tradicionales, juzgando negativamente las diversas manifestaciones culturales, culpabilizando a los medios por influir en el imaginario infantil y a las familias por haber abandonado la alianza.

4. ¿Por qué y para qué integrar los consumos culturales en la escuela?

Es innegable, como expusimos en el apartado anterior, el lugar cada vez más preponderante que tienen el mercado y los medios de comunicación en la

construcción de las identidades infantiles y juveniles. Vimos cómo el mercado no sólo oferta y vende productos, sobretodo conforma su mundo simbólico: *“El mercado redacta el guión de la vida infantil, define qué es lo que los chicos desearán, a qué jugarán, sobre que charlarán, sobre qué discutirán o agradecerán a sus padres, qué compartirán con sus pares, qué pensarán, qué dibujarán, qué soñarán, qué pedirán a Papa Noel”*. (Minzi, 2003).

Reconocer y aceptar la capacidad modeladora que ejerce la cultura mediática ⁴ sobre las prácticas y el imaginario de chicos y adolescentes no implica que debamos atrincherarnos en posiciones defensivas o ingenuas. No será desde actitudes “moralistas” ni desde la pasividad acrítica que la escuela logre reposicionarse en el mundo infantil y juvenil.

Por el contrario, la escuela puede fortalecer su función social acercándose a las culturas juveniles, reconociendo sus diversas conformaciones y prácticas, abriendo espacios de diálogo sobre los consumos culturales, asumiendo una alfabetización crítica que integre los nuevos lenguajes y medios, ofreciendo herramientas para interrogar la información, analizar las representaciones y estrategias utilizadas, problematizando y “desnaturalizando” los mensajes mediáticos. Para esto, es importante que encararemos acciones pedagógicas que permitan:

⇒ **Crear espacios de diálogo sobre los consumos mediáticos:**

Si como indican estudios y encuestas⁵ sobre consumo televisivo infantil, este se realiza cada vez más en forma solitaria, sin mediación de adultos (en las clases populares por ausencia de los padres y en los niveles medios y altos por la proliferación de televisores en distintos ámbitos del hogar), es necesario que generemos espacios de diálogo y reflexión sobre los consumos culturales de los alumnos y “el mundo construido” por los medios. Conversar sobre los programas que los chicos ven, sobre los personajes con los que se identifican, in-

⁴ “La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera desde dentro de la cotidianeidad, más allá de las situaciones específicas de ‘recepción’, ‘audienciación’ o del carácter de ‘público’, ‘consumidores’ o ‘usuarios’ de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social”. (Huergo, 2000:47)

⁵ Las encuestas realizadas a alumnos de distintas escuelas de Capital, por el Programa *Medios en la Escuela* , durante el desarrollo de los talleres de iniciación en medios, confirman esta tendencia.

dejar sobre los productos o juegos que realizan a partir de ellos, no sólo ayuda a acercar la cultura mediática al aula, también implica salir del consumo individual, para intercambiar y debatir con otros sobre gustos y preferencias.

Los consumos y las apropiaciones varían según el contexto social, por eso es importante que los docentes suspendamos “la valoración”, aprendamos a conocer lo que los chicos piensan y hacen, propiciando la reflexión y el diálogo, no censurando sus consumos sino haciéndolos pensar acerca de ellos.

Es decir, podemos actuar sólo como consumidores, situándonos en el lugar que nos asigna el mercado o podemos ejercer como ciudadanos una reflexión más amplia sobre qué y cómo consumimos, reconstruyendo los diversos contextos en que los objetos culturales y sus usos nos permiten encontrarnos y dialogar con los otros.

⇒ **Generar una alfabetización integral**

Sabemos que los chicos ingresan, hoy, a la escuela primaria con una serie de conocimientos y códigos adquiridos en su interacción con los diversos medios, con las múltiples pantallas, por lo que la escuela no sólo tiene que posibilitar el acceso a la cultura escrita sino también a la múltiples “lecturas y escrituras” que conforman la cultura contemporánea.

En vez de excluir, integrar los nuevos medios y lenguajes, posibilitando una alfabetización crítica que permita a las nuevas generaciones no sólo usar las nuevas tecnologías, además brindarles herramientas para reflexionar sobre los valores transmitidos, cuestionar la aparente “objetividad” de un diario o un noticiero, analizar las estrategias de marketing usadas por las publicidades para convencer a las audiencias; cuestionar sobre todo el injusto acceso a los bienes culturales.

⇒ **Abrir la agenda temática y ampliar la oferta cultural.**

A través de los mecanismos de construcción de la información, los medios seleccionan y jerarquizan algunos acontecimientos, los muestran de determinada manera y ocultan otros. De esta manera, las empresas mediáticas hacen cir-

cular “agendas temáticas” que influyen en la opinión pública. La escuela puede posicionarse críticamente deconstruyendo con los alumnos estos mecanismos y permitiendo, además, que ingresen al aula problemáticas propias de las culturas juveniles que los medios no muestran o muestran en forma estigmatizante (asociando a los jóvenes, sobre todo de los sectores populares, con la violencia, la droga, la delincuencia, etc.).

Explicamos anteriormente como el mercado produce accesos desiguales a los productos culturales, es en este aspecto que la escuela puede cumplir una importante función social, posibilitando el acceso a los nuevos medios sin exclusiones y ampliando la oferta cultural a través del acercamiento a productos diversos, alternativos a los que circulan por ejemplo, en la TV o el cine comercial.

⇒ **.Encarar propuestas de producción de medios y expresión de discursos propios.**

La alfabetización crítica en medios tiene como propósito que chicos y jóvenes se constituyan en “productores culturales”, capaces de interpretar la cultura mediática que los rodea y también participar, generando discursos propios.

Por eso, es importante que la escuela desarrolle proyectos de producción mediática, no para competir con los grandes medios sino para que los alumnos produzcan en forma colectiva sus mensajes, accediendo a circuitos reales de comunicación y haciendo “circular” otras voces.

Es en el propio proceso de producción donde se dan las posibilidades de utilizar el lenguaje audiovisual y “deconstruir” los conocimientos mediáticos para generar nuevas narrativas, mostrar otros puntos de vista y diferentes miradas, ampliando -en lo posible- el horizonte de lo “visible” y “decible” en los discursos hegemónicos.⁶

Los docentes podemos ayudar a que chicos y chicas exploren y descubran nuevas formas creativas de dar a conocer sus realidades, expresar sus viven-

⁶ Mc Laren (1994) propone “alfabetizaciones posmodernas críticas” cuya finalidad es crear comunidades de resistencia a lo hegemónico. Postula “una pedagogía expresada desde los márgenes”, que parta de la acción del sujeto y devuelva la alteridad a las voces que fueron y son acalladas por los discursos dominantes.

cias y que estas puedan ser compartidas con otros a través de la producción y difusión de videos, programas de radios o notas periodísticas.

En síntesis, una forma de empezar a construir puentes entre la cultura escolar y la cultura mediática es que la escuela y los docentes nos asumamos como parte de esta problemática y aceptemos que ya no es posible construir identidades únicas e ideales porque, hoy, las identidades son diversas y se definen entre los cruces de la cultura letrada, la audiovisual y las tecnologías digitales..

Bibliografía

- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1994) "¿Existe la infancia?" en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA" Año 2, N° 4.
- Barbero, Jesús (2003.) "Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar", en *Comunicación, medios y educación*, Morduchowicz ,Roxana,(comp), Octaedro, Barcelona
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1988) *La Distinción*, Madrid, Taurus
- García Canclini, Néstor (1995) "El consumo sirve para pensar" en *Consumidores y Ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo
- Corea, Cristina (2004) "¿Qué hacen los chicos con la tele?" en *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Bs As.
- Huergo, Jorge A. (2000) "De la escolarización a la comunicación en la educación" en *Cultura escolar; cultura mediática. Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Mc Laren Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Bs. As. Cuadernos Aique
- Minzi, Viviana (2003) "Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local" en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada sobre las transformaciones recientes en Argentina*, Carli, Sandra (comp), La Crujía, Bs As.
- Nakache, Débora (1999)"La producción de medios en la escuela. Una posición en debate actual" Documento de reflexión y perfeccionamiento para docentes. Equipo de Asistencia Técnica en Medios de Comunicación. DGE. Sec. de Ed. GCBA
- Narodowski, Mariano (1999), "Ruptura del monopolio del saber escolar" en *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Novedades Educativas, Bs. As.
- Pineau, Pablo (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?" en *La escuela como máquina de educar*, Paidós ,Bs. As.
- Rabello de Castro, Lucía (2001) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Lumen Humanytas, Bs As.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Bs. As.
- Sarlo, Beatriz (1998) *La Máquina Cultural*, Ariel, Bs. As.