

PERSPECTIVAS E INTERROGANTES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

MARÍA CRISTINA C
(COMPILADOR)

Facultad de Psico
Secretaría de Cul
UNIVERSIDAD DE BUEN



EDUCACIONAL CHARDON

232

LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN EL ESCENARIO CULTURAL MEDIÁTICO

Débora Nakache

1. Más allá de la Psicología de la Instrucción

“Creer en Barrio obrero de Providence, Rhode Island, me orientó de un modo particular hacia la relación entre la cultura popular y la escolarización. La cultura popular estaba donde estaba la acción: definía un territorio donde placer, conocimiento y deseo circulaban en íntimo contacto con la vida de las calles... Más que saberlo, sentía lo que era un conocimiento realmente útil. Y hablaba, bailaba y me perdía en esa cultura callejera que nunca dejaba de moverse. Y entonces empecé a ir a la escuela. Algo me detuvo allí... Como si me hubieran enviado a un planeta extraño.”¹

— Cuando intentamos presentar el objeto de estudio de la Psicología Educativa, por ejemplo en las primeras clases con estudiantes de Grado de la Carrera de Psicología, habitualmente insisten las mismas preguntas: “¿Cómo distinguirla de la Psicología de la Instrucción?” “¿Si la educación excede lo escolar, por qué los autores se remiten a la escuela?”

1. Giroux, Henry: *Placeres inquietantes*, Prefacio, p. 11, Barcelona, Paidós, 1996.

144 1/2

Y aún cuando aclaremos junto con C. Coll que

“no existe ninguna razón de peso para no incluir en la Psicología de la Educación el estudio de los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos por prácticas educativas no escolares...”

y que

... “la Psicología de la Instrucción debe considerarse más bien como parte de la Psicología de la Educación...”²

reaparece la impresión de una formulación de principios más que de una realidad efectiva en el cuerpo de la disciplina.

Las marcas de su constitución expresan de modo inequívoco la estrecha fusión de Psicología Educativa y escuela. No se trata simplemente de elecciones teóricas, sino de la propia trama fundacional donde ambas devinieron solidariamente.

En este sentido adscribimos a la idea de la escuela como una producción histórica moderna, maquinaria de gobierno de una población demarcada (recién entonces) como infantil y, en función de la misma, la formación de profesionales dedicados a la educación.

“Todo un conjunto de saberes van a ser extraídos del trato directo y continuo con esos seres encerrados desde sus cortos años que, día a día, se van convirtiendo cada vez más en niños... La Pedagogía como ciencia se verá, a su vez, potenciada de modo inusitado gracias a la entrada cada vez más intensa de la Psicología en el campo educativo, afluencia que ha servido, al menos para dotarla de una “doble cientificidad” más difícil de poner en cuestión.”³

2. Coll, César: “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación”, cap 1, en Coll/Palacios/Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza, 1992, p. 29.

3. Varela J. y Álvarez Uría, E: *Arqueología de la escuela*, cap. 1, Madrid, La Piqueta, 1991, pp. 36 y 52.

Desde esta perspectiva, compartimos con Guillaín su caracterización de la Psicología Educativa como ciencia estratégica, en tanto

“provee a los educadores la estructura o la secuencia de sus intervenciones y todo un saber relativo a las condiciones de sus decisiones.”⁴

Al reconocer este carácter histórico de la disciplina y el “régimen de prácticas” (Foucault; 1978) que la constituyen, no pretendemos una descalificación de la misma tomando esta dimensión “política” como una malformación que la aparta del ideal científico, más bien por el contrario, reconocemos a ese pretendido ideal como heredero de una manera de mirar la ciencia (o de no mirar) y consideramos este recorrido crítico como aquél que permite desplegar diacrónicamente aquellas estructuras que hoy nos parecen necesarias y universales. Modo de descongelar las certidumbres construidas históricamente y visualizar las que permanecían oscurecidas por la operatoria del recorte.

En esta línea, las preguntas con las cuales iniciamos este apartado acerca de la centración del campo de la Psicología Educativa en los procesos de aprendizaje en contextos escolares, lejos de parecer una confusión de principiantes devela el carácter de una demarcación disciplinar que puede transparentarse en su deconstrucción histórica. Sin embargo el reconocimiento de la naturaleza de “recorte” constituye un interesante punto de partida, ya que invita a la delimitación de lo recortado, tanto como a la definición de las relaciones con lo que excluye. Así como también pone el acento en las continuidades y discontinuidades de los procesos de aprendizaje en diversos contextos (Baquero; 1993). Admitiendo entonces, que las demandas que se producen al conjunto de prácticas (pedagógicas, psicopedagógicas, etcétera) que han tenido lugar con los procesos de escolarización delimitarían un “campo de intervención específico” (Castorina; 1989).

4. Guillaín, André: “La psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención” en *European Journal of Psychology of Education*. Vol V, N° 1, p. 70, 1990.

Desde esta perspectiva y sin negar la legitimidad de lo anteriormente expuesto, compartimos la necesidad de la ampliación de la mirada de la Psicología Educativa hacia algunos procesos de aprendizaje que transcurren en contextos no escolares (Lacasa, 1991; Elichiry, 1999). Con el cuidado de que tal ampliación no diluya la especificidad que la situación escolar imprime a la producción de conocimientos sino, por el contrario, eche luz sobre los modos de interrelación de dichos contextos diversos.

Entonces, interesa preguntarnos si la escuela modeliza los modos de apropiación cultural de los niños por fuera de ella, o si las nuevas maneras de control estatal "posmodernas" organizan, en algún sentido, la dinámica del trabajo escolar. Preguntarnos cómo interactúan estos saberes provenientes de campos institucionales heterogéneos, con diversos grados y fuentes de legitimación. Cómo impactan en la disciplina y aún en la concepción misma de infancia.

Específicamente nos interesa tomar aquí los aprendizajes producidos por y desde los medios masivos de comunicación. ¿Por qué elegimos los medios? Porque consideramos que nos permiten pulsar la complejidad de las transformaciones culturales desde una de sus aristas más polémicas: las empresas *massmediáticas* y su rol educativo. Esto es, más allá de toda cuestión moral, cuáles son sus efectos reales en los aprendizajes de la población, y más específicamente, en los niños. Y en simultáneo, cómo se introducen estos saberes en la escuela.

Elegimos, entonces, situarnos en el "ojo de la tormenta". Porque esta imagen sirve para aproximar una figuración de la mirada que intentaremos a través de este escrito.

Nos pararemos en un "ojo de la tormenta", en un agujero, en el *impasse* dentro del torbellino de dos discursos heterogéneos: el escolar y el mediático.

Aquello que expondremos será dicho desde un espacio vacío (a construir) donde parece pacificarse la relación escuela/medios; pero donde, en realidad, resuena con fuerza la agitación misma de estas culturas, con sus tradiciones atronadoras, con sus vacilaciones húmedas.

Son tiempos de tormenta.

2. La Psicología Educativa ante un nuevo escenario social

"Ayabaca. Una de las provincias más pobres del norte peruano adonde llegan las ondas de *Radio Cutivalú*, una emisora popular y católica. En sus comunidades, de difícil acceso y economía de subsistencia, viven campesinos y campesinas sufridos pero orgullosos de conocer las verdades de los cerros y el misterio de las lagunas. Se reconocen como fieles oyentes de *Radio Cutivalú*. Ésta los tiene en cuenta en su programación, habla de su situación y de sus problemas, difunde la música que sienten propia... Sin embargo, pese a esa fidelidad, manifiestan que prefieren escuchar los informativos de la más importante emisora nacional: —'En esa radio podemos enterarnos todos los días del precio del dólar'. —'¿Y para qué les sirve eso?' —se les pregunta con asombro, ante ese interés por un conocimiento tan poco vinculado al quehacer económico y a las necesidades más inmediatas de la comunidad. Con la rapidez y naturalidad con que se responde a las preguntas más banales, los campesinos replican: —'No, nos sirve para nada... pero estamos informados'." ⁵

El cambio del lazo social en el agotamiento del mundo moderno, encuentra en los medios masivos de comunicación uno de sus modos más efectivos de subjetivación.

En la transformación de los "ciudadanos" en "consumidores" los medios resultan su hábitat y fuente. Todo está en ellos y ellos, en todos lados. Escenarios del mercado globalizador y al mismo tiempo de la expulsión como modo de constitución de la subjetividad en la era post-industrial, crean la ilusión de una inclusión permanente que destituye antiguas categorías. Lo público y lo privado, lo permanente y lo efímero, lo real y lo ficcional son algunas de las contradicciones modernas que pierden sentido, o por lo menos lo trasmutan, en esta nueva trama discursiva.

5. Mata, M. Cristina: "Interrogaciones sobre consumo mediático", en *Nueva Sociedad*, N° 140, p. 91.

Así los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías implican nuevas condiciones en la transmisión de la cultura. El tránsito de la escritura a la informática cambia el soporte de lo escrito y los modos de acceso, ya que se trata de un tipo de escritura no secuencial (Piscitelli; 1991).

“En las sociedades orales el tiempo es circular y cíclico, todo revierte sobre sí mismo, tendiente a conservar de modo idéntico los saberes de una sociedad que vive tradicionalmente. Las sociedades con escritura se vuelven lineales e históricas. En la medida en que la memoria de una sociedad ya no está en ella misma, la realidad es susceptible de ser conocida, conquistada, comprendida. Acelerar este proceso y hacerlo operativo, útil y aplicable, he allí el poder de la informática, que le imprime una rapidez y un alcance antes inimaginables.”⁶

Este cambio de escena y, sobre todo, de las condiciones de producción del conocimiento atraviesan la escolaridad de un modo decisivo. Si la escuela es una de las matrices de la modernidad en donde la escritura difunde una forma de apropiación y uso del conocimiento que llamaremos “descontextualizado” (Brunner; 1991), cabe preguntarnos qué efectos producen estos nuevos formatos donde situar los aprendizajes.

En este contexto ubicamos, a su vez, las nuevas demandas que interpelan a la Psicología Educativa en relación a procesos de alfabetización y post-alfabetización, estrategias interactivas en educación popular, diagnóstico y evaluación participativa.

Comenzar a estudiar qué habilidades adquieren los niños alfabetizados (en la lengua escrita) para interpretar el universo mediático y en qué sentido se crean puentes desde la escuela para deconstruir los saberes culturales provistos por los medios, son sólo algunos de los

interrogantes que advienen como novedosos en esta disciplina. Por eso, resulta imprescindible ampliar el campo de intervención disciplinar a aquellas investigaciones en contextos no escolarizados, que den fundamento a estas nuevas prácticas profesionales que se están originando (Elichiry; 1999b).

3. Aprender en la vida / Aprender en la escuela

“En la escuela de la vida aprendí todo lo malo, aprendí todo lo bueno...”

La temática que aquí proponemos se inscribe en una línea de trabajos suficientemente amplia, que procura indagar respecto del rol de la escuela en la formación de conocimientos y su relación con aquello que se aprende en la vida diaria. Corresponde, entonces, a una preocupación generalizada en la Pedagogía y la Psicología Educativa contemporáneas, la de interrogarse acerca de los múltiples contextos donde se producen aprendizajes, sus implicancias, significaciones y escisiones diversas.

Es en el programa cognitivo y en especial en la tradición socio-histórica, donde estas reflexiones son cada vez más frecuentes y potentes. Temas como *revolución cognitiva*, *metacognición*, *mente no escolarizada*, etcétera, son tópicos recurrentes en el debate actual.⁷

Partimos de admitir, siguiendo a Pilar Lacasa (1991) que la Psicología Educativa comprende entre sus núcleos teóricos fundamentales el de las relaciones entre situaciones de enseñanza y aprendizaje con diverso grado de formalización.

Por tanto, resulta interesante retomar las ideas que propone Lauren Resnick (1987) para responder a la cuestión de las diferencias entre el aprendizaje escolar y otras formas de aprendizaje. Ellas son las siguientes:

7. Por citar algunos: J. S. Bruner, iniciador y uno de los más brillantes polemizadores en este sentido, H. Gardner, B. Rogoff, R. Tharp, R. Gallimore, entre otros.

6. Levy, Pierre: “La oralidad primaria, la escritura y la informática” en: *David y Goliath*, Año xx, N° 58, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 1991.

a) Mientras que en la escuela el conocimiento es individual, fuera de ella es compartido.

b) Mientras que en la escuela la actividad es predominantemente mental, fuera de ella suele ser manipulativa.

c) Mientras que en la escuela se manipulan símbolos, fuera de ella existe un uso contextualizado del razonamiento.

d) Mientras que la escuela pretende enseñar destrezas de carácter general y principios teóricos, en la vida cotidiana las personas deben adquirir formas específicas de competencia.

En estos hiatos entre "el aprendiz intuitivo", "el aprendiz escolar" y aún "el experto disciplinar" (Gardner; 1993), se encarna a su vez la transmisión de conocimientos producida en la cultura mediática.

4. La escuela, los maestros, los medios. El ojo de la tormenta

"Una escuela primaria. La maestra apela a sus mejores conocimientos y estrategias pedagógicas para que sus alumnos comprendan la incidencia de la quema de los rastrojos en el empobrecimiento de los suelos. Algunos pocos atienden; la mayoría se aburre. Indaga las causas: La respuesta es obvia: Señorita, eso ya lo vimos en la tele. Al día siguiente, su pesar se vuelve indignación: Eso no es cierto, *señor*, los faraones no esclavizaban a la gente en la construcción de las pirámides. En un programa dijeron que las construyeron los extraterrestres."⁸

La aparición de los medios masivos de comunicación confrontó, sin dudas, lo escolar con la naturaleza de su misión específica: la transmisión de conocimientos. La pérdida de su carácter hegemónico en la comunicación de los saberes socialmente valorados, la impactó profundamente. De uno u otro modo las escuelas debieron posicionarse frente a estas nuevas agencias de conocimiento que, aunque

8. Mata, M. Cristina, *op. cit.*, p. 92.

con objetivos no explícitamente educativos, comenzaron también a promover ciertos aprendizajes en la población infantil y juvenil.

Sin embargo, tal posicionamiento de lo escolar no resultó (ni resulta actualmente) monolítico. La escuela constituye una abstracción teórica, en la cual se condensan diversos actores reales, cada uno con diferentes relaciones con lo mediático.

Todos somos actores sociales inmersos en esta cultura mediática, y ello no depende de nuestra voluntad sino que, como integrantes de una sociedad mediatizada, participamos de un sin fin de prácticas sociales que están configuradas a través de ella. Por ejemplo, el hecho de asociar las voces de timbre más grave con la seducción, podría tener su origen en la radio, donde dichas voces parecieran oírse mejor. Así también, la variación de los tiempos de atención, constatada en los alumnos actualmente, pareciera ser efecto de la práctica del *zapping* televisivo.

Pero además, en el caso de los maestros éstos tienen una función social específica: la de transmitir el patrimonio cultural disponible. Por tanto, la relación que sostienen individualmente con los medios masivos de comunicación, se complejiza a la luz de tener que enseñar, inmersos en esta cultura mediática, los objetos de dicha cultura.

Así, los docentes asisten como un actor social más a las transformaciones culturales contemporáneas pero, al mismo tiempo, son responsables de convertirlas en objetos de estudio a ser enseñados en la escuela. De este modo, por ejemplo, podemos encontrar docentes que miran poca televisión porque no tienen tiempo y sin embargo, como educadores, sostienen que es muy importante integrar la televisión a la escuela. O bien, profesores y profesoras que recomiendan enfáticamente mirar documentales en la televisión y sancionan moralmente a sus alumnos en su predilección por los deportivos, pero son fanáticos de los programas futbolísticos y rara vez observan alguno de divulgación científica.

En resumen, señalamos así la doble relación de los docentes respecto a los medios: en tanto actores sociales cualesquiera, y como agentes específicos de enseñanza de esta misma cultura en la que viven.

Afirmamos, por tanto, que toda escuela y todo docente, ya sea explícita o implícitamente, sostienen alguna relación con los medios.

Esto significa que, en su práctica cotidiana, los maestros y las maestras se posicionan de algún modo respecto del mundo mediático. Aunque no todos tomen partido en esta controversia y ni siquiera reconozcan su importancia, de cualquier manera, seguramente en su labor docente, manifestarán algún modo de relacionarse con los medios. O quizás no se trate de “un modo” sino de varias posiciones, no siempre conscientes y en ocasiones contradictorias entre sí, acerca de cómo participan de la cultura mediática.

Pero asimismo, tampoco los medios constituyen un bloque homogéneo. Muchas de las posturas desde lo escolar hacia lo mediático varían, dependiendo del medio del que se trate.

Así, obviamente el diario es considerado menos “mediático”, por su carácter de producción escrita, más fácilmente compatible con la cultura escolar alfabetizadora resultando, por tanto, tradicionalmente usado en la escuela como fuente de información. Incluso, éste es tomado por muchos maestros como parámetro objetivo de estatus cultural siendo un indicador, su lectura, de cómo una familia se relaciona con la actualidad y el conocimiento.

En el extremo opuesto se encuentra la televisión, cuyo predominio de imágenes, la vertiginosidad en su estructura y el carácter explícito de “entretenimiento” de sus contenidos, la convierten en el arquetipo de la cultura mediática y por consiguiente, en aquello que es visualizado como radicalmente distinto a lo educativo.

De este modo, cuando pensamos en las relaciones entre la escuela y los medios, desde la Psicología Educativa, será necesario sustraerse de la ilusión de “la escuela” como un organismo que responde unívocamente, en el cual parecen desdibujarse sus actores reales y sus condiciones efectivas de trabajo escolar (clima, espacio, cultura, etcétera). Ya que ello nos lleva a reducir la multiplicidad de lo que acontece en una escuela a ciertos estándares, impuestos desde afuera, que categorizan ciertas formas de relación entre lo escolar y lo mediático. Se suele hablar entonces, por ejemplo, de “la resistencia de la escuela a integrar el mundo mediático”, cuando siempre se tratará de alguna escuela y de algún docente de esa escuela.

En esta línea, consideramos que las preguntas y problemas deben estar planteados más localmente, de modo de interpelar una

situación específica, donde los maestros y maestras, la escuela y los medios están encarnados en sujetos particulares que orientan la indagación hacia territorios bien demarcados, más que a teorizaciones normalizadoras masivas. Éstas últimas, podrán ser aptas para grandes planes políticos, pero parecen ineficaces en la comprensión psicológica.

5. Psicología Educativa/Cultura Mediática. Nuevas preguntas

Nos proponemos, a continuación, plantear algunas de las preguntas que se podrían abordar desde esta perspectiva. Iremos punteando algunos problemas que nos parecen relevantes, sin la pretensión de un listado exhaustivo sino, por el contrario, en el intento de comenzar a dibujar una ruta de aproximación a este nuevo territorio donde confluyen lo escolar y lo mediático.

5.1. Contextos de aprendizaje y significación

→ La adquisición de conocimientos no se realiza en “el vacío”, sino en el seno de ciertos contextos culturales que regulan y establecen diferentes modos de legitimar los aprendizajes.

Por tanto, es interesante observar qué tipo de significación adquieren los conocimientos provenientes de los medios (en tanto conocimientos originales provenientes del marco extraescolar) en el aula. ¿Qué niveles de legitimación asumen estos saberes en el discurso áulico? ¿Hasta qué punto resulta significativo lo aprendido fuera del contexto escolar, a través de los medios? ¿Reconoce y legitima el docente, el conocimiento televisivo que, por ejemplo, el niño aporta en la actividad de clase?

Resultan relevantes, a tal efecto, aquellas nuevas investigaciones en el área (Lacasa; 1998) que parten de los saberes mediáticos que los niños traen a clase en términos de “esquemas previos” para el aprendizaje de contenidos específicos escolares. Así, por ejemplo, indagan qué resulta de la consideración de las narrativas televisivas

que los alumnos y alumnas pueden aportar en clase, tras el visionado de un teleteatro o un *sitcom*, para la producción de textos escritos.

5.2. Escuela y descontextualización

La escuela es el ámbito histórica y socialmente organizado para la revisión descontextualizada de las funciones provistas por el desarrollo humano. Por ello, merecen indagarse las oportunidades que en ella se brindan para un análisis, de esta índole, de conocimientos adquiridos a partir de la cultura mediática. ¿Qué ocasiones ofrece para la “crítica” de aquello incorporado en el ámbito de la crianza? Tal “crítica”, ¿constituye una instancia moralizante o implica condiciones de reflexión y producción cognitiva?

Reconocemos que la mera participación en la cultura contemporánea implica la adquisición del “lenguaje audiovisual”. Pero, a su vez, si pensamos que manejar un lenguaje no implica sólo adquirir instrumentos para su recepción, sino a su vez entrenar habilidades para su producción, la categorización no resulta tan obvia. Así como un niño puede, y de hecho lo hace, aprender a leer y escribir por fuera de la escuela, es en su seno donde aprende un uso específico de la misma y en donde la entrena en función de transferirla a multiplicidad de escenarios vitales.

Por esto, numerosos autores reclaman la extensión de los procesos de alfabetización al “lenguaje audiovisual” y adquiere especial énfasis si se piensa que la producción de “lenguaje audiovisual” necesita de soportes materiales que implican recursos económicos distribuidos, actualmente, de modo cada vez más desigual entre la población. Por tanto constituye un desafío indagar qué rol juega la escuela (como único dispositivo masivamente previsto en períodos críticos de desarrollo) en tal adquisición.

5.3. Escritura y alfabetización audiovisual (*literacy*)

Si consideramos que las habilidades de alfabetización necesarias para significar los mensajes ofrecidos en el mundo cultural contemporáneo, exceden a la lengua escrita y precisan incorporar, a su

vez, lo audiovisual, debemos ampliar el concepto de alfabetización (*literacy*) para integrar allí los procesos, inmersos en prácticas sociales y culturales específicas, que permiten atribuir significado a los mensajes expresados simbólicamente a través de diferentes tipos de lenguaje (Salomón; 1979).

Si la televisión provee una “pedagogía perpetua” que organiza muchas de nuestras representaciones del mundo, resulta imprescindible desplegar modalidades de enseñanza que apunten a la apropiación “crítica” de estos saberes. ¿Es posible, entonces, adquirir en la escuela instrumentos que medien la recepción televisiva? ¿Son, la escritura y la alfabetización audiovisual, procesos contrapuestos o asociados en la apropiación de los recursos culturales?

5.4. Medios y conocimiento

En la actualidad, una buena parte de la información que manejan los niños proviene de los medios (especialmente de la televisión). A su vez, numerosas investigaciones describen la especificidad de los procesos mentales inherentes a la actividad de su recepción.

Algunas perspectivas los sitúan como una *escuela paralela*⁹ en virtud de que, tanto la escuela como los medios, ofrecen un conocimiento real pero de carácter distinto y fundado en categorías diferentes. La escuela aporta un saber formalizado, al cual se accede por etapas, que prioriza lo verbal y, en cambio, los medios brindan informaciones inconexas, que fluyen sin autoridad aparente, vinculada al entretenimiento y al consumo, priorizando las imágenes.

Resulta interesante, por lo tanto, interrogarnos acerca de la naturaleza de estos saberes. ¿Constituyen acaso *corpus* de conocimientos? ¿Qué clase de funciones mentales se despliegan en la adquisición del “lenguaje audiovisual”? ¿Cómo pensar allí el problema de la *descontextualización de los instrumentos de mediación*?

9. Para analizar la categoría de “escuela paralela” véase UNESCO-McBride (1980) y Roncagliolo (1984).

A su vez, las actuales investigaciones en el campo de la comunicación, reconocen en los medios la capacidad de configurar agendas mentales a través de la imposición de ciertos temas en tanto prioridades "a pensar". ¿Qué incidencia tiene la agenda mediática en los chicos? ¿Hasta dónde ésta configura sus intereses "espontáneos"? ¿Qué impacto tienen en lo escolar?

Bibliografía

- Baquero, Ricardo (1993): *Aprendizaje Pedagógico*, Módulo de Trabajo, PTF. MED, Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1986): *Actual minds, possible words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Carli, Sandra (1998): "Comunicación, educación y cultura: el desafío educativo contemporáneo", en *Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica*, CPCyE. SED. GCBA. UNESCO.
- Castorina J. A., Ferreiro E., de Oliveira M., Lerner D. (1996): *Piaget-Vygotsky: contribuciones para plantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. Antonio (1990): "Los problemas de una teoría del aprendizaje. Una discusión crítica", en *Revista Temas de Psicopedagogía*, Buenos Aires, EPPEC.
- Cole, M. (1996): *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- Coll, César (1992): "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación", en Coll/Palacios/Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza.
- Comisión Internacional McBride (1980): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo. Informe de la sobre problemas de la comunicación*, París, UNESCO.
- Elichiry, Nora (1996): "Hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales", en *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 2, N° 12, Buenos Aires.
- Elichiry, Nora (1999a): "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia", en J. A. Castorina (comp.), *Homenaje a Piaget*, Buenos Aires, Gedisa (en prensa).
- Elichiry, Nora (1999b): "Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje de las instituciones" (ponencia) en IIPE-UNESCO, Buenos Aires (en prensa).
- Ferrés, Joan (1994): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (1978): *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1987): *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI.
- Gardner, Howard (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry (1996): *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- Greenfield, Patricia (1984): *Mind and media. The effects of television, video games and computers*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Guillain, André (1990): "La psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención", en *European Journal of Psychology of Education*, Vol V, N° 1.
- Huergo, Jorge A. (1997): *Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, E. P. C.

A su vez, las actuales investigaciones en el campo de la comunicación, reconocen en los medios la capacidad de configurar agendas mentales a través de la imposición de ciertos temas en tanto prioridades "a pensar". ¿Qué incidencia tiene la agenda mediática en los chicos? ¿Hasta dónde ésta configura sus intereses "espontáneos"? ¿Qué impacto tienen en lo escolar?

Bibliografía

- Baquero, Ricardo (1993): *Aprendizaje Pedagógico*, Módulo de Trabajo, PTF. MED, Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1986): *Actual minds, possible words*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Carli, Sandra (1998): "Comunicación, educación y cultura: el desafío educativo contemporáneo", en *Producción de Medios en la Escuela. Reflexiones desde la práctica*, CPCyE. SED. GCBA. UNESCO.
- Castorina J. A., Ferreiro E., de Oliveira M., Lerner D. (1996): *Piaget-Vygotsky: contribuciones para plantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. Antonio (1990): "Los problemas de una teoría del aprendizaje. Una discusión crítica", en *Revista Temas de Psicopedagogía*, Buenos Aires, EPPEC.
- Cole, M. (1996): *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

- Coll, César (1992): "Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación", en Coll/Palacios/Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza.
- Comisión Internacional McBride (1980): *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo. Informe de la sobre problemas de la comunicación*, París, UNESCO.
- Elichiry, Nora (1996): "Hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales", en *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 2, N° 12, Buenos Aires.
- Elichiry, Nora (1999a): "Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia", en J. A. Castorina (comp.), *Homenaje a Piaget*, Buenos Aires, Gedisa (en prensa).
- Elichiry, Nora (1999b): "Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje de las instituciones" (ponencia) en IIPE-UNESCO, Buenos Aires (en prensa).
- Ferrés, Joan (1994): *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (1978): *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1987): *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI.
- Gardner, Howard (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry (1996): *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- Greenfield, Patricia (1984): *Mind and media. The effects of television, video games and computers*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Guillain, André (1990): "La psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención", en *European Journal of Psychology of Education*, Vol V, N° 1.
- Huergo, Jorge A. (1997): *Comunicación/ Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, E. P. C.

