

# Pedagogía de la Imagen: la Fotografía y el constructivismo

(Trabajo realizado en el marco del posgrado Educación y Constructivismo, FLACSO, 2006)

Resumen.

Partiré de la introducción de conceptos clave para la contextualización del problema bajo estudio: la fotografía en las prácticas educativas. Luego tomaré conceptos de la didáctica de la Lengua para comenzar a pensar una didáctica de la Fotografía que no se plantee como objetivo exclusivo la formación de fotógrafos profesionales, sino que permita a los educadores de diferentes disciplinas elaborar estrategias de enseñanza que consideren los esquemas mentales y las comunidades de discurso visual a la que pertenecen sus alumnos, y puedan gozar de un repertorio de abordajes y actividades más significativos para los mismos. Todo esto sin obviar la importancia de la lectoescritura como el puente privilegiado hacia el mundo del trabajo y del saber académico, artístico, técnico y científico, que requieren de expertos y su saber letrado. En esa instancia compararé al lenguaje verbal con el lenguaje visual (acotado al lenguaje fotográfico), para fundamentar el recurso a la didáctica de la Lengua en la elaboración de esta propuesta.

Tras el análisis comparativo propondré dos formas de abordar la inclusión de la fotografía en las prácticas educativas, y daré algunos ejemplos.

Finalmente, a modo de conclusión volveré sobre las ideas centrales que a mi criterio son más fructíferas para plantear problemas específicos acerca del lugar de la comunicación visual en las prácticas educativas.

a. Introducción y fundamentación del presente trabajo: algunos conceptos esenciales.

La temática de la inclusión de la fotografía en las prácticas educativas es una propuesta en la línea de las Nuevas Alfabetizaciones, dentro de la cual podemos especificar la alfabetización digital (porque el impacto masivo de la fotografía encuentra su disparador en la aparición de la fotografía digital), y la alfabetización audiovisual (haciendo el recorte de la alfabetización en comunicación visual, y dentro de ella, de la imagen fija fotográfica). En ambos casos es importante no limitarse a un enfoque procedimentalista o instrumental, debido al peso que tiene la tecnología en sus respectivos campos, sino hacer hincapié en los aspectos comunicacionales y expresivos y, sobre todo, en el "saber saber" (Bixio; pag. 110), la dimensión ética, ya que no hay ningún procedimiento capaz de garantizar el uso y aplicación correcta de los conocimientos aprendidos.

También se relaciona con la Alfabetización en Medios (Buckingham; pag. 73), no entendida como el mero aprendizaje de un juego de herramientas cognitivas que capacita a las personas para comprender y utilizar los medios, sino una alfabetización crítica que exige análisis, evaluación y reflexión, además de la adquisición de un metalenguaje que permita describir las formas y estructuras de diferentes tipos de comunicación (en este caso, la fotográfica), y producirlas.

Estas Nuevas Alfabetizaciones responden a cambios sociopolíticos que se basan y a la vez generan cambios en la distribución social del conocimiento. La llamada "brecha digital" no es algo nuevo, sino la profundización de brechas sociales existentes en relación al acceso a la tecnología y a las formas de conocimiento que ellas producen. Quizá la brecha que más se haya profundizado es la "brecha generacional" (Maggio, 2006), sobre todo tomando en cuenta cómo problematiza el concepto de prolepsis (Rosa Rivero, 2006). Si entendemos a la educación como una situación en la que el adulto, a través de su experiencia pasada, establece canales de desarrollo en entornos epigenéticos mediante actividades puntuales que producirían los cambios evolutivos deseados a nivel microgenético en el desarrollo ontogenético, dicha brecha generacional se patentiza en una incongruencia entre lo que el adulto puede desear a partir de sus propios esquemas de acción y marcos epistémicos, y lo que la generación en formación ha adquirido a través de su interacción con las Nuevas Tecnologías y los Medios.

Las jóvenes generaciones se están formando en una sociedad caracterizada por la presencia de tecnologías definitivas (Maggio, 2006) que pueden modificar los modos en que pensamos. Este fenómeno se puede explicar mediante el proceso de interiorización vigotskiano (Baquero, 2006), en el que el sujeto crea su conciencia a través de la reconstrucción interna de un proceso social (externo) en una apropiación mutua de las prácticas culturales en las que participa, combinando la explicación con conceptos de la teoría psicogenética. Es también una apropiación progresiva condicionada por sus esquemas previos adquiridos a través de la acción (Castorina, 2006). La diferencia tajante entre la experiencia adulta (sobre todo las representaciones acerca de la infancia, la adolescencia, el aprender y el saber) y la experiencia de las jóvenes generaciones nos permite suponer no sólo diferencias en términos de conceptos y valores, sino de esquemas y formas de organización de las representaciones sociales.

Recordemos que los estímulos se vuelven hechos significativos en la medida en que haya una estructura que permita su asimilación, una actividad previa que organice la realidad donde relacionar el nuevo estímulo, y permita establecer un conflicto cognitivo conducente al aprendizaje (Castorina, 2006). Si el adulto a cargo de la enseñanza desconoce los esquemas particulares que ha desarrollado fuera del ámbito escolar el individuo joven en formación, es dudoso que pueda diseñar actividades con potencial para producir aprendizajes. Y esta situación excede el hecho de compartir información previa (Bixio, pag. 25), es decir, evaluar qué conocimiento de tipo conceptual o fáctico poseen los alumnos. Por ello cuando propongo la inclusión de la fotografía en las prácticas educativas, no me limito a considerarlo un mediador semiótico que les resulte familiar por estar presente en la iconósfera de nuestra sociedad, sino a comprender una forma de la adquisición (y producción) de representaciones sociales, y a indagar acerca de los esquemas que el sujeto desarrolla a partir de la interacción con imágenes (en este caso fotográficas), para que, por un lado, el adulto docente presente organizadores previos facilitadores de aprendizajes significativos (Aparicio y Moneo, 2006) e incluya en sus estrategias de enseñanza actividades con sentido (por ejemplo, estrategias para la lectura y producción crítica de las imágenes), que clarifiquen las diferentes etapas y los diferentes roles que se llevan a cabo en la producción de imágenes, los diferentes usos de las mismas y las dimensiones de análisis que hacen a su comprensión.

{mospagebreak title=Del texto verbal al texto visual}

b. Del texto verbal al texto visual: similitudes y diferencias.

A continuación presentaré una comparación entre texto visual y texto verbal que, lejos de agotar un tema propio de la lingüística, la semiología y la comunicación visual, nos permita en cambio encontrar puntos en común y delimitar especificidades propia de cada textualidad.

b.1. Condiciones sociales de producción y de lectura: el lugar del lenguaje verbal y del lenguaje visual en las sociedades contemporáneas.

Quizá ya es lugar común decir que vivimos en la era de la imagen. Lo que es cierto es que la misma ocupa un lugar social preponderante en los medios de comunicación masivos y en las nuevas tecnologías. Podemos describir la situación mediante el concepto de hipervisualidad (Renobell, 2005). Desde diferentes perspectivas teóricas la fotografía se considera un ícono (por su relación de analogía con el referente), un símbolo (por su interpretación semántica) o un índice de la realidad (por su conexión dinámica, en este caso témporo-espacial, con el objeto referido, y con los sentidos o la memoria de la persona a quien sirve como signo) (Verón, pag. 141). Estas conceptualizaciones se basan en la relación entre sistema de signos, referentes representados y un sujeto que las interpreta. El fenómeno de la hipervisualidad se concibe en una época en el que las fotografías ejercen el don enigmático de la reproductibilidad modal inmersa en una pluralidad de miradas y de interpretaciones. La fotografía como herramienta de investigación, de control social y de conocimiento crece a expensas de una comunicación digital que la hace reproducible y ubicable al mismo tiempo en culturas, medios y artefactos diferentes, y que permite la producción, circulación y recepción de imágenes en red (ya no exclusivamente en una relación vertical de parte de los decisores en los medios masivos).

Lo curioso es que esta revolución del conocimiento en forma de estructura matricial o en red se originó a partir de las posibilidades del lenguaje verbal y sus unidades digitales. Se sigue programando en lenguajes, más allá de que se hayan creado interfaces gráficas de usuario como Windows, y son mucho más populares y usables los procesadores de texto que los editores de imágenes. Para que nos llegue una imagen a través de la web, alguien tiene que haber escrito mucho más (el HTML, el codec de compresión de la imagen, el programa que se utilizó para editar la imagen, etc). El gran poder de la web es su estructura hipertextual, compuesta por lexias y nodos accesibles y editables por los usuarios (Shiva, 2004).

El hipertexto tal como fue idealmente concebido, posee medios de organización y presentación de los datos bajo diversas estructuras, una interfaz gráfica intuitiva que emula los modelos cognitivos humanos, un ambiente compartido de distribución y concurrencia, un ambiente colaborativo que permite crear nuevas referencias embebidas en el texto y fácilmente portables, que no alteren lo referenciado, y varios mecanismos de recuperación de datos. La tecnología ha impactado en la forma de producción, circulación y lectura del texto verbal escrito tanto como de la fotografía. En el caso del primero, este impacto ha revolucionado las relaciones en el campo del saber letrado, mediante el acceso a mayor cantidad de publicaciones y el intercambio entre miembros de diferentes comunidades artísticas, científicas y profesionales. Es necesario que los docentes tengan en cuenta los modos en que los conocimientos se construyen en el área o campo de referencia, así como de las formas en que las tecnologías han impactado en esos procesos de producción (Maggio, 2006), y por ende, en la constitución de las subjetividades.

La principal diferencia en el impacto social del uso de las imágenes a través de las nuevas tecnologías radica en que la imagen entra en las vidas privadas como un elemento común y normalizado (Renobell, 2005) antes de adquirida la lectoescritura. Al mismo tiempo, la vida privada entra en la visualidad social del instante. La imagen, maximizada por la

televisión, produce en lo privado un impacto que los individuos asumen de tal manera que ejecutan actos y acciones basados en la presentación de la misma, y lo manifiestan en lo público. Según Sontag, las cámaras definen la realidad de las tres maneras esenciales para el funcionamiento de una sociedad industrial avanzada: como espectáculo (para las masas), como objeto de vigilancia (para los gobernantes) y como objeto de conocimiento, teniendo en cuenta que la producción de imágenes también suministra una ideología dominante.

Aún así, recordemos que tanto el saber científico como el técnico son letrados. Por lo tanto, la lectoescritura permite transformarnos en ciudadano de la cultura escrita: dominar el sistema de escritura para producir textos, saber acerca de la pertinencia de las distintas prácticas de lectura y de escritura en los distintos ámbitos, así como sobre las restricciones, las reglas y las normas que regulan los textos y las prácticas mismas (Lerner et al, 2006), mientras que la fotografía tiene su centro de influencia en la tensión entre lo público (los medios masivos) y lo privado, y en primera instancia su aprendizaje no requiere de una instancia formativa especializada como la escuela (similar al lenguaje verbal oral).

Retomando el concepto de tecnologías definitorias, debemos repensar tanto la enseñanza de la lengua como empezar a pensar la de la fotografía en relación a cómo ambas disciplinas se vieron afectadas por su difusión mediática (Buckingham, pag. 105): en la producción (tecnologías, prácticas profesionales, industria y relación con otros medios, la regulación, la circulación y distribución, el acceso y la participación), en su caracterización como lenguaje (aspectos semánticos, sintácticos y morfológicos, sus códigos, géneros y estilos), en su dimensión re-presentacional (realismo, veracidad, presencias y omisiones, sesgos, estereotipos, interpretaciones e influencias) y en sus respectivas audiencias (targets, tratamiento, distribución, usos y diferencias sociales).

Acerca del impacto de las nuevas tecnologías en edades tempranas, tomamos el concepto de "objeto transicional" (Bixio, pag. 52) y podemos advertir diferencias importantes en la capacidad de sostener procesos de construcción de subjetividades. Básicamente, la conclusión que la autora brinda al respecto consiste en que las nuevas tecnologías generan dependencia porque son ellas mismas las que realizan la operación (no hay metáfora lúdica con mediación humana, es el orden de lo real). El medio televisivo, por ejemplo, ejerce una fascinación, ya que se les presenta como un objeto completo que no frustra y no se aleja. Según la teoría de Winnicott, el "objeto transicional" permite independizarse de la madre, y una vez introyectado, puede dejarse para que el niño siga deambulando por el mundo. Esto no sucede con los nuevos objetos de apoyo subjetivo.

En síntesis, tanto la fotografía como el lenguaje escrito pueden pensarse como una práctica significativa en la que confluyen una serie de estrategias discursivas, una intencionalidad del autor, un horizonte cultural de recepción, unos medios de difusión de la obra, etc., así como un contexto socioeconómico y político (Aguilar García et al, 2004), si bien tienen diferencias en el impacto social que generó la transformación de sus condiciones de producción, circulación y lectura.

{mospagebreak title=Condiciones subjetivas de producción y lectura}

b.2. Condiciones subjetivas de producción y de lectura: sujeto activo, construcción del sentido y comunidad de discurso.

Tanto el lenguaje verbal como el lenguaje visual pueden considerarse funciones psicológicas superiores, particularmente del tipo 4 según la clasificación de Riviere (Rosa Rivero, 2006). Mencionaré alguna de las características comunes que revisten especial relevancia a la hora de la reflexión didáctica: tienen carácter distintivamente socio-histórico-cultural; implican un altísimo grado de conciencia y control metacognitivo (en el caso de las imágenes, al menos en los lecto-productores más competentes), complementan procesos de formateo cultural de la mente-cerebro que se concretan universalmente a través de procesos educativos implícitos en la interacción de crianza; implican el manejo consciente de recursos simbólicos y trabajo humano, la selección social y definen el conocimiento como valor social (lo cual se puede relacionar con el concepto de capital cultural), y la apropiación como conocimientos personales de saberes culturales ya sedimentados, producto histórico del ingenio individual; son patrones parcial o totalmente interiorizados de esquemas, procesos de inferencia, notaciones representacionales, etc., que permiten representar el mundo y operar sobre él, y se adquieren mediante procesos declarativo-procedurales; insertan instrumentos y símbolos en la actividad psicológica; definen representaciones del mundo que resultan de afrontar obstáculos epistemológicos; convierten a un sujeto humano en miembro de una comunidad social y cultural insertada en una historia.

La imagen fotográfica y el lenguaje verbal son artefactos semióticos interiorizables a partir de la acción, que sirven para mediar y regular la acción social y personal, abriendo el camino para la construcción de comunidades simbólicas así como de la propia subjetividad (Rosa Rivero, 2006). Las diversas personas pueden construir sentidos igualmente diversos para un mismo texto (verbal). Los mismos provienen de la interacción entre la información visual que el texto proporciona y los conocimientos que son patrimonio de cada lector y que constituyen sus esquemas mentales. Estos "conocimientos previos" no están disponibles en los textos, sino que se activan y actualizan por el lector, y no se refieren sólo a los conceptos sino a una serie de conocimientos que están relacionados con el uso del lenguaje (verbal) y que provienen de la frecuentación de sus textos (Marín, 2006).

Del mismo modo, desde un abordaje semiopragmático del texto fotográfico (Joly, pag. 68) podemos aplicar las nociones de expectativa y de horizonte de expectativa, que implican que la interpretación de un texto presupone no sólo la interacción de/con leyes internas y externas a dicho texto (como las de producción y de recepción), sino que presupone un contexto de experiencia anterior en el cual se inscribe la percepción estética (señales manifiestas o no, referencias, reglas de juego), y un público predispuesto a cierto modo de recepción.

Estas reglas del juego, presentes en ambas clases de texto, son organizaciones relativamente estables que se combinan de diversas maneras (Marín, 2006). Así como el lector aporta sus conocimientos previos al proceso de interacción con los textos, también aporta los procedimientos cognitivos que lleva a cabo durante la lectura, que son de suma importancia en el diseño de las estrategias didácticas.

Algunas de las estrategias de comprensión lectora son: La predicción e hipotetización (inicial y durante todo el proceso); inferencias; verificación o no de las hipótesis; corrección de la comprensión. Otros autores las describen en las siguientes necesidades: desentrañar las ideas que encierran las palabras y las oraciones de los textos para construir la microestructura proposicional; conectar las ideas entre sí para encontrar un orden o hilo conductor; reconstruir la jerarquía de las ideas y la relación entre las distintas partes del texto para poder reducir éste a una síntesis global; articular y relacionar las ideas del texto con otras ideas y nociones que allí no figuran, pero que forman red con ellas.

En el caso de la imagen visual, se suele argumentar que su lectura es más fácil, implicando que no requiere de estrategias por su realización 'de un solo vistazo'. Pero esta impresión de lectura global e instantánea de la imagen se desprende de hábitos estructurantes del sujeto, que le permiten asimilar lo nuevo a esquemas previos. Resulta imposible percibir de manera adecuada la totalidad de una imagen, debido a las características fisiológicas de la visión. La tensión perceptiva organizada por la obra implicará una dinámica de diferentes niveles de concentración de la mirada, que realiza un recorrido guiado por la composición plástica de la obra para poder dar cuenta de la interacción de las diversas partes de la misma en una aprehensión unificada del conjunto (Joly, pag. 99, 2003). En esta instancia se debe distinguir percepción de interpretación.

En cuanto a la producción escrita, es importante destacar los aportes de la teoría redaccional y del proceso de escritura, que considero aplicables al análisis del proceso de producción fotográfica (sobre el cual no hay prácticamente bibliografía). Los puntos para destacar son:

Considerar a la producción como una actividad comunicativa y no solamente expresiva de la propia subjetividad, porque tiene en cuenta las necesidades interpretativas de los receptores. Esto requiere de cierto nivel de planificación y elección de recursos. Los textos se componen y hacen uso de figuras retóricas, tanto en la producción escrita (Marín, 2006) como la fotográfica (Aguilar García et al, 2004). La producción escrita o fotográfica es una tarea intelectual en la que intervienen el pensamiento lógico y el intuitivo, los conocimientos previos temáticos y lingüísticos. Por lo tanto, excluimos la "inspiración" y las puras intuiciones.

{mospagebreak title=La fotografía y sus posibilidades}

c. Dos propuestas: la fotografía como recurso didáctico, la fotografía como contenido transversal.

Para concluir con la finalidad de este trabajo, que es elaborar algunas propuestas para la inclusión de la Fotografía en las prácticas educativas, voy a describir dos posibilidades que creo pueden ser efectivas.

Una de ellas es el uso de la fotografía como recurso didáctico, incluyéndola de modo genuino como tecnología educativa. Con esto quiero decir que para su utilización fructífera podemos tener en cuenta no solamente los aspectos denotativos (descriptivos) de la imagen, sino proponer actividades que tengan en cuenta los aspectos considerados en el apartado de las condiciones sociales de producción y lectura (por ejemplo: producción, lenguaje, representación y audiencia). A través de un enfoque procesual y estratégico, tanto de la lectura como de la producción visual, se pueden diseñar actividades que promuevan el diálogo mediante buenas preguntas vivas (Valdez, 2006), que no se centren en la corrección de un resultado esperado, sino en la tarea de orientación al alumno para que comunique sus ideas apelando a los recursos (visuales o verbales) pertinentes.

Debido a la familiaridad de los alumnos con el lenguaje visual, su utilización como organizador previo puede ser efectiva, en la medida en que esté didácticamente fundamentado y que no se convierta en un factor de distracción. Un buen ejemplo del uso efectivo de la fotografía se da en la enseñanza de lengua extranjera, como disparador de la conversación. Una actividad típica es la comparación de dos fotografías en relación a una pregunta de opinión (no descriptiva). La tensión entre las fotografías permite reforzar el sentido de la pregunta, actuar como disparador de ideas y, de alguna manera, englobar la ejercitación y la evaluación en un entorno comunicativo. Cuanto más competente sea el docente en

la lectura de imágenes, más podrá orientar a sus alumnos en la interpretación del texto visual y elegirá mejor el material para dichas actividades.

Básicamente, podemos utilizar la fotografía para orientar y guiar a los aprendices acerca de los aspectos relevantes de los contenidos por aprender, para organizar la información nueva, para activar o generar conocimientos previos y expectativas apropiadas, para comprender información abstracta mediante analogías, como señalización para orientar la atención y mejorar la codificación selectiva, y para ayudar en la contextualización de aprendizajes (Díaz-Barriga, pag. 148).

Otra propuesta es la inclusión de la fotografía como contenido transversal, fundamentada en el rol social de la imagen fotográfica descrito en el punto b.1., y en el sentido mismo de la transversalidad: atender valores de relevancia social para revincular a la escuela con la realidad, y también procurar un aprendizaje significativo de determinados conceptos, procedimientos y habilidades personales y sociales (Weber, 2006).

El acceso a cámaras digitales económicas permite que los alumnos lleven a cabo proyectos 'documentales', concursos fotográficos acerca de valores consensuados, o bien, a través del fotoperiodismo y la fotografía documental pueden explorar las representaciones sociales acerca de valores como la justicia, la libertad y la igualdad (Gil, et al, 2004). También se pueden plantear dilemas éticos propios de la producción de imágenes, y trabajar conceptos como la estereotipación, la discriminación y las estrategias publicitarias. Estas posibilidades tienen como condición ser llevadas a cabo en un entorno que realmente permita, es más, que estimule el disenso y las preguntas genuinas, puesto que se corre el riesgo de caer en el uso anecdótico de la imagen, o bien, en la verbalización de opiniones estandarizadas según un criterio de aprobación pre establecido.

En síntesis, propongo a la fotografía como un recurso valioso a la hora de enseñar y aprender, pero no hay recurso que valga sin la predisposición y el conocimiento del docente para utilizarlo estratégicamente en la enseñanza, con el fin de promover aprendizajes significativos mediante prácticas comunicativas genuinas.

{mospagebreak title=Bibliografía}

#### Bibliografía.

- Aguilar García, J; Gomez Tarín, F; Marzal Felici, J; Sáez Soro, E; Generación y utilización de tecnologías digitales e informacionales para el análisis de la imagen fotográfica, II Congreso Ibérico de Comunicación, Universidad Jaume I Castellón, Covilhà, 23 y 24 Abril 2004.
- Aparicio, J. J. Y Rodríguez Moneo, M. (2006), &ldquo;Aprendizaje significativo y aprendizaje con sentido&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Baquero, Ricardo (2006), &ldquo;Perspectivas vigotskianas sobre desarrollo y aprendizaje&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Bixio, Cecilia. ¿Chicos Aburridos?: El problema de la motivación en la escuela, Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- Buckingham, David (2003), Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea, Barcelona, Ediciones Paidós, 2005.
- Castorina, José Antonio (2006), &ldquo;El aprendizaje en la teoría psicogenética. Problemas teóricos e implicancias educativas&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Díaz-Barriga, F; Hernández, G (2002); Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México, McGraw Hill, 2004.
- Dussel, I; Gutierrez, D (comp.); Educar la Mirada, Políticas y Pedagogías de la Imagen, Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2006.
- Gil, F; Jover, G; Reyero, D; La percepción de los valores constitucionales en la infancia a través de las imágenes de los medios de comunicación, www.campusoei.org, junio 2004.
- Joly, Martine (1994); La imagen fija, Buenos Aires, Ed. la marca, 2003.
- Joly, Martine (1993); Introducción al análisis de la imagen, Buenos Aires, Ed. la marca, 1999.
- Lerner, Delia; Kaufman, Ana María; Molinari, María Claudia y Castedo, Mirta (2006), &ldquo;Didáctica de la Lengua&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Maggio, Mariana (2006), &ldquo;Tecnología Educativa y Práctica de la Enseñanza&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Marín, Marta (2006), &ldquo;Didáctica de la Lengua II&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Pro, Maite, Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje, Barcelona, Ediciones Paidós, 2003.
- Renobell, Víctor, Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y la comunicación digital, www.uoc.edu/uocpapers, Nº 1, 2005.
- Rosa Rivero, Alberto (2006), &ldquo;Enfoques socioculturales y Educación&rdquo;, Posgrado en Constructivismo y

Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Shiva, Lord; &ldquo;La Web, hipertexto y literatura&rdquo;; <http://www.cristalab.com/tutoriales/17/la-web-hipertexto-y-literatura>, 2004.

Valdez, Daniel (2006), &ldquo;Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula&rdquo;; Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Verón, Eliseo, La semiosis social, Barcelona, Ed. Gedisa, 1993.

Weber, Verónica (2006), &ldquo;Proyecto Educativo. Los temas transversales&rdquo;; Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.