

La resignificación del pacto pedagógico y las TICs en la modalidad de enseñanza presencial: nuevas identidades, nuevas subjetividades.

Marisa Moyano – Elena Berruti
mmoyano@rec.unrc.edu.ar – mberruti@rec.unrc.edu.ar

“No aprendo algo realmente hasta que no lo enseño”
José Pablo Feinmann

Introducción

La educación a distancia –su conceptualización, sus recursos y soportes de la práctica- interpela de modo productivo y polémico a la presencialidad en sus certezas más firmes. Por esto, acordamos con quienes sostienen que la división estanca entre los regímenes de presencialidad y no presencialidad desaprovecha su potencialidad de retroalimentación.

La experiencia protagonizada junto a nuestros estudiantes, a partir de la implementación de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (1) centralizada en la realización de un foro de discusión sobre la crisis de la lectura y los nuevos modos de leer desde recursos multimediales, puso sobre el tapete nuestras prácticas docentes presenciales en lo que respecta a sus alcances y límites, a sus vicios institucionalizados y a la fuerza hegemónica de su esencia fundacional. El contrato histórico que auspició la centralidad del rol docente -y su manipulación con visos de autoritarismo del bien-conocimiento- requiere con urgencia ser revisado, no sólo en términos teóricos sino en la fuerza performativa de las praxis habituales de las aulas universitarias, sean éstas de material construido o virtuales, y en las certidumbres/incertidumbres que fundan el acto de enseñar.

Nos proponemos abordar en estas Jornadas una experiencia de integración entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia en la enseñanza de grado universitaria. El orden y la naturaleza de la reflexión aquí propuesta, no se centra en lo que tradicionalmente supone la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aspecto instrumental, clásico y convencional en que suele tratarse su introducción en la enseñanza. Queremos decir que, sin desconocer la relevancia de la dimensión democratizadora y mediadora de la educación a distancia, ni su capacidad de facilitar la interacción pedagógica en contextos distantes, nos interesa tratar el efecto performativo que produce en los sujetos participantes y la constitución de saberes e identidades a partir de la incorporación transversal de contextos de trabajo virtual en espacios curriculares de modalidad presencial.

Esta perspectiva permite que experiencias innovadoras con las nuevas tecnologías en el seno de espacios curriculares de modalidad presencial –como lo serían las materias tradicionales de las carreras de grado presenciales- puedan llegar a constituirse como instancias de aprendizaje de naturaleza mediada pasibles de ser pensadas bajo la advocación de categorías teóricas y características pedagógicas específicas de la Educación a Distancia. A la vez, nuestra posición permite también profundizar las conceptualizaciones inherentes al vínculo intersubjetivo de los protagonistas virtuales a partir de la experiencia de teorizar las prácticas discursivas mediadas en escenarios comunicativos virtuales.

La experiencia

La experiencia que hoy nos permite esta teorización se desarrolló en el Seminario Taller de Práctica Docente I del Profesorado de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, espacio curricular que tiene como finalidad prescrita generar la articulación entre los contenidos y problemáticas generales abordadas en las asignaturas del área pedagógico-didáctica y las perspectivas específicas propias de las disciplinas Lengua y Literatura, su enseñanza y aprendizaje. En este sentido, como recorrido curricular de integración transversal, el Seminario se articula a partir de la mirada sobre adolescentes y jóvenes, observados y analizados por parte de los futuros profesores desde una problemática conflictiva en el contexto educativo y sociopolítico contemporáneo a partir de la emergencia de prácticas discursivas mediadas por la irrupción generalizada de los nuevos escenarios de la cultura digital.

Desde el año 2005 venimos instrumentando como estrategia para el abordaje de dicha problemática, la organización y desarrollo de espacios de trabajo interactivos virtuales paralelos a las clases presenciales, a través de un foro de discusión, reformulando la práctica de la enseñanza de los docentes de la cátedra y los procesos tradicionales del aprendizaje de los estudiantes, al implicarlos en recorridos de lecturas de carácter teórico y de carácter estético-literario, pero también en recorridos metacognitivos y etnográficos de autorreflexión y autorrepresentación sobre la construcción de la propia condición de sujetos que la lectura opera sobre los alumnos como práctica a la vez social e individual, política y cultural (2).

Al referirnos a la problemática-eje del Seminario es necesario visualizar que la llamada “crisis de la lectura” constituye una manifestación histórica recurrente que emerge en la discursividad social cada vez que el cambio sociocultural y la transformación tecnológica amenazan un orden viejo que viene rigiendo sobre un conjunto de prácticas instituidas como “la actividad de lectura”, y que precisamente por eso, desde una perspectiva política, siempre esa “crisis de lectura” se plantea bajo el signo de una “crisis generacional” que estigmatiza lo nuevo y demoniza la cultura instituyente, más allá de las características que asuman en cada emergencia discursiva el contexto sociocultural y el cambio tecnológico (3)

. En este contexto, la problemática-objeto se torna helicoidal y paradójica cuando se toma en consideración que ese análisis se realiza en la universidad, siendo la academia una institución que declara depender subjetivamente del libro como objeto material y, en esa declaración, reafirma su pertenencia a un orden del arte y la cultura todavía apegado al “fetiche” de los objetos de la modernidad (4).

Aunque sea evidente la relación de la academia con las prácticas de lectura asociadas con el libro/objeto –en tanto tribu intelectual (5) que sobrevive en la escritura

y que intenta proyectarse como indispensable mediación en la lectura de la cultura- es claro que emerge más allá de esa práctica moderna un nuevo orden de lectura y un nuevo tipo de lector que casi corresponden todavía al orden y naturaleza del futuro. Por ello mismo, la academia universitaria -interpelada por la emergencia de nuevos estatutos culturales y dispositivos tecnológicos portadores de signos transculturales que prefiguran revoluciones y cambios, no sólo en términos del acceso y circulación del saber sino y sobre todo en los modos de conocer y experimentar el mundo- no puede dejar de reflexionar e interrogarse sobre estos cambios y transformaciones re-evaluando su relación con las nuevas tecnologías (6): esto es, superando la instancia de incorporarlas sólo como herramientas instrumentales (7) para pasar a conceptualizar las modificaciones que ellas introducen sobre los sujetos y el mundo. No otra cosa que *producción de teoría* constituyen la interrogación sobre las nuevas modalidades que asumen las prácticas de lectura situada en los entornos sociales contemporáneos y la interpelación de los sujetos interactuando con la palabra escrita en entornos virtuales bajo el soporte de las nuevas tecnologías. Como lo sostiene César Coll (2005),

“las tecnologías digitales de la información y la comunicación conforman entornos semióticos novedosos que introducen una redefinición de las restricciones propias de este instrumento psicológico por excelencia, en el sentido vigotskiano de la expresión, que es la lengua escrita (Coll, 2004). Sabemos que estos entornos posibilitan nuevos modos de leer y de escribir y nuevas prácticas de lectura y de escritura, y que exigen del lector –y del escritor- nuevos conocimientos, habilidades y competencias- Y sabemos, también, que esta redefinición de las restricciones de la lengua escrita abre nuevas e inéditas posibilidades para su uso en múltiples y variados campos de la actividad individual y colectiva”.

Es por ello que, en este marco emergente, la adopción de la modalidad del foro - como intervención pedagógica e instancia de aprendizaje (8) - se evaluó como un espacio isomórfico respecto de la problemática de la lectura, en términos de unidad forma-sentido, ya que el foro de discusión sobre la problemática de la lectura apela a los participantes fundamentalmente como “lectores”, desde esa realidad que define a la interacción con la escritura como configuradora de identidades en la interacción dialéctica de las personas con el mundo y con las cosas, porque de eso se trata el ser lectores: al leer los sujetos se configuran como tales y configuran “un mundo” (9). Es en esta línea de sentido que Coll (2005) reconoce potencialidad protagónica a la lengua escrita y las actividades y prácticas que ella involucra, al considerar que frente a los discursos “*casi tremendistas, casi apocalípticos*”, que anuncian el final de la lectura y la muerte del lector, la lectura seguirá siendo “*llave de acceso al conocimiento*”: “*Todos los indicadores apuntan en la dirección de que la lectura va a ser ‘también’ en este nuevo escenario uno de los instrumentos fundamentales, si no el fundamental, para comunicarnos, relacionarnos, gozar, pensar, aprender, construir representaciones sobre el mundo y sobre nosotros mismos y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas*”.

Precisamente en función de ello, este foro de discusión se centró en la reflexión y el análisis de las autobiografías lectoras, como una forma de exploración de la subjetividad y de las historias personales con las experiencias que configuraron la relación con los textos –experiencias en las que ingresa el mundo social y sus instituciones: la familia, la escuela, la cultura, la política y la red de configuraciones que dibujan sus múltiples interacciones. De este modo, el foro teje una red en la que se encuentran y reconocen en texto, en palabra, en lenguaje un sujeto con otro y otro y otro y sus respectivas cosmovisiones, en una especie de “aleph comunicativo” de lo que nos pasa a todos todo el tiempo en la trama sociocultural: decimos, opinamos, asentimos,

objetamos, nos mostramos a otros y también reconocemos a los otros y en ese juego es en el que nos configuramos como sujetos, en el cruce de coordenadas entre individuo e historia.

Esa interacción emerge en los espacios alternativos que los medios propician a partir de los intercambios lingüísticos de los géneros y prácticas electrónico/multimediales (chat, correo electrónico, navegación en Internet, mensajería a través de celulares, grupos de discusión, foros, blogs, etc.), y los procesos de configuración de nuevas realidades que ellos prefiguran, en orden a una virtualidad en que se negocian y configuran por vía de la escritura las identidades, las creencias, las ideologías, los saberes alternativos, las legitimaciones sociales, los sentidos.

Podemos decir que esa condición puede asumirse sólo como un estado de la cuestión propia de la cultura que atraviesa a las nuevas subjetividades, o asumirse también como una potencialidad a partir de considerarla como un instrumento que puede servir estratégicamente a la hora de repensar un nodo de integración entre la racionalidad que preside los procesos de construcción y transmisión del conocimiento científico y los nuevos modos en que los sujetos organizan su interacción con el mundo, el saber y los otros sujetos, fundando una especie de “nueva epistemología transdiscursiva” que articule los modos de enseñar y aprender con las nuevas competencias comunicativas que prefiguran las condiciones de la llamada globalización sociocultural. Garrido (2003) señala que las teorías pedagógicas en general se han afirmado en la concepción imperante del conocimiento como dominio de saber de las comunidades académicas y científicas: *“Ésta es la concepción que ha estado imperando en las `teorías pedagógicas´ mediante el paradigma del modelo de enseñanza basado en las instituciones educativas como contexto único para la transmisión unidireccional de conocimiento. Estas teorías tradicionales de aprendizaje no han considerado la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social”,* a cuyo amparo desde una perspectiva teórica se considera al aprendizaje como *“una `actividad situada´ en un contexto que la dota de inteligibilidad, según la cual la descontextualización del aprendizaje es imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social.”* (10)

En este marco, la cátedra se propuso a la vez integrar la relación entre ese estado de cosas y la problemática de la lectura en ese contexto con la exploración de las nuevas modalidades que los entornos virtuales ofrecen a los procesos educativos, pues, esta perspectiva se articula con la concepción que presupone que *“las comunidades virtuales pueden plantear una alternativa a la concepción del conocimiento como dominio de saber de las comunidades académicas y científicas que se ha venido imponiendo a la totalidad de la sociedad como única vía aceptada”* (Garrido, 2004: 4). En esta línea de análisis, el foro se ofrece como alternativa que políticamente contribuye a la conformación y negociación de una identidad, de un “yo construido” desde cuya posición se proyecta una propuesta de enseñanza y de aprendizaje vinculada con la construcción colectiva de conocimiento siempre mediado por la escritura y regulado por sus propias reglas del juego, las del juego de lenguaje que el foro mismo gestiona como contexto de aprendizaje, ya que el poder decir de los protagonistas del foro instituye un efecto performativo del contrato lingüístico-discursivo de la praxis comunicativa pactada: un contexto no academicista ni sancionador pone en marcha un juego de distribución de saberes y conocimientos que también distribuye el poder de la palabra y por ende democratiza. Vemos esto como la gran diferencia con la presencialidad, ya que en ella la palabra –si está– se vuelve efímera, fugaz, no queda registro de ella... No se puede volver a ella, releerla, interpelarla, no compromete.

La incorporación de TICs en lo presencial permite leer y escribir y comprometerse con lo que se interpreta y con lo que se dice, poniendo el propio discurso en estado de palabra pública: no se escribe ni se produce sentido para el profe, devolviéndole su registro de habla, su acentuación, su decir y su saber -que garantiza el trámite de la acreditación- sino que se lee y se escribe, y al hacerlo, se configura la propia subjetividad: nos involucramos como sujetos y ciudadanos en diálogo con el mundo, con la mediatez del discurso de los otros, con el objeto de conocimiento, resignificando social y políticamente la inmediatez del discurso de los otros más cercanos: los profesores y los compañeros, implicando posicionamientos y convicciones ético-políticas y profesionales, la propia visión del mundo.

El flujo de efectos

Luego de este doble recorrido (el del foro como praxis y el de esta ponencia también como praxis de “*darse a leer*”) hemos arribado a la conclusión de que la educación a distancia –su conceptualización, sus recursos y soportes de la práctica- interpela de modo productivo y polémico a la presencialidad en sus certezas más firmes. Por esto, acordamos con quienes sostienen que la división estanca entre los regímenes de presencialidad y no presencialidad desaprovecha su potencialidad de retroalimentación.

La experiencia protagonizada junto a nuestros estudiantes en el foro puso sobre el tapete nuestras prácticas docentes presenciales en lo que respecta a sus alcances y límites, a sus vicios institucionalizados y a la fuerza hegemónica de su esencia fundacional. El contrato histórico que auspició la centralidad del rol docente -y su manipulación con visos de autoritarismo del bien-conocimiento- requiere con urgencia ser revisado, no sólo en términos teóricos sino en la fuerza performativa de las praxis habituales de las aulas universitarias, sean éstas de material construido o virtuales, y en las certidumbres/incertidumbres que fundan el acto de enseñar.

Por nuestra parte, elegimos empezar este ejercicio re-pensando estas palabras de Heidegger (1972):

“... enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que ‘el aprender’. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por ‘aprender’ se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestros y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabiondo, ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión”.

Notas

(1) PIIMEG: “*La incorporación del uso de tics en la enseñanza de modalidad presencial: el foro de discusión como estrategia colectiva y comprometida del estudiante en la construcción y comunicación del conocimiento*”. Moyano, M.; Berruti, E. y otros. Secretaría Académica y Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC, 2006/2008.

(2) Ver Petit, M. (2000): *Elogio del encuentro*. Congreso Mundial de IBBY. Cartagena de Indias. Colombia y Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. FCE, Méjico

(3) A propósito, y como ejemplos de las perspectivas críticas que estos cambios suscitaron, vale recordar tempranamente la reacción de Sócrates frente a la escritura que Platón instala en el *"Fedro"*, las profecías de Mc Luhan en los años sesenta, hasta aquello que Billy Gates nos apunta cuando sostiene que *"el papel es el último invento de una larga lista de tecnologías que han surgido para la lectura y que las anteriores quedaron obsoletas cada vez que surgió una solución mejor"*.(Citado por Coll, C. (2005). "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". *UOC Papers* [artículo en línea]. Nº 1. UOC. En: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>).

(4) Esta afirmación no significa en modo alguno que desconozcamos que es precisamente la universidad una de las instituciones donde mayor impacto acusa la incorporación de las nuevas tecnologías. Antes bien, significa que a pesar de ello la universidad conserva su apego por las formas de enseñanza y transmisión de los conocimientos vinculadas al libro, a la par de asumir como representación un uso instrumental de las TICs. Como lo apunta Martín Carnoy, *"es importante tener en cuenta que, a pesar de que el personal universitario normalmente tiene unos conocimientos superiores de las TIC y utiliza más los análisis de datos para finalidades administrativas, el núcleo de la enseñanza superior, y sobre todo el de la enseñanza superior de elite, se mantiene sólidamente arraigado en los procedimientos de trabajo tradicionales (relaciones profesor-estudiante, métodos de enseñanza y control del plan de estudios)"*. En: Carnoy, M. (2004): *"Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos"*. UOC. <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt.esp/carnoy1004.pdf>.

(5) Berruti, M. Elena: *Entre tribu y comunidad: teoría se dice "saber" y "poder" en idioma universitario*. Monografía Final de la Especialización en Docencia Universitaria. UNRC, 2006 (inédita).

(6) César Coll señala: *"Desde el punto de vista del autor, los formatos hipertextuales e hipermedia abren el camino a formas de organización textual basadas en una lógica no lineal, abierta, relacional, que sustituye la lógica lineal y deductiva típica de los textos escritos en papel, y que permite la utilización de nuevos esquemas de argumentación y de construcción del sentido. Desde el punto de vista del lector, la exploración a voluntad de los vínculos (links) entre las diferentes unidades textuales, y entre éstas y los sonidos e imágenes, le concede un amplio margen de maniobra para recomponer el texto original –si es que aún puede hablarse de un texto original concebido como una unidad- y para construir significados no necesariamente previstos por el autor. (...) Los textos electrónicos introducen mayores grados de libertad en los procesos de construcción de significados que, a partir de ellos, puede llevar a cabo el lector. Esta posibilidad también conlleva riesgos, en particular el riesgo de perderse en la 'navegación' a través de los vínculos que relacionan las distintas unidades textuales hasta acabar naufragando en un océano de informaciones inconexas y sin sentido. Y sobre todo exige, para poder ser utilizada de manera eficaz por el lector, el aprendizaje y dominio de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades"*. En: Coll, C. (2005). "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". *UOC Papers* [artículo en línea]. Nº 1. UOC. En: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>

(7) *"Esta aparente contradicción –la proliferación de cambios en el trabajo provocados por TIC, como el correo electrónico y el aprendizaje-enseñanza facilitados por la Red, y la persistencia (y enaltecimiento) continuados de los métodos de aprendizaje y enseñanza más tradicionales- plantea una cuestión importante en lo referente a los obstáculos para el uso de las TIC en la enseñanza que va más allá de los conocimientos que el profesorado pueda tener sobre estas tecnologías."* Carnoy, M. Ob. Cit.

(8) *"En tiempos de cultura electrónica –paradojalmente mezclada con la perpetuación y profundización de políticas y prácticas de exclusión- el foro puede entenderse como espacio/tiempo de replanteo de las condiciones comunicativas de la interacción educativa. Se trata de proponer otras reglas de juego en esto que la historia ha dado en llamar "enseñanza", "aprendizaje", "conocimiento". Al pensar la lectura en el campo de una sociopolítica de la educación, debe recordarse que el foro se constituye en un acto pedagógico en el cual las múltiples y diversas voces, lecturas e historias –las de los docentes y las de los estudiantes, sin jerarquías predeterminadas- se predisponen a reconocerse y aprender todos juntos desde la reflexión, la construcción y la reconstrucción de saberes e ideas, para romper la lógica unidireccional y jerárquica de los actos pedagógicos en la que la voz de los docentes se instituye como única voz legítima, para armar un nuevo saber, que sea compartido, inacabado, deseo desaforado, desafío creciente"*. Ver: Moyano, M. y Berruti, E.: *Una práctica de configuración de subjetividades en el marco de la conflictividad emergente en los nuevos escenarios pedagógicos universitarios*, presentado en el IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia de RUEDA. Universidad Nacional de Córdoba, mayo de 2006.

(9) Como lo sostiene Aguilar, *"un sujeto es el resultado de una serie de ejercicios orientados hacia su propia construcción. Uno de esos ejercicios es posiblemente la lectura y digo posiblemente, porque evidentemente no debe ser el único. Porque el gesto mismo de la lectura es íntimo y es particular, me enfrenta no sólo con el texto, y aquí está el gran problema, me enfrenta conmigo, porque en el fondo es bastante probable que lo que lea sea a mí mismo, casi siempre. ¿Por qué digo esto? Porque quien otorga sentido al texto soy yo. La palabra es como un espejo, o mejor como la superficie del agua de un*

estanque en el que me miro, pero el viento, una hoja que cae y mi propia mano cambian constantemente la superficie del agua. Mi contacto con el texto cambia el texto y me cambia a mí”. En: Aguilar, H. (2005): *Lectura, medios y subjetividad*. Ciclo “Sobre libros, lecturas y lectores: Políticas y prácticas de lectura”. UNRC. Agosto/Septiembre de 2005.

(10) Esta concepción que desarrolla la noción teórica de “aprendizaje social”, puede consultarse en Garrido, A. (2003): “El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual”. *IN3 Internet Interdisciplinary Institute*. Trabajos de Doctorado. TD3-003.

En: <http://www.uoc.edu.in3/dt/20088/index.html>

Bibliografía

- Aguilar, H. (2005): *Lectura, medios y subjetividad*. Ciclo “Sobre libros, lecturas y lectores: Políticas y prácticas de lectura”. UNRC. Agosto/Septiembre de 2005.
- Berruti, M. Elena: *Entre tribu y comunidad: teoría se dice “saber” y “poder” en idioma universitario*. Monografía Final de la Especialización en Docencia Universitaria. UNRC, 2006 (inérita).
- Arocena, R. (2001): “Cambios y permanencias en la Enseñanza Superior ante la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. OEI. Programación. CTS+I Sala de lectura.
- Azúa, F. (2004): *¿Para qué leer?* Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Barcelona. FLACSO. Curso de Posgrado: “Lectura, Escritura, Educación”. Cohorte 2004.
- Barthes, R. (2003): *El placer del texto. Lección Inaugural*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Carnoy, M. (2004): “Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos”. UOC. <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt.esp/carnoy1004.pdf>
- Coll, C. (2005). “Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”. *UOC Papers* [artículo en línea]. N° 1. UOC.
En: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Chartier, R. (1996): *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marín*. Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Eco, U. (2003): “Resistirá”. *Diario Página 12*. Bs. As. 7 de diciembre de 2003.
- Ferreiro, E. (2000): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Fuentes, C. (1995): “De Gutenberg a la globalidad”. En *Novedades Educativas*. Año 10, N° 86.
- Foro de discusión del Seminario-Taller de Práctica Docente I (C. 6364). UNRC. Lista de distribución Cohorte 2005. Inédito.
- Garrido, A. (2003): “El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual”. *IN3 Internet Interdisciplinary Institute*. Trabajos de Doctorado. TD3-003.
En: <http://www.uoc.edu.in3/dt/20088/index.html>
- Heidegger, M. (1972): *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires. Nova.
- Montes, G. (2001): *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid 2001.
- Moyano, M. y Berruti, E.: *Una práctica de configuración de subjetividades en el marco de la conflictividad emergente en los nuevos escenarios pedagógicos universitarios*, presentado en el IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia de RUEDA. Universidad Nacional de Córdoba, mayo de 2006.
- Petit, M. (2000): *Elogio del encuentro*. Congreso Mundial de IBBY. Cartagena de Indias. Colombia.
- Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. FCE, México.
- Moyano, M.; Berruti, E. y otros: PIIMEG: “La incorporación del uso de tics en la enseñanza de modalidad presencial: el foro de discusión como estrategia colectiva y comprometida del estudiante en la construcción y comunicación del conocimiento”. Secretaría Académica y Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC, 2006/2008.
- Prieto Castillo, D. (1999): *Educación con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza. EDIUNC.
- Verón, E. (1992): *La semiosis social*. Barcelona. Gedisa.