

Instituto de Investigaciones Gino Germani

VI Jornadas de Jóvenes Investigadores

10, 11 y 12 de noviembre de 2011

Yeremian Ana Gabriela

CIECS-CONICET-UNC

gabriela.yeremian@gmail.com

Eje 8. Conocimientos y saberes

Título: Política educativa, TIC y mercado: contornos de una articulación compleja

Resumen:

Desde hace más de una década el Estado nacional ha demostrado un accionar sistemático en la incorporación de nuevas tecnologías al aula. Aunque de modo parcial, variable y desde diferentes abordajes, el Estado ha construido diversas estrategias para capacitar a los sujetos educativos en el uso de estas herramientas. Junto a él o en forma paralela, el mercado ha encontrado en las TIC una nueva oportunidad para penetrar en el sistema educativo, logrando consolidarse como agente educativo frente al debilitamiento de la capacidad simbólica de los agentes tradicionales (Carli, 2004). En esta ponencia exponemos las características que asume el vínculo entre el Estado, el mercado y la educación, analizando las políticas de TIC. Proponemos debatir sobre las diversas implicancias que esta tríada tiene en los procesos educativos con TIC, entendida como una articulación compleja, no exenta de las disputas por la imposición de sentidos en torno a lo escolar y lo tecnológico. Asimismo, cabe mencionar que este trabajo se enmarca en una investigación mayor que analiza la apropiación que realizan docentes de nivel medio a partir de la implementación de líneas de capacitación en TIC.

Introducción

Este trabajo surge de una investigación actualmente en curso acerca de los procesos de apropiación docente que tienen lugar a partir de la implementación de políticas educativas de incorporación de TIC a la escuela media.¹ Desde hace más de una década el Estado

¹ Este estudio se enmarca en una tesis doctoral que toma como casos de estudio a docentes de escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba participantes de alguno de los programas nacionales de incorporación de TIC.

argentino ha demostrado un accionar sistemático tendiente a la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. En convergencia con tendencias internacionales y en el marco de un *imaginario tecnocomunicacional* (Cabrera, 2006), el Estado nacional ha llevado adelante diversas líneas de acción: equipamiento tecnológico, conectividad, capacitación docente, nuevos marcos legales, producción de materiales, reformas curriculares. En esta diversidad y dispersión de programas y propuestas uno de las figuras centrales es el docente, interpelado recurrentemente como agente principal de la transformación tecnológica y pedagógica que se busca alcanzar.

A partir del propósito de reconstruir y caracterizar los modelos de identificación propuestos a los docentes en las políticas educativas de TIC, emerge como una dimensión analítica significativa aquella referida a las modalidades a través de las cuales el mercado permea el discurso educativo, reconfigurando sentidos, creencias y prácticas en tanto se constituye en un referente educativo en materia de incorporación de TIC. En este sentido, en esta ponencia nos interesa focalizar en los vínculos entre Estado, mercado y educación, analizando las políticas nacionales de TIC en tanto esta articulación compleja y problemática permite evidenciar tensiones y disputas por la imposición de sentidos en torno a lo escolar y lo tecnológico.

En perspectiva histórica, la relación entre el mercado, el Estado y la educación ha asumido diversas formas, intencionalidades y alcances. Sin embargo, a partir de las transformaciones derivadas de la globalización económica, tecnológica y cultural, esta tríada adopta características específicas que, a su vez, se resignifican en cada contexto específico. Estos cambios pueden ser leídos –cuanto menos en parte- a partir de la institución en nuestra sociedad contemporánea de un *imaginario tecnocomunicacional* en cuyo centro se ubican la comunicación y las tecnologías como matriz significante, condensada en lo que se ha dado en llamar “sociedad de la información” (Cabrera, 2006).

El campo educativo ha sido especialmente permeable a los discursos que promueven y cristalizan este imaginario social bajo la premisa de la modernización educativa y de la adaptación de la escuela a los requerimientos de este nuevo modelo societal. Para el caso argentino, estas promesas, y a la vez imperativos, se articularon con el discurso pedagógico neoliberal que presentó a la educación pública como deficiente, inequitativa y de baja calidad (Puiggrós, 1996). Este discurso se articuló perfectamente con las bondades y

potencialidades de los artefactos tecnológicos promocionados por discursos *tecnoutópicos* (Mattelart, 1997). Entre ellos, el mercado, la cultura mediática, el discurso de los organismos internacionales y el propio discurso pedagógico fueron ámbitos desde los cuales se promovió el ingreso de las TIC a la agenda educativa argentina.

Contrariamente a lo promocionado desde estos discursos, la presencia tecnológica en las escuelas se transforma en problemática en tanto pone en tensión y disputa sentidos fundantes de la educación escolar como el estatuto del saber, la autoridad del docente y el vínculo pedagógico, la función socio-cultural de la escuela, entre otros. A partir de ello nos proponemos abordar estos fenómenos desde el cruce entre comunicación y educación entendiendo esta articulación como una configuración o campo problemático (Carli, 1995; Huergo, 1998; Da Porta, 2004). Consideramos que esta perspectiva permite superar los cercos disciplinares que muchas veces operan como obstáculos (Carli, 2004) y, principalmente, habilita una mirada más densa y enriquecida que permite acercarnos a nuestro objeto de estudio en términos de *procesos educativos complejos* (Carli, 2004). La construcción de este enfoque trabaja fundamentalmente sobre la articulación (Da Porta, 2004) entendida como aquella práctica que establece una relación tal entre elementos que éstos resultan modificados como resultado de esa práctica (Laclau y Mouffe, 2010: 142-143).

Esta ponencia está organizada en cuatro secciones. En primer lugar, describimos las características que asume el *imaginario tecnocomunicacional* contemporáneo y las dimensiones en las que este imaginario puede ser analizado en términos de utopía y de ideología. En segundo lugar, focalizamos en el proceso de debilitamiento simbólico de la escuela y el Estado frente a la emergencia del mercado y el consumo como esferas que se consolidan como referentes y agentes educativos y que encuentran en las TIC una nuevas oportunidad para filtrar sus valores, patrones y prácticas en el sistema educativo. Sin embargo, los procesos que a nivel estatal se han y se están produciendo en los últimos años, animan la hipótesis de una restitución estatal que también debe ser considerada. En tercer lugar, señalamos algunos núcleos problemáticos detectados a través del análisis sociodiscursivo,² que evidencian las modalidades que asume el mercado en el campo

² El corpus se construye a partir una muestra significativa que abarca diversas modalidades discursivas: legislación (Ley de Educación Nacional, Resoluciones del Consejo Federal de Educación), documentos oficiales de los programas del Ministerio de Educación de la Nación (PROMSE-PROMEDU, Conectar

educativo-escolar y las implicancias que esta presencia tiene en los sentidos desde los que se piensa en el Estado, lo público y lo educativo.

Imaginario tecnocomunicacional: lo utópico y lo ideológico

Desde la postura asumida en este trabajo, nuestra sociedad está caracterizada por la constitución y operatoria de un imaginario social *tecno-comunicacional*, que coloca a las TIC como significación imaginaria central, asociadas a una visión optimista y utópica. Ellas ocupan un lugar central en las representaciones sociales, en las esperanzas y utopías del mundo actual, como significaciones imaginarias que giran en torno a promesas de un futuro deseable y a la vez como destino inevitable. Es decir, basadas en la idea de un progreso necesario y ventajoso, las tecnologías de la información y la comunicación condensan la esperanza social de un mundo mejor. Interpretarlas como significaciones imaginarias de la sociedad actual permite identificar algunas significaciones imaginarias sociales a partir de los discursos sociales que las anuncian, las acompañan y las promueven (Cabrera, 2006: 187).

Cabrera explica que en este imaginario social podemos reconocer dos dimensiones. Por una parte, la dimensión ideológica conformada por ciertos discursos-promesas que ase guran que “el futuro ya está aquí” creando un horizonte de expectativas que se insertan en la experiencia cotidiana y que tienen en el mercado y el consumo su modalidad privilegiada (Cabrera, 2006: 147). En este nivel *lo tecnocomunicacional* justifica un determinado orden social y las acciones que, para su reproducción, emprenden determinados actores – principalmente empresario y gobiernos-. Una segunda dimensión es la referida a la utopía en tanto remite a la esperanza de cambio social que se manifiesta en aquellos discursos a partir de los cuales se piensa que “otro mundo es posible”.

En la interrelación entre *lo utópico* y *lo ideológico*, lo imaginario contemporáneo constituye un aspecto fundamental en el análisis de las TIC en relación con la sociedad. Los esfuerzos político-mercantiles podrían explicar la emergencia de *discursos-promesas* y *discursos-relatos* que ubican a los dispositivos en el centro de sus esfuerzos diarios: “Estos discursos acompañan a los productos tecnológicos, las decisiones políticas, las prácticas educativas,

Igualdad, Programa “Una computadora para cada alumno”, Portal Educ.ar), materiales de capacitación de estos programas, informes y otros documentos de divulgación emitidos por el ME relacionados con la problemática.

los cambios empresariales; y lo hacen informando, promocionando, educando.” (Cabrera, 2006: 148). Estos discursos materializan y cristalizan las TIC como matriz de sentido y evidencian su performatividad en tanto motivan la acción y movilizan sentidos sociales en diferentes esferas y bajo diversas modalidades. Desde esta perspectiva, las nuevas tecnologías se hace creencia y devienen sentido común, es decir, se las toma como natural, obvio y evidente: “Hablar o actuar en contra de [este imaginario] es actuar en contra de la sociedad” (Cabrera, 2004:148).

Estado y escuela: del desplazamiento a la restitución

Siguiendo a Carli (2004) existen un conjunto de transformaciones que dan cuenta del desplazamiento de la centralidad cultural del sistema educativo a un escenario en el que se ve reconfigurado de manera significante. Una de estas transformaciones en la que interesa detenernos es la multiplicación de *agentes* y *referentes* educativos, a la vez que el debilitamiento de los agentes educativos tradicionales. Entre estos nuevos agentes Carli menciona la significativa ampliación del alcance educativo del mercado. La autora explica que “se ha producido una reconfiguración de la escolarización a partir del impacto de los procesos de mediatización y mercantilización de la cultura”.

Este proceso de reconfiguración de la escolarización al que hace referencia Carli puede ser leído a la luz de la hipótesis del agotamiento simbólico del Estado (Lewkowics 2008; Lewkowicz y otros; 2003). El soporte subjetivo de este modelo es el ciudadano, quien, por otra parte, es instituido por las propias prácticas estatales, es decir, delega en sus dispositivos institucionales, entre ellos la escuela, la producción y reproducción de su soporte subjetivo (Lewkowicz, 2004: 20). Según Lewkowicz el agotamiento práctico de nuestro modelo de lazo social, en cuyo centro se ubicaba el Estado-nación, es simultáneo a la emergencia de un nuevo contrato social en el que el mercado se constituye en su articulador y cuyo soporte subjetivo es, entonces, el consumidor. Este agotamiento no refiere a su desaparición “como cosa [sino que] se agota la capacidad que esa cosa tenía para instituir subjetividad y organizar el pensamiento” (2008:11). De este modo, el Estado Nación deja de ser la institución totalizadora que dota de sentido la existencia individual y social. El Estado, lo público y los sentidos, valores y pautas que aquél definía para la

organización de la nación pierden centralidad, en favor de una presencia cada vez más marcada del mercado y de la competencia en la definición del orden social.

Tiramonti (2008) explica que el proceso de globalización rompe con la matriz social, deshace el entramado institucional en el que se sostenía y el campo común en el que se integran y articulan individuos e instituciones (2008:18). De este modo, el Estado-nación ya no puede funcionar como el marco apropiado para el desarrollo del capitalismo y, por el contrario, se convierte en un obstáculo para su reproducción (Lewkowicz, 2008: 31). Tanto el Estado como el mercado se reconfiguran, ya que el Estado Nación es destituido en el momento en que el mercado deja de ser una institución regulada por los propios Estados Nacionales (Lewkowicz y otros, 2003). Así el mercado ha logrado constituirse en un nuevo ámbito desde el cual se interpela a los sujetos, se proponen identidades y se promocionan ciertas prácticas.

Reconociendo el marcado protagonismo que ha adquirido el mercado, por otra parte, es necesario señalar que esta injerencia se ha ido modificando al compás de las transformaciones sociales, culturales y estatales que han tenido lugar desde el comienzo del nuevo siglo. El proyecto político instaurado en el 2003 ha buscado restituirle al Estado las funciones de las que se desentendiera en la década anterior. En este sentido el Estado argentino emerge como agente principal en la configuración del campo educativo, bajo la premisa de la inclusión social. En el campo educativo, el programa Conectar Igualdad puede ser un ejemplo en este sentido. No obstante, ello debe analizarse en su complejidad y en articulación con otras políticas que el Estado está llevando adelante desde hace algunos años en otros ámbitos. Lo que nos interesa señalar aquí es el inicio de un proceso de reconfiguración estatal que quizás ya no pueda ser pensado en términos de la hipótesis de destitución o agotamiento estatal.

Como señala Jorge Huergo (2011, en prensa) es necesario volver a pensar el campo educativo “en tiempos de restitución del Estado”:

“A partir del año 2003 comienza en Argentina un período con luces y sombras, con logros y desafíos, que abre un lento pero firme proceso de restitución del Estado argentino, basado en gran medida en la recuperación de las memorias históricas, en la reconstrucción de la justicia social, en la voluntad de integración latinoamericana, en la iniciativa de las políticas públicas populares, etc. En los

últimos años vivimos un proceso que también significa una restitución de lo público (frente a lo privado y a lo tercerizado, frente al mercado y las ONGs), que se manifiesta en caminos de salida (...)" (Huego, 2011, en prensa).

Sin embargo, no estamos señalando un repliegue del mercado sino más bien un cambio en sus modalidades de injerencia. Ciertamente, como señala Lewkowicz, los límites nacionales ya no son el marco propicio para la operatoria de un mercado globalizado. Por ello, más que una destitución del Estado por el mercado, animamos la hipótesis de una nueva articulación de esferas y lógicas que se encuentran en tensión irremediablemente. En estos términos, el entramado Estado-mercado-educación es el resultado de una configuración compleja, tensa y en permanente redefinición que implica desplazamientos y reposicionamientos de los diversos agentes.

El mercado global no tiene como fin sustituir al Estado, sino más bien hacerse de un Estado que le permita crear las condiciones para su auto-despliegue y consolidación. Sierra Caballero explica que:

“(...) la política de apoyo y financiación del uso educativo de los nuevos medios electrónicos es perfectamente coherente con las necesidades y condiciones de valorización de la industria cultural, urgida en el proceso de construcción de la sociedad global de la información de iniciativas públicas que hagan posible la ampliación de los mercados de consumo, de los que hoy forma parte, inevitablemente, la educación.” (Sierra Caballero, 2006:70)

Sobre las modalidades que asume esta articulación nos ocuparemos en el siguiente apartado.

Las implicancias educativas del entramado mercado- nuevas tecnologías- estado

A modo de sistematización, aunque sin intento de exhaustividad, podemos señalar una serie de modalidades a través de las cuales el mercado y el consumo se filtran en la educación, no sólo poniendo en tensión la lógica escolar, sino también manifestando ciertas disputas por la imposición de los sentidos en torno a lo tecnológico y lo educativo-escolar. Estas modalidades remiten de diferentes maneras a las dimensiones ideológica y utópica desde las que pueden ser entendidas las TIC como significaciones sociales centrales.

En primer lugar, podemos reconocer un nivel enunciativo en el que el discurso mercantil se entrelaza con el discurso educativo. Esta primera incidencia puede evidenciarse fuertemente a partir de la reforma educativa de los '90. Diversos autores ya han señalado este fenómeno y Puiggrós (1996) explica que el conjunto de medidas propuestas por el neoliberalismo:

“(...) son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. (...) Esas medidas fueron acompañadas de una gran operación discursiva que presentó a las mencionadas reformas como una modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible.”

Con la reforma educativa y hasta la actualidad los discursos que refieren a la educación persisten en señalar “la calidad educativa”, “la modernización”, “transformación educativa”, etc. Estos significantes que operan en los *discursos-promesas* y *discursos-relatos* se articulan especialmente con los dispositivos tecnológicos en tanto se las identifica con la modernidad y el progreso (Crovi Druetta, 2004) y, en el mismo sentido, se las propone como uno de los principales remedios para superar problemas educativos históricos: analfabetismo, reprobación escolar, oferta de materiales didácticos, “educación individualizada” (Carbajal, 2002:157).

Esta modernización se sustenta en la supuesta eficacia y neutralidad de las herramientas y procedimientos tecnológicos, planteada en términos dicotómicos: “el no uso de las TIC es representado como atraso, incapacidad, lentitud para responder al cambio, cancelación de futuro, rezago en el desarrollo económico, social y cultural, etcétera.” (Carbajal, 2002: 158). De este modo, estas denominadas “innovaciones educativas” visibilizan lo que el discurso educativo oficial asume como “modernización” y, más globalmente, “progreso”.

En segundo lugar, podemos mencionar la emergencia de otras modalidades de interpellación a los sujetos educativos. La subversión del ciudadano por el consumidor que señala Lewkowicz adquiere en este contexto un rasgo específico: los sujetos educativos son interpelados desde la noción de *usuarios* de las nuevas tecnologías. Si entendemos la interpellación como el acto mediante el cual se nombra a un sujeto, es decir, “la operación discursiva por la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso” (Castro Jalín, 2002: 102), esta conversión deviene significativa y problemática. Ello porque, por una parte, la

interpelación implica la propuesta a asumir una nueva identidad y, por otra parte, altera el estatuto escolar en tanto institución formadora de ciudadanía en tanto propone otros marcos de referencia, asume otras espacialidades y temporalidades, otro vínculo pedagógico, etc. En educación la injerencia del mercado logra introducirse bajo la propuesta de una aceptación acrítica de las novedades tecnológicas y la inclusión a una red mundial de consumidores y usuarios tecnológica e ideológicamente globalizados (Da Porta, 2008: 5). Así la penetración de la lógica mercantil refiere a la institución de otras expectativas y utopías sociales más bien vinculadas a crear las condiciones para el establecimiento de una sociedad de la información global.

Ello se vincula especialmente con una tercera modalidad que refiere al avance de la injerencia del mercado en las decisiones educativas y pedagógicas. En este aspecto es donde se evidencia con mayor agudeza la reconfiguración de lo público en términos de nuevos espacios de consumo y de formación de consumidores. Uno de los hechos más llamativos en este sentido es la llamada “Alianza por la Educación”, acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y la empresa Microsoft en el año 2004, en el cual estableció la compañía asume gratuitamente la formación en TIC de docentes de enseñanza básica y media (Levis, 2008). De este modo, la empresa multinacional asume la formación en TIC del sistema público de enseñanza, definiendo los programas informáticos y las prácticas educativas más apropiadas para la inserción de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas del país” (Levis y Busaniche, 2004: 1).

Como advierten estos autores, estos programas educativos proponen un modelo instrumental de incorporación de los dispositivos tecnológicos al aula. De este modo se da preeminencia a un uso restrictivo del software enlazado al consumo de determinados productos, “sin ofrecer elementos que permitan desarrollar la capacidad de abstracción para aprender ‘cómo’ se produce el proceso” (Levis y Busaniche, 2004: 2). La imposición de marca se construye como una estrategia comercial al interior de la escuela pública. Desde esta lógica, los sujetos educativos son entendidos en términos de *usuarios* de programas que, por otra parte, en su mayoría están centrados en la repetición y la aplicación, de base conductista (Huergo, 2000; 2007). Como señala Huergo “orientado por intereses de mercado, las supuestas ‘adaptaciones culturales’ no son más que caracterizaciones estereotipadas producidas para el consumo” (Huergo, 2007: 42).

Por último, podemos mencionar la consolidación del mercado como meta educativa. Las políticas educativas de incorporación de TIC recuperan la noción del mercado en términos de inserción laboral, donde la capacitación y el uso de las TIC resulta una de las claves para no quedar excluido. A diferencia de la ciudadanía moderna, que se definió con relación a la constitución de un sujeto de derecho, la actual sociedad de consumo realiza una asociación de ciudadanía con capacidad de consumo. “Sin embargo, se perciben claramente las limitaciones de esta articulación de ciudadanía y consumo, si pretendemos que esta última esté basada en un principio de justicia, tanto en su dimensión distributiva como de reconocimiento.” (Tiramonti, 2008:32)

Consideraciones finales

Lejos de abordar este vínculo en términos dicotómicos, nos interesa resaltar la necesidad de pensar estos procesos en su dimensión política, entendiendo “lo político” como dimensión agonística constitutiva de las sociedades (Mouffe, en torno a lo político: 16). Es por ello que consideramos que la trama de la relación estado-educación-mercado puede ser entendida en términos de pujas de poder, negociaciones y reposicionamientos de los actores sociales. En este sentido, Tiramonti explica que la “penetración de las lógicas y los criterios del mercado en campos que, hasta ahora, tenían como referente central al Estado ha obligado a este último a reposicionarse en búsqueda de reconstruir su *lugar en la sociedad*, que no sólo garantice su permanencia, sino que sea compatible con esta presencia fuerte del mercado” (Tiramonti, 2008: 33). En otros términos, la restitución del Estado como agente constructor y articular del nuevo lazo social puede ser pensada como una redefinición de su acción antes que como una recuperación de sus funciones anteriores (Tiramonti, 2008: 36). Por otra parte, generalmente es minimizado el rol del mercado como agente socializador, “un hábitat que, precisamente por su cotidianeidad, se vuelve con frecuencia invisible” (Minzi, 2003, p.255). Esta autora señala que dicha cotidianeidad es justamente la que enmascara su impacto cultural y su carácter histórico: “rodeados de objetos resulta difícil no reparar en ellos como artefactos materiales, lo que se vela, en cambio, es su existencia como artefactos simbólicos” (Minzi, 2003: 256-257). En este sentido, el mercado y el consumo puede ser definidos como “la arena en donde la cultura es motivo de disputas y remodelaciones. (...) [en tanto] la función esencial del consumo es su capacidad de dar

sentido.” (Douglas e Issherwood, 1990, en Cabrera, 2006: 147). Seguramente el desafío de problematizar la expansión del mercado estará, entre otros aspectos, en descentrarnos de sus aspectos meramente económicos y abordarlo desde una dimensión simbólico-cultural (Minzi, 2003: 257).

En relación a ello es preocupante que, a pesar del avance y de las modalidades metamorfoseadas a través de las cuales el mercado penetra en la educación, han sido pocas las respuestas que desde el campo académico se han generado. Si el discurso dominante ha “eludido por principio la discusión y el debate políticos” (Sierra Caballero, 2006: 70), asimismo ha sido notable la indiferencia que desde el campo académico se ha producido respecto de estos procesos. Como señala Sierra Caballero, “la incidencia y desarrollo de nuevos sistemas de información y comunicación en el sector educativo (...) no han suscitado, sin embargo, en nuestro ámbito académico, el interés científico que cabría esperar, a la luz de las transformaciones culturales que se observan en el nuevo escenario mediático (2006:69). En este sentido, el campo de la comunicación y la educación –y de modo general, el campo académico- tiene un rol fundamental si reconocemos en él también una dimensión política que lo atraviesa y lo constituye.

Referencias

- Carli, Sandra (1995). “De la escolarización a la mediatización de la vida social”. En *Revista Propuesta Educativa*. Año 6, No12. Buenos Aires: FLACSO.
- (2004) “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles.” en *Revista Tram(p)as de la Comunicación*. Año 3, N° 20. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Buenos Aires: Ediciones Periodismo y Comunicación. pp. 44-51.
- Da Porta, Eva (2004). “Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación”. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación*. Año 3, N° 20. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Buenos Aires: Ediciones Periodismo y Comunicación.
- (2008). “Imaginarios de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia”. En *Memorias de XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Cs. Políticas y Relaciones Internacionales. Rosario. Disponible en: <http://www.redcomunicacion.org/memorias/pdf/2008Daponencia%20da%20porta,%20eva%20ok.pdf>
- Lewkowics, Ignacio. y otros (2003). *Lógica del Estado*. En Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira. Disponible en: http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca/biblioteca_6.htm
- Lewkowics, Ignacio. (2008) *Del ciudadano al consumidor. La migración del soberano*. En Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós. pp. 19- 39.

- Minzi, Viviana. (2003). *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local*. En Carli, S. (comp.). Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina. Buenos Aires: Ed. Stella y La Crujía. pp. 253-289.
- Tiramonti, Guillermínna (2008) *Mutaciones en la articulación Estado-sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa*. En Perazza, R. (comp.). Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado. 1º ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. pp.
- Huergo, Jorge (2011) *Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del Estado*. En Da Porta, Eva (comp.) Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico. Córdoba. (en prensa)
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (2010 [1985]) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra Caballero, Francisco. (2006) *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Puiggrós, Adriana (1996) "Educación neoliberal y quiebre educativo" en *Revista Nueva Sociedad*, Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
- Levis, Diego. (2008). Formación docente en TIC: ¿El huevo o la gallina? En *Revista Razón y Palabra*, n° 63. México: Instituto Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>
- Levis, Diego y Busaniche, Beatriz. (2004). *Donativos interesados: el riesgo de hipotecar la educación pública*. Disponible en URL: http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Levis_Busaniche_Edu_VF.pdf
- Mouffe, en torno a lo político: 16

Jorge Huergo: "Comunicación y Educación: aproximaciones"
En *Huergo, Jorge (editor): Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, Capítulo 1.*