



Cómo citar este artículo: García, M.(2025).
Semiótica, comunicación y educación.
*Ñeatá. Revista digital del Grupo de Estudios
Semio-discursivos (GESEM, SGCyT-UNNE)*,
7 (3), pp. 1-16. [https://doi.org/10.30972/
nea.738902](https://doi.org/10.30972/nea.738902)

Artículos de Investigación

Semiotica, comunicación y educación. Entramado narrativo de experiencias audiovisuales

Semiotics, communication and education. Narrative framework of audiovisual experiences

García, Marcelino

mgarci632003@yahoo.com.ar

Dpto. de Comunicación Social y Laboratorio de Semiótica (FHyCS-UNaM)

Profesor en Letras, Dr. en Ciencias de la Información. Profesor titular de Semiótica, Análisis del Discurso, Taller de Tesis, Licenciatura en Comunicación Social; miembro del cuerpo docente del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales (UNaM) y del Comité Académico del Doctorado en Letras (UNNE).

Resumen

Presento una experiencia implementada en la Cátedra de Semiótica (Dpto. de Comunicación Social) en el Aula Virtual en 2021 y 2022, a partir de la cual conformamos un corpus de relatos autobiográficos de estudiantes sobre las propias experiencias de usos y consumos de comunicación audiovisual, que sumamos al corpus de realizaciones audiovisuales de estudiantes secundarios de la provincia de Misiones abordado en el Proyecto de Investigación “Comunicación Audiovisual y Educación” que desarrollamos de 2020 a 2024 (Laboratorio de Semiótica).

El entramado narrativo de esa “ecología” mediática experiencial retrospectiva exhibe indicios que podrían orientar un montaje epocal de las últimas décadas de algunas de las reconfiguraciones semiosféricas, los entornos y las formas de vida en el mundo contemporáneo.

Esta estrategia metodológica, que flexibiliza y actualiza el diseño indagatorio y articula docencia e investigación, nos permite ejercitar ciertas re-ubicaciones disciplinares, remodelamientos de la andadura teórico-metodológica, y pensar posibles intervenciones semióticas, comunicativas y educativas en distintos campos.

Palabras clave

Entramado narrativo - experiencias audiovisuales - intervenciones disciplinares

Abstract

I present an experience implemented in the Chair of Semiotics (Department of Social Communication) in the Virtual Classroom in 2021 and 2022. From this, we compiled a corpus of



Artículos de Investigación

students' autobiographical narratives about their own experiences with the use and consumption of audiovisual communication. These corpuses were added to the corpus of audiovisual productions by high school students in the province of Misiones, addressed in the “Audiovisual Communication and Education” Research Project we developed from 2020 to 2024 (Semiotics Laboratory).

The narrative framework of this retrospective experiential media “ecology” exhibits clues that could guide an epochal montage of some of the semiospheric reconfigurations, environments, and ways of life in the contemporary world in recent decades.

This methodological strategy, which makes the investigative design more flexible and modern and articulates teaching and research, allows us to exercise certain disciplinary relocations, reshape the theoretical and methodological path, and consider possible semiotic, communicative, and educational interventions in different fields.

Keywords

Narrative framework - audiovisual experiences - disciplinary interventions

Intervenciones disciplinares

Ironía del devenir y contingencias de la realidad, que “es”, dura, resistente, abigarramiento y ebullición de signos en relativo des/equilibrio in estable, preñada de extrañeza y que la vuelta de la esquina o las vacaciones nos sorprende sobremanera, inquieta y genera “extrañamiento”, un shock experiencial reinaugurador de posibilidades. Al implementar nuestro proyecto de investigación sobre “realizaciones audiovisuales de estudiantes secundarios de Misiones”¹ irrumpió la pandemia, que nos llevó a dar una vuelta brusca de timón en el sistema educativo a partir de marzo. Esta emergencia y coyuntura de los “vagabundeos” de la Historia (Carbonell), que más que “una pasajera en un vagón que rueda por los rieles de un punto a otro”, es “una peregrina que va de encrucijada en encrucijada y *escoge un camino*” (Lotman, 1998, p. 254, cursivas del autor), nos confirma la centralidad audiovisual (y en general de las mediatizaciones y las TICs) en nuestra *ecología comunicativa* y economía de prácticas (de manera que nuestro “objeto” se reactualizaba con más fuerza y relevancia, por el uso expansivo de las mediatizaciones audiovisuales), y en nuestro caso “tema” y “escena” de intervenciones semióticas y edu-comunicativas -disciplinares-, ya que nuestro programa de la Cátedra de Semiótica en la Carrera de Comunicación Social se centra en la comunicación audiovisual (concretamente cine)²; por lo que nos parece interesante y pertinente dar cuenta de una experiencia pedagógica (entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje) llevada a cabo en 2021 y 2022, en su momento para concluir el informe final del proyecto (limitado a entornos escolares), a la vez que reabrir la reflexión y problematización de las propias condiciones de la formulación inicial del mismo y su andadura teórico-metodológica; finalizar

1 “Comunicación audiovisual y Educación” (2020-2024), que integra la serie *Metamorfosis del Contar: Semiosis/Memoria*, que dirijo, inscripta en el Laboratorio de Semiótica (FHyCS-UNaM), en la que estudiamos el dominio de las mediatizaciones (mediaciones tecnológicas y mediáticas).

2 El programa de la asignatura (previsto para el mismo período y vigente con modificaciones) eslabona distintas entradas de análisis de una selección de cortometrajes de varios países basados en el cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar.



Artículos de Investigación

Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

así *inconclusa y faliblemente* el itinerario indagatorio y su puesta en forma discursiva³ (Bajtín, 1985; Peirce, 1988, 2012; “¿Por qué estudiar lógica?”, “Falibilismo, continuidad y evolución”), y esbozar posibles líneas de reapertura y ramificaciones de la investigación sobre estas temáticas.⁴

Nosotros implementamos el “Plan de Continuidad Pedagógica” con un programa *ad hoc* en el Aula Virtual de la Cátedra de Semiótica para el dictado a distancia especial establecido en la Universidad, única modalidad de dictado durante 2020 y 2021, que mantenemos desde entonces como complemento del dictado presencial actual. Una de las “tareas” (trabajo práctico no evaluable y por lo tanto opcional, por el tenor del mismo, para alentar cierta impronta personal y ampliar los márgenes de verosimilitud y veracidad en la medida de lo posible) de la última unidad “Semiótica y Comunicación Audiovisual”, en la que rearticulamos el programa y ejercitamos el análisis de los cortos, consistía en lo siguiente:

Para hacer algunas articulaciones posibles a partir del programa de la Materia... proponemos elaborar un *relato autobiográfico sobre las propias experiencias de usos y consumos de comunicación audiovisual* (cine, TV, web; distintos soportes, medios, formatos y géneros)... y dé lugar a una auto-reflexión crítica sobre el tema y su lugar en la vida de cada uno, en relación con el proceso educativo realizado en cada caso y la vida cotidiana...

Me pareció oportuno recuperar otra experiencia semejante que incorporé en el primer Curso de Ingreso a la Carrera de Comunicación Social en 1999, que planifiqué y coordiné, y dictamos con otros docentes. En esa oportunidad, se pidió a los/las estudiantes que elaboraran un relato autobiográfico (en general, sin especificar contenidos) o de viaje (uno propio que les resultara relevante).⁵

Se registraron un total de 27 (veintisiete) relatos en el Aula Virtual; de los 24 (veinticuatro)⁶ considerados en este barrido general⁷, 13 (trece) son de mujeres y 11 (once) de varones; la gran mayoría

3 Este artículo es una variación de un capítulo de García, ed. (2025).

4 Efectivamente, nuestra serie prosigue con el proyecto sobre audiovisual documental de Misiones (2024-2027), en ejecución.

5 Justamente, con ellos conformé un corpus de unos 120 relatos que abordé en el proyecto de investigación que da el nombre a nuestra serie “Metamorfosis...” (2000-2002), cuya lectura me hizo detener en la pista del *registro oral*, coloquial, informal, y la operación *fática* sobresaliente en esos relatos, que interpreté motivada por el *tema* propuesto para narrar en primer lugar: experiencias y vivencias propias, historia de vida, situación enunciativa en la que el sujeto (de enunciación y de enunciado) se pone explícitamente en la escena narrativa y se involucra responsablemente en el contexto comunicativo -educativo en el que participa con otros estudiantes y docentes. De ahí que nos resulte adecuado el recurso didáctico de la narración en primera persona sobre este dominio de usos y consumos audiovisuales predominante de niños, adolescentes y jóvenes, pues suponemos que involucra directamente a nuestros estudiantes a lo largo de sus vidas y atañe a la Carrera, en general jóvenes de poco más de 20 años (cuando cursan nuestra asignatura del cuarto año). M. García (2004, 2020); sobre el recurso educativo y metodológico de la narración y la biografía en investigación social, vid. Bruner (1996, 1997), Sautu, comp. (2004), McEwan y Egan, comps. (1998).

6 Dos estudiantes no dan cuenta de sus propias prácticas y experiencias, sino que presentan una “nota” personal con reflexiones generales sobre el tema; y uno se centra solo en la radio.

7 Acotado a un seguimiento isotópico específico, lo audiovisual, recortado de la trama narrativa y autobiográfica (en algunos casos configurada con otros hilos de las historias de vida de los/las jóvenes estudiantes), y separado de la compleja y dinámica *ecología de comunicación* (Scolari, coord., 2015; Boczkowski y Mitchestein, 2022) en la que transcurren esas historias, sobre y a partir de la cual se narra, lo que supone un sesgo analítico e interpretativo considerable, justificado por



Artículos de Investigación

de los/as alumnos/as son de Posadas, algunos/as de otras localidades de Misiones y una de la provincia de Corrientes.

Estos/as estudiantes pertenecen a una generación ‘sujeto’ y ‘objeto’ de varias etiquetas⁸, según el mito y el rito bautismal, que viven y se educan al ritmo y compás de los progresivos e impactantes procesos de *mediatización* en la que se basa la construcción acelerada y variopinta del *entorno digital*, que envuelve la “vida misma” y se “organiza en mercados, en los que el ganador se lleva todo”, que vuelve a dar aires de aliento y reconversión a la televisión, con la innovación de formatos y géneros, en crecimiento, y el “aumento del consumo de ficción audiovisual⁹ en plataformas mediáticas digitales (Fernández, 2021), entre otros cambios en la vida cotidiana, la educación, el trabajo, el entretenimiento, la política (Boczkowski y Mitchestein, 2022, p. 46, 29, 115).

Una directriz que se hace más patente desde la pandemia de covid-19 (idem, p. 22), contexto de los dos primeros años de nuestra investigación y de la experiencia pedagógica que exponemos, reconocible en los relatos recabados (y en el cursado de la materia de los años anteriores y posteriores), que está permeando fuertemente el campo educativo y reacomodando piezas, agentes y juego; y que reencauza otra vez la memoria y la historia: a) del capitalismo, ahora reconvertido una vez más (Jameson, 2015; Fraser, 2023) hacia la digitalización, las plataformas mediáticas, el conocimiento, la información y los “datos”, el individualismo paradójico tirano y “libremente” atado al mercado, la modelización “siliconiana” (Sadin, 2023, 2022a, 2022b; Srnicek, 2021); y b) de la *anátomo y biopolítica* (Foucault, 2008), que reorienta la gobernabilidad de los sujetos y las poblaciones, las

el marco y la extensión de este artículo, tendiente a abonar la necesidad de extender la reflexión y las conversaciones sobre esta problemática, que deriven en propuestas de comunicación y educación, serias, fuertemente fundamentadas y creativas, en la escuela y la universidad, más allá de las “orientaciones” y las especificidades disciplinares.

8 Nuestros jóvenes estudiantes mantienen lazos de parentesco con la generación de Pulgarcita (Serres, 2013) y la “generación App” que caracterizan Gardner y Davis (2014) a partir de una investigación (2008-2012) sobre el lugar de los nuevos medios digitales en el proceso de desarrollo de las capacidades cognitivas y la orientación ética en niños y adolescentes (p. 11), con trabajo de campo, entrevistas a docentes y estudiantes, grupos de discusión, análisis de corpus de producciones creativas de estudiantes (arte visual, narración), que los lleva a afirmar que “las tecnologías digitales han reconfigurado significativamente la Identidad, la Intimidad y la Imaginación durante las últimas décadas” (p. 17): “los jóvenes de ahora no solo crecen rodeados de aplicaciones, sino que además han llegado a entender el mundo como un conjunto de aplicaciones, a ver sus vidas como una serie de aplicaciones ordenadas o quizás, en muchos casos, como una única aplicación [superapp o aplicación global] que se prolonga en el tiempo y les acompaña de la cuna a la tumba” (p. 21), en función de lo cual distinguen entre app-capacitadoras y app-dependientes, según las modelizaciones, orientaciones inscriptas en ellas y los usos efectivos, los hábitos prescriptos y desarrollados (pp. 22-23, 43). Entre otros efectos identificados y analizados a lo largo de ese libro: soledad, aislamiento, desconexión, dependencia tecnológica, identidades prefabricadas y escenificadas, entrelazado entre vida virtual y vida *off-line*, individualismo, egocentrismo, narcisismo, preocupación por el éxito personal, ansiedad, mayor aceptación de las diferencias de cultura, estilos de vida y puntos de vista pero no necesariamente mayor comprensión de esas diferencias y las desigualdades, cierto embrutecimiento (en cuanto a sexismo, racismo, violencia, agresión), más o menos convencionalismo de las creaciones (menor en arte visual y mayor en escritura), menor disposición al riesgo en la producción creativa y mayor dificultad para generar ideas creativas.

9 Agregamos: serie, documental y diversos formatos y géneros audiovisuales.



Artículos de Investigación

formas de vida, la subjetividades y colectividades, la definición y gestión de lo común¹⁰. Un maridaje opulento y de conveniencia que extiende su luna de miel en banquetes interminables¹¹, soportados en gran medida por el andamiaje audiovisual, que interviene en el reordenamiento de lo enunciable y lo visible, lo sensible y lo cognoscible, lo real y lo posible, en desacompasada competencia con la escuela y la universidad, sin pertrechos potentes para aventajarse en estas lides.

Este enmarcamiento general de nuestro corpus narrativo permitiría una mirada retrospectiva, actualizada, comprensiva y propedéutica de los procesos educativos/comunicativos entrañados en las prácticas y experiencias escolares de realización audiovisual de niños, adolescentes y jóvenes de la provincia de Misiones (nuestra problemática), que redireccionan aquella narrativa en el ámbito universitario. Este recorte sincrónico (nuestro corpus de relatos) daría pistas fiables para una revisión diacrónica, historizada, contextualizada, situada y crítica, del devenir educativo nacional y provincial de las últimas décadas, para orquestar sólidamente posibles in(ter)venciones creativas en comunicación/educación en los distintos niveles.

Así por ejemplo, a partir de los relatos podemos recapitular en cierta medida, si no la larga duración, momentos y derivas del procesos de desarrollo y reconfiguraciones del entramado de *hábitos* y *hábitats* de los/las estudiantes a lo largo de sus vidas, entrelazadas con las “vidas mediáticas”¹², en dis/continuidad con el proceso de desarrollo y transformaciones de la compleja y dinámica “mediosfera”, el reordenamiento multidimensional y acelerado de la ecología de las mediatizaciones¹³, con toda la diversidad, la heterogeneidad, el des/equilibrio relativamente estable, el entrecruzamiento de temporalidades diferentes y distintas directrices de toda “semiosfera” (Lotman, 1996, 1998).

Este enfoque de los usos y consumos audiovisuales de los estudiantes nos permitiría reconocer y tratar de comprender en parte sus modos, conocimientos, intereses, valores, gustos, fines, en correlaciones

10 Byung-Chul Han (2022a) dice que el capitalismo, por su “condición intrínseca de carácter permanente [esto es, la contradicción de base insuperable], escapa hacia el futuro... muta en neoliberalismos o capitalismo financiero con modos de producción postindustriales”; y “nos dirigimos a la época de la *psicopolítica* [neoliberal] digital”, una “técnica de dominación que estabiliza y reproduce el sistema dominante por medio de una programación y un control psicológicos” (pp. 16, 23, 100), que se vale del “régimen de la información”, “como forma de dominio en la que la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos”, con “acceso a la información psicográfica”, con su “propia política de visibilización”, la reconversión de la democracia en “infocracia” y “telecracia”, la producción de los medios de una “mediocracia” (Han, 2022b: 9, 12, 24-27, 36). Sobre el “orden digital” y la “informatización” general, el lugar del *smartphone*, Han (2022c).

11 Con momentos celebratorios de una cultura con fuerte “carácter afirmativo” (Marcuse, 2011) y que alcanza cierto clímax “pornocultural” (Attimonelli y Susca, 2020).

12 Fernández (2022) avanza en su estudio sociosemiótico de las mediatizaciones, que “es, cada vez más, estudiar contextos de la vida social y cultural” (p. 19), la vida de los medios y la vida inmersa en medios.

13 Ecológicamente, los medios se entienden como “especies” que conviven y se relacionan entre sí de distintas maneras, compiten, evolucionan, cambian, se mezclan; y como “ambientes” de la vida social, la cultura, la vida cotidiana. Albarello (2019) se refiere a una “ecología de pantallas” y en correspondencia se perfilaría una “lectura transmedia”, fenómenos emergentes que llevan a pensar en líneas de acción en política educativa tendientes a la “alfabetización transmedia”.



Artículos de Investigación

múltiples, no directas y lineales con la intrincada y casi inabarcable red tecno-comunicativa y la recomposición de nuestra “semiosfera de fronteras” (provincial y regional). El ejercicio y “puesta en común” (Stengers, 2022) de esta recapitulación nos ayudaría bastante a reenfocar las vidas educativas, entrelazadas en la memoria y la historia de determinadas matrices y sus derivaciones (rearticulando algunas líneas esbozadas en este apartado: mediatización, biopolítica, capitalismo). Algunos efectos de las tendencias, repeticiones y diferencias, continuidades y transformaciones mediáticas se detectan en nuestra constelación narrativa: i.e. las reconversiones massmediáticas, el reacomodamiento de la centralidad de los “medios masivos”, durante el siglo XX, con la irrupción de los “nuevos medios” (Carlón y Scolari, eds., 2014), la convergencia mediática digital, los dispositivos móviles integrados¹⁴; que en nuestro caso deben entenderse imbricadas con el paisaje mediático local/provincial y la economía de prácticas sociales en distintas esferas locales (nuestros estudiantes mencionan en sus relatos: medios, cine, música, artes, espectáculos, lectura de libros, teatro, museos, deportes, entretenimientos, hobbies, viajes, trabajo, escuela, universidad).

Entramado narrativo

La criba audiovisual de los relatos nos llevó al siguiente cuadro condensado de configuraciones experienciales.¹⁵

Televisión: 21 estudiantes ven TV, más o menos tiempo, pocos tipos de contenidos más o menos específicos (canales segmentados o determinados géneros) o un repertorio más o menos amplio. En general, en edad escolar veían programas para niños o adolescentes (nacionales e internacionales), ficción (cine, telenovelas) y dibujos animados, musicales, deportivos (en algunos casos orienta la elección de la carrera universitaria y/o futura profesión hacia el periodismo deportivo), periodísticos, informativos, películas (uno menciona los programas de y sobre cine). En general miran TV solos o en familia (padres y/o hermanos) y en parte el mismo tipo de canales y programas que los compañeros

14 Quiles (2019), con mención a Henry Jenkins, observa que “uno de los conceptos más interesantes en lo que venimos a llamar nuevos medios audiovisuales _o nuevos formatos cinematográficos, por el hecho de ser el cine el lenguaje fundamental de todo lo que puede considerarse narración audiovisual_ es el efecto de convergencia, o confluencia de medios, entre la materia audiovisual y las propiedades de la comunicación digital” (p. 19). Y en cuanto a algunas de las modificaciones del paisaje audiovisual, constata hasta qué punto la revolución de Netflix estaba transformando de forma radical el consumo de productos audiovisuales por parte de un público cada vez mayor... el cual se alejaba de las tradicionales salas de cine y de los canales de televisión... Si Internet ha supuesto en el último cuarto de siglo un verdadero cambio de rumbo en cuanto a la creación y explosión de los medios se refiere, la tendencia cada vez mayor a utilizar las nuevas herramientas que nos proponen para interactuar con ese material nos hace vislumbrar un futuro en el que la modificación de la información, muy especialmente del audiovisual, se convertirá en la norma” (p. 13).

15 Intercalamos unos pocos fragmentos de los relatos, que fueron numerados según el listado de usuarios -estudiantes del Aula Virtual (2021 y 2022).



Artículos de Investigación

de escuela y amigos, y en algunos casos solo los permitidos por los padres. Al menos 2 reconocen que con el uso creciente de las “otras” pantallas disminuyó el uso de la televisión.

Desde que tengo memoria en mi casa mirábamos televisión; mi mamá miraba *reality shows* y me enganchaba con ella, como también películas fantásticas como *Harry Potter* o *El Señor de los Anillos* que es un género que le apasiona y que me terminó contagiando... (Relato N° 2)

... Mi primera aproximación al mundo audiovisual fue cuando tenía tres años, viendo una telenovela brasileña en un canal de aire, proveniente de una señal de Paraguay, porque no teníamos plata para pagar un cable local... (Relato N° 6)¹⁶

... Siempre tuvimos tele, pero con acceso a Canal 12 [Misiones] y Telefuturo [Paraguay], por lo que no era de gran interés para mí. Con la llegada del video-cable tuve acceso a un montón de contenido que no conocía, y entre ese contenido estaba el deportivo, que era algo que me encantaba. Ese cambio en mi vida tuvo un gran significado para mí, ya que al momento de elegir esta carrera lo hice por mi fascinación hacia el deporte... (Relato N° 7)

... Actualmente no soy una consumidora frecuente de televisión, excepto por las noticias y los canales de música... (Relato N° 19)

Videoclub: según la edad y el lugar de residencia de los estudiantes, en algunas localidades de la provincia, es limitado el acceso (en años anteriores) a algunos medios (TV por cable), el cine en sala, ciertos servicios y usos tecnológicos, conectividad; y en el marco ecológico de los usos y consumos de medios en general de las últimas décadas, un número importante de estudiantes (12) recuerdan el alquiler de videocassettes y DVD en videoclubes. En un caso, el videoclub pertenecía a los padres, con quienes veía muchas películas y frecuentemente; para otra estudiante era el modo de ver cine, con la familia, antes de tener TV en la casa; una cuenta las reiteradas veces que pasaban la frontera de la provincia a Brasil para alquilar DVD (retrospectivamente, hace una revisión crítica de “ese universo de Hollywood hegemónico”); algunos mencionan el mundo Disney, cine infantil y distintos géneros; uno de ellos toma distancia crítica de los contenidos exclusivamente religiosos que se admitían en la casa.

Con el mundo audiovisual y todo lo que tiene que ver con el cine me conecté casi de manera indirecta diría yo, desde muy chica. Resulta que mis padres, en Candelaria, eran propietarios del único videoclub de la ciudad... mis papás miraban las películas durante la noche, para poder comentarles a los clientes de qué se trataba. En esas noches de cine he visto una infinidad de películas y documentales... (Relato N° 1)

... En primer lugar recuerdo haber pasado horas y horas mirando películas en familia; cuando nos mudamos... no había servicio de cable en el barrio, pero teníamos una

16 Obsérvese el dinamismo (propio de la memoria y la historia de la región) de los “filtros de traducción” semiosféricos fronterizos (producción brasilera, vía paraguaya, consumo argentino).



Artículos de Investigación

Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

tele, un DVD y muchos CD's con películas... (Relato N° 11)

Cine: 18 estudiantes se refieren explícitamente al cine en sala y algunos recuerdan la primera vez que fueron al cine (una, a los 6 años; uno, con 7 años; una, ya de adolescente; uno a los 18 años); uno admite que nunca fue al cine y no le interesa mucho; 3 van muy poco al cine. En algunos casos comentan esas “salidas”, con parte de la familia (la madre, con la que seguían el paseo habitual, o los padres o hermanos), amigos, compañeros, novios o solos.

Algunos mencionan el cine Sarmiento de Posadas, al que fueron por primera vez o iban hasta su cierre (noviembre de 2005), el cine Monumental de Oberá y los multicines de Posadas; 1 veía películas en la Sociedad Italiana (Provincia de Corrientes); 1, en el barrio, donde se organizaba el ciclo “Cine Barrial” en la cancha de fútbol; 1, en la Biblioteca Popular de Posadas.

Tres estudiantes recuperan y valorizan la experiencia de ver cine en la escuela e ir al cine con la escuela en algunas ocasiones, como una de las actividades; y 1 hace lo propio con el Festival Internacional “Oberá en Cortos” (Misiones).

Tres estudiantes cuentan experiencias audiovisuales de realización o participación: una fue parte de una filmación de una boda ucraniana en el interior de Misiones (producción independiente en la que intervenía la madre); en un caso, el profesor de Artes grababa en video los sketches realizados en clase en los que actuaban los/as alumnos/as; uno participó en una producción independiente.

En cuanto a los géneros cinematográficos: 1 prefiere cine “fantástico”, de “terror” y “superhéroes”; 1 se inclina por la temática de identidad de género y sexual (“cine gay”); 1 ve cine de “aventura”, “fantasía”, “ciencia ficción”; 2 mencionan ficción para niños y adolescentes; 1 ve “de todo un poco”.

Por último, dos estudiantes aluden a la importancia de la Facultad [Humanidades y Ciencias Sociales] y la Carrera de Comunicación Social en cuanto a la ampliación del universo del conocimiento y consumo de cine (“aproximación al mundo audiovisual”).

... A los 6 años empecé a ir a las salas de cine con mi mamá para ver películas infantiles de la época. Me divertía mucho ir al cine porque después salimos e íbamos a cenar y también tomábamos helado. Estas salidas terminaron siendo un ritual y la hacíamos 1 vez al mes... (Relato N° 2)

... El cine fue siempre parte de mi vida, mi papá nos llevaba cada domingo a mi hermano y a mí a las matinés del Monumental. Dos películas dobladas al español y el sonido de muchos niños peleando por hacerse oír sobre el ensordecedor sonido de los parlantes... (Relato N° 5)

... La primera película que vi en el cine fue en el Sunstar [multicine de Posadas], cuando tenía 7 años. Mi madrina me llevó a ver la película del “Arca de Noé” en animación, película que no era para niños pero de eso me enteré muchos años después. Aunque realmente de ese momento no recuerdo mucho. Si bien me encanta el cine actualmente, crecí mamando de la televisión y del temprano internet... (Relato N° 6)

... La experiencia cinematográfica más importante de esta época, se me presentó a los 6 años con el estreno de “Harry Potter y la piedra filosofal”, en el antiguo cine



Artículos de Investigación

“Sarmiento” de la calle Córdoba [Posadas]... (Relato N° 14)

... Otra producción a gran escala que generó un gran impacto en mi vida fue la saga de Harry Potter. Si bien sus primeras películas las vi en la televisión, la serie significó mi primer encuentro con la ritualización de ir al cine para ver un estreno. Rememorando esas épocas, recuerdo que teníamos que viajar a Posadas para poder asistir a los debuts, lo que significaba mucha organización.... (Relato N° 20)

Videojuegos: 6 estudiantes recuerdan el uso más o menos frecuente de videojuegos, en la casa o en algún cyber, pero no especifican tipos y contenidos.

... Tengo 30 años, vivo en Villa Cabello [zona Oeste, Posadas], me considero de clase baja, trabajo en una empresa de comunicación por un sueldo mísero.... Cuando mi familia pudo tener los VHS y una casetera ya existían los DVDs, cuando yo pude tener mis primeros cassettes de música, la mayoría de mis compañeros tenían CDs. Ni hablar cuando llegó a mi vida el boom de la consola de videojuegos “family game”, ya estaba en auge la Play Station. Contar con determinados dispositivos en ciertos contextos significaba “pertenecer”... (Relato N° 3)

Internet, computadora, celular: algunos pocos mencionan Internet explícitamente (aunque el uso más o menos intensivo se infiere de los relatos), con acceso en la casa o algunos otros lugares, desde niños, adolescentes o más recientemente; por ejemplo, para ver dibujos animados y programas infantiles (en edad escolar) o *animee* y producciones del género K-Pop. Igualmente pocos mencionan el uso de computadora y/o celular (cuyo uso más o menos general se detecta en los relatos, en algunos casos desde los 6, 11, 14 o 15 años), para ver algún tipo de realización audiovisual¹⁷.

... El cine fue algo que lo fui dejando de lado por internet... (Relato N° 19)

Plataformas mediáticas: 14 incluyen las plataformas, en general, sobre todo Netflix y YouTube, como medio de consumo audiovisual de cine y mayoritariamente series (ficcionales, documentales, docuseries); y uno de los pocos que incluyen las redes sociales en el relato reconoce que las usa para ver algunos “contenidos livianos”, “entretenidos”.

... En cuanto al cine me empezó a interesar hace muy poco tiempo, desde que apareció la plataforma Netflix para mirar series, películas, programas y documentales entre otros... (Relato N° 13)

... Fui muy pocas veces al cine, no soy fanático de ir a ver estrenos, al menos hasta ahora. Estoy a la espera de que salga la sexta temporada de los “Peaky Blinders”, y luego de eso cierran la serie con una película. Quizás sea esa vez que me guste ir a ver

17 Quizás se dé por sobreentendido el uso habitual de las TICs de Información y comunicación.



Artículos de Investigación

un estreno. Uso mucho la computadora y miro Netflix, o el celular... (Relato N° 23)

En las tramas narrativas de los/as estudiantes sobresale la *comunicación audiovisual* y se perfila el lugar destacado y el incremento del uso de las tecnologías (emergentes), los dispositivos integrados multifunciones, la sinergia de pantallas¹⁸. Por ejemplo, se adquiere y/o desarrolla el *hábito* más o menos central en la vida cotidiana de emplear las plataformas mediáticas (y en varios tipos de pantallas) para ver películas y series; a la vez que se generaliza y comparte inter-generacionalmente la preferencia por algunos formatos y géneros. Asimismo, se pone de manifiesto y extiende el predominio del emporio estadounidense y la “usina Hollywood”. Aquí despuntan y apuntamos tres líneas entrelazadas -*trending topic* del mundo contemporáneo- que repercuten en el campo educativo/comunicativo, en el que debieran conformar tópicos de posibles propuestas curriculares: 1- el repliegue individualista y (su) concentración (en y) del ámbito privado, la exacerbación del ego-centrismo y la sobreexposición protagónica del sujeto y (en) su propio mundo práctico; 2- el acaparamiento y la direccionalidad tecnológica -mediatizada (en general rematadamente interesada e instrumentalizada) de la *atención* (ese bien tan preciado actualmente y disputado por varias fuerzas, la educación entre ellas); 3- la estetización generalizada de las formas de vida.¹⁹

Por otra parte e igualmente apreciable, en los relatos resaltan ciertas “brechas”, no sólo digitales, tecnológicas, mediáticas, sino también diferencias y desigualdades sociales, culturales, económicas, educativas, demográficas, geopolíticas (también, Ubieto, 2021, p. 60). Constatamos algunas de ellas desde el inicio de la implementación de la virtualidad en la universidad²⁰: sólo en cuanto al acceso material, no todos los alumnos disponen de internet en sus domicilios, ni computadora y/o teléfono móvil (incluso un espacio adecuado en la casa para estas tareas); y en algunos casos hubo cortes de suministro de energía eléctrica y/o conexión a internet (antes o durante las clases o los exámenes por videollamadas y el uso del Aula Virtual; o también durante algunas sesiones del Consejo de Investigación y Posgrado que integro y/o reuniones de claustro o equipos de trabajo de cátedra y de investigación).

Ubieto (2021) esboza algunas “vistas” del mundo pos-covid que podemos contrastar: la intensificación del uso de distintos tipos de gadgets de niños y adolescentes; el apego a las pantallas y la reclusión en el propio entorno de experiencias, que coadyuvan con otros factores a la aparición de ciertos síntomas preocupantes relacionados con algunos cambios y/o trastornos del sueño, el humor, la conducta, la alimentación, las relaciones y los vínculos, las rutinas, el corrimiento de parte de las referencias y horizontes de expectativas hacia la mediatización y los *influencers*, entre otros agentes mediosféricos, la concentración en los estudios y el rendimiento escolar, cansancio y aburrimiento

18 En nuestro corpus muy acotado y sesgado (y en las conversaciones con los estudiantes en clases), y sin profundizar el análisis, reconocemos parte de la reconfiguración de algunos de los rasgos generacionales trazados por Gardner y Davis (2014).

19 La bibliografía sobre esta constelación de sentidos (significado y dirección) es amplia y está a la mano, así que convocamos solamente a Jameson en algunas entrevistas editadas (2015), donde puntualiza aspectos de la colonización capitalista de la “estética”, el cambio de estatus de la cultura, su racionalización, industrialización, mercantilización, “la producción estética se derrama en la vida cotidiana y la organiza reorganiza” (p. 226), en gran parte con un “bombardeo de imágenes” y batería mediática de una magnitud incalculable y alcances globales.

20 Entre otros signos -indicios, síntomas- alarmantes, observados: disminución de la matriculación en la Facultad, aumento de la interrupción y/o el abandono de los estudios universitarios.



Artículos de Investigación

Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

aparejados al abuso de los “medios” en general y la comunicación digital virtual.²¹ Compartimos alegremente con el colega español algunas bases de asentamiento de posibles prácticas educativas convenientes en nuestros contextos, que venimos propugnando en y desde el Laboratorio de Semiótica y en nuestras propias intervenciones, como posible actualización de la capacidad de influir en la constitución de toda institución pública (Peirce 1988, “Las obras de Berkeley”): la fundamental conversación, la colaboración, la solidaridad, la creatividad.

Ensambajes experienciales disciplinares y prácticos

En nuestros propios *talleres* educativos, académicos, científicos (incluidas extensión y gestión), tratamos de ejercitarse el arte de *dar* -clases, con énfasis en el verbo y la acción y el efecto de la *donación*²²; y “de propiciar e incentivar buenos ENCUENTROS” (Camblong, 2021, p. 7; resaltado de la autora)²³. Así, para entrelazar teórica, metodológica y prácticamente las tareas correlacionadas en nuestro quehacer (estudiar, investigar, leer, escribir, comunicar, enseñar, aprender, experimentar, crear), regeneramos en la medida de lo posible: a) la *conversación*, “el más fructífero y natural ejercicio del espíritu” (estima Michel de Montaigne en su ensayo “Del arte de conversar”); y b) el *ensayo* (Lukács, 2016; Adorno, 1998), el talante inquieto, curioso, preguntador y tanteador del “animal semiótico-comunicativo” que somos. *Pragmáticamente*, tratamos de establecer una *continua* y abierta *conversación ensayística* y un *ensayo conversacional*, en constantes preparaciones, pruebas, revisiones, montajes y ejecuciones, entre co-participantes libres y responsables, cooperativos y solidarios, porque “cualquier evolución lógica del pensamiento debe ser dialógica”, pues “ninguna mente puede avanzar un solo paso sin ayuda de otras mentes”, y la ciencia [y la educación] avanza “por cooperación, aprovechándose cada investigador de los logros de su predecesor, y uniendo la propia obra a lo ya hecho, en un todo continuo” (entre otras lecciones de Peirce, 1996, 1988, “Por qué estudiar lógica”, “Grafos existenciales”, “La ética de la terminología”).²⁴

21 Ubieto informa sobre algunos estudios que confirman que la educación presencial, con algunas clases virtuales de corta duración, es más efectiva que la virtual (p. 63).

22 Vid. Barthes (1999), el artículo “Aprender y enseñar” [1975], a propósito de Christian Metz y su libro *Ensayo sobre la significación en el cine* [1972]); Paulo Henrique Martins (2012), en su bosquejo de los mapas de saber y poder mundiales, globales, locales, algunos giros epistemológicos en ciencias sociales, revisión de las teorías críticas anticapitalistas – antiutilitarias – antimercantilistas y las pos y decoloniales, y propuesta de articulación, avances de operaciones dialógicas y traductoras entre ellas, en y desde América Latina, recupera y revaloriza el *don*, revelado por Marcel Mauss (y retomado luego por varios autores) como “modelo de acción social” triádico de donación –recepción –retribución de bienes materiales y simbólicos, que integra en la compresión de la acción, la descripción de las prácticas sociales y las funciones simbólicas que les dan sentido, que además superaría la tensa relación entre obligación y libertad (pp. 82-83).

23 El quehacer educativo y el trabajo-servicio de docente, que ‘está en contacto’ (*fáticamente*) con los estudiantes y establece relaciones ‘cara-a-cara’ con el ‘otro’, ética –pedagógica –políticamente, puede potenciar la creatividad para dar lugar a lo ‘nuevo’ y el entrelazamiento virtuoso entre hospitalidad –generosidad –respeto –confianza –reciprocidad -solidaridad –reconocimiento -cooperación -entusiasmo, cualidades constitutivas imprescindibles de la democracia (Cfr. Camblong, 2017, 2021).

24 A propósito de nuestro corpus en relación con la temática del proyecto, aprovechamos la dimensión “performativa auto-referencial”, la índole auto/reflexiva del pensamiento y el saber del (macro) acto de habla (tomado de Apel, 2013, en el contexto de su reconstrucción histórica y crítica de los principales paradigmas de “filosofía primera” a partir de la noción de



Artículos de Investigación

Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

Proponemos este *modus operandi* en nuestros propios ámbitos universitarios y en la escuela, pasando por la formación docente, para sostener convenientemente el proceso de *desarrollo y crecimiento* de los sujetos, los signos y la realidad a que propendemos en nuestros menesteres. Este *conatus* supone insistir con Camblong (2021) en “el principio pragmático de emprender procesos de enseñanza-aprendizaje sumidos en *continuidades experienciales* que permitan la adquisición de hábitos, tan consistentes como flexibles para su adecuación a las infinitas variaciones de tareas y circunstancias en las que habrá de intervenir” (p. 153; cursiva mía); y con Peirce (1978) y Wagensberg (2013, 2017), en el tipo *experimental* y *creativo* de la educación, los/as docentes y estudiantes, que se corresponde con el fundamental carácter inacabado de nosotros mismos y la realidad, el sujeto, la comunidad y el mundo, de la semiosis y el conocimiento mediado por signos, pues “en esta radicalidad de la experiencia humana, <es> que reside la posibilidad de la educación” (Freire, 2012, p. 28).

Sólo quien no tenga familiaridad con las ambigüedades y las satisfacciones del taller creativo podrá asombrarse de que un paradigma epistemológico funcione, en realidad, como un paradigma auténticamente poético, y que, viceversa, un problema poetológico –escribir una novela- pueda tener un valor auténticamente epistémico. (Agamben, 2007, p. 143).

Sin embargo y sorprendentemente o no tanto si conocemos el territorio educativo y su mapa, la multiplicación de senderos bifurcados de políticas educativas e implementaciones curriculares, golpes de timón de planes de formación docente y desacoplamientos institucionales, teóricos y prácticos entre las esferas de decisión, planificación y organizaciones, entre el *dictum* de autoridades y “expertos” y el hecho escolar, la letra documentada y las prácticas situadas, en los relatos de nuestros/as alumnos/as de Semiótica no se registran experiencias audiovisuales escolares curriculares, sistemáticas y regulares, específicas en asignaturas o áreas, como contenido o recurso didáctico, más allá de algunas actividades puntuales organizadas ocasionalmente por la escuela y/o en articulación con otro organismo, como “cine en la escuela” o “la escuela va al cine”. Tampoco se refieren al uso de medios en general en la escuela y las clases (en consonancia con algunas líneas de Comunicación/Educación que podrían extenderse más comúnmente hasta los ámbitos escolares, por su grado de divulgación). Corroboramos estos resultados en las clases presenciales de Semiótica de 2022, 2023 y 2024 cuando vemos el repertorio de videos seleccionados y abrimos la ronda de intercambios: raramente y muy pocos alumnos recuperan alguna propuesta pedagógica o práctica de enseñanza y aprendizaje en materia de comunicación, medios, audiovisual, en alguna asignatura y en el aula.

De esta manera se abona nuestra justificación de incorporar este corpus de relatos elaborados en un ámbito educativo del tercer nivel en el que transitan los mismos estudiantes que vienen de los itinerarios anteriores en las últimas décadas, de tal manera que podría suponerse, con cierto optimismo, determinada incidencia educativa de la comunicación audiovisual y/o algún grado de efecto de confluencia de sistemas y planes educativos, programas y proyectos gubernamentales edu/comunicativos y/o audiovisuales²⁵. *Mutatis mutandis* podría tomarse este recorte como una pequeña

semiosis de Peirce) y el género -relato autobiográfico-, como “respuesta activa” y “éticamente responsable” (Bajtín, 1985, 1997) de los/as estudiantes a nuestra interpelación pedagógica, que se reactiva como (a)puesta enunciativa y comunicativa expuesta a la discusión y la crítica en las instancias de clases (presenciales), cuando cada grupo presenta oralmente sus análisis e interpretaciones del video elegido y se abre el intercambio colectivo.

25 Curiosamente, o no tanto para mí particularmente, pocos de nuestros estudiantes han tenido relación con algunos de los “programas” institucionales oficiales de la provincia (Instituto Provincial de Teleeducación y Desarrollo, Instituto



Artículos de Investigación

Revista del grupo de
Estudios SEMIO-DISCURSIVOS

muestra particular, parcial, sesgada, si no ampliamente representativa de la población estudiantil de la provincia, sí al menos como posible instrumento *indicial y conjectural* de partida para reconstruir y poner en cuestión parte del camino de la educación actual, en cuanto a las *continuidades experienciales y semiosféricas* (entre el tejido de contextos y formas de vida, creciente y significativamente impregnado por la mediatización y la comunicación audiovisual, y la escuela), y a la vez podría servir para meter baza en el necesario debate público e interdisciplinario sobre estos asuntos comunes a los muchos que conviven (Arendt, 2005) y en los que podemos participar de alguna manera. Así, nuestro repertorio de relatos suscita (otra vez) la inquietud de la ‘duda real’²⁶ que da inicio a nuestros tanteos y planteos iniciales acerca del estudio de comunicación audiovisual y educación, previos a la formulación del proyecto, que delimitamos a la realización audiovisual; y permite matizar el entusiasmo generalizado sobre el protagonismo de los medios y las tecnologías, que en todo caso estaría naturalizado pero no convenientemente tematizado en la escuela.

Por nuestra parte, creemos que las mediatizaciones, la comunicación audiovisual (básicamente cine y video) y el arte, en instancias específicas de análisis e interpretación y/o realización, o de uso didáctico en distintos espacios curriculares, pueden aprovecharse apropiadamente para propiciar *experiencias experimentales* y en *continuidad* (Camblong, 2024), entre comunicación y educación, educación y otros entornos de vida, comunicación/educación y semiosfera, medios, artes, medios y artes, disciplinas, campos sociales), adecuadamente situadas en los entornos educativos, para *co-operar* oportuna y eficazmente, concebir y elaborar posibles obras de realización de la potencia del pensamiento y la capacidad semiótica.

La co-operación educativa y comunicativa, como una de las formas centrales de encarnación y re-producción de una cultura (Bruner, 1997) y una *comunidad democrática* (real e ideal), pueden viabilizar pragmática y performativamente la *puesta en cuestión* por parte de la *comunidad* (educativa, científica, académica, y social en general)²⁷ de las mediatizaciones audiovisuales, como una parte importante del complejo y casi impenetrable engranaje hegemónico de la *paideia* pública. El estudio y/o la realización audiovisual en la escuela puede ser una de las vías plausibles del *realismo crítico* y la consecución de *efectos prácticos* en la realidad, en cuanto a la gimnasia continua y conjunta de la *acción de los signos*²⁸: el ‘juego’ complejo, abierto y constantemente renovado y reencauzado entre el repertorio de *representámenes* (signos, medios, formas y modos de representación), dominios de *objetos* y sistemas de *interpretantes* (Delladalle, 1996); las correlaciones continuas y creativas entre representaciones, aspectos de los objetos representados e interpretaciones. Por esto se impone cada vez más la necesidad de incentivar y practicar en la escuela la revisión crítica y creativa de las *mediaciones* audiovisuales, como una de las formas predominantes en el mundo contemporáneo de ‘disposición’ de lo enunciable y visible, significable y comunicable, narrable y memorable.

de Artes Audiovisuales de Misiones, “Conozco Misiones con mi escuela” -Concurso de cortometrajes para estudiantes).

26 “La investigación no puede comenzar mientras no se haya presentado un estado de duda real...” (Peirce, 1988); no “duda de papel”, formal y supuesta para plantear el tema de investigación.

27 De la Garza (1995) se “centra en la dimensión educativa del concepto de comunidad” (de investigación /interpretación /comunicación /democrática, según los autores), revisitado en el marco del “Pragmatismo” (Peirce, Royce, Dewey), y fundamenta la conjunción educación/democracia y algunas líneas de acción.

28 En la senda semiótica y pragmática de Peirce (1996, 1978). Cf. Apel (2013).



Artículos de Investigación

Bibliografía

- Adorno, Th. (1998). “El ensayo como forma”. *Pensamiento de los Confines* N° 1, 247-259, UBA-Diótima.
- Agamben, G. (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo ed.
- Albarelo, F. (2019). *Lectura transmedia*. Buenos Aires, Ampersand.
- Apel, K.-O. (2013). *Paradigmas de filosofía primera*. Buenos Aires, Prometeo.
- Arendt, H. (2005). *¿Qué es la política?* Buenos Aires, Paidós.
- Attimonelli, C. y Susca, V. (2020). *Pornocultura*. Buenos Aires, Prometeo.
- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona, Anthropos.
- Barthes, R. (1999). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Boczkowski, P.; 9Mitchestein, E. (2022). *El entorno digital*. Buenos Aires, S. XXI.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Camblong, A. (2017). *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción Ed.
- Camblong, A (2021). *Pensar-escribiendo en el taller artesanal. Ensayos tantálicos*. Córdoba, Alción Ed.
- Camblong, A (2024). *Alfabetizar en los umbrales. Ensayos pragmáticos*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Carbonell, Ch. (1993). *La historiografía*. México, FCE.
- Carlón, M. y Scolari, C., eds. (2014). *El fin de los medios masivos*. Buenos Aires, La Crujía.
- Deladalle, G. (1996). *Leer a Peirce hoy*. Barcelona, Gedisa.
- De la Garza, M. T., de la (1995). *Educación y democracia*. Madrid, Visor.
- McEwan, H. y Egan, K., comps. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.



Artículos de Investigación

Fernández, J. J. (2021). *Plataformas mediáticas*. Buenos Aires, La Crujía.

Fernández, J. J. (2022). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. Buenos Aires, La Crujía.

Foucault, M. (2008). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, FCE.

Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.

García, M. (2004). *Narración. Semiosis/Memoria*. Posadas, Editorial Universitaria.

García, M. (2006). *Comunicación/Educación. Teoría y práctica*. Posadas. Editorial Universitaria.

García, M. (2019). *Comunicación audiovisual y efemérides escolares* (E-Book). Posadas, IAAVIM –Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología: <https://m.efemerides.iaavim.misiones.gob.ar/>

García, M. (2020). “Mass-mediación: formato y dispositivo”. *Actas 14 Congreso Mundial de Semiótica: Trayectorias*. Tomo I *Trayectorias y teorías* (M. T. Dalmasso y C. Guerri, coords.), 151-162. Buenos Aires, IASS-AAS –UNA: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Proceedings_IASS_2019_tomo_1.pdf

García, M. (2021). *La rueca y el telar del sentido: pertrechos teórico-metodológicos*. Posadas, Ed. de Autor. Libro digital: <https://labsemioticaunam.wixsite.com/unam>

García, M. Edic. (2025). *Experiencias Audiovisuales en entornos educativos*. Posadas, Ediciones Misioneras.

Gardner, H.; Davis, K. (2014). *La generación APP*. Buenos Aires, Paidós.

Han, B.-Ch. (2022a). *Psicopolítica*. Buenos Aires, Herder.

Han, B. Ch. (2022b). *Infocracia*. Buenos Aires, Herder.

Han, B. Ch. (2022c). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires, Taurus.

Jameson, F. (2015). *Conversaciones sobre marxismo cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.

Henrique Martins, P. (2012). *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*. Buenos Aires, CICCUS.

Lotman, J. (1996). *La semiosfera I*, D. Navarro (edic. y trad). Madrid, Cátedra.

Lotman, J. (1998). *La semiosfera II*, D. Navarro (edic. y trad). Madrid, Cátedra.



Artículos de Investigación

Lukács, G. (2016). *Qué es el ensayo*. Buenos Aires, El cuenco de plata.

Marcuse, H. (2011). *El carácter afirmativo de la cultura*. Buenos Aires, El cuenco de plata.

Martín Serrano, M. (1993). *La producción social de comunicación*. Madrid, Alianza.

Montaigne, M. de (1988). *Ensayos III*. Barcelona, Altaya.

Peirce, Ch. S. (2012). *Obra filosófica reunida I-II*, N. Houser y Ch. Kloesel (edts.). México, FCE.

Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo*, J. Vericat (trad., intr. y notas). Madrid, Alianza.

Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*, A. Sercovich (trad., selec., pres. y notas). Buenos Aires, Nueva Visión.

Peirce, Ch. S. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*, D. Negro Pavón (trad., intr. y notas). Buenos Aires, Aguilar.

Quiles, A. (2019). *Nuevos formatos de cine digital. Video interactivo, transmedia y realidad virtual*. Barcelona, Man non tropo.

Sadin, E. (2023). *La siliconización del mundo*. Buenos Aires, Caja negra editora.

Sadin, E. (2022a). *La humanidad aumentada*. Buenos Aires, Caja negra editora.

Sadin, E. (2022b). *La era del individuo tirano*. Buenos Aires, Caja negra editora.

Sautu, R., comp. (2004). *El método biográfico*. Buenos Aires, Lumière.

Scolari, C., coord., (2015). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona, Gedisa.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, FCE.

Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires, Caja negra editora.

Stengers, I. (2022). *Reactivar el sentido común*. Buenos Aires, FCE.

Ubieto, J. (2021). *El mundo pos-covid*. Buenos Aires, Ned Ediciones.

Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad*. Buenos Aires, Tusquets.

Wagensberg, J. (2014). *El pensador intruso. El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Buenos Aires, Tusquets.