

# DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE: DESORDENAMIENTOS EDUCATIVO-COMUNICATIVOS EN LOS TIEMPOS, ESCENARIOS Y PROCESOS DE CONOCIMIENTO\*

Guillermo Orozco Gómez\*\*

PÁGS.: 120-127

*Asumiendo que cada época histórica se distingue por algún elemento en especial, en este ensayo se propone la posibilidad, amplificada mediáticamente, del aprendizaje que precisamente determina la producción de los varios tipos de conocimientos, lo cual diferencia y connota de modo particular el intercambio societal en las sociedades del siglo XXI. Se destacan dos tendencias que hacen que estas sociedades sean sobre todo “sociedades del aprendizaje”. Por una parte, la mutación de paradigmas, por la cual se va transitando de un esfuerzo educativo centrado en la imitación, y así en la repetición y memorización, a otro enfocado en el descubrimiento, vía la exploración y la experimentación; de otra parte, la transición de énfasis educativos, de uno basado casi exclusivamente en la enseñanza como esfuerzo controlado, pero central de la educación impartida en instituciones específicas, al énfasis en el propio aprendizaje como producto liberado de diversos procesos, lenguajes y escenarios.*

*Palabras clave: sociedad, aprendizaje, paradigma, mutación, enseñanza, conocimiento.*

*Assuming that every historical period can be distinguished by some particular phenomenon, in this essay, one such element is precisely the media-amplified possibility of learning. That is determining the production of several different types of knowledge, all of which differentiates the way societies interact in the 21st. century. Here two tendencies are identified as the major forces making our societies “learning societies”. One tendency refers to the paradigm change, whereby educational effort centered on imitation, repetition and memorization is reoriented towards discovery, exploration and experimentation. The other tendency is the transition from education conceived as fundamentally a matter of teaching –as controlled profession–and organized within specific schooling institutions, to education understood as learning, itself a complex product of different processes, languages and scenarios.*

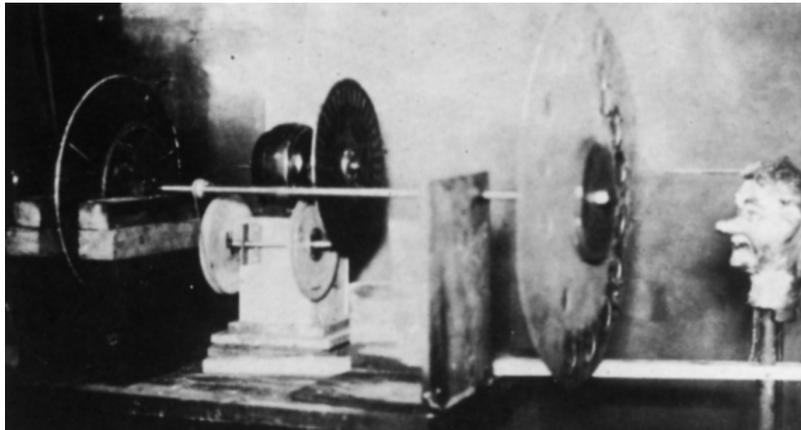
*Key words: society, learning, paradigm, mutation, teaching.*

ORIGINAL RECIBIDO: 06-VIII-2004 – ACEPTADO: 01-IX-2004

\* Este texto es producto de una investigación mayor que realiza el autor sobre transformaciones mediático-educativo- culturales en los modos de entretenimiento, información y aprendizaje propiciados por el fenómeno de la audienciación contemporánea. Algunas elaboraciones incluidas en el texto han sido antes referidas en conferencias y en un artículo del mismo autor recientemente publicado en España.

\*\* Doctor en educación. Investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara, México. E-mail: gorozco@cenar.udg.mx

**R**econociendo la falta de un pleno consenso sobre el significado complejo de términos tan usuales en los debates académicos en boga como los de “sociedad de la información” (Castells, 1998), o “sociedad del conocimiento” (Ianni, 2000), o “sociedad de la educación” (Martín-Barbero, 2002), que a veces hasta se intercambian como si fueran sinónimos, quiero adherirme en estas páginas a otro término: *sociedad del aprendizaje* y contribuir a desarrollarlo, ya que este término, a la vez que retoma la tradición de los anteriores y se inscribe especialmente en el ámbito semántico del último, agrega un elemento o matiz distintivo, que al igual que a Hopenhayn, (2002), me parece clave en el esfuerzo por ir comprendiendo mejor ese fenómeno mediático educativo de nuestro tiempo.



“Aparato con el que se realizaron las primeras pruebas de televisión”.

### **Lo mediático educativo como epicentro de múltiples desordenamientos**

Si uno de los criterios para nombrar los diversos términos es su grado de fidelidad de representación de aquel elemento definitorio o más distintivo de una etapa histórica particular, se parte de un mínimo entendimiento de lo que significaría una sociedad educativa para inscribir ahí la posterior discusión sobre una sociedad del aprendizaje.

Una sociedad educativa o de la educación, es aquella en la que pre-

cisamente lo educativo distingue una parte importante, tanto del tipo de desordenamientos socio-culturales que tienen lugar, como del intercambio societal en su conjunto. Martín-Barbero (1997) ha propuesto que hoy en día un elemento definitorio de las relaciones sociales es el tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un “sistema educativo” con instituciones, grados y reglas, medios y lenguajes muy específicos para realizar la educación, a una situación donde ésta

se puede realizar en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de varios lenguajes y medios y bajo condiciones muy diferentes a aquellas que mediaron lo que hoy podemos llamar “el modo escolar de educar”, el “modo institucional de construir conocimiento” y el “modo letrado de aprender”.

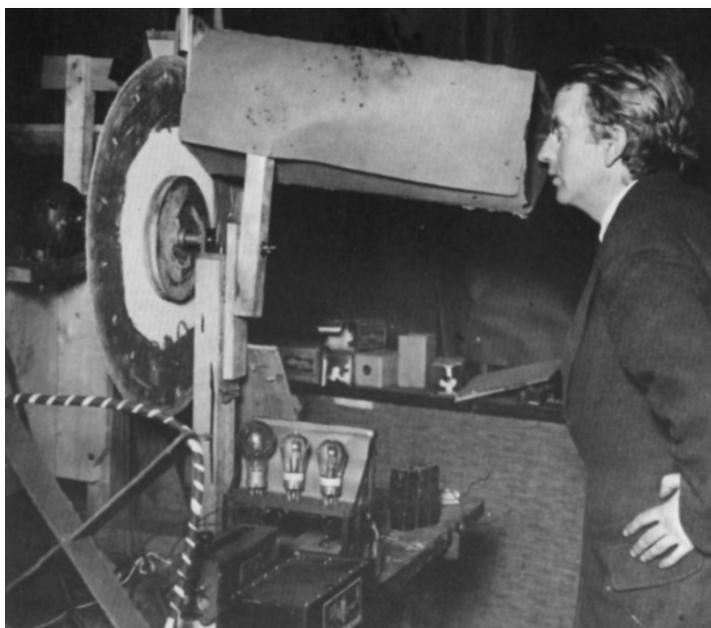
En una sociedad de la educación, el intercambio esencial cuantitativo es de información, pero el cualitativo está lleno de puntos de vista, de matices, de contextualizaciones, de maneras de interpelación de los sujetos sociales, de valoraciones y de formas y criterios de legitimación de lo intercam-

biado. Todo este intercambio no es material, pero sí se ve, sí se escucha, tiene una visibilidad. Y una visibilidad técnica variada y sofisticada, en la que se advierte la intervención de diversos procesos industriales, económicos, políticos y culturales. Es una visibilidad amplificada y colorida, densamente textualizada, repleta de imágenes y sonidos, que permite a través de diferentes códigos y sobre todo “pantallas”, y por supuesto medios y tecnologías de información, acceder, apropiarse, intercambiar y construir a su vez una

serie de conocimientos, aun en aquellos casos donde pareciera que sólo hay simple repetición. Como he mostrado en otros textos (Orozco, 2001) apoyado en trabajos empíricos sobre la relación de las audiencias con la televisión, las interacciones mediáticas implican necesariamente construcción

por parte de las audiencias, no obstante que ésta no siempre sea cabalmente percibida, o no siempre sea muy original. Y al haber construcción hay educación. Y al multiplicarse esta construcción, como es el caso, ya que nos movemos en un ecosistema comunicativo tan rico o, como dijera Roman Gubern (2001) tan opulento, se amplía también, y geométricamente, la posibilidad de estarse educando.

La omnipresencia de los medios en la vida cotidiana y la creciente dependencia que se desarrolla hacia ellos tanto en lo individual, como en el colectivo, en lo laboral como en los tiempos libres, hace



John Logie Baird.  
“considerado un importante  
pionero de la televisión”

que el estarse educando sea una situación multiplicada. Pero además, lo educativo en este ecosistema comunicativo es un proceso con varios desordenamientos.

Un primer desordenamiento se manifiesta en lo *lingüístico*. Como ya se ha discutido en otras páginas (Martín-Barbero, 2002; Orozco, 2003), en el sistema educativo tradicional el lenguaje escrito se convirtió en el eje central, tanto del rendimiento escolar de los estudiantes, como de su desarrollo educativo integral. El progreso en la lecto-escritura ha definido en las escuelas, de manera central aunque no única, el paso de un grado escolar a otro y estos lenguajes han sido hegemónicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Hegemonía que tiene sus raíces en aquellos tiempos de la Ilustración, o quizá antes, que sin embargo hemos heredado en la tradición occidental a través de autores como Postman (1991) y Sartori (1998) con los cuales se ha argumentado una supuesta convergen-

cia natural entre razón y lenguaje escrito, postulando sobre todo que es la escritura el único lenguaje racional que ha permitido el avance del pensamiento, del conocimiento de la humanidad toda. Y por tanto el único lenguaje legítimo y reconocido para educar y para construir conocimientos nuevos. Ese “homo videns” sartoriano ha sido condenado por haber retrocedido, mientras los investigadores y educadores no acabamos de entender esos fenómenos cognoscitivos actuales que bullen efervescentemente sobre todo entre las generaciones más jóvenes, y que muestran que los diversos lenguajes audiovisuales más espectaculares que nunca (Ferrés, 2000) están siendo el vehículo y la propuesta a su vez, en la construcción de conocimiento y en las formas de aprender.

Notar el reduccionismo lingüístico que se ha hecho en la educación no significa, sin embargo, que haya que aceptar acríticamente cualquier imagen o combinación audiovisual como válida, ni siquiera

necesariamente como mejor que la palabra. Simplemente significa apertura a que la comunicación educativa también pueda realizarse de manera legítima a través de varios lenguajes.

Un segundo desordenamiento viene en lo *institucional*. La escuela como la institución educativa por excelencia, pierde su centralidad y su hegemonía en la educación y entra por lo menos en un proceso de competencia y de franco deterioro, si no es que de paulatina inanición, al tiempo que otras instituciones, como las mediáticas, irrumpen en escena aunque no gocen del mismo reconocimiento social para educar. Los medios siguen siendo satanizados por la gran mayoría y son generalizadamente percibidos sólo como fuentes de diversión, de distracción, como escenarios de entretenimiento, por lo que no se les otorga “licencia para enseñar” (Orozco, 1997). Pero no sólo no tienen todavía legitimidad educativa, sino que el concepto subyacente de educación no acepta que ésta conlleve

métodos lúdicos, ni más lenguajes que la escritura; esto es, no acepta que la educación pueda ser divertida, que confluya en procesos multilingüísticos de entretenimiento y gratificación. Por el contrario, sigue siendo dominante la idea de esfuerzo, de disciplina, de sufrimiento en la comprensión tanto ilustrada como popular de lo que sería una “verdadera” educación. Sufrimiento que no obstante, no implica problematización del conocimiento, lo cual sería un elemento crítico de cualquier proceso auténticamente emancipador (Freire, 1998). Desde esa perspectiva rígida los medios audiovisuales, entonces, nunca podrán ser educativos. El desafío socio-cultural que esta extendida apreciación abre: ¿bajo qué coordenadas se puede construir entonces una comprensión que asuma efectiva aunque críticamente a los medios y tecnologías como dispositivos legítimos de aprendizaje y no sólo de diversión y paso del tiempo libre?

Un tercer desordenamiento tiene que ver con el, o los *tiempos educativos*; con esos “destiempos” según la propuesta de Martín-Barbero (1997). Hasta ahora la institución escolar ha definido ciclos y ha separado artificialmente el tiempo de aprender del tiempo de jugar, el tiempo del conocer y del construir, del tiempo del ocio, ¿como si en éste último no se construyera conocimiento! No se ha reparado en que los procesos educativos se realizan en cualquiera y cada vez más, justamente en lo que desde un sistema educativo tradicional se consideraría el tiempo libre o los escenarios no instituidos formalmente para la educación.

La definición excluyente de tiempos también conlleva una definición estricta de secuencias, a través de las cuales se progresa educativamente. Hay que transitarlas sin saltarse ninguna. El conocimiento, entonces, se ha ido dosificando según criterios de progresión lógica o de madurez afectiva y edad de los estudiantes y de acuerdo también con los grados de dificultad del propio conocimiento involucrado. Los temas se seleccionan o censuran con base en la juventud y circunstancia particular de los estudiantes. La vigilancia educativa tiene que ver, ante todo, con esa dosificación temporalizada de ciertos conocimientos. Los medios y tecnologías de información sencillamente acaban con ella. La televisión penetra los momentos más íntimos sin pedir autorización a nadie. Y ahí llega y transmite cualquier cosa, a cualquier audiencia, en cual-

quier momento (Orozco, 2001), situación que violenta la vigilancia de los educadores y hace perder el control formativo a los padres, que no obstante las quejas que emiten al aire paradójicamente cada vez más enchufan a sus hijos a los televisores.

Otro desordenamiento es en los *escenarios educativos*. El salón de clase, ese “sagrado” recinto del saber, o ese “laboratorio” de la enseñanza y el aprendizaje, estalla ante la avalancha de nuevos lugares para ver y oír, para sentir a través de las múltiples pantallas e instalaciones tecnológicas que nos rodean y que plagan los espacios de la cotidianidad, tanto bajo techo como a la intemperie. La educación ya no está circunscrita a interiores. La educación se ha descentrado y se ha desplazado casi a cualquier lugar; abandona sus claustros tradicionales y generalmente se concentra frente a esas pantallas desde las que se constituyen nichos de audiencia y desde cuyas visualidades se interpela emotivamente, pero sin amenazas, a los sujetos sociales que apelan a los sentidos más que a la razón como criterio último de legitimidad de sus conocimientos. ¡Lo vi!, ¡lo escuché!, ¡lo percibí!, ¡lo sentí! y por lo tanto: ¡lo creo!, es quizá uno de los procesos de validación cognoscitiva más extendidos actualmente.



Primera imagen transmitida por la televisión de Baird en su sistema mecánico.

## **El trastocamiento sustantivo de lo educativo en el siglo XXI**

En el contexto de los diversos desordenamientos mencionados, es importante disec-

cionar ese binomio tradicional de “enseñanza/aprendizaje” por el cual se ha sostenido y difundido más de una falacia. Por ejemplo, los sistemas educativos en la mayoría de los países hoy en día han apostado a la enseñanza, y el grueso de sus políticas públicas educativas y no pocas veces también culturales van enfocados a fortalecerla, con la hipótesis implícita –aunque hoy insostenible– de que al hacerlo automáticamente o naturalmente se fortalecerá también el aprendizaje. Esto históricamente ha mostrado ser eso: una falacia que no se puede seguir sosteniendo. Es equiparable a esa otra falacia del pensamiento económico que postula que fortaleciendo el capital y a los capitalistas, naturalmente se generará riqueza para todos en una sociedad. Los ejemplos que vivimos comprueban de modo lamentable justo lo contrario.

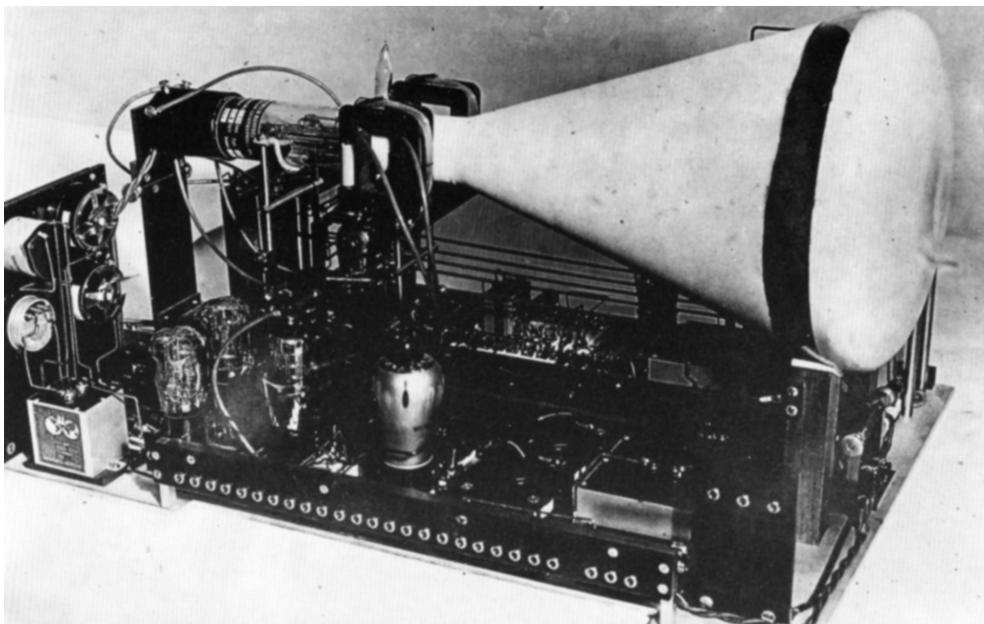
Si bien hay que apoyar la enseñanza, también hay que apoyar, pero

directamente, el proceso de aprendizaje. En parte porque es el aprendizaje el que se encuentra revolucionado frente a las pantallas, pero sobre todo porque la posibilidad de aprender siempre rebasa la de enseñar, no obstante las nuevas tecnologías osen disuadirnos de lo contrario (Aparici, 2001). O dicho de otras maneras, el aprendizaje desborda cualquier enseñanza, o solo un tipo o una porción de aprendizaje proviene de ella. Otros muchos aprendizajes resultan de otros procesos, circunstancias o esfuerzos, en los que no hay quien enseñe, sólo quien aprenda, por ejemplo vía la experimentación y el descubrimiento. No hay entonces tal simbiosis indisoluble entre enseñanza y aprendizaje. Quizá lo que ha habido es sólo una mancuerna construida convenientemente desde la escuela tradicional y el sistema educativo letrado que la sostiene, al legitimar sólo aquel aprendizaje producto directo de sus enseñanzas, lo cual a su vez ha permitido rechazar y excluir his-

tóricamente todo aquel aprendizaje que por no provenir de una enseñanza, ¡es considerado un aprendizaje bastardo!

Lo anterior sustancia esa gran transición que experimentamos actualmente en nuestro desarrollo como sujetos sociales, y que es una transición *del predominio de la enseñanza hacia la revitalización del aprendizaje* como tendencia pasada que distingue nuestro estar y nuestras maneras y a la vez posibilidades de llegar a ser en el siglo XXI.

Entre otras características, lo que esta tendencia significa es un cambio de *paradigmas del conocimiento*. En una sociedad tradicional con sistema educativo letrado, el paradigma dominante ha sido y es el de la *imitación*. Esto ha significado que la escuela erija modelos y los proponga a sus alumnos para ser seguidos, copiados, imitados. De la misma manera se sancionan y proponen los conocimientos, por lo



La televisión electrónica relevó a la televisión mecánica. Primer aparato de Tv. comercial.

que la crítica, la resistencia o la creatividad pocas veces tienen cabida o quedan relegadas a momentos específicos dentro del gran tiempo educativo basado en la repetición. Repetición que se logra vía la memorización, aun llevada al extremo de incorporar los puntos y comas de la lección que es “aprendida” o de la pintura que es calcada. En esta perspectiva, aquellos alumnos que sean capaces de memorizar con menos errores y omisiones serán los mejor calificados, al igual que aquellos “dibujantes en ciernes” que mejor cumplan el veredicto magisterial de “no salirse de la raya” en su expresión plástica.

En contraste con lo anterior, el paradigma de conocimiento que privilegia el ecosistema comunicativo contemporáneo es el del *descubrimiento*. Aquí lo importante no es la apropiación, sino la construcción de conocimientos. Los métodos para ello son variados, desde la exploración, el ensayo y error, hasta la experimentación. Un objetivo principal en este paradigma es el de innovar. La creatividad es la destreza que se buscaría fortalecer en todo caso, aunque no necesariamente mediante la enseñanza. La facilitación de experiencias y situaciones en las que los sujetos puedan tener las condiciones y las directrices adecuadas para su construcción de conocimiento, es la otra manera de promover el aprendizaje. Más que seguir modelos, los mismos sujetos realizan simulaciones y la interactividad es una herra-

mienta con la cual ensayar, proponer y crear finalmente. En todos estos procesos se utilizan diferentes lenguajes, a veces independientes unos de otros y a veces integrados. El expresar y compartir creativamente lo aprendido es un momento deseado y asumido por todos los involucrados durante el proceso de construcción de conocimiento bajo este paradigma.

### **De lo formal a lo informal en los procesos de aprendizaje**

En el paradigma de la imitación, el tipo de aprendizaje predominante es el *formal*. Este aprendizaje se caracteriza por depender fundamen-

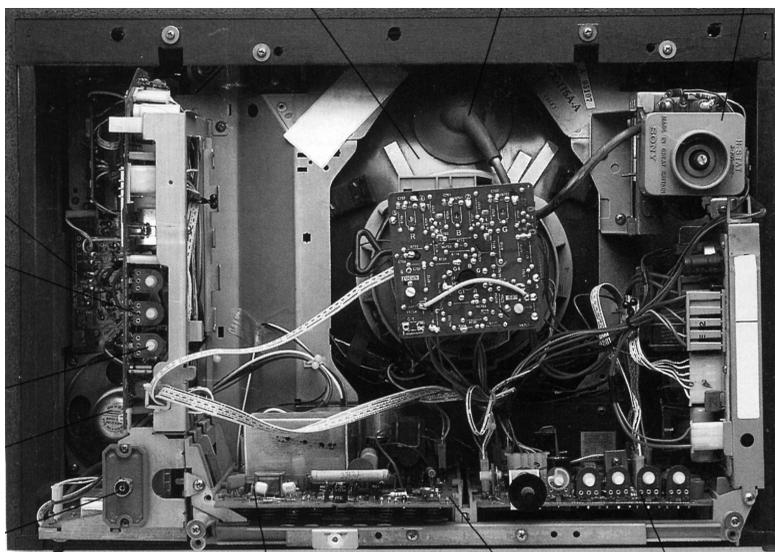
talmente de la enseñanza y realizarse siempre dentro de recintos educativos, mediante secuencias organizadas por metas, objetivos y grados de avance. El aprendizaje *formal* está altamente sancionado, ya que es justamente a través de él que una sociedad busca reproducir aquellos conocimientos, valores y conductas que considera necesario para su reproducción y supervivencia en el futuro. Formar ciudadanos, formar hombres productivos, formar hombres solidarios, han sido metas propuestas y promovidas desde todos los sistemas educativos nacionales. Este aprendizaje está también asociado a contenidos específicos y a una serie de saberes y destrezas que históricamente han probado tener un alto grado de universalidad.



Televisor modelo 1956.

El aprendizaje *formal* se realiza en secuencias al término de las cuales hay evaluación. De ésta depende el paso a las subsiguientes etapas y la consecución de los nuevos objetivos. Este aprendizaje conlleva normas precisas de instrucción, memorización y reproducción de conocimientos. Es ante todo un aprendizaje controlado, pero que a su vez controla o busca controlar el desarrollo educativo de los sujetos sociales.

El aprendizaje *no formal* se distingue del anterior esencialmente en que se realiza de manera mucho más libre, o por lo menos no bajo los rígidos cánones de los sistemas educativos letrados, ya que no está res-



Televisor transistorizado. 1970.

tringido a una institución, un espacio o un tiempo específicos, ni necesariamente es secuencial o evaluado. No obstante, este tipo de aprendizaje sí implica una estructura, metas y objetivos y es producto de una planificación cuidadosa, con métodos y estrategias pedagógicas concretas. A diferencia del aprendizaje formal, el *no formal* no conlleva tiempos determinados. Se legitima en la capacidad de aprendizaje de los sujetos sociales y en la posibilidad de algunas instituciones distintas a las educativas, de ofertar educación con rigor y seriedad en otros escenarios que no sean estrictamente escolares, ni requieran de actividades explícitas de enseñanza, como los museos o los centros culturales.

Actualmente, el aprendizaje *no formal* está siendo objeto de un interés creciente por parte de educadores, pero sobre todo por parte de comunicadores, diseñadores, psicólogos, técnicos de la informática y otros profesionales que descubren que pueden ofertar educación diversificada en todos sus

elementos, y mucho más atractiva que la que ofrecen las escuelas y enfocada hacia el cumplimiento de objetivos que han sido sistemáticamente relegados en el aprendizaje formal, como el desarrollo artístico, la formación de una conciencia ecológica o la adquisición de destrezas de apreciación y crítica mediáticas.

El aprendizaje *no formal* se realiza a través de diferentes lenguajes y medios, privilegia los audiovisuales y la interactividad material o virtual, y busca involucrar a los sujetos de manera integral y no solo racional. Es este tipo de aprendizaje el que debiera inspirar las propuestas de educación a distancia, o de educación tecnificada, ya que les daría otra razón de ser diferente a la de mera extensión o abarataamiento de costos o tecnificación de contenidos tradicionales, como está resultando con muchas de las propuestas que circulan en el mercado contemporáneo de los saberes, que tienen como objetivo primordial llegar a donde no llega un maestro de carne y hueso, pretendiendo re-

ducir así la presión social por la demanda educativa.

El otro tipo de aprendizaje, el *informal*, es el que ha experimentado las mayores transformaciones y desafíos a partir de la explosión de los medios y tecnologías de información. A diferencia de los dos aprendizajes anteriores, el *informal* no requiere ni de una planeación, ni de una facilitación explícita o específica. Ni siquiera requiere de una intencionalidad de aprender por parte del sujeto que aprende. Muchas veces este aprendizaje se realiza de manera inadvertida (Ferrés, 1996). No requiere ser resultado de situaciones o esfuerzos intencionales educativos. Hasta puede ser un aprendizaje fortuito que viene acompañado muchas veces de otros aprendizajes. Por esto también se le conoce como aprendizaje incidental.

Informalmente se puede aprender siempre y aun sin proponérselo. Y por supuesto que se puede aprender aún lo que no se desea o algo que puede ser perjudicial para nues-

tro desarrollo educativo integral. De aprendizajes informales resultan también muchos conocimientos, algunos muy oportunos para sobrevivir culturalmente en los entornos “glocalizados”, pero otros no. Por esta razón el aprendizaje *informal* es temido por los educadores, ya que escapa a la mayoría de los controles y sin embargo puede ejercer una mediación importante, negativa o por lo menos no deseable, en la construcción de otros conocimientos sí deseados.

Con las nuevas tecnologías y medios de información y su expansión galopante en las sociedades contemporáneas, las oportunidades de aprendizajes informales se han multiplicado casi *ad infinitum*, sobre todo porque las visibilidades amplificadas en las múltiples pantallas a las cuales tenemos acceso y con las cuales interactuamos cotidianamente, son muy atractivas; ofrecen variadas e inmediatas gratificaciones y satisfacen a las audiencias una serie de sus legítimas necesidades cognoscitivas, afectivas y simbólicas. Es justamente esta posibilidad de satisfacción inmediata de necesidades, uno de los elementos que más define las experiencias mediáticas contemporáneas y una de las fuentes principales en las que abrevia la *construcción informal de conocimientos*.

Todo lo anterior nos plantea por lo menos dos grandes desafíos como sujetos sociales del siglo XXI. El primero tiene que ver con la urgente necesidad de ir asumiendo, en toda la complejidad que implica, ese tránsito de una *sociedad que enseña* a una *sociedad que aprende*, ya que hay que refundar los dispositivos societales para facilitar, en vez de obstruir, la realización del cambio. Por otra parte, y este es el otro desafío, es necesario también rediseñar las interacciones educativas, enfocándose más en los sujetos, sus procesos y sus contextos, y menos en los contenidos o en las instituciones en tanto puntos de partida. Tanto éstas, como los contenidos, en todo caso serían puntos de llegada, ya que hay que reconstruir procesos y redes y por tanto nuevas institucionalidades que apoyen ese rediseño de metas, informaciones, saberes y conocimientos que están siendo ya la nueva sustancia de la educación.

---

## Bibliografía

- APARICI, Roberto, “Comprender la información”, en: *Tabanque*, Núm. 14, Valladolid.
- CASTELLS, Manuel, *La era de la información*, México, Siglo XXI, 1999.
- FERRÉS, Joan, *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós, 2000.
- , *Televisión subliminal*, Barcelona, Paidós, 1996.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1998.
- GUBERN, Roman, *El eros electrónico*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- HOPENHAYN, Martin, Texto base del Seminario Internacional sobre Políticas Culturales, Educación y Comunicación, Organización de Estados Iberoamericanos, Río de Janeiro, (manuscrito), 2002.
- IANNI, Octavio, *Enigmas de la modernidad-mundo*, México, Siglo XXI, 2000.
- MARTIN-BARBERO, Jesús, “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en: *Nómadas*, No. 5, Universidad Central, DIUC, 1997.
- , *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma, 2002.
- OROZCO, Guillermo, “Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación”, en: *Nómadas*, No. 5, Universidad Central, DIUC, 1997.
- , *Televisión, Audiencias y Educación*, Colección Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Buenos Aires, Norma, 2001.
- , “Desordenamientos educativos en el ecosistema comunicacional”, en: Aparici, R. (coord.), *Comunicación educativa en la sociedad de la información*, UNED, Madrid, 2003.
- POSTMAN, Neil, *Divertirse hasta morir*, Barcelona, Ediciones de la tempestad, 1991.
- SARTORI, Giovanni, *Homo videns, la sociedad teledirigida*, Madrid, Taurus, 1998.