

Aulas flexibles, mundos de cultura posibles

Autora. Dra. Silvia Coicaud

La implementación de propuestas de educación a distancia o virtuales en instituciones presenciales conlleva la realización de cambios curriculares importantes, los cuales a veces ponen en cuestionamiento las formas y modelos de estructuración de los estudios de carácter convencional. Este tipo de proyectos deben analizarse fundamentalmente desde la categoría de “*flexibilidad*”. La flexibilidad constituye un principio fundacional de la educación a distancia, pues este modo de enseñar y aprender descarta la canonización de la organización rígida de los tiempos y los espacios en las instituciones. Un currículum que se diseña a partir de esta modalidad posibilita que los alumnos estudien en sus hogares o lugares de trabajo en el momento en que puedan hacerlo, con la mediación de un entorno flexible en el cual los docentes elaboran materiales apropiados y acompañan los procesos de aprendizaje a través de diferentes medios y recursos tecnológicos. Sin embargo, el término flexibilidad viene del campo de la economía –más precisamente, de la economía informacional-, y en el campo del currículum se lo relaciona con el mercado del trabajo, poniéndose el acento en la reforma de medios y fines. Por ello existe entre los docentes la preocupación acerca del tipo de vinculación que se puede establecer entre las instituciones de nivel superior y el mercado a partir de la comercialización de servicios educativos. Las connotaciones políticas y sociales que se desprenden de esta posibilidad generan tensión en muchos actores, los cuales asumen el discurso de la flexibilidad en el currículum del nivel superior desde la resistencia. No obstante, recuperamos la importancia del concepto de flexibilidad para las propuestas de innovación curricular como un principio que le otorga significación a la educación abierta y a distancia desde sus orígenes

históricos, constituyéndose de este modo en una modalidad comprometida con la educación a lo largo de toda la vida de las personas, a través de ambientes apropiados para el aprendizaje.

Si bien toda reforma curricular debiera ayudar a los docentes a apropiarse de manera significativa de nuevas prácticas pedagógicas e institucionales, a partir de enfoques y tendencias actualizados acerca de la formación en el nivel superior, la realidad nos muestra que los cambios introducidos en los planes de estudio de las instituciones suelen ocasionar efectos perturbadores en los profesores, pues implican una desestructuración de sus prácticas habituales y, en mayor o menor medida, amenaza de pérdida de los lazos de identificación con los referentes previos. Por ello es imprescindible develar la red de relaciones que se genera entre campos, discursos, prácticas y agentes, pues en la misma se plasman los principios constituyentes de la cultura institucional y de la identidad de los docentes, identidad cuya interioridad se construye a partir de las subjetividades que generan los diversos elementos con los que los docentes se identifican en sus ámbitos de trabajo.

También es importante que, ante los cambios curriculares que se promueven en algunas instituciones de nivel superior, los docentes cedan una parte de la identidad diferencial que conforma su profesión en la institución, para que de esta manera se logre construir una cadena equivalencial que articule la lógica de las nuevas propuestas pedagógicas con la de las prácticas hegemónicas existentes, vinculando de esta manera múltiples expresiones y acciones que se manifiestan a modo de “orden-desorden” (de Alba, 2006). La cultura de los docentes debe ser constitutiva de las reformas educativas, por lo cual resulta necesario que la cultura de las reformas forme parte de la conciencia de los docentes. De otro modo, se corre el riesgo de generar propuestas tecnocráticas alejadas de los verdaderos intereses y problemas del profesorado.

Los nuevos desarrollos tecnológicos producidos en el área de la información y la comunicación, han propiciado que actualmente se utilice la conceptualización de “EVEAs” (Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje) para caracterizar en

forma amplia a cualquier combinación de propuestas sistematizadas de estudio a distancia y presenciales que prioricen la interacción de los aprendizajes, a partir de algún nivel de virtualidad en relación a variables témporo-espaciales. Desde esta concepción, se considera que los “EVEAs” constituyen importantes posibilidades de innovación en las instituciones de enseñanza superior, pero también es preciso reconocer que, más allá de esta potencialidad, existen numerosas limitaciones para implementar este tipo de entornos virtuales en nuestras instituciones por motivos diversos, como la falta de políticas claras, predominio de formas tradicionales de organización y conflictividad entre las culturas profesionales.

Investigaciones realizadas en el ámbito europeo nos reportan que la adopción de “EVEAs” en las instituciones de nivel superior produce dos culturas opuestas: los que abogan por la innovación, convencidos que la misma aportará mayor calidad de enseñanza dentro de la institución, y los que piensan sólo en términos de negocio, creyendo que los “EVEAs” constituyen mecanismos eficaces para encontrar nuevos mercados. De este modo, los entornos virtuales para la educación superior plantean tanto posibilidades de desarrollo como situaciones dilemáticas. Por un lado, se constituyen en instrumentos que facilitan el acceso a la universidad a nuevos estudiantes, con lo cual se amplían las áreas geográficas de influencia y se promueve la cooperación entre las instituciones - ya sea como consorcios dentro de un país o como parternariados internacionales-. Pero por otro lado, para que estas nuevas formas de organización de los estudios superiores se concreten en la realidad se necesita contar con equipos de trabajo formados en habilidades diferentes, los cuales tendrán que comprometerse en articular sus tareas con los departamentos académicos de las universidades e institutos, investigando y difundiendo este tipo de proyectos en toda la institución. Asimismo, se requiere disponer de fondos financieros para lograr sostenibilidad y escalabilidad en las innovaciones propiciadas por los EVEAs, como así también las correspondientes validaciones de las titulaciones emitidas por las instituciones superiores.

No obstante, no podemos dejar de reconocer que existe todavía polarización en muchas regiones entre quienes gozan de un acceso completo a todas las tecnologías disponibles en el mercado, y quienes están fuera de esta posibilidad. Es decir, entre “inforricos” e “infopobres”, términos éstos que califican claramente las nuevas divisiones sociales que se vienen sumando a otras ya existentes. Pero lejos de posicionarnos en una concepción pesimista con respecto al papel que cumplen los diferentes medios tecnológicos acuñados por la humanidad, entendemos que esta realidad debe ser asumida como un desafío por los educadores. El panorama antes descrito nos lleva a pensar que las nuevas tecnologías pueden convertirse en abismos que acrecentarán de manera inevitable las diferencias entre pobres y ricos, pero también podemos asumir una postura más utópica, entendiendo que otra dimensión de lo posible es trabajar para fortalecer la escuela pública, en pos de la democratización del conocimiento y de todas las formas de acceso que actualmente existen en el mundo. Una postura utópica no constituye un despliegue fantasioso e irrealizable de nuestra imaginación, sino la prolongación de la mirada hacia escenarios sociales alternativos que son factibles de construir desde actitudes éticas y acciones comprometidas. Lejos de aceptar que existe un “pensamiento único” y un solo modelo posible de organización económica, política y social, entendemos que la escuela es un espacio privilegiado para luchar contra la mercantilización del conocimiento y la fragmentación de la cultura.

Uno de los propósitos ineludibles de la escuela dentro de este marco político-ideológico, es lograr una “alfabetización múltiple” en los alumnos, a fin de que éstos puedan aprender no solamente competencias comunicativas a través de los diversos lenguajes y medios, sino también la preparación para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable durante toda la vida, lo cual les permitirá adquirir destrezas técnicas y conocimientos específicos acerca de los nuevos sistemas simbólicos, como así también estrategias metainformativas apropiadas para poder seleccionar, procesar y utilizar los conocimientos dentro de complejos y sobreabundantes cúmulos de información. Al respecto, Alfonso Gutiérrez Martín (2003) propone una alfabetización digital o multimedia para el tercer milenio, la cual capacitará a las personas para “...utilizar los procedimientos

adecuados al enfrentarse críticamente a distintos tipos de texto (diferentes en cuanto a su función y su sistema de representación simbólica), y para valorar lo que sucede en el mundo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades”.

Actualmente nos encontramos con numerosos proyectos educativos que intentan aprovechar las enormes potencialidades de las redes telemáticas de comunicación para la organización de propuestas reticulares en las escuelas. En palabras de Lorenzo Delgado (2003) estas “escuelas en red” pueden considerarse como “...un conjunto de centros educativos que, conservando su autonomía, se unen y colaboran con otros, con el entorno próximo o con un ideario compartido, para complementarse entre sí mejorando su proyecto educativo o para diseminar con ellos un proyecto al que se han adscrito”. Este autor presenta la siguiente tipología de este tipo de redes:

- *Redes que se conforman a partir de un proyecto cultural o educativo, buscando difundir el mismo de manera amplia y abarcadora. En este tipo de organización las escuelas tienen autonomía., y están radicadas en diferentes ciudades, regiones o países, presentando distintos niveles y modalidades educativas. La Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO responde a esta tipología, y entre sus propósitos más relevantes se encuentra la promoción de la cultura de la paz y la tolerancia; la difusión de los derechos humanos; la defensa del patrimonio cultural y la educación medioambiental.*
- *Redes de escuelas que pretenden compartir recursos a partir de proyectos solidarios. Suelen ser instituciones públicas ubicadas en una misma región, provincia o localidad, y el propósito fundamental es el mejoramiento de la calidad de las tareas pedagógicas mediante un trabajo colaborativo e interinstitucional.*
- *Comunidades de Aprendizaje, que se constituyen con el fin de lograr una reconstrucción profunda de las instituciones escolares. En estas propuestas se intenta lograr una participación plena de todos los actores implicados,*

conformando una “Comunidad Total” basada en un trabajo pedagógico relevante a través de la red.

- *Redes mixtas*, que combinan la dimensión real con la virtual. Existen varias propuestas de formación del profesorado que han utilizado este modelo.

Podemos encontrar experiencias de escuelas en red en las más diversas regiones. Sudáfrica, Zimbawe, Australia, Francia, Japón, Canadá, Ghana, Tailandia y Singapur, son sólo algunas de las regiones y países que cuentan con Escuelas en Red Nacionales. En Canadá, la School Net posibilita la comunicación entre escuelas, bibliotecas y universidades para la formación de maestros y profesores en la utilización de tecnologías educativas. En los Estados Unidos de Norteamérica, este tipo de proyectos se implementan a modo de nexo entre el sistema educativo y los centros de información. De este modo, institutos superiores, escuelas elementales y universidades se conectan con Laboratorios científicos y Centros de Investigación para acceder a fuentes de información de primer nivel. Otro programa muy importante ha sido el “Enlaces” de América Latina, el cual permitió el contacto y trabajo conjunto de escuelas radicadas en diversos países de la región.

Sin embargo, los proyectos de escuelas en red necesitan tener garantizadas ciertas condiciones de sustentabilidad para su puesta en marcha y desarrollo. Algunos de los criterios que intervienen en la viabilidad de estas propuestas, son los siguientes:

- **Sustentabilidad Económica:** las escuelas participantes y las comunidades que las apoyan deben tener aseguradas fuentes de financiamiento estables y a largo plazo para los programas de redes basados en tecnologías. Dado que la inversión en equipamiento es onerosa, resulta imprescindible que los planificadores realicen un análisis de costos realista, a partir de los propósitos previstos, teniendo en cuenta además que muchas veces se necesitan otras fuentes de financiamiento.

- **Sustentabilidad Social:** los programas de escuelas en red están bajo la responsabilidad de las comunidades que los implementan. Las escuelas no son islas, sino que forman parte de un entramado social. Por este motivo, es importante contar con la anuencia y apoyo concreto de los diferentes actores de la comunidad (Por ejemplo, familias, docentes, empresarios, funcionarios del gobierno, etc) Es muy importante que estos proyectos innovadores cuenten con socios reales con sentido de pertenencia para su implementación, que comprendan bien el porqué y para qué de los mismos, cuáles serán las consecuencias e implicaciones, y qué papel cumplirán en su desarrollo. Debe existir clara conciencia de que este tipo de propuesta pedagógica generará cambios valiosos en la educación de la comunidad.

- **Sustentabilidad Política:** investigaciones realizadas en diversas regiones dan cuenta que uno de los principales problemas que se suscitan cuando se intenta implementar proyectos educativos innovadores basados en TIC, es la resistencia al cambio de los actores implicados. Si existe rechazo por parte de los docentes con respecto a la utilización de nuevas tecnologías en sus aulas, este tipo de proyectos sucumbe, pues no pueden sostenerse en el tiempo. Por ello resulta imprescindible que los responsables articulen la planificación de los mismos con la realización de acciones concretas, clarificando cuáles son las condiciones y requerimientos necesarios para que las redes prosperen.

- **Sustentabilidad Tecnológica:** si bien existen muchas opciones en el mercado, hay que elegir la tecnología que sea más efectiva en el largo plazo. En los contextos actuales en los que la velocidad en los cambios tecnológicos es moneda corriente, se generan situaciones confusas al respecto, pues resulta difícil planificar si hay sospecha de rápida obsolescencia en la tecnología. En muchas instituciones y organizaciones hay una tendencia marcada por adquirir siempre la última tecnología. Sin embargo, es fundamental que quienes decidan acerca del equipamiento tecnológico partan de las intencionalidades de aprendizaje que se pretenden alcanzar con los programas de ciberescuelas y no al revés, desde la aparatología. La última

tecnología disponible en el mercado tal vez no sea la herramienta más adecuada para los propósitos educativos que buscan las instituciones escolares. Por este motivo, las decisiones no deberían tomarse sólo a partir de un análisis de costos o desde lo que se considera más avanzado y novedoso, sino con respecto a la utilidad real para la propuesta pedagógica diseñada, como así también desde la factibilidad de disponer soporte técnico, softwares y repuestos accesibles para los equipos informáticos.

Este breve análisis acerca de los criterios de sustentabilidad que resulta necesario considerar para lograr la puesta en marcha y gestión en el largo plazo de los proyectos de escuelas en red basados en entornos informáticos, nos permite también reflexionar sobre ciertos principios de acción indispensables para lograr estos propósitos innovadores. Entre las principales actividades y decisiones que los responsables de estos proyectos educativos tendrían que encarar, podemos mencionar:

- *Preparación de la escuela:* las diversas propuestas implementadas en distintos países dejan en claro que resulta prioritario generar un entorno propicio en la institución educativa para alcanzar los resultados pretendidos con las escuelas en red. Tanto las autoridades y funcionarios que toman decisiones, los docentes y padres de los alumnos que concurren a estas escuelas deben estar convencidos acerca de las ventajas que presentan los programas de ciberescuelas, pudiendo acceder libremente a toda la información que fuera necesaria para su desarrollo.
- *Infraestructura:* disponibilidad de servicios básicos para poder usar en forma apropiada las TIC: conexiones eléctricas, edificios escolares, etc.
- *Tecnologías:* acceso al hardware y software básicos para la puesta en marcha de las redes, asegurando la existencia de sistemas operativos viables y apropiados al lugar.

- *Capacitación docente:* esto implica, además de la formación en el uso operativo de las TIC, la integración efectiva de estos recursos y herramientas en los procesos reticulares de enseñanza y aprendizaje.
- *Contenidos:* incluye la selección, diseño y organización de contenidos educativos, la adaptación curricular de los programas de estudio al proyecto de escuelas en red, como así también la elaboración de producciones multimedia de calidad.
- *Gestión:* además de planificar la utilización de TIC con propósitos educativos, es necesario coordinar las actividades propias de la administración de un sistema de información educativa, el cual servirá a cada escuela en particular y al proyecto de red en general.
- *Política y legislación:* es importante que se arbitren los medios para garantizar el funcionamiento de las ciberescuelas tanto a nivel provincial y nacional como internacional. Los ministerios de educación provinciales y nacionales, las secretarías de cultura y las de comunicaciones, las municipalidades, los centros internacionales de difusión cultural, entre otros, son ejemplos de organismos que resultan prioritarios para generar políticas de sostenimiento de este tipo de proyectos.
- *Asociación con actores sociales claves:* esto implica establecer un parternariado que ayude al desarrollo de las escuelas en red. Este tipo de organizaciones y actores se eligen teniendo en cuenta, por un lado, su grado de representatividad en la comunidad, y por otro lado, su real interés y capacidad para colaborar realmente con el proyecto, tanto a nivel local como regional, nacional o internacional.
- *Presupuesto:* Existen varias alternativas para lograr el financiamiento de las escuelas en red. Algunas de estas propuestas han surgido a partir de donaciones, lo cual constituye una alternativa a tener en cuenta para la generación de este tipo de proyectos innovadores. Otra posibilidad que se

relaciona con lo anteriormente planteado, es la conformación de una red activa de socios, los cuales asumen el compromiso de garantizar la viabilidad del proyecto desde distintos ámbitos.

- *Investigación y evaluación:* este tipo de proyectos requiere del diseño de un programa de investigación evaluativa que brinde información relevante acerca de su funcionamiento en todas sus etapas. Esto posibilitará conocer los problemas en la medida en que los mismos vayan surgiendo, con el fin de poder tomar decisiones apropiadas para el mejoramiento del mismo.

El desafío más acuciante de estos nuevos proyectos de escuelas en red consiste entonces en recuperar el valor de la comunicación y la educación en nuestras sociedades abiertas. Esto significa que no se trata sólo de desentrañar las cuestiones normativas de las funcionales propias de la comunicación, sino también de lograr que la misma articule las relaciones individuales con las colectivas. Las “escuelas en red” son un ejemplo paradigmático de estos procesos colaborativos. En este tipo de propuestas altamente innovadoras, las escuelas intervinientes no pierden su identidad institucional, sino que trabajan a partir de proyectos compartidos, aportando diferentes tareas, recursos y habilidades.

Williams y otros (2000)¹ relatan una experiencia de instituciones educativas en red denominadas “Escuelas para el Pensamiento”. En ella, alumnos y docentes trabajan juntos dentro de las aulas y se conectan con otros fuera de las mismas a través de la utilización de TIC. Han sido varios los padres, funcionarios, empresarios, estudiantes universitarios y otros miembros de la comunidad que han participado en la resolución de diversos problemas formulados en este proyecto, compartiendo conocimientos, experiencias y vivencias con los chicos de la escuela básica. Representantes de una entidad bancaria local, por ejemplo, asesoraron sobre las características que poseen los planes comerciales, a partir de una historia narrada por los alumnos, mientras que un

¹ Cit. por Dedé C. (2000) Aprender con tecnología, Barcelona, Paidós,

grupo de chicos de quinto año pudieron “ayudar” a estudiantes universitarios a utilizar ciertas estrategias de tecnología interactiva para consultar un video. Esta comunicación entre alumnos de la escuela básica con una clase de la universidad mediante videoconferencias administradas desde las computadoras, constituyó una situación altamente motivadora y propiciadora de aprendizajes relevantes. Los alumnos de la escuela quedaron admirados por el excelente manejo de conocimientos matemáticos que poseen los estudiantes universitarios, pero también manifestaron orgullo por el hecho de haberlos podido asesorar en el manejo de algunos procedimientos informáticos.

Resulta interesante el análisis que ha realizado H. Rheingold (2004) acerca de ciertos fenómenos culturales que se están produciendo simultáneamente entre jóvenes generaciones que viven en diferentes regiones del mundo. En las visitas a distintos países que este experto en tecnologías ha efectuado para investigar ciertas prácticas sociales que se generan en las nuevas “*multitudes inteligentes*” a partir de la incorporación de tecnologías informáticas y telecomunicacionales, ha podido observar que las denominadas “tribus del pulgar” –jóvenes y adolescentes que han adquirido la destreza de escribir mensajes de texto en sus celulares con sus pulgares sin mirar la pantalla-, presentan varios comportamientos uniformes en lugares diversos. Un patrón cultural reconocido en ciertos países nórdicos europeos, por ejemplo, es el respeto por la puntualidad, lo cual también constituye un comportamiento exigible en las culturas asiáticas. Sin embargo, investigadores de Tokio (Kawamura y Kamide²) comentan que “...*los chicos japoneses se han vuelto muy flexibles en la concepción del tiempo y el espacio. Si tienes móvil, puedes llegar tarde... la impuntualidad ya no es un tabú. El tabú actual es olvidarse el ‘keitai’ –celular- o quedarse sin batería*”. Rheingold ha podido observar que esta flexibilidad temporal se manifiesta también en chicos noruegos del mismo grupo de edad, pues esta posibilidad de tomar decisiones sobre la marcha utilizando soportes tecnológicos apropiados, hace que las nuevas generaciones desechen la idea de dividir la vida en franjas temporales, como hacen habitualmente las personas mayores.

² Tomoko Kamawura y Haruna Kamide (cit. por H. Rheingold, 2004)

Estos fenómenos nos llevan a pensar que, evidentemente, existe “*impregnancia cognitiva*” (A. San Martín Alonso,1995) cuando las nuevas formas y aparatos culturales ejercen este tipo de repercusiones sobre el pensamiento de los jóvenes. Ahora bien, entendemos que las actuales generaciones no actúan como “zombis” pasivos ante las TIC, pues sus mentes están provistas de estructuras cognitivas que les permiten realizar actividades que funcionan a modo de filtros y de mediaciones. Además, su pertenencia a distintas formas de organización social los ayuda a moldear perspectivas y actitudes, al mismo tiempo que posibilita establecer formas apropiadas de utilización de las TIC. San Martín Alonso defiende la hipótesis de que las actividades y estructuras cognitivas de los jóvenes están impregnadas en cierta manera de los discursos electrónicos, pero también se pregunta:

“...¿en qué medida se aprovechan estos aprendizajes previos en las aulas escolares? ¿no se sienten obligados los escolares a representar cognitivamente un papel cuando están en las aulas y otro cuando experimentan ‘su cultura’ fuera del centro?”

Un gran maestro francés de mediados del siglo XX que amaba apasionadamente su trabajo y reflexionaba críticamente sobre él, Cèlestine Freinet, nos advertía sobre la necesidad de ser prudentes con las novedades. Freinet nos decía que no tenemos que innovar por la innovación misma, sino por las mejoras que se pueden dar tanto en nuestros trabajos como en nuestras vidas. Esto es como comprarse zapatos nuevos. Sólo podremos disfrutarlos verdaderamente luego de haberlos gastado un poco, y después de haber sufrido algún período más o menos penoso –lo que dependerá de la calidad del calzado y de la sensibilidad de nuestros pies-. Nos sentiremos realmente dueños de los zapatos nuevos cuando nadie más que nosotros los pueda calzar con satisfacción. Lo cual no significa que, luego de una larga caminata, lleguemos a casa con ganas de calzarnos los zapatos viejos para descansar un poco. Esto es lo mismo que pasa con las nuevas tecnologías en la enseñanza: hay que avanzar de manera paulatina con ellas, analizando con prudencia sus

posibilidades y limitaciones, y no está mal volver a veces a nuestras viejas prácticas y recursos. No hay que asombrarse si al principio su uso nos parece dificultoso. Pero hay que saber apropiarse de ellas, gastarlas como a los zapatos, hacerlas nuestras. No es la novedad lo que debe atraernos y orientarnos, sino la calidad de la educación. Por este motivo, no hay que esperar a que llegue el invierno con nuestro calzado totalmente abierto y deteriorado, y que tengamos que ir a trabajar con las suelas despegadas para decidirnos a comprar uno nuevo. Es cierto que a veces solemos ver a algunas personas rascando el suelo con sus eternos zapatos rotos e inservibles, y a otras que parecen estar molestas con su calzado último modelo al que no logran adaptarse nunca, caminando chuecos y patitiesos... Pero nosotros no seremos ni tradicionalistas empedernidos ni ansiosos innovadores cazadores de aventuras, decía Freinet. A nosotros nos interesa utilizar las nuevas tecnologías para enseñar de manera práctica y flexible, adecuándolas a nuestros contextos y realidades. Caminaremos con ellas paso a paso, las haremos propias según las necesidades de nuestros alumnos, y de este modo podremos escalar montañas.

Bibliografía

- . Coicaud S., Perales S. y Pomes A. (2007) "*La construcción de tejidos sociales través de un curriculum más flexible*", Trabajo Final del Seminario de Posgrado dictado por A. de Alba: "Problemáticas Curriculares en el siglo XXI", Programa de Evaluación Institucional Permanente, Secretaría Académica, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, 2006.
- . Coicaud S. (2006) "Calzado nuevo y zapatos viejos. Las nuevas formas de aprender y de enseñar instauradas desde las tecnologías", CD del Congreso Internacional: "Educación Superior y Nuevas Tecnologías", Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe
- . Coicaud S. y Ortega Carrillo J. (2007) "Escuelas en red y ciberescuelas", en: Ortega Carrillo J y Chacón Medina A. –coord.- (2007): Nuevas tecnologías para la Educación en la Era Digital, Pirámide, Madrid

- . De Alba A. (2006) Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación, IUSC- UNAM, México (En prensa)
- . Dedé C. (2000) Aprender con tecnología, Paidós, Barcelona
- . Elboj Saso C., Puigdemívol Aguadé I, Soler Gallart M y Valls Carol R. (2002) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, Graó, Barcelona.
- . Freinet C. (1996) La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas, Morata, Madrid.
- . Gutiérrez Martín A. (2003) Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas, Gedisa, Barcelona.
- . Lorenzo Delgado M. (2003) “Escuelas en red. Mejorar juntos”. Actas de las VII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones educativas: Organización escolar. Modelos y estrategias, GEU, Granada.
- . Rheingold H. (2004) Multitudes inteligentes. La próxima revolución social, Gedisa, Barcelona.
- . Rosenberg M. (2001) e-Learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age, McGraw-Hill, Nueva York.
- . San Martín Alonso A. (1995) La escuela de las Tecnologías, Universitat de Valencia, Valencia.