

Las comunidades virtuales de enseñanza-aprendizaje

Eneko Lorente Bilbao

Introducción

Al igual que lo hicieron en su momento las tecnologías que alumbraron la modernidad, las denominadas "nuevas tecnologías" modifican progresivamente la percepción y la representación de la realidad, a la vez que transforman los modos privilegiados por una cultura y una sociedad para relacionarse con el saber y acceder a nuevas formas de conocimiento. La implantación de nuevas tecnologías y sistemas de documentación multimedia no involucra, únicamente, nuevas formas de intercambio informativo, nuevos sistemas e interfaces para el almacenamiento y recuperación de información, sino que se abre además la posibilidad de experimentación de nuevas formas de indagación y de producción discursiva de la realidad.

Pero las nuevas modalidades de intercambio comunicativo se realizan, a menudo, al margen o en confrontación con las instituciones y formaciones sociales que tradicionalmente se han ocupado de la socialización y enculturización del individuo. La familia, la escuela, los entornos formativos, profesionales y culturales se ven interpelados, de esta manera, por nuevas posibilidades de participación y de relación en la construcción del conocimiento.

Las nuevas tecnologías propician cambios en la relación del individuo con el tiempo y con el espacio. Los tiempos tradicionales en el ciclo vital de las personas, dedicados al aprendizaje, al trabajo y al ocio sufren un proceso de transformación radical asociada a la desterritorialización de estas actividades. La aldea global y el "aula sin muros" vislumbrados por McLuhan (1) parecían anticipar el advenimiento de una nueva sociedad resultante de las prótesis electrónicas y de las tecnologías de la comunicación de masas. La conocida fórmula "el medio es el mensaje" parecía enfatizar el poder de la tecnología para imprimir profundas transformaciones sociales que anunciaban nuevas formas de comunidad, producto de la concurrencia de la pujantes tecnologías de la comunicación, posteriormente aceleradas por los procesos de desregularización que las instituciones competentes vienen propiciando desde los años 70. Las administraciones educativas emprenden a finales de esta década un proceso de reformas de los currícula escolares con el fin de adecuarlos a las nuevas demandas sociales y, paralelamente, operan una revisión del régimen de gestión y tutelaje de los centros escolares que demandan mayor autonomía en la organización de sus recursos.

Como resultado de la implantación de las nuevas tecnologías de la información y la desregulación del mercado formativo, se aprecia en la última década la constitución de nuevas formas comunitarias de experimentar el aprendizaje y la educación de las que, paradójicamente, el componente tecnológico se manifiesta como el más relevante.

LA TECNOLOGÍA COMO EXPERIENCIA DISCURSIVA

La tecnología ha sido el sustento de los metarrelatos de la modernidad. La idea que alimenta "Velocidad de Escape", el libro de Mark Dery sobre la cibercultura en el final de siglo, sostiene que nos contamos historias para poder vivir, para poder dar significado al mundo, para habitar lo inefable, lo desconocido. Construimos relatos acerca del poder de la tecnología coherentes con un futuro sobre el que proyectamos nuestros temores, los problemas y tensiones de la sociedad actual. La tecnología es una mitopoética, un ámbito de pensamiento y de producción narrativa disponible para proporcionar un sentido simbólico a las tensiones del momento.

Pero estos relatos que sustentan la tecnocultura de fin de siglo, subrayando la autonomía y el potencial de los media para operar profundos cambios en nuestras vidas materiales, ocultan ideologías, sistemas de valores e intereses sociales y económicos que orientan y argumentan persuasivamente problemas sociales e interrogantes culturales que pertenecen al "aquí" y "ahora".

En la expresión "comunidades virtuales de aprendizaje" parece que el término virtual y su sustento tecnológico son los determinantes de una nueva forma de entender la comunidad y el aprendizaje. Sin embargo, despejado el componente tecnológico observamos que el aprendizaje siempre ha sido una experiencia comunitaria, social, intersubjetiva, gracias a la cual adquirimos los significados y el sentido de la negociación interpersonal que constituye su pertinencia (2). Lo que el término virtual señala, independientemente de una u otra tecnología que lo sustente, es la problematización de esa experiencia fruto de un cambio de sentido acerca de la constitución de lo comunitario y sus formas de manifestación en los entornos de aprendizaje. La comunidad virtual no es ya un agregado de sujetos, vinculados por una experiencia colectiva cuya finalidad no les pertenece porque les ha sido persuasivamente impuesta, sino la participación en proyectos comunes que surgen de la propia iniciativa e interés. En segundo lugar, la comunidad no se manifiesta como un colectivo determinado por unos límites espaciales y temporales, sino como una configuración de sujetos que entablan entre sí vínculos comunicativos y relaciones paritarias en busca de un objetivo común. Lo que el término virtual pone en tela de juicio es una nueva forma de experimentar el aprendizaje y, lo que es más importante, su contexto y evaluación, que de ser regulada por el docente y la institución académica para un colectivo de alumnos, resulta ahora de un intercambio comunicativo, de un diálogo -en el sentido que Habermas otorga a este término- en el que prevalecen los mejores argumentos.

TECNOLOGÍA Y DESREGULARIZACIÓN DE LOS ENTORNOS FORMATIVOS

Buena parte de los problemas que la educación se ve urgida a acometer tienen que ver con las funciones tradicionalmente otorgadas al sistema educativo, tales como la formación integral del individuo, la escolarización y la gestión de los tiempos y espacios en los que se desarrolla la formación.

Pero el periodo formativo se ha ampliado a la totalidad de la vida activa de las personas. Tanto la escolarización como la formación integral de los individuos reclama la modificación de los modelos de enseñanza, los cuales no pueden conformarse como una mera transmisión de conocimientos, sino que deben enfocarse hacia la consecución de saberes que capaciten a los alumnos para orientar y desarrollar, por sí mismos, nuevos proyectos de aprendizaje a lo largo de su vida. El objetivo en juego no es la adquisición de un sistema de conocimientos dado, como pretendiera la lógica técnica del aprendizaje, sino la consecución de metasaberes, esto es, la adquisición de competencias que pongan al sujeto en condiciones de poder evaluar la pertinencia de los conocimientos adquiridos y de los procesos seguidos, con el fin de diseñar estrategias de aprendizaje satisfactorias en función de sus propios proyectos y aspiraciones. Lo que realmente se halla en juego no es la posibilidad de acceso a una mayor cantidad de información, disponible en múltiples soportes y formatos, sino el desarrollo de competencias que permitan el desenvolvimiento del individuo en el cambiante entorno tecnológico, organizacional, social y cultural.

Junto con la transformación de las funciones tradicionalmente otorgadas al sistema educativo, la nueva configuración mediática resultante del encuentro de las telecomunicaciones y de las

tecnologías digitales ha generado un proceso de fuerte concurrencia con los entornos formativos convencionales y con los ámbitos tradicionales de socialización y enculturización del individuo. El consumo cultural en occidente se ha transformado sustancialmente en las últimas décadas. Pese a que los jóvenes leen más que antes (3), la lectura se ha convertido en un acto cultural no especialmente privilegiado que coexiste perfectamente con otras ofertas culturales como la imagen, la música o los entornos informáticos. Además, el éxito escolar y la práctica de la lectura no van necesariamente unidos debido, al parecer, a un cambio de paradigma en lo que respecta a la "excelencia escolar". Así, entre la educación primaria y secundaria se produce un receso en el índice de lectura, paralelo al paso de una experiencia de la lecto-escritura en tanto que descubrimiento a una actividad institucionalmente regulada, a la vez que se observa un cambio de orientación hacia lecturas más específicas y relacionadas con el rendimiento académico. La relación con el texto gana distancia, en tanto que otras experiencias discursivas, como el consumo televisivo, se dispara hasta cerca de las cuatro horas de media diaria, lo que representa una jornada completa de 24 horas a la semana dedicada al visionado de la programación televisiva, o lo que es lo mismo, un mes completo al año dedicado a esta modalidad de consumo audiovisual. Por otra parte, el consumo de productos multimedia amenaza con desplazar el consumo de libros impresos, una tendencia apreciable también en el rápido incremento de accesos a Internet, que según el Estudio General de Medios (EGM) se cifra en un 44% con respecto al pasado año, con un tiempo medio de conexión que oscila entre media hora y dos horas. Además, el hogar se ha constituido en el territorio mediático privilegiado, lugar de consumo preferente de los media tradicionales - espectáculos cinematográficos incluidos- y punto mayoritario de acceso a la oferta en la red. El 74% de navegantes españoles se conectan desde su casa, frente al 45% que lo hace desde su trabajo y el 24% que se conecta desde el centro de estudios.

Algunos autores han bautizado como "digitalismo" la nueva cultura nacida del entorno digital, que redundará en una forma original de organizar la vida, el conocimiento y la formación. La interconexión entre ordenadores brinda la posibilidad de redefinir el concepto de inteligencia colectiva, basado en la participación en proyectos autodirigidos, fundamentados en una idea, propósito o afición común, que a la vez implica una reconceptualización de la idea de aprendizaje: se trata de pasar de un modelo de pensamiento cartesiano, basado en la idea de "pienso", a la colectiva de "pensamos". Las nuevas tecnologías son integradoras, impulsan el fenómeno de la globalización, a la vez que relativizan las nociones de tiempo y espacio, determinantes de los modelos comunitarios tradicionales. La autoridad tiende a difuminarse en la red, posibilitando la constitución de nuevos entornos cooperativos y la redefinición de los vínculos y objetivos comunes.

La sociedad de la información es también una sociedad del aprendizaje en la que se han difuminado los límites espaciales del saber, los tiempos y las rutinas organizacionales de la transmisión del conocimiento, transformándose en una comunicación de experiencias y en un universo cada vez más compartido de mitos. Se trata de reinventar el concepto de educación adaptándolo a un entorno en el que los alumnos no sólo reciben conceptos, sino que los indagan, los contrastan y experimentan, y los comunican a los demás. Un entorno favorable para la investigación y la construcción colectiva de saberes, abierto a la contestación y a la "insolencia", esto es, disponible para el cuestionamiento de las instancias y roles dominantes en los discursos y textos que se intercambian y atento a las propias formas de interlocución, donde el aprendizaje puede resultar de la confrontación de múltiples ocurrencias textuales y de la oportunidad de dialogar entre miembros de un colectivo virtual, poniendo de relieve la construcción social del conocimiento y los aspectos globales del proceso. El alumno partícipe en las comunidades virtuales de aprendizaje percibe que es habitante de un mundo/aula

global, en el que las gentes, su historia, sus preocupaciones y su bienestar se encuentran cada vez más interrelacionados (4).

La educación resultante de los modernos entornos comunicacionales no puede ser sino una preparación para nuevos tipos de aprendizaje, entendidos como la adopción de criterios aplicables en la búsqueda de saberes mediante la experiencia discursiva de textos de diversa índole. El aprendizaje no puede reducirse ya a la mera transmisión y adquisición de certezas, sino la conquista y construcción de significados a partir de proyectos autodirigidos, en contextos abiertos y asociativos basados en objetivos comunes.

Finalmente, el contexto organizacional en el que se producen estas transformaciones coincide con los procesos de desregularización del ámbito educativo y comunicacional. La Telecommunications Reform Act (EEUU, 1996) proporciona las bases jurídicas de una desregulación en el campo de los medios de comunicación que, lejos de favorecer una mayor articulación entre las diferentes iniciativas en el mercado de las comunicaciones, propicia, como se viene observando, la agrupación de grandes empresas del sector en un número cada vez más reducido de conglomerados multinacionales. Y es que una cosa es la posibilidad, tecnológicamente probada, de un libre y paritario acceso a la información y otra muy distinta es la efectiva probabilidad de que los ciudadanos puedan hacer libre uso de ella. En primer lugar, porque aún en el supuesto de un universo de acceso homogéneamente disponible plantea el problema de las restricciones subjetivas, aquellas que los mismos actores se imponen en consonancia con sus valores, prejuicios, creencias y actitudes, con la elección de determinados objetivos e itinerarios y la consiguiente renuncia a otros; y, en segundo lugar, por el conjunto de limitaciones exteriores, estructurales, atribuibles a determinantes sociales y culturales de diversa índole que limitan la libertad de acceso.

Paralelamente, frente al tradicional dirigismo de las administraciones educativas, el discurso institucional parece abogar por la autonomía de los centros educativos, pero a costa de dejar a la deriva de los nuevos mercados formativos en ciernes, el destino de la educación formal. Compete, por tanto, a los colectivos educativos el diseño y desarrollo de proyectos educativos atentos a las transformaciones que se operan en el contexto social, económico y cultural.

EXPERIENCIA TEXTUAL Y VIRTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

El enunciado "comunidades virtuales de aprendizaje" trata de dar cobertura a un amplio campo de ofertas y fenómenos comunicativos derivados de experiencias en entornos de aprendizaje que tienen como soporte las Nuevas Tecnologías de la Información. Sin embargo, es preciso despejar el componente tecnológico para poder apreciar en toda su dimensión la amplitud del fenómeno en cuestión.

Tomás Maldonado ha señalado la tendencia a asignar a la tecnología un papel taumatúrgico en la resolución de cuestiones de fondo de nuestra sociedad (5). La tecnología no sólo permite actuar sobre la naturaleza, sino que es, ante todo, una forma de pensar sobre ella. No se trata de un mero sistema de máquinas y de software sino que implica, en primer lugar, una forma de pensar técnica que orienta al usuario a enfocar el mundo y su experiencia sobre él de una manera determinada, concerniendo dimensiones políticas, éticas y críticas (6).

Así, en los años 50, la tecnología educativa era pensada en términos de recursos técnicos y materiales para la instrucción, y el papel del educador se concretaba en la selección de los medios más adecuados o eficaces para un rendimiento determinado. Es el momento en que se

establecen las taxonomías de objetivos y los sistemas de evaluación y una corriente de cientificismo impregna los entornos educativos. La disciplina dominante en el campo es la psicología de orientación comportamental y los medios educativos son observados como instrumentos capaces de ofrecer estimulación al alumno con el fin de producir efectos y respuestas directamente observables. En los años 60, con la incorporación de los hallazgos de la psicología cognitiva, los recursos tecnológicos son analizados desde la perspectiva de su contribución al desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas implicadas en procesos concretos de aprendizaje. De una investigación orientada hacia la consecución de objetivos de aprendizaje universales, la situación de enseñanza-aprendizaje se particulariza y surgen investigaciones de campo que tienen como meta la identificación de cuáles de las características relevantes de los medios (perceptuales, lingüísticas y representacionales) redundan en el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas en el discente. Las investigaciones de Salomon (7) se orientan precisamente en el sentido de un cambio de paradigma en la comprensión de los medios: si la tecnología educativa había observado, en un principio, los entornos de aprendizaje como situaciones comunicativas predecibles mediante el control de las variables más significativas (objetivos de aprendizaje, actitudes y cantidad de información aportada por el medio), el foco de la reflexión educativa se dirige, a partir de este momento, hacia el estudio de las dinámicas surgidas en situaciones concretas de aprendizaje, donde el componente mediático actúa en el sentido de reclamar o activar funciones psicológicas relacionadas con el tipo y la calidad de información aportada. Así, surge como un criterio relevante en la selección de medios, la consideración de los lenguajes y códigos de representación implicados. José Manuel Escudero (8) constata el cambio de enfoque de la investigación educativa sobre los medios en el paso de un isomorfismo, que califica de "irrelevante" porque pretende una representación altamente informativa del objeto representado, hacia un isomorfismo "relevante", donde la pertinencia se resuelve en la adecuación de los sistemas simbólicos utilizados por los medios a las funciones cognitivas y formas de representación interna requeridas para una apropiación significativa del objeto de aprendizaje. El alumno se convierte en un sujeto activo que indaga, explora e interpreta los objetos de aprendizaje a partir de sus propias aptitudes y estrategias cognitivas. Paralelamente, nuevas disciplinas científicas se interesan por el campo educativo y el estudio de la dimensión comunicativa de la educación y del conocimiento toma impulso con la participación de la semiótica en el análisis de los discursos que atraviesan el aula. Pero si la primera semiótica, siguiendo el modelo saussureano, se interesa por la naturaleza de los signos y la constitución de los códigos que los regulan, la semiótica discursiva aborda todo proceso educativo en cuanto "texto", del cual resulta relevante tanto su producción y estructura profunda como el diseño de su lector y de las operaciones cognoscitivas y pragmáticas que para éste son previstas en su interior. El texto, sea cual fuere su forma de manifestación, se convierte en el centro de atención de la nueva disciplina, a la vez que objeto de investigación de los procesos de generación del sentido que los sujetos intercambian en los contextos educativos.

Durante los años 70, la tecnología educativa es abordada, desde el paradigma crítico por una serie de trabajos interesados en la deconstrucción del sentido con que la tecnología orienta y determina la manera de pensar y de relacionarnos con la realidad. La reconceptualización de la tecnología educativa opta por la indagación del sentido clásico de la tecnología que recupera el contexto ético y social en el que se indagaba el cómo y porqué se producía un valor de uso, implicando una línea de razonamiento que no atiende solamente a las herramientas y los productos, sino además al productor que, en el sentido moderno, incorpora un saber científico al escenario de la producción. Pero el sentido de la tecnología que resulta del proyecto moderno desplaza el contexto social a favor del técnico o especialista y desemboca en una

concepción de la tecnología como proceso autónomo, donde la cuestión relevante relativa al cómo ha sustituido al porqué. La tecnología deviene un factor de control social que alcanza los propios entornos de aprendizaje. La modernización de los sistemas formativos ha confiado, desde las propuestas de reformas educativas que alumbraron la modernidad, en la "mediamorfosis" impulsada por los nuevos sistemas tecnológicos como componente mítico que viene a solucionar los problemas educativos. Pero, como afirma Giroux, "tanto el fatalismo como el entusiasmo desmedido desarraigan la tecnología de su auténtico contexto sociocultural" (9). El trabajo educativo frente a los nuevos medios no tiene porqué quedar restringido a la mera integración curricular de las nuevas tecnologías en aras de una eficacia incuestionable, sino que, por el contrario, debería plantearse el desvelamiento de los intereses y valores subyacentes a las tecnologías de la comunicación con el fin de posibilitar la reubicación de los sujetos educativos frente al entramado discursivo y social del que la tecnología forma parte y contribuye a conformar.

NUEVOS TEXTOS, NUEVOS CONTEXTOS PARA EL APRENDIZAJE

Pese a que las redes de comunicación han nacido de un proyecto fundamentalmente técnico, las comunidades de usuarios se han apropiado de estos instrumentos de comunicación transformándolos en un verdadero espacio. Un espacio menos igualitario que comunitario, donde las reglas de coexistencia no se basan exactamente en un principio de intercambio - como en el caso de las transacciones comerciales-, sino más bien en un principio de contribución interpersonal (10). Integrarse en la dinámica de las redes implica, en primer lugar, el dominio de las interfaces técnicas que posibilitan el diálogo del usuario con las tecnologías digitales y una primera socialización de la tecnología. Pero implica, además, la participación en objetivos comunes, un aprendizaje, en definitiva, junto a otros sujetos que brindan y ponen en común sus competencias y proyectos, después de ver que los demás brindan las suyas. El tipo de vínculo resultante es a la vez volátil -no dispone de otro tiempo que el de la interacción- y recíproco, resultado de la participación en una empresa común y de unas prácticas textuales que favorecen el intercambio de roles en el proceso de comunicación.

Las comunidades virtuales nacen de la búsqueda de contacto y colaboración entre individuos que tienen ideas, intereses y/o gustos comunes. Las redes telemáticas han hecho posible, efectivamente, la comunicación interactiva técnicamente igualitaria, en el sentido de dispositivos que en una arquitectura de red operan al mismo nivel. Sin embargo, tal interpretación técnica no puede ser trasladada mutatis mutandi como igualitarismo social o cultural.

Buena parte de las comunidades virtuales espontáneas constituidas en base a la experimentación de las posibilidades técnicas de comunicación que brinda Internet se configuran como punto de encuentro en el que se cultivan las "afinidades electivas". Sin embargo, este tipo de comunidades, en tanto que asociaciones que derivan de la espontánea confluencia de sujetos con expectativas y visiones unánimes, son comunidades autorreferenciales, con escasa dinámica interna, donde, a menudo, se exacerba el sentido de pertenencia frente a las diferencias de opinión entre sus partícipes. Las comunidades virtuales basadas en una expectativa cognoscitiva o constituidas en torno a proyectos comunes de investigación se configuran, por el contrario, como colectivos que buscan la confrontación deliberativa entre posiciones divergentes, resultantes de la diversidad de puntos de vista desde los que indagar un determinado objeto de conocimiento. La sociabilidad de estas comunidades no resulta tanto de unos intereses compartidos como contribuye a crearlos,

frente a la idea de proyecto, esto es, de identificación de una problemática sobre la que se acuerda una intervención conjunta.

Lo virtual adquiere entonces un nuevo significado, no como algo opuesto a lo real, sino como una forma de actuación que, como afirma Pierre Lévy (11) "cava pozos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata". El término "virtual" deriva del latín *virtus* fuerza, potencia, para la escolástica aquello que existe en potencia pero no en acto. Pero no hay que confundir lo posible con lo potencial. Lo posible es idéntico a lo real, es un real latente al que sólo le falta la realización. Se realizará sin que nada cambie en su determinación (12). Por tanto, la realización de un posible no es una creación, ya que carece del factor innovador.

Lo virtual, sin embargo, no se opone a lo real sino a lo actual. A diferencia de lo posible, ya pre-constituido, lo virtual, en tanto que potencial, viene a ser el conjunto problemático, el nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña a una situación, acontecimiento u objeto de conocimiento, lo cual reclama un proceso de resolución: la actualización. No se trata de la construcción de un prototipo o modelo del que se producirán un número indefinido de copias ya contenidas en él como "posibles", sino de la identificación de un "problema", que reclama un proceso de actualización, de resolución, que habrá de ser coproducida en un contexto contingente, en un proceso abierto a las circunstancias de cada momento. De esta forma, en el contexto de las comunidades virtuales de aprendizaje, los objetos de conocimiento incorporan y producen sus virtualidades, en función de las miradas que lo constituyen. Abordado como un dato a reconocer se constituye como una "realización" de la mirada que, como posible, lo ha pre-visto. Abordado como un problema, como una dificultad cognoscitiva a indagar, se construye como una "actualización", cruce de las tensiones y proyectos que lo animan y de las cuestiones que lo interrogan y que constituyen una parte esencial de su determinación.

La actualización resulta de la resolución de un problema, una solución que no estaba contenida en el enunciado. Es creación, invención de una forma a partir de una configuración dinámica de interrogaciones y finalidades. El diseño de una actividad, de una investigación o proyecto de aprendizaje trata un problema cognoscitivo de forma original. Cada comunidad de aprendizaje resuelve de manera diferente el problema con el que se enfrenta, activando determinadas competencias y descalificando determinados procedimientos, activando conflictos e instaurando nuevas dinámicas de colaboración. El proyecto de aprendizaje lleva implícita una virtualidad creativa que la comunidad -movida por una configuración dinámica de tópicos y relaciones contractuales- actualiza de manera más o menos imaginativa. La realización de un posible predefinido -la actividad de aula que debe ser producida para y evaluada por el docente- no debe ser confundida con la actualización, con la invención de una solución exigida por una problemática compleja en el contexto de un proceso comunicativo entre partícipes cooperantes en el proyecto de investigación. Y si la actualización va del problema a la solución, la virtualización problematiza una solución dada, se instaura en la potencial redefinición de una actualidad de partida como respuesta a una cuestión particular. La virtualización es uno de los principales vectores de creación de realidad y los medios de comunicación constituyen, en virtud de sus prácticas discursivas, auténticos dispositivos de producción de realidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN, QUE NO CLAUSURA

El aprendizaje significativo y cooperativo en el aula virtual reclama unas estrategias de re-escritura de los objetos saber que están presentes ya en el trabajo de lectura, de interpretación del texto, pero que en su dimensión colectiva adquiere nuevas dimensiones,

nuevos enfoques desde los que es posible confrontar las axiologías o sistemas de valores que sobre él se han depositado.

Reescribir un texto, adaptarlo para una apropiación cognitiva reclama este doble trabajo sobre la forma y el contenido, pues uno y otro son indisolubles. Reclama, además, una reescritura en profundidad que trasciende el modo de manifestación para indagar en el proceso generativo del sentido, en las estrategias y estructuras narrativas que se hallan en la base de los textos que practicamos y, más en profundidad, en las estructuras semio-míticas que organizan nuestra cultura y que interpelan insistentemente, desde los nuevos entornos tecnológicos y comunicacionales, los sistemas de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

Y si el trabajo educativo de enculturización busca poner en evidencia tal organización de los textos que intercambiamos en diferentes circunstancias comunicativas, el proceso de socialización debe atender al desarrollo de formas cooperativas, de determinación de objetivos y de procedimientos de consenso y colaboración que conduzcan a una toma de conciencia de las interacciones humanas que, sea de manera simbólica, sea de forma manifiesta, todo texto y todo objeto de conocimiento pone en escena.

NOTAS

- (1) Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974): El aula sin muros, Barcelona, Laia
- (2) Savater, F. (1997): El valor de educar, Barcelona, Ariel
- (3) Baudelot, Ch. (1999): Et pourtant ils lisent, París, Seuil
- (4) Cebrián, J.L. (1988): La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación. Madrid, Taurus
- (5) Maldonado, T. (1998): Crítica de la razón informática, Barcelona, Paidós
- (6) Apple, M.W. (1987): Teachers and texts: A Political Economy of Class and Gender relations in Education, London: Routledge & Kegan Paul
- (7) Salomon, G. (1992): "New challenges for Educational Research: studying the individual within learning environments", Scandinavian Journal of Educational Research, Vol.36,nº3 /167-182)
- (8) Escudero, J.M: (1983): "La investigación sobre los medios de enseñanza:revisión y perspectivas", Enseñanza, 1 (87-119)
- (9) Giroux, H. (1980): Los profesores como intelectuales, Barcelona, Paidós/MEC
- (10) Mathias, P. (1998): La ciudad de Internet. Barcelona, Ediciones Bellaterra
- (11) Lévy, P. (1999): ¿Qué es lo virtual?, Barcelona, Paidós Multimedia
- (12) Deleuze, G. (1968): Différence et Répétition, París, PUF