

Controversias ante las formas de cibercontrol escolar¹

Controversy before the forms of school cyber-control

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-112

Ángel San Martín Alonso

Universitat de València. Dpto. de didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia.

Resumen

En este artículo planteamos que desde la institución escolar se experimentan múltiples formas de participación en la sociedad de la información. Estas formas trascienden los parámetros clásicos en el análisis de la relación de la escuela con las TIC. Las formas recogen actividades organizadas por estructuras sólidas desarrolladas en el entorno social y, lo más relevante, la mayoría se realizan en los límites de la organización escolar. Precisamente por esta razón se convierten en actividades complejas de evaluar y en muchos casos son focos de controversia. Desde esta perspectiva planteamos el caso estudiado en este trabajo: la forma de videovigilancia suscita duras controversias en muchos de los centros de secundaria que la implantan como respuesta al creciente “clima de violencia” que perciben los agentes escolares en el interior de esos centros. Este tipo de controversia es de naturaleza tecno-científica y por ello las analizamos a partir del enfoque de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad, por considerar que explican mejor el fenómeno actual de las TIC en los centros que los estudios de orden curricular.

El trabajo de campo se centra en el caso de un instituto en el que la controversia suscitada por la videovigilancia desemboca en conflicto. El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los agentes de la comunidad escolar, nos permite reconstruir cómo se articula y resuelve la controversia, sin que los procedimientos activados lleguen a conseguir su clausura. Las primeras conclusiones apuntan a las siguientes cuestiones: a) las instancias organizativas son poco permeables a estas dinámicas, b) el relato de los agentes se nutre de las estructuras de significación dominantes en el entorno social, c) el conflicto bloquea la clausura de la controversia y, d) la experiencia finalmente no se traslada al proyecto de educación democrática y participativa de la ciudadanía.

Palabras clave: control, controversia, conflicto, organización escolar, TIC, educación para la ciudadanía.

Abstract

In this article we raise that many forms of participation in the society of the information are experienced from the school institution. These forms come out the classic parameters in the analysis of the relation of the school with the ICT. The forms gather activities that are organized by solid structures which are developed in the

¹ Proyecto en el que se inscribe el presente artículo: *La construcción de ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria a través de los usos pedagógicos de la controversia sobre el agua en la Comunidad Valenciana*. Entidad financiadora: Ministerio de Educación y ciencia. Convocatoria 2005. Código: SEJ2005-09319-C03-03. Duración desde 2006 hasta 2008. Investigador principal: Francisco Beltrán Llavador.

social environment and, the most relevant thing, most of them are realized in the limits of the school organization. Precisely for this reason they turn into complex activities to evaluate and in many cases they are areas of controversy.

From this perspective we raise the studied case in this work: the video vigilance form provokes hard controversies in many of the secondary centres that implement it as a response to the increasing climate of violence that school agents perceive inside these centres. This type of controversy has a techno-scientific nature and for this reason we analyze them from the approach of the studies of science, technology and society, for thinking that they explain better the current phenomenon of the ICT in the centres of the studies into curricular order.

The fieldwork is focused on a high-school at which the caused controversy by the video vigilance ends in a conflict. The qualitative analysis of the interviews which were made to the scholastic community members allows us to reconstruct how the controversy is articulated and solves the controversy without the activated procedures manage to obtain its closing. The first conclusions suggest the following questions: a) The organizational instances are slightly permeable to these dynamics; b) the agents' report is nourished by the dominant significance structures in the social setting; c) the conflict blocks the controversy closure and; d) The experience finally does not move to the project of democratic and participative education of the citizenship.

Key words: control, controversy, conflict, school organization, ICT, citizenship education.

Mimetizando las prácticas de uso en los centros.

Con frecuencia se habla del retraso tecnológico de los centros escolares, de la elevada ratio de estudiantes por ordenador o de la obstinada reticencia del profesorado a manejar estos artefactos en sus prácticas (el informe PIC es muy revelador al respecto)². Sin embargo, la observación atenta del trabajo cotidiano en ellos permite detectar multitud de proyectos e iniciativas que, más allá del estricto programa de las materias, les proponen a los estudiantes diversas actividades que toman a las TIC como eje vertebrador. Actividades cuyo formato es más próximo a los de la cultura mediática que a los de la escolar y se articulan en torno a “proyectos” generalmente con financiación mixta. Las actividades así realizadas, que no son propiamente didácticas, las recogemos bajo la categoría de “formas escolares de participación” en la sociedad de la información (SI). Al menos tres argumentos justifican el que centremos nuestra atención sobre ellas.

a) Pese a no estar cuantificadas, la magnitud del fenómeno contradice la visión pesimista que se desprende cuando el análisis se centra en el equipamiento o la integración curricular de las TIC (Tecnologías de la información y comunicación). Para hacerse una idea baste recordar algunos datos: en el concurso *El País de los Estudiantes* participaron en el curso 2008-09 más de 45.000 alumnos; en el *Proyecto – es +. Cine para ser la voz de quienes callan* contra la violencia de género, promovido por los ministerios de Igualdad y el de Educación, los escolares de secundaria enviaron más de 300 guiones y asistieron 15.000 a los campamentos-taller sobre cine; los cientos de trabajos enviados a los diferentes concursos que con motivo del “Día de Internet” convoca la Asociación de Usuarios de Internet o los que recibe el concurso anual del Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial y la Fundación Aeroespacio³ o cuántos disponen ya del *tamagotchi*.

² Proyecto Internet Catalunya (PIC): La escuela en la sociedad red: Internet en la educación primaria y secundaria. 2007. Disponible la versión en catalán en: http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/escola_xarxa/informe.html

³ Respectivamente: *El País*, 8 -6- 2009; <http://www.tt.mtas.es/periodico/igualdad/200802/IGU20080222.htm>; <http://www.premiosdeinternet.org/index.php?body=ppal> y <http://www.concursoespacial.com/presentacion.asp>

b) El núcleo del sistema técnico, según Quintanilla (2002, p. 21 y ss.), lo constituye la relación creativa e imprevisible del usuario con el artefacto tecnológico. Relación que da lugar a formas muy diversas de uso situando la actividad, en la mayoría de los casos, más allá de los propósitos y planteamientos pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Circunstancia por la cual muchas de ellas se realizan en los márgenes de lo instituido, tanto en el plano del currículum como de la organización escolar.

c) Dada la condición fronteriza de las formas y de su propósito de adquirir visibilidad fuera de los muros escolares, con frecuencia suscitan controversias que, en ocasiones, desencadenan conflictos en la vida de los centros. Controversias en torno al modelo educativo que fomentan, a los patrocinios que las sustentan, a la co-responsabilidad del docente junto a agentes económicos extraños a la educación, a los parámetros de valoración, a la laxitud en los controles de legalidad de los medios y actividades, etc. En suma, introducen condiciones que desbordan los principios fundacionales de la escuela moderna y que ahora se han de revisar si la institución quiere ser determinante en la formación de una ciudadanía democrática y participativa (Martín Gordillo, 2006).

De la pluralidad de formas que adoptan las prácticas escolares, aquí sólo nos ocuparemos del dispositivo de videovigilancia de un centro de secundaria (IES La Picota, obviamente el nombre es ficticio)⁴. Control basado en la instalación en el interior del centro de tecnología dotada de videocámaras y registro de las imágenes. Un equipamiento, por lo demás, con el que ya cuentan decenas de centros de secundaria públicos y privados. La controversia que suscitan estos dispositivos se inscribe en la dialéctica libertad vs. seguridad, autonomía vs. vigilancia, consecuencia política de los atentados a las Torres Gemelas el 11 S. Ahora bien, ¿cómo se traslada esta dialéctica a los centros escolares y qué consecuencias se desprenden para la educación de los estudiantes sometidos al nuevo modelo de orden social de la ciudadanía digital? (Robles, 2009, p. 53 y ss.).

Formas de participación para narrar-se

Las “formas de participación” vienen a ser la cristalización, con estructuras diferentes, de la amplia tipología de acciones realizadas por los agentes con el material tecnológico disponible, dentro o fuera del aula y de manera continuada u ocasional. Actuaciones no siempre inspiradas por el proyecto educativo de centro, sólo a veces tienen que ver con los propósitos didácticos mientras que otras muchas son actividades extracurriculares y extraescolares. Las formas aparecen y desaparecen en función, por una parte, de la innovación tecnológica convertida en valor indiscutible de la sociedad informacional y, por otra, del afán renovador, más o menos sincero, de un sector del profesorado y de los equipos directivos. En los setenta y ochenta la renovación venía espoleada por el compromiso político y ahora por la mercadotecnia que rodea a las tecnologías y el mecenazgo de las empresas del sector.

Planteamos, pues, que las múltiples actuaciones escolares con las TIC responden a un patrón con el que la institución se propone *participar* en la SI, hacerse presente en ella. Estas formas o patrones responden a las diversas modulaciones de la experimentación que la escuela hace de los medios conforme a objetivos tan “pedagógicos” como el participar, conectar, concursar, entretener,

⁴ El centro y el material manejado en este artículo es deudor, como se explicará más adelante, del proyecto: SEJ2005-09319-C03-03, PNID 2006-2008 financiado por la DGICYT.

vigilar, etc. Desde luego que en ninguna de ellas el enseñar y aprender más, lo pedagógico o didáctico tiene tanta relevancia como el afán de estudiantes y profesores por experimentar y hacerse visibles en los medios de la SI. En definitiva, por narrar sus peripecias vitales conforme a los nuevos formatos. Las formas así perfiladas vendrían a representar la “pedagogía multimodal” que trabaja con prácticas y textos híbridos de los estudiantes, quienes viven intensamente sumergidos en el entorno tecnológico. Esta pedagogía, según Ware y Warschauer (2005, p. 437 y ss.), proporciona buenos resultados porque fomenta el que los estudiantes permanezcan “conectados” a la cultura académica. La incógnita es si tales formas convierten a los escolares en más sumisos del nuevo orden o en ciudadanos plenamente conscientes de su mundo.

Rasgos distintivos de las formas

Más allá del afán de innovar con los nuevos medios, las formas de uso de las tecnologías en los centros, incluida la videovigilancia, responden a tres principios que consideramos fundamentales.

a) Las formas son un constructo metodológico que nos facilita una aproximación holística y contingente al fenómeno de las TIC en los ámbitos escolares. Las dimensiones constitutivas de las formas convierte a éstas en algo complejo pero de un gran potencial explicativo y, sobre todo, un modelo pragmático para el análisis del fenómeno que nos ocupa. En este sentido resultan oportunas las palabras de Wagensberg (2004, p. 143), cuando afirma: “Cuantos más sucesos o fenómenos de la realidad queden comprendidos por un modelo, más alto será su grado de comprensión”. De modo que la identificación y descripción de las formas, representa un cambio en el enfoque metodológico al analizar cómo se trabaja en los centros con los medios tecnológicos.

b) El concepto de participación tiene múltiples acepciones, aquí debe tomarse en un sentido restringido por cuanto alude a los modos de “participación tecnológica” de los agentes escolares en la SI. Esto es, hacerse presentes en foros y actividades, mediadas tecnológicamente, que auspician prácticas emblemáticas en el entorno social. Frente a los *media* clásicos (cine, prensa, radio o televisión), las TIC han creado según Echeverría (2003, p. 78 y ss.), un tercer entorno o espacio electrónico propicio “para la acción a distancia y en red” que denomina “participación ciudadana”, ejerciéndose tanto en el ámbito de lo público como de lo privado.

La publicidad así lo cree también y como tal lo utiliza, de hecho en la presentación de un producto para Internet se afirma: “Rayuela es participación y colaboración, un claro ejemplo de cómo todos y todas podemos estar presentes en el día a día de la educación de nuestros hijos e hijas a sólo un golpe de ratón. Una solución técnica que apuesta por las relaciones humanas”⁵. La lectura pedagógica de este planteamiento la hace Area Moreira (2005, p. 69), al afirmar que “las redes telemáticas propician nuevas formas de participación social más allá de los límites territoriales locales”, permitiendo “experimentar nuevos modos de organización y participación ciudadana...”.

c) Es indudable que estas formas están comprometidas con la producción de relatos que combinen signos, sonidos e imágenes para crear algún “efecto de sentido”, tanto para quienes los generan como para quienes los reciben (Cortés Rodríguez, 2003, p. 23). Las tecnologías más avanzadas en el tratamiento de la información (de la Web 2.0 a la Web semántica), enfatizan sobremanera el que los usuarios sean al tiempo productores de discursos y receptores de la información que les interesa (Piscitelli, 2005). El alcanzar este doble objetivo depende tanto de la innovación tecnológica como de la cultura de los usuarios, así como del tipo de práctica de uso de las

⁵ Texto con el que se concluye la “presentación” del *Portal Rayuela* de la Junta de Extremadura. En: <http://www.portalrayuela.educarex.es/rayuela/presentacion/presentacion.jsp>

TIC.

Desde esta perspectiva, las referidas formas de participación, no están muy lejos de los dispositivos de subjetivación de los que habla Foucault (1990, p. 48 y ss.). Los individuos implicados no dejan de realizar con los medios ciertas operaciones “sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”. ¿Acaso la participación en un concurso, implicarse en un foro social, un blog o la videovigilancia no son técnicas de construcción de la propia subjetividad? A través de las prácticas inherentes a las formas, el individuo aprende a narrarse, a juzgarse y a dominarse, por tanto son prácticas constitutivas y no simplemente mediadoras, como observa Larrosa (1995, p. 291). De modo que las formas de uso de las TIC habilitan un tipo de participación orientada no tanto al campo de lo político como de la expresión, del producir relatos para hacerse oír. Lo cual, sin duda, es un paso importante pues los agentes escolares se erigen en protagonistas de sus propias narraciones, función que vienen reclamando para la escuela actual muchos autores (Martín-Barbero, 2009, Hernández, 2009).

Participando en la videovigilancia

La videovigilancia en los centros la situamos en el marco más amplio de la forma que incluye la digitalización de los procesos de gestión en los centros. Es lo que se conoce como la e-Administración pero que, en realidad, significa entrar en lo que los analistas llaman Nuevo Sistema de Gestión (NSG). Por tal se ha de entender “la emergente gestión en red vinculada a una cultura tecnocrática, de la mano de las nuevas tecnologías de la información, y de una cultura empresarial” que se aprovecha del antiburocratismo eficientista auspiciado por el neoliberalismo (Ramíó Matas, 2005, p. 88). La tendencia a externalizar servicios está presente tanto en las empresas y administraciones como en los centros que pretenden así hacer efectivo su margen de autonomía. El que determinadas tareas burocráticas se realicen a través de medios informáticos no significa que aquéllas se reduzcan, antes bien, se diversifican afectando ahora a las específicas del “saber hacer” del docente, de los directivos de centro e incluso de los discentes y sus familias⁶.

Estos sistemas de gestión informática tienen al menos dos variantes en su aplicación: la que digitaliza los procesos propiamente administrativos y la que se ocupa del control de la “convivencia” diaria en la organización. En lo que sigue nos ocuparemos de esta última modalidad de gestión que denominaremos directamente “cibercontrol”. Una variante de esta tecnología es la videovigilancia que comparte con todas las de su género un mismo propósito: mantener el orden, el “nuevo orden”, dentro y fuera de las instalaciones. ¿Si hay videocámaras en las calles y en los bancos, por qué no en el instituto? Lo controvertido es que tanto los dispositivos tecnológicos como los servicios los prestan entidades privadas ajenas al ámbito educativo, en muy pocos casos lo hacen las administraciones públicas. Por otra parte, la lógica que se instaura ya no es la del panóptico, sino la de la “bióptica” indiscriminada y sin control particular de los ficheros generados.

El que estos “mecanismos sociotécnicos de control flexible, de respuesta inmediata, de circulación rápida y de flujos ininterrumpidos”, se exporten a las instituciones escolares, no debe sorprender. Como señala Mattelart (2008, p. 215 y ss.), no es más que la aplicación de las nuevas tecnologías de la información al viejo paradigma gerencialista, ahora adaptado a la organización-red del post-fordismo. Dentro del sistema cada sujeto se sabe vigilado en todos sus movimientos y

⁶ El titular de un reportaje aparecido en el suplemento de educación de *El País* (19-2-2007) no puede ser más elocuente: “La burocracia ahoga a los directores”.

sometido a un control de resultados que le obliga a competir permanentemente con el resto de miembros de la organización, imperando en este contexto el principio de selección neodarwinista. El cibercontrol, como enfatiza Mattelart, no es ninguna ocurrencia de última hora, sino que responde a un proceso iniciado el siglo pasado, si bien ahora los tecnócratas disponen de las herramientas idóneas.

Las formas de uso de las TIC como espacio de controversia

Como hemos señalado, las formas se generan en los límites de lo instituido, por cuanto responden a “demandas” externas y no de la organización, se ejecutan en los bordes de lo reglamentario cuando no fuera de ellos, generalmente las promueven una parte de los miembros sin que en la mayoría de los casos se asuma como proyecto común, la motivación fundamental del proyecto no suele ser tanto lo académico como el adherirse a los “requerimientos” emanados de la SI. Bajo estos condicionantes, las formas no pueden entenderse como algo nítidamente perfilado ni dotadas de una gran coherencia interna, lo cual las somete a tensión permanente y les confiere un carácter paradójico y bastante inestable, tanto más cuanto más se distancian de los objetivos de la organización. De manera que su constitución lleva el germen de la controversia, la contraposición de intereses, derechos y posicionamientos ideológicos. Más aún, como en el caso que nos ocupa, hay por medio grabaciones en vídeo del movimiento de los agentes dentro de las instalaciones y archivos telemáticos.

Las formas de participación, así entendidas, constituyen una suerte de “espacio controversial” (Nudler, 2004), en el que se dirimen constantemente cuestiones como lo curricular y lo cultural, lo escolar y lo extraescolar, lo público y lo privado, lo permisible y lo punible, lo serio y lo banal, lo razonable y lo emocional, entre otras disyuntivas. Pero sería engañoso pensar que las controversias tratan de dirimir asuntos en términos dicotómicos. Son procedimientos bastante más complejos sobre todo cuando se activan en organizaciones de articulación imprecisa, como las escolares, asumiendo que en todas coexisten acuerdos y desacuerdos entre sus miembros (Etkin, 2000).

Según Nudler el espacio controversial tiene “una estructura interna bastante intrincada”, propiciada por la relación establecida entre las controversias que se dan cita en ese espacio. Ahora bien, pese a la complejidad de la estructura, hay siempre dos ámbitos diferenciados en esos espacios. Por un lado, está el “de los problemas que están en el *foco* de las diversas controversias que integran el espacio considerado”, mientras que el otro ámbito del espacio estaría configurado por “los compromisos metafísicos, metodológicos, teóricos que los actores comparten o aceptan, ya sea de manera explícita o implícita, y que, por tanto, no son objeto de controversia”, corpus que denomina *common ground* y cuya variación es mucho más lenta en el tiempo que lo situado en el foco (Nudler, 2004, p. 12). En nuestro caso el foco de la controversia es el cibercontrol mediante videocámaras y técnicas biométricas, pero el fondo del asunto es dirimir si éste es el modo más idóneo y proporcionado de educar en la convivencia o si laminar las libertades en beneficio de un cierto orden es coherente con la reivindicación de una ciudadanía democrática.

El sustrato de las controversias no puede ser otro que el de la cultura del diálogo, con el añadido para el caso que nos ocupa de la “cultura tecnológica”, por cuanto el dispositivo activado conlleva implícitos sobre el mundo social que deben ser problematizados (Aibar, 2002, p. 122). Cuando no existe esa cultura del diálogo o se rompen los cauces de intercambio entre las partes en litigio, entonces estalla el conflicto más o menos grave. Si excluimos su resolución a través del ejercicio de la

violencia, en todos los demás la salida implica recurrir a agentes externos como la Administración, la justicia, instancias de intermediación o las fuerzas de seguridad⁷. En cualquier caso supone reconocer el fracaso de las vías de diálogo y tener que depender del dictamen, arbitraje, mediación o juicio experto de agentes ajenos a la controversia. Pero en el supuesto de que las partes acaten el dictamen y el conflicto se extinga, ello no significa que la controversia se haya clausurado y si así fuera, sería en falso con lo que en cualquier momento se podría volver a activar.

Esbozo metodológico

Nos centramos en cómo una forma de cibercontrol, en concreto la videovigilancia, alienta la controversia en un centro de secundaria, cómo se gestiona la coyuntura y qué repercusiones tiene en el plano educativo del centro. El trabajo presentado aquí forma parte de una investigación bastante más amplia y de la cual se extraen los materiales de campo y el planteamiento metodológico. Uno de los objetivos del proyecto era analizar el grado de permeabilidad de las organizaciones escolares de secundaria a las controversias sociales. Se estudiaron ocho institutos públicos a través de entrevistas individuales, unas abiertas y otras estructuradas, grupos de discusión, observaciones y abundante material documental elaborado en los centros (proyectos, reglamentos, plan y memoria de actividades, etc.).

Para el análisis de la controversia sobre el cibercontrol, tomamos uno de los centros de la muestra del citado proyecto que había adquirido esta tecnología. Dada la naturaleza del fenómeno que provoca la disputa, nos apoyamos en el enfoque de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (estudios CTS), de consolidada trayectoria en nuestro ámbito académico. Entendemos que tales controversias y la implicación en ellas, forma parte de la ciudadanía que piensa, reflexiona y resuelve, o al menos lo intenta, las múltiples y complejas disyuntivas que la tecnología plantea en la sociedad contemporánea según López Cerezo y Sánchez Ron (2001, p. 17).

Realizamos un análisis microscópico del centro seleccionado (IES La Picota), pero sin perder de vista las complejas relaciones de poder, la historia, las concepciones pedagógicas o la función de la escuela pública en la sociedad actual. Trabajamos exclusivamente sobre la grabación de las entrevistas semiestructuradas realizadas con distintos miembros de la comunidad escolar: equipo directivo, claustro, estudiantes y AMPA. Mediante el análisis cualitativo del discurso articulado en las entrevistas, tratamos de buscar los nexos entre las estructuras de significación que aparecían al argumentar sobre la instalación de videocámaras. A partir de las preguntas los agentes entrevistados explicitaban sus puntos de vista y posicionamiento ante la controversia, convirtiendo a ésta en relatos entrecruzados (Geertz, 1998). La tarea analítica era reconstruir la trama de significados con la que hacer más inteligible un fenómeno social con tantas aristas como configuran la controversia y conflicto desatado en el centro, tras la instalación de una tecnología específica de cibercontrol. Con estas herramientas nos proponemos hacer más comprensible la genealogía y recorrido institucional de la controversia, así como si el conflicto desatado la clausura o no.

⁷ A propósito de la libertad con cargo de Luis Leante, el diario *Información* (5-5-09) de Alicante, bajo la etiqueta de "Conflicto Educativo", subtítulo: "El premio Alfaguara 2007 y profesor del IES El Pla fue arrestado ayer por la desaparición de tres cámaras". Desde luego que el titular de *El País* (5-3-09) es mucho más explícito: "Detenido el escritor Luis Leante por arrancar las cámaras de vigilancia de su instituto".

IES La Picota y su cruzada contra el vandalismo

El instituto oculto tras el seudónimo de La Picota es un centro grande, “tal vez demasiado grande y heterogéneo para gestionarlo con el modelo tradicional. Así que esto de la PDA o de las cámaras me resulta divertido (risas), y además muy cómodo” (E5. Profesorado), nos decía una profesora del centro. El instituto está ubicado en una zona céntrica de una gran ciudad de la Comunidad Valenciana, escolariza a 1.300 estudiantes en doble turno, a los que atienden 130 profesores y profesoras. Al impartir ciclos formativos de grado medio y superior, las edades de los estudiantes oscilan entre los 12 años y la de quienes superan los 40. Las instalaciones son relativamente nuevas, resultantes de la remodelación de dos institutos colindantes, uno de bachillerato y otro de FP.

Los crecientes problemas de disciplina llevaron al equipo de dirección a adoptar la forma de cibercontrol hacia finales del curso 2007-08. Tras abrir un período de información y, sobre todo, de consulta con otros directores de instituto con problemas semejantes que estaban utilizando “tecnologías avanzadas”, llegaron a la conclusión que ellos debían implantarlas también. Así que en menos de dos años consiguieron dotar al centro de tres sistemas tecnológicos con los que devolver “la tranquilidad” al centro y sus inquilinos. Tales equipamientos fueron: Sistema de Gestión Docente (SGD) de TECNAUSA (el popularmente conocido como *tamagotchi*) para “facilitarle al profesorado el seguimiento personalizado de cada uno de sus alumnos y la comunicación con las familias”. El segundo equipamiento fue la instalación de 24 cámaras de vídeo para “evitar que el profesorado y personal no docente ejerza funciones policiales que no le corresponden” (E6. Eq. Directivo). Y, en tercer lugar, un sistema de control de acceso y permanencia en el centro configurado por cuatro tornos en la puerta principal dotado con un identificador de huella dactilar.

A mediados del curso 2008-09 tan brillante y costoso equipamiento está como sigue. El SGD se ha implantado sin demasiadas reticencias pese a que casi la mitad del profesorado lo utiliza esporádicamente o nunca. Las cámaras de vídeo colocadas en pasillos, zonas próximas a los servicios y alguna incluso dentro de ellos, fueron las causantes principales del conflicto que acabó con denuncia pública y abriendo expediente informativo la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD en lo sucesivo). Las cámaras tuvieron que desactivarse cautelarmente. Por lo que se refiere a los tornos de control de acceso y permanencia en el centro, ante la oposición de un sector del claustro y de un colectivo de padres, no se ha puesto en marcha. Suspensión que trató de evitar la dirección aceptando que la identificación, en vez de hacerse a través de la huella dactilar se hiciera mediante tarjeta.

Apropiación del nuevo sistema de orden

La adopción de las tecnologías de cibercontrol constituye, sin duda, una forma hegemónica en el creciente “estado policial” como respuesta política a la preocupación social por la “seguridad” (Mattelart, 2008, p. 156). La escuela no es ajena a esta tendencia y participa dotando a las organizaciones de artefactos cuyo funcionamiento sobrepasa sus principios constitutivos⁸. Lo sorprendente es cómo los pensamientos y discursos de los agentes metabolizan las controversias suscitadas por el nuevo sistema de orden, si bien, digno es de resaltar, no despierta demasiado

⁸ Esta preocupación por la “seguridad ciudadana” parece estar tan generalizada que hasta el propio Ministerio del Interior convoca un concurso escolar en la Orden Int/228/2009, de 29 de enero, por la que se aprueban las bases reguladoras de los premios “Educación y seguridad en el entorno escolar” (BOE, 37, de 12 de febrero).

consenso. En cualquier caso la “razón tecnológica” acaba imponiéndose aunque sin clausurar definitiva y democráticamente las controversias activadas. Con la descripción de la trama de significaciones trataremos de hacer un poco más transparente la caja negra de la organización de un centro con videovigilancia.

Argumentos y máquinas contra la indisciplina

Pese a que en términos objetivos y en proporción a la población escolarizada, no se trata de un centro especialmente conflictivo, poco a poco se fue creando la necesidad de adoptar medidas preventivas adicionales. La cuestión clave que subyace, por tanto, podría formularse como el grado de tolerancia a los actos de indisciplina y alteración del orden que se producía en la vida diaria del centro. Apreciación que los agentes escolares formulan a partir de muy distintos criterios y, en consecuencia, suscita la controversia.

Según la percepción del equipo de dirección, compartida por una buena parte de la comunidad escolar, la convivencia en el centro se estaba deteriorando sobremanera los últimos años. En las entrevistas se alude al incremento de las agresiones y acoso entre los alumnos, a que se ocasionaban demasiados desperfectos en las instalaciones, los servicios se utilizaban para peleas y trapicheo de todo tipo y, por si fuera poco, de vez en cuando les forzaban alguna ventana para entrar al centro cuando éste permanecía cerrado robando equipamiento y causando desperfectos. Al director la situación le parecía “inadmisible desde el punto de vista educativo e insostenible económicamente. Estos hechos deterioran el prestigio de la educación pública”. (E3. Eq. Directivo).

Una madre que reconocía no estar muy al tanto de lo sucedido, sin embargo admitía estar “muy preocupada” porque su hija en primero de la ESO, “es muy niña todavía, y en el instituto se encuentra con gente de toda calaña... Sé que son gamberradas propias de la edad, pero algunas veces se pasan de rosca y me da miedo” (E2. Padres). Para el padre de un alumno de primero de bachillerato “el director quiere matar moscas a cañonazos porque es bastante autoritario y en vez de negociar unas normas mínimas de respeto, pone cámaras para intimidar”. Según su apreciación “no hay tantas agresiones ni desperfectos que justifiquen esa medida. (...) ¡Lo normal, lo que hemos hecho todos a su edad!”. (E11. Padres).

Los estudiantes tampoco tienen clara la iniciativa adoptada. Un alumno de segundo de bachillerato nos decía que “con eso de las cámaras se les ha ido la pinza... sobre todo lo de poner las cámaras en los baños. El que quiera bronca o pasar pastillas tiene muchos rincones para hacerlo”. Nos comentó que en una tutoría habían hablado algo del tema y la opinión mayoritaria era que “con las cámaras no se iba a solucionar nada, porque son unos pocos los que vienen a montar bulla” (E9. Estudiantes). Para una alumna de ciclos formativos el problema le queda más lejano: “Me enteré el día de la sentada que protestaban por lo de las cámaras. No sé qué decirte, en mi trabajo todo está lleno de cámaras pero aquí es un pasote, ¡total por cuatro gamberradas que puedan hacer los críos de la ESO! (E12. Estudiantes).

Otra línea argumental de peso es lo que podríamos llamar “cuestión económica”. El director plantea con mucho énfasis el problema: “...con el raquítico presupuesto que tenemos no nos llega ni para arreglar las puertas que rompen los chicos por hacer una *gracieta*...”. (E3. Eq. Directivo). Pero el asunto tiene otras vertientes de valoración, pues supone aplicar criterios de prioridad para el destino del presupuesto disponible. Un profesor de ciclos formativos apunta: “No sé cuánto habrá costado lo de las cámaras y el torno, pero seguro que una pasta. (...) ¿De dónde crees que ha salido...? Pues del que nos dan para los ciclos... y esto no me parece justo”. (E5. Profesorado). Uno de los padres entrevistados considera, dada su condición económica, que el instituto se podría preocupar un poco más en “cubrir los gastos del material de clase o excursiones, porque nos suben la cuota y el dinero del

centro mira en qué lo gastan”. (E8. Padres).

La estructura de significación, muy consolidada socialmente, se sustenta en el constructo poco informado según el cual la instalación de las cámaras acabaría con la indisciplina de los alumnos. Constructo que reproduce con bastante nitidez una madre con dos hijos en el centro:

No estoy muy enterada de lo que ha sucedido, pero por lo que me cuentan mis hijos me parece bien que si con las cámaras algunos chavales dejan de hacer el cafe... pues no veo por qué las han de quitar. (E2. Padres).

El Sindicato de Estudiantes que organizó una campaña contra la instalación de videocámaras en los institutos, argumentaba su reivindicación en que la medida suponía un paso más en la “criminalización de la juventud”. Por su parte la AEPD mantiene que la instalación de videocámaras en espacios públicos, “sólo es admisible cuando no exista un medio menos invasivo”⁹. En el instituto que nos ocupa ¿se exploraron otras medidas alternativas a las videocámaras para el fin previsto?

Genealogía del conflicto

La controversia sobre las videocámaras toma cuerpo en el *common ground* de las iniciativas sobre el cibercontrol, para cuya justificación se recurre a argumentos vinculados al estilo de dirección, a la pertinencia de semejantes equipos en los centros escolares, a su financiación, a la historia reciente de la fusión o a las incidencias en la convivencia escolar. De manera que el sustrato del conflicto es muy complejo y no se desencadena únicamente por la instalación de las cámaras. De hecho hasta el propio director se ve sorprendido por el cariz de los acontecimientos.

No entiendo muy bien por qué se ha montado este follón con lo de las cámaras... Está claro que la decisión la tomamos en el equipo directivo, pero antes el tema había pasado por claustro y consejo escolar, incluso en el AMPA discutieron el tema. Además, en la Comunidad hay más de 20 institutos públicos con equipos muy parecidos a los que hemos instalado aquí, y en ninguno ha habido el más mínimo problema. (E3. Eq. Dirección).

El que la controversia no se resolviera satisfactoriamente entre las partes afectadas, dejaba la iniciativa de la instalación de las videocámaras en una posición muy vulnerable. No hacía falta más que la presencia de un factor extraño no controlado para que estallara el conflicto. Al menos para el equipo directivo el factor desencadenante aparece a finales de octubre de 2008 con dos variantes:

Mira, andaba por aquí un chaval que ya no es alumno del centro, pero tiene ínfulas de líder sindical y se mete en líos como el movimiento anti-Bolonia. Él hace el escrito que envía un viernes a la Agencia EFE, a partir de ahí, como es carnaza, la prensa saca de quicio el asunto durante todo el fin de semana. (E3. Eq. Directivo).

La cosa está medianamente clara, en plena campaña a las elecciones de representantes estudiantiles a los consejos, la prensa encuentra el panfleto. A partir de ahí las barbaridades que contaban, de un asunto como éste, te lo puedes imaginar y cómo nos ponían. Cuando me llamó la periodista le pregunté por qué no habían contrastado la información antes de publicarla y ¿sabes qué me dijo...? Que durante el fin de semana lo intentaron pero aquí no había nadie. ¿Qué te parece? (E6. Eq. Directivo).

No repararemos aquí en la información publicada en la prensa durante esos días, pero, desde luego, debería ser objeto de una seria reflexión. En cualquier caso ni el líder sindical ni los periodistas tuvieron nada que ver con la instalación de las cámaras en el instituto, aunque sí cumplieron una

⁹ AEPD (2008): *Guía de Videovigilancia* (p. 8). Consultado el 20 de mayo de 2009. Disponible en <https://www.agpd.es/portalweb/index-ides-idphp.php>

función simbólica en la activación y gestión del conflicto. Una vez que éste adquiere dimensión pública se desencadena entre los agentes escolares una dinámica de acusaciones, enconamiento de posiciones y petición de responsabilidades a los superiores. Lo relevante es que para posicionarse ante el conflicto se vuelve a recurrir a argumentos que en el origen de la controversia no se habían clausurado. Dos fragmentos nos dan una idea al respecto, el primero de una profesora de bachillerato y el segundo de un profesor de ciclos formativos.

Nada más llegar a este instituto me di cuenta de la división cultural que se da aquí dentro, en el claustro y en los departamentos. Por un lado están los compañeros de FP y por otra los de bachillerato. Estamos los definitivos y otro gran grupo de colegas provisionales, mayoritariamente jóvenes, que pisan fuerte, como si les fuera la vida en esto. Y, claro, en el tema de las cámaras esta división ha vuelto a estallar... (E5. Profesorado).

Estos centros tan sobredimensionados, plantean el problema de la heterogeneidad, no se puede tratar a todos por igual. (...). Es lo mismo que el follón de las cámaras, a mis alumnos de ciclo superior les parece ridículo, aunque es posible que a los más pequeños les intimiden y se comporten. (E4. Profesorado).

Otra profesora de bachillerato va un poco más allá y se interroga sobre el modelo de educación que se les ofrece a los chicos dentro y fuera del centro.

En vez de pensar lo que está pasando con nuestros alumnos y las enseñanzas que les ofrecemos, sobre todo con los chicos de la ESO, lo único que se les ocurre es comprar esos aparatos. ¿Qué pensaban que con poner cámaras se iban a terminar los problemas? (E13. Profesorado).

Una vez que la instalación de las cámaras adquiere trascendencia pública, el conflicto supera el ámbito de actuación de los agentes escolares. Pancartas y manifestaciones en la puerta del instituto, sucesión de declaraciones a los medios de comunicación, miembros de la junta del AMPA que se desdican de la conformidad dada en su momento, padres y madres que reclaman de la dirección explicaciones sobre el asunto, vuelta del tema a junta extraordinaria del consejo escolar de centro, etc. En medio de la tormenta el equipo de dirección decide desconectar las cámaras que estaban en los aseos, destacando en nota de prensa que el consejo escolar había aprobado por unanimidad la instalación de las videocámaras. Pero el conflicto ya tenía tales dimensiones que, como ya hemos dicho, sobrepasaba la capacidad de los órganos del centro dando entrada a un agente externo como la AEPD. Así las cosas, ya no era factible reconvertir el conflicto en un proceso “de comunicación, de vida y aprendizaje de la ciudadanía”, como propone Rogero Anaya (2008: 259).

Solución del conflicto y clausura de la controversia

Lo sorprendente de todo esto es que cuando pasan las elecciones y la AEPD anuncia la apertura de un expediente informativo, el conflicto cae en un limbo al que las partes implicadas se resisten a entrar. De hecho una madre de la junta directiva del AMPA nos dijo que lo de “las videocámaras fue un montaje de la prensa y ya está resuelto. No hay nada más que yo te pueda decir”. Para un estudiante de cuarto de la ESO y delegado de su clase nos decía que “cuando las quitaron de los baños se acabó todo, ya nadie habla de eso”. Sin embargo, hasta varios meses más tarde no llegaría el dictamen de la AEPD que, según valoración de uno de los miembros del equipo de dirección, los comentarios y observaciones parecía que los “habían sacado de la prensa de aquellos días, más que de la visita que nos hicieron y de la documentación solicitada”. Lo que sí reconoce nuestro interlocutor es que la empresa no tenía homologadas las cámaras y, por ello, “hasta que la empresa no disponga de este documento, la Agencia no nos permitirá poner en funcionamiento las cámaras”. (E10. Eq. Directivo).

De modo que el conflicto se ha diluido, al menos hasta que llegue la homologación y vuelva a activarse el sistema de videovigilancia. Pero la latencia del conflicto no sirve para clarificar los términos en los que se planteaba inicialmente la controversia y, por supuesto, tampoco para acercar las posturas en litigio. Desde luego los hechos suscitan algunas preguntas sobre el papel de la Administración y de las instancias internas del centro, sobre cómo se va a cumplir con las condiciones y requisitos que pueda exigir la AEPD, si se derivarán o no responsabilidades por comprar un equipo no homologado, sobre las condiciones contractuales adquiridas con la empresa proveedora, etc.

Según el director del centro a la Administración, a través de la Inspección, “le informamos de los equipos que queríamos instalar y les pareció bien, al menos no nos dijeron nada en contra”. Eso sí, cuando saltó el conflicto a la prensa, “nadie de la Administración apareció por aquí para echarnos un cable y eso, no se puede evitar, produce una sensación de abandono, porque para unas cosas eres Administración y para otras ni te conocen”. (E3. Eq. Directivo)¹⁰.

Por otra parte, la comisión de convivencia del consejo escolar no intervino como tal en todo este tiempo, entre otras razones porque “no parece que sea un asunto de su competencia. Esta comisión se ocupa de los problemas de disciplina que puedan surgir en el centro entre alumnos y profesores, pero lo de las cámaras no entra dentro de sus funciones”. (E6. Eq. Directivo)¹¹. Eso sí, el mismo directivo reconocía con satisfacción que mientras estuvieron conectadas las cámaras, descendieron radicalmente tanto los desperfectos en las instalaciones del centro como las quejas y expedientes disciplinarios. Para lo que no tenía respuesta es si hay padres que no dan el consentimiento para que sus hijos e hijas sean grabados, pues el reglamento de régimen interior no contempla esta circunstancia ni las tecnologías de cibercontrol. Será, nos dijo, uno de los nuevos problemas que se habrán de incorporar en la revisión que empezaban a hacer de dicho reglamento¹².

De manera que el conflicto emerge cuando se destruyen los cauces de diálogo entre las partes interesadas, recurriendo entonces a recursos extraordinarios como la violencia o la intermediación de agentes externos como la justicia, la Administración o el órgano de mediación pertinente. Ahora bien, cuando esto sucede el conflicto se estanca y difícilmente vuelve a la fase de controversia y debate porque las posiciones están confrontadas e incluso distanciadas. Así las cosas el arbitraje final sobre el conflicto lo que hace es encapsularlo pero, paradójicamente, no resuelve ni aclara el foco por el que se planteó la controversia inicial. También en estos casos las organizaciones se protegen de los conflictos reduciéndolos a estados latentes, neutralizando así todo su potencial de cambio de las viejas tramas organizativas. ¿Cómo ignorar en este caso que la videovigilancia contribuye a desvincular un poco más al centro de su entramado institucional para pasar a depender de relaciones mercantiles ajenas a lo común?

¹⁰ Llama la atención el silencio de la Administración educativa de la Generalitat ante este caso o el que afectó al profesor Leante, cuando mantiene en los asuntos organizativos una actitud intervencionista y hasta autoritaria abriendo expedientes disciplinarios a directores por permitir exponer fotografías jocosas del consejero de educación.

¹¹ De hecho en el Art. 6 *Promoción de la convivencia*, del Decreto 39/2008, no se alude a ningún equipamiento tecnológico como instrumento básico para mantener el “adecuado clima en el centro”.

¹² Los reglamentos se han de modificar para adecuarlos al *Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios*. DOCV n.º. 5738, de 9 de abril de 2008.

Consideraciones finales

Lo primero a destacar es que el centro estudiado implementa la forma de videovigilancia siguiendo el “patrón” hegemónico de uso de estas tecnologías en la sociedad de nuestros días (Jenkins, 2006, p. 14). Se enfatizan las alteraciones del orden en el centro para justificar la instalación del equipo de videovigilancia, pretendiendo así reducir la indisciplina “participando” en las políticas preventivas e intimidatorias poco respetuosas con las libertades individuales y colectivas. La decisión de instalar tales equipos focaliza la controversia en si tal medida es proporcionada a lo que se propone resolver, pero sin clarificar previamente cuestiones como: financiación del equipo, consentimiento de los implicados, seguridad y acceso a los archivos de imágenes, garantías de la empresa proveedora, incorporación al reglamento y proyecto educativo, papel de la Administración educativa ante la externalización de la seguridad en un centro público, etc.

Dada la confusión, es suficiente un escrito y una noticia de prensa para que estalle el conflicto. Pero estos factores no pueden considerarse como causa necesaria ni suficiente sino que, más bien, remite a cómo se había gestionado la controversia en el entramado organizativo (consejo, claustro, equipo de dirección, AMPA, junta de delegados, etc.), durante la fase previa a la instalación del equipo. Sin embargo, según la percepción de algunos de los entrevistados, lo que eleva a conflicto la controversia es una causa extrínseca al proyecto (el estudiante que no siendo alumno del centro envía un escrito de denuncia a una agencia de noticias y la subsiguiente información periodística no contrastada). No reconocen que en el proceso de gestación y gestión de la iniciativa se pudieron dar pasos en falso o no haber agotado los procedimientos democráticos.

Una vez rotos los cauces de diálogo, el conflicto queda estancado a resultas de un procedimiento externo de naturaleza administrativa, judicial o, como en este caso, del dictamen de un órgano regulador. Mientras los miembros de la organización cejan en sus posiciones y el tiempo borra los elementos de disputa sin haberlos clarificado y, por tanto, sin clausurar la controversia para que el diálogo y la convivencia actúen como motor de la organización escolar (Roger Anaya, 2008, p. 276).

Lo que sí parece evidente es que las instancias organizativas juegan un papel fundamental en el recorrido institucional de la controversia. En un primer momento asumen la función de dirimir los pros y contras de las videocámaras en el interior del centro. Proceso de debate que se emprende con escasa información, facilitada por los promotores del proyecto o el agente comercial al vender el producto. La intrincada trama de significaciones tejida en la configuración de la controversia, tiene todos los ingredientes de un constructo social, formado más con las opiniones del imaginario colectivo que con la información solvente hoy disponible. Y es que el amago de controversia en tales instancias no está encaminado a clarificar el asunto en cuestión sino, más bien, a legitimar ideológica y administrativamente la decisión de los promotores del proyecto. En el fondo lo que aparece son estrategias para obtener mayorías en los órganos colegiados de decisión, dejando en un segundo plano el fundamentar posiciones que propicien una participación informada.

Hecho que supone la asunción de un orden moral arbitrario, por cuanto los implicados se ven impelidos a aceptar las reglas establecidas sin haber intervenido en su elaboración, como exigiría la “ciudadanía organizativa” (Barker, 2006, p. 128). Peaje de paso de las organizaciones disciplinares a las videovigiladas de la tardomodernidad. Por otro lado, tanto las estructuras como los actores escolares se muestran muy reticentes a canalizar las controversias hacia la zona educativa que compete al desarrollo curricular, como si ésta fuera ajena a las relaciones de poder. Ni siquiera las diferentes instancias de participación, aun siéndoles propio, se muestran receptivas a las dinámicas de confrontación de ideas. De modo que parafraseando a Martín Gordillo (2006: 165) cabría preguntarse: ¿es así como la institución escolar contribuye a que la ciudadanía que educa estreche lazos entre el desarrollo tecnocientífico y la sociedad?

Referencias bibliográficas

- AIBAR, E. (2002). El conocimiento científico en las controversias públicas. En AIBAR, E. Y QUINTANILLA, M. A. *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad* (105-126). Barcelona: Horsori.
- AREA MOREIRA, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- BARKER, R. A. (2006). *On organizational citizenship*. New York: University Press of America.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro-EUB.
- ECHEVERRÍA, J. (2003). Tecnociencias de la información y participación ciudadana. *Isegoría*, 28, 73-92.
- ETKIN, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones*. Buenos Aires: Pearson Education.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1998). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (2009). Aprender desde el encuentro entre sujetos. *Organización y Gestión Educativa*, 3 (mayo-junio), 21-24.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- LARROSA, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En LARROSA, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- LÓPEZ CEREZO, J. A. Y SÁNCHEZ RON, J. M. (2001). Presentación. En LÓPEZ CEREZO Y SÁNCHEZ RON (Eds.). *Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura en el cambio de siglo* (15-20). Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARTÍN BARBERO, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. Recuperado el 27 de abril de 2008, de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2006). El valor de educar en ciencia, tecnología, sociedad y valores. En MARTÍN GORDILLO, M. (coord.). *Controversias tecnocientíficas* (7-14). Barcelona: Octaedro-OEI.
- MATTELART, A. (2008). *La globalisation de la surveillance*. Paris: La Découverte.
- NUDLER, O. (2004). Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización. *Revista de Filosofía*, 29 (2), 7-19.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- QUINTANILLA, M. A. (2002). Tecnología y cultura. En AIBAR, E. Y QUINTANILLA, M. A. *Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad* (15-38). Barcelona: Horsori.
- RAMIÓ MATAS, C. (2005). Las debilidades y los retos de la gestión pública en red con una orientación tecnocrática y empresarial. *Sistema*, 184/185, 87-106.
- ROBLES, J. M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- ROGERO ANAYA, J. (2008). El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo. En FERNÁNDEZ ENGUITA Y TERRÉN (coords.). *Repensar la organización escolar* (253-279). Madrid: Akal / UNIA.
- WAGENSBERG, J. (2004). *La rebelión de las formas o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Barcelona: Tusquets.
- WARE, P. D. AND WARSCHAUER, M. (2005). "Hybrid literacy texts and practices in technology-intensive environments", *International Journal of Educational Research*, 43, 432-445.

Dirección de contacto: Ángel San Martín Alonso: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación;
Avda. Blasco Ibáñez, 30; 46010 Valencia; Angel.Sanmartin@uv.es

en prensa / in press