

Gramática escolar y medios de comunicación electrónicos: desafíos para un escenario en transformación

Andrés Peregalli | Lic. en Educación (FHCE-UdelaR). Doctorando del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés (Buenos Aires).

Este artículo tiene su origen en un trabajo monográfico realizado por el autor para el Seminario “La Escuela como organización” que dictara la Dra. Inés Dussel en el marco de los cursos de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, de la Universidad de San Andrés (Buenos Aires).

1. Introducción

“Los jóvenes que estaban en un mismo grupo se comunicaban sin problemas por chat, pero cuando estaban frente a frente en una reunión ni se hablaban.”
(Sofía, 30 años)

Escuché esta frase en una reunión de coordinadores de grupos de jóvenes de una institución educativa de la ciudad de Montevideo, en el momento en que estaba empezando a redactar estas reflexiones. Lo que ella expresa es lo que experimentó esta joven en varios momentos del año 2009 cuando, al reunirse con un grupo de 10 estudiantes universitarios, percibía la dificultad de promover el diálogo interpersonal, dificultad que aparentemente no surgía cuando la comunicación sucedía a través de un medio de comunicación electrónico: la computadora. El relato de esta anécdota suscitó diversas reacciones en quienes la escucharon: hubo quienes dijeron que lo que había que hacer era una reunión por *chat* y no faltaron quienes expresaron su asombro ante la

situación. Me resultó interesante rescatar la experiencia, ya que en ella se muestra parte de lo que sucede en las relaciones entre seres humanos y medios de comunicación electrónicos en ámbitos educativos. El cambio está instalado (desde hace tiempo) y ello genera nuevas formas de relacionarnos y comunicarnos. Soy de los que creen que hay que intentar hacer algo con eso que acontece, intervenir sobre lo que está dado para ir construyendo nuevas realidades y conformando nuevos escenarios. En este sentido acuerdo con Dussel en que «*lo que suceda con las computadoras y con nuestros alumnos dependerá de las decisiones y acciones que tomemos hoy, lo que hagamos con ellas, lo que enseñemos sobre sus usos, posibilidades y límites*» (I. Dussel, 2003:12). Valga esta reflexión, a modo de introducción, en tiempos de *ceibalitas* y *Planes ceibales* que tanta revolución parecen haber causado en nuestras escuelas y en la región.¹

¹ El periodista argentino Jorge Lanata ha dicho que la aplicación del Plan CEIBAL constituye la noticia política más importante de la década. Fuente: <http://losmuertevideanos.blogspot.com/2009/12/pepe-presidente-en-pantuflas-por-jorge.html>.

La anécdota que abre este artículo operará entonces a modo de marco experiencial para el abordaje de la cuestión que hemos decidido tratar: *la discusión acerca de si se modifica o no la gramática escolar a partir de la emergencia de estos medios, así como también el debate acerca del carácter local o global de la cultura escolar*. Pensar es intentar pensar lo que no ha sido pensado aún; y es en relación a esta época de cambios, o cambio de épocas, que tenemos el derecho de pronunciarnos para buscar alternativas: a ello estarán dedicadas las próximas líneas².

2. Época de cambios y cambio de época

Antes de abordar la cuestión del impacto de los medios de comunicación electrónicos en la cultura escolar y en la gramática escolar resulta pertinente caracterizar el escenario que se ha ido conformando, colectiva y subjetivamente, con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación³.

Hugo Achugar, en el prólogo del libro *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización* (A. Appadurai, 2001), afirma que la modernidad está entrando en una nueva etapa donde grandes flujos (en particular el migratorio y el de la información) reestructuran la vida de las sociedades en el conjunto del planeta. Expresa, en relación a ese fenómeno y al citado libro, que dicha obra «*lleva implícita una teoría de la ruptura, que adopta los medios de comunicación y los movimientos migratorios como sus dos principales ángulos desde donde ver y problematizar el cambio, y explora los efectos de ambos fenómenos en el trabajo de la imaginación, concebido como un elemento constitutivo principal de la subjetividad moderna. El primer paso de esta argumentación es que los medios de comunicación electrónicos han transformado decisivamente el campo de los medios de comunicación de masas en su conjunto, lo mismo que a los medios de expresión y comunicación tradicionales*» (A. Appadurai, 2001:19).

² Quien desee profundizar en la comprensión de la relación educación-cambios tecnológicos-futuro puede leer también el excelente artículo de J. J. Brunner (2000).

³ Esta presentación ofrece al lector aquellos aspectos que son útiles para el desarrollo del artículo y no pretende ser una exhaustiva revisión de la cuestión.

⁴ Las campañas mundiales por los derechos humanos, que utilizan como soporte de comunicación a los medios de comunicación electrónicos, pueden ser un buen ejemplo de ello. P. Himanen (2002) lo ilustra con una cita que refiere a una declaración de principios realizada por una organización de este tipo: «*Nuestra meta es dotar a los defensores de los derechos humanos de los medios necesarios para grabar, transmitir y denunciar públicamente los abusos de los derechos humanos que de otro modo pasarían inadvertidos o quedarían impunes*» (p. 11).



Uno de los efectos que sobre los individuos y colectivos tiene este proceso mundial son las denominadas “*comunidades de sentimiento*”, las cuales consisten en colectivos sociales que comparten intereses y motivaciones comunes, cuestión que se hace posible operativizar gracias a los medios de comunicación electrónicos (*ibídem*, p. 23). Estos movimientos generan *hermandades* en torno a cuestiones culturales, políticas, económicas, deportivas, etc. Se trata de comunidades en sí capaces de pasar de la imaginación compartida a la acción colectiva, que casi siempre son de carácter transnacional y hasta posnacional. Estas hermandades poseen la complejidad adicional de que en ellas pueden entrecruzarse diversas experiencias locales del gusto, del placer y de la política, generando la posibilidad de la convergencia en el plano de la acción social; convergencia que, de otro modo, sería muy difícil de imaginar⁴. En un mundo donde, a decir de Castells, los flujos suceden más allá de los territorios y los sectores sociales, los medios de comunicación electrónicos irrumpen (o no) como potentes herramientas que pueden favorecer la promoción de causas sociales que miren en función del bien común. También la escuela puede preguntarse por el papel que puede/quiere/tiene que jugar como organización en la promoción de causas locales o globales a las que puede adherir (tomar partido) desde los medios electrónicos de comunicación que forman parte de su quehacer educativo cotidiano.



Relacionado con lo anterior, Himanen y Martín-Barbero nos ofrecen elementos para comprender cómo se conforma y modifica la subjetividad en tiempos de cambios tecnológicos. En su libro *La ética del hacker...* (2002), el autor finés (Himanen) plantea los cambios que en los modos de vida humana está generando el uso de las nuevas tecnologías, dando lugar a una nueva forma de ser, estar y hacer en el mundo, a la cual llama *ética del hacker*. Esta consiste en *fusionar pasión y libertad en (y por) lo que se hace*, y los principales elementos que la definen son: la creatividad; la promoción de la participación de todos en la red; el aprendizaje compartido en un mundo académico abierto donde se ponen en común y de forma pública los descubrimientos realizados; la autoactividad; la autoorganización; y un sentido más flexible del tiempo en el que el trabajo (duro por cierto y una especie de juego intenso) no necesariamente es el centro del mismo y donde el ocio tiene un peso mayor.⁵ Esta ética se plantea como «un espíritu alternativo, un espíritu que fundamentalmente cuestiona la ética protestante» (P. Himanen, 2002:30). La ética del *hacker*, aunque surgida fuera de la institución escolar, ingresa con sus notas, atributos y características, encarnada en los sujetos que habitan un espacio llamado escuela e interactúa con aquellas notas más tradicionales de la cultura escolar.

Martín-Barbero se refiere a esta nueva época afirmando que estamos ante «*identidades más precarias y flexibles, temporalidades menos largas y dotadas de una flexibilidad que les permite a los jóvenes amalgamar ingredientes provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos... Se trata de una experiencia cultural nueva... un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos*» (J. Martín-Barbero, 2006:5).

En este nuevo escenario se cuestiona entonces la forma en que se conforman actores, rituales, reglas, actitudes, hábitos, valores y normas, interpelando la validez, pertinencia y relevancia de lo que, por ejemplo, enseña la escuela. La utilización de las nuevas tecnologías genera discusiones que muchas veces se plantean como opuestas y contradictorias en torno a: lo escrito en el papel y lo escrito en el computador; la lectura en voz alta de un libro o cuaderno y la lectura silenciosa en la pantalla del computador; las abreviaturas en la escritura de los mensajes de texto de los celulares y los correos electrónicos, y la enseñanza de reglas ortográficas para la expresión escrita... Frente al otrora monopolio

⁵ Artículos críticos de la obra en cuestión sugieren que el hecho de que exista un colectivo social cuya principal motivación para desarrollar su trabajo sea la pasión no indica que esto sea un nuevo modo de entender el trabajo, sino una nueva expresión de la ética protestante en la era de la información.

del saber dado por lo escolar y al libro en tanto articulador de la cultura, lo que estas nuevas formas de comunicación vienen a mostrar es el descentramiento y la deslocalización del saber, que ya no se encuentra sola ni exclusivamente en la institución escolar, pero que la institución busca articular en sus más diversas variantes.⁶

3. Cultura escolar: ¿lo local y lo global?

El abordaje del impacto de los cambios tecnológicos en la institución escolar y en sus habitantes tiene en la noción de **cultura escolar** un concepto potente. Viñao Frago la define como «un conjunto de ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas... algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo» (A. Viñao Frago, 2002:59).

Pensemos aquí también en aquellas cuestiones materiales (arquitectura, disposición del mobiliario escolar, distribución del espacio, etc.) que hacen a la cultura escolar, y generan actitudes y disposiciones en los sujetos que habitan la institución. Baste profundizar en un ejemplo para ilustrar acerca del concepto: la similitud arquitectónica de los edificios escolares. Uno puede recorrer escuelas primarias a lo largo de todo el país, y en varios países de América Latina, advirtiendo fácilmente dónde hay una escuela y la cantidad de elementos materiales que las asemejan. Llama la atención, en medio de la diversidad y las diferencias superficiales (ej.: pinturas exteriores de los edificios escolares), la similitud arquitectónica de las instituciones así como la distribución de los sectores y espacios que las componen. Tal como expresa Chiurazzi: «los lugares reflejan una actitud: permeable o introvertida,

transparente o hermética, activa o contemplativa, sensible o indiferente, de control o de libertad... dime cómo dispones tu espacio y tu tiempo en el aula y te diré cómo enseñas» (T. Chiurazzi, 2007:48)⁷.

Sobre este marco conceptual de fondo que es la cultura escolar y los múltiples elementos materiales que la conforman, avancemos un poco más en las consideraciones acerca de su carácter global o local. K. Anderson-Levitt (2003), en su libro *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, se pregunta si existe una cultura global de enseñanza o si existen muchas. Más concretamente se interroga acerca de si los sistemas escolares de todo el mundo están cambiando sus fuentes europeas originales o si se están modificando hacia un único modelo. El libro presenta el diálogo entre dos perspectivas. Por un lado, la de los antropólogos y especialistas en educación comparada, que enfatizan la variación nacional. Desde ese punto de vista, los cerca de 200 sistemas escolares que existen en el mundo representan 200 formas distintas de enseñanza y cultura escolar. Por otro lado, la perspectiva de los sociólogos 'institucionalistas' o teóricos de la cultura mundial, quienes argumentan que las escuelas alrededor del mundo se están volviendo cada vez más similares a lo largo del tiempo. Es decir que se trataría de un proceso de isomorfismo que incluiría: ideales comunes, características similares de las instituciones educativas y de los contenidos de instrucción que allí se imparten. De acuerdo con la teoría de la cultura global, antes que la diversificación, las escuelas estarían convergiendo hacia un modelo único global. En este contexto, dicha autora se pregunta si estamos creando una cultura global o si la gente crea una cultura local tan rápido como las importaciones globales la alcanzan. ¿Estamos ante el incremento de la uniformidad, o simplemente es la diversidad organizada de una nueva manera? Responder esta pregunta no es tarea sencilla, ya que depende de las coordenadas que definamos para el análisis, pero justo es decir que estas tendencias o movimientos no son nuevos (aunque nueva sea la forma en que suceden). En épocas de la fundación de los sistemas educativos nacionales en el Río de la Plata, José Pedro Varela realizó viajes a

⁶ «La escuela se encuentra entonces en competencia con culturas cuyas capacidades de seducción sobre los niños y adolescentes no son despreciables y, desde hace treinta años, los docentes se preguntan cómo domesticar esta cultura que se basa en la rapidez, el zapping y la seducción, principios que contradicen el rigor de los ejercicios escolares.» (F. Dubet, 2004:24).

⁷ Valgan estas reflexiones que pueden servir para interpelar nuestras prácticas, en un país como el Uruguay que, a fines del año 2007, contaba con cerca de 360 000 niños formando parte de la matrícula de nivel primario de Educación Pública, los cuales estaban distribuidos en 2564 establecimientos escolares. Fuente: MEC, 2008:11.



Europa y Estados Unidos para analizar y estudiar lo que sucedía en otros países e intentar trasladarlo a nuestras tierras⁸. Las ferias internacionales de Educación nucleaban, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, lo que los países más desarrollados implementaban en materia educativa. La cultura escolar moderna surge como una producción local europea y se extiende a nivel global, lo cual evidencia cómo los flujos de informaciones, contenidos, saberes y tecnologías se han ido intercambiado a lo largo del tiempo.

Una producción audiovisual realizada por Tobin (2004) sobre la base teórico-metodológica de la etnografía multifocal, nos muestra jardines de infantes de China, Japón y EE. UU. Resulta notable advertir cómo existe una serie de elementos que son comunes a las instituciones educativas. En todos existen rutinas, transmisión de hábitos, enseñanza de herramientas de lectura y escritura, realización de ejercicios corporales, etc. Es decir, aspectos comunes y rasgos diferenciales, que están relacionados sobre todo a las culturas en las que estas experiencias se desarrollan.

Anderson-Levitt expresa que a nivel mundial existe una expansión de la enseñanza en sentido amplio, lo cual se evidencia, por ejemplo, en los movimientos que apuntan a la masificación de la enseñanza secundaria, la enseñanza universitaria y la expansión de la educación temprana. En

varios sistemas educativos se promueve la descentralización y la autonomía, pero también la medición de los resultados y su estandarización; existen movimientos de reforma que apuntan al desarrollo de la autonomía del maestro, pero también movimientos tendientes a su control; instrucción centrada en el alumno e instrucción centrada en los contenidos; incremento del uso de las lenguas locales e incremento de la enseñanza de idiomas extranjeros...

Todo ello nos ayuda a comprender de qué manera suceden estos flujos e intercambios de modelos y prácticas, las tensiones y contradicciones que ellos contienen (vale la pena aclarar que, tal como firma Anderson-Levitt, estos teóricos de la cultura global generalmente se dirigen al análisis del modelo oficial; es decir, a los planes y programas, y no a su implementación). En este sentido resulta pertinente preguntarnos qué es lo que exactamente se está expandiendo alrededor del mundo, si cuestiones discursivas (conceptos tales como 'autonomía del maestro', 'participación estudiantil', 'descentralización'), documentos y directrices o prácticas educativas.

⁸ Así relata Bralich esta situación: «En agosto de 1867, parte José Pedro Varela en viaje hacia Europa con el fin de pasar luego a los EE.UU. Este viaje parece responder a dos necesidades: por un lado el clásico viaje educativo que acostumbraban a realizar los jóvenes de las familias burguesas montevidéanas, a fin de tomar contacto con otras fuentes culturales que ampliasen los limitados aportes de nuestro medio rioplatense, por otro lado, intereses comerciales muy concretos vinculados especialmente a EE.UU.» (1989:13).

4. Espacio y tiempo en la gramática escolar de una modernidad líquida

Resulta pertinente volver a la escuela, centrándonos particularmente en la discusión acerca de si se modifica o no la gramática escolar, analizando lo que sucede en tiempos de modernidades desbordadas o líquidas en el Río de la Plata. En continuidad con el concepto de cultura escolar, la noción de **gramática** resulta útil para el estudio de las cuestiones que aquí nos convocan. Es entendida como «*un conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación*» (D. Tyack; L. Cuban, 1995). La gramática escolar se modifica con los cambios sociales, culturales, políticos y económicos que experimentan la sociedad, y los colectivos y sujetos que la integran. Esto es desarrollado, desde diferentes ópticas y planteos, por autores como Bauman, Kress y Dubet⁹. Lo que ocurre dentro de la escuela se ve alterado, como no podía ser de otra manera, por lo que acontece fuera de ella o bien por lo que en ella ingresan quienes portan la subjetividad de la liquidez o el desborde. Tomemos la noción de **espacio y tiempo**, y profundicemos un poco más en el análisis. Duschatzky se pregunta en relación al **espacio escolar** y a quienes lo habitan «*si acaso la escuela está inundada de “inconsistencias” (disrupciones que la alteran), o si se trata de una nueva materialidad. (...) Si la escuela fue, en algún tiempo, una institución capaz de forjar a su habitante, hoy es un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas pasibles de ser pensadas en configuraciones múltiples y contingentes. (...) No son formas creativas de experimentar la condición de estudiantes (lo que hoy sucede), sino que son otras formas de experiencia social en un espacio llamado “escuela”*» (S. Duschatzky, s/f:2).

⁹ En su artículo “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, François Dubet (2004) sintetiza los cambios que experimenta la institución escolar en los últimos tiempos y las cuestiones que interna y externamente deberían ser tenidas en cuenta para refundar una institución que se enmarque en un proyecto pedagógico democrático.

¹⁰ En palabras de Arendt: «En la actualidad, la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis» (2003:276).

¹¹ «Hoy los circuitos de la escuela y los de la violencia y la delincuencia no son mutuamente excluyentes para los adolescentes como sí lo eran tiempo atrás» (I. Dussel; S. Finocchio, 2003:22).



Esta consideración del espacio se relaciona, a su vez, con las palabras de Bauman cuando afirma que «*en el mundo posmoderno todas las distinciones se vuelven fluidas, los límites se disuelven y todo puede parecer opuesto; la ironía se convierte en la perpetua sensación de que las cosas podrían ser diferentes, aunque nunca fundamental o radicalmente diferentes*» (Z. Bauman, 2002:93)¹⁰. Los habitantes de nuestras escuelas (maestros y alumnos) son quienes encarnan esta modernidad líquida, la fluidez de los límites y los borramientos o diluciones de imperativos morales o éticos que en otros tiempos hubieran hecho imposible e insostenible que, por ejemplo, un menor infractor permaneciera en un espacio educativo escolar¹¹.

Y en relación al **tiempo**, tomando como ejemplo la enseñanza de la historia en la escuela, Duschatzky afirma que la imagen, la velocidad, la red, han desplazado a los tiempos de retóricas densamente expuestas y a la jerarquía basada en una lenta carrera de logros acumulados. Se pregunta: ¿para quién es un problema la ordenación temporal? Si el sujeto ya no es inscripción que podamos localizar en un espacio, sino un punto en conexión con la red, y los



lugares son reemplazados por los flujos, «*nada se estabiliza para establecer una cadena de relaciones anteriores o posteriores (...) podemos hipotetizar que el problema por descifrar no es la incapacidad de los chicos de apropiarse de un orden temporal, sino la ineficacia de la representación lineal del tiempo en un suelo fluido, de aceleración y fragmentación*» (I. Dussel; S. Finocchio, 2003:99, 101).

Las nociones de espacio y tiempo que han sido objeto de numerosas reflexiones y análisis en el ámbito filosófico y pedagógico contemporáneo dan cuenta de la relación entre cambios epocales, medios de comunicación e institución escolar. Será necesario profundizar el abordaje de estas cuestiones si pretendemos educar en estos tiempos.

5. Cree el aldeano vanidoso que el mundo es su aldea...

Los cambios que suceden en el ámbito global y local impactan en la cultura escolar; en la gramática y en la dislocación de nuestros sentidos de lo local y lo global, porque inciden más allá de estrategias, decisiones y reformas, en las subjetividades de los principales actores

del hecho educativo: maestros y alumnos (como sucedió en la anécdota que dio inicio a estas páginas). Las nuevas subjetividades se acomodan y des-estructuran en el tránsito entre el afuera y el adentro escolar, transformando las nociones de tiempo y espacio, disposición de los cuerpos y formas de acreditación y promoción.

Acordamos con Achugar en que lo que sucede en el ámbito global es una nueva cartografía, pero una cartografía que tiene sus matices y particularidades en nuestra región: «*todavía tiene sentido e indica una diferencia -no sólo geográfica sino también simbólica- estar al sur o al norte*» (A. Appadurai, 2001:14). La cultura escolar experimenta fuertes influencias globales y desconocerlo sería echar por tierra muchos de los argumentos manejados en las pasadas líneas. Pero sostengo aquí que, más allá de los cambios e influencias, esta será siempre y en última instancia de carácter local en tanto supone una cotidiana articulación entre novedad y tradición, conservación y reforma, que sucede en ese micromundo institucional (líquido, desbordado, fluido, pero también cierto, sólido, anquilosado, conservador) llamado escuela. La cultura escolar, nacida desde

la modernidad, necesariamente tiene que tener pretensiones de globalidad, de aplicabilidad universal¹² pero, como expresa Appadurai, la historia de las formas se preocupa por su permanente domesticación en prácticas locales.

La escuela tendrá, en medio de cambios profundos que alteran supuestos y rituales, el desafío de brindar saberes socialmente y subjetivamente significativos (G. Frigerio, 2008) para que los sujetos aprendan a aprender y aprendan a vivir

en sociedad. Se trata de pensar y generar estrategias para evitar, como afirma José Martí en su escrito “Nuestra América”, que el aldeano vanidoso crea que el mundo es su aldea, porque el mundo es su aldea pero también muchas aldeas dentro de ella. Porque el mundo es lo que vamos armando y desarmando con lo que nos ha sido dado, porque así podremos favorecer que el derecho a la educación sea un hecho en los niños y las niñas de nuestro país. 

Bibliografía

ANDERSON-LEVITT, Kathryn (ed.) (2003): *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York & Hampshire: Palgrave MacMillan.

APPADURAI, Arjun (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

ARENDT, Hannah (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ed. Península.

BAUMAN, Zygmunt (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRALICH, Jorge (1989): *José Pedro Varela*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.

BRUNNER, José Joaquín (2000): “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”. Serie Documentos N° 16. Santiago: PREAL. En línea: <http://www.preal.cl>

CHIURAZZI, Teresa (2007): “Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura” en Ricardo Baquero; Gabriela Diker; Graciela Frigerio: *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.

DUBET, François (2004): “¿Mutaciones institucionales y/o neo-liberalismo?” en E. Tenti Fanfani (org.): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, pp. 15-44. Buenos Aires, IIEP/UNESCO.

DUSCHATZKY, Silvia (s/f): “Hilos artesanales de composición social. Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles”. Buenos Aires: s/e.

DUSSEL, Inés (2003): “Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros”. Buenos Aires: s/e.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia (comps.) (2003): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Colección Educación y Pedagogía.

FRIGERIO, Graciela (2008): Seminario “Teoría de la Organización y Recursos Humanos”. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

HIMANEN, Pekka (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Ed. Planeta.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2006): *Jóvenes: Comunicación e Identidad*. Presentación en el Foro de la Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo. En línea: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. República Oriental del Uruguay (2008): *Anuario Estadístico de Educación*.

TENTI FANFANI, Emilio (2004): “Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet” en E. Tenti Fanfani (org.): *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, pp. 45-63. Buenos Aires: IIEP/UNESCO.

TYACK, David; CUBAN, Larry (1995): *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Ed. Morata.

¹² «En este siglo estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible» (H. Arendt, 2003:270).