

Una aproximación a los discursos sobre las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza

Pedro García Pilán

La irrupción de las llamadas nuevas tecnologías o tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha implicado transformaciones fundamentales en todos los ámbitos de nuestras vidas, que abarcan desde la economía (Castells, 1999) hasta las interacciones sociales (Jenkins, 2008; Sibilia, 2008), sin olvidar aspectos que afectan a la producción social del conocimiento, al acceso al mismo, etc. (Lévy, 2007; Ariño Villarroya, 2009). Lógicamente, su impacto sobre nuestros sistemas de enseñanza no podía dejar de levantar discursos de distinto tipo, discursos cuya naturaleza –se defiende aquí– incide precisamente en la manera en que estas tecnologías se están incorporando a los distintos ámbitos educativos.

El objetivo de este artículo es pues contribuir al análisis de los discursos que promueven y justifican la incorporación de las llamadas TIC en la enseñanza, desde una perspectiva sociológica. Sin pretender agotar las posibilidades del tema, distinguiré dos tipos de discursos: en primer lugar, inspirándome en la noción de imaginario social propuesta por teóricos como Castoriadis, trataré los que construyen a las TIC como una significación imaginaria social específica. Estaríamos, en este caso, ante un tipo de discurso de carácter omnicomprendivo, macroscópico, que opera teniendo como punto de referencia al conjunto de la sociedad y, en el campo específico en que nos movemos, supone una clara apuesta macropolítica. En segundo lugar, trataré los relativos a las nuevas interacciones propiciadas por las TIC en las aulas. En

este caso, se trata de discursos de tipo psicologista, atentos a las relaciones y a los grupos pequeños, inteligibles desde las perspectivas de individualización materializadas a través de las tecnologías del yo tematizadas por Foucault y otros autores inspirados en su obra.

Tomando como punto de partida teórico algunos trabajos recientes sobre las TIC (Cabrera, 2003; Ribes Leiva, 2007), la metodología utilizada es de tipo cualitativo. En la primera parte, usaré como fuentes principales –aunque no exclusivas– diversos documentos emanados de organismos oficiales, que rigen en la actualidad las directrices de la política universitaria española. Este tipo de material se completará, en la segunda parte, con el análisis de bibliografía, tanto de tipo teórico (psicológica y pedagógica), como en las plasmaciones producto de la asimilación de ésta en diversos tipos de documentos, así comunicaciones a congresos sobre docencia (universitaria o no), artículos de revistas de tipo didáctico, etc.

1. Las TIC como significación imaginaria social

En un trabajo reciente, Ribes Leiva (2007) ha distinguido dos tipos de discursos sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: en primer lugar, lo que podríamos llamar una visión “desde arriba”, desde los estados y las instituciones, centrada en los grandes cambios macrosociales y sus consecuencias macropolíticas, constituyéndose así un tipo de discurso “que sigue manteniendo la moderna visión de desarrollo” (Ribes Leiva, 2007: 54). En segundo lugar, encontraríamos una concepción del tema “desde abajo”, que atiende a los cambios microsociales, en las interacciones y las sociabilidades, que están teniendo lugar entre los individuos en las sociedades contemporáneas. Este tipo de enfoque presta especial atención a los cambios

identitarios motivados en los individuos por la interrelación con las nuevas tecnologías.

Aunque no podemos adaptar de manera mecánica el esquema propuesto por Ribes Leiva al ámbito de la educación, sí que resulta operativo inspirarse en el mismo para intentar deslindar, desde un punto de vista analítico, algunos discursos sobre las relaciones entre TIC y educación. Comenzaré, pues, con la perspectiva que hace referencia a las grandes directrices del sistema universitario. Pero antes, conviene recordar que, según afirma el citado autor, uno de los factores que hacen tan seductoras a las nuevas tecnologías es que con éstas ha vuelto a cobrar protagonismo la idea de progreso. Vale la pena reproducir su argumentación de manera literal:

(...) las teorías sobre la sociedad de la información y las nuevas tecnologías nos cuentan el relato de una historia de la humanidad que ha ido mejorando y perfeccionando la manera de comunicarse, ha mejorado también los transportes, y el mundo globalizado se ha convertido en simultáneo e inmediato; y además estas teorías nos anuncian un futuro utópico e ideal que será obviamente mucho mejor que el presente actual en el que tenemos que vivir, gracias fundamentalmente a las nuevas tecnologías (Ribes Leiva, 2007: 57).

Es evidente que cabría hacer, al respecto, análisis más matizados. Así, como se ha puesto de relieve en otro lugar, lo que diferencia el actual imaginario social en torno a las TIC de significaciones anteriores respecto a la técnica, es que la temporalidad dominante asociada en la actualidad a éstas es, en realidad, el resultado de la dialéctica de las significaciones de progreso e incertidumbre (Cabrera, 2003), que caracterizarían a la actual “sociedad del riesgo” (Beck, 1998). Pero sí aparece claro que, en un sentido similar al propuesto por Ribes Leiva, se nos ha advertido que “las llamadas ‘nuevas tecnologías’ se han convertido, en el nivel del discurso público, en el *rostro de*

un nuevo optimismo que revitaliza la ‘esperanza’ en el desarrollo y la confianza en el crecimiento de la sociedad mercantil” (Cabrera, 2003: 121, cursiva en el original). Las TIC se introducirían, pues, indisolublemente ligadas a la noción de progreso en el imaginario colectivo (Ribes Leiva, 2007). En la construcción de tal imaginario es nuclear la presunción de un futuro tecnológico, que convertimos en posibilidad real mediante la adopción de las TIC.

Desde esta perspectiva resultan sumamente significativos, por ejemplo, los esfuerzos realizados desde hace unos años por parte de un nutrido comité internacional de expertos, entre los que no faltan representantes de importantes corporaciones, para anunciarnos cuáles serán las tecnologías que “inevitablemente” deberá adoptar la enseñanza durante el próximo lustro, en esa –utilizando la terminología de Merton (1995)– especie de “profecía que se autocumple” que es en muchos aspectos [The Horizon Report](#), cuya metodología y presupuestos han sido analizados en otro lugar (García Pilán, 2009). Pero para intentar mostrar como funciona tal imaginario en el ámbito de la enseñanza, tomaré un ejemplo recogido casi al azar (aunque podrían multiplicarse este tipo de muestras): así, según declaraciones publicadas por la prensa, con motivo de la celebración del séptimo Encuentro de Tecnologías y Sistemas en los Medios de Comunicación, reunido en el Parque Tecnológico Walqa (Aragón), la Secretaria de Estado de Educación declaraba recientemente que “formar en el siglo XXI significa formar en nuevas tecnologías”. En relación a la propuesta del Presidente del Gobierno Español realizada en el año 2009 de dotar de un ordenador portátil a cada alumno de enseñanza primaria (a partir de 5º curso), la mencionada secretaria afirmaba, también, que dicha medida significaba una “revolución en las aulas”, que permitiría, por fin, “cambiar el modelo de crecimiento del país y tomar en serio la educación” [1].

Podríamos preguntarnos si este tipo de afirmaciones son concebibles en el ámbito universitario. Al respecto, no debemos perder de vista el específico momento histórico en que nos encontramos: pese a que, de manera evidente, la historia de la implantación de las nuevas tecnologías en la enseñanza tiene un pasado más remoto, también resulta obvio que una voluntad política decidida de cara al impulso de las mismas se encuentra estrechamente asociada a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior. En el marco preparatorio de éste, no resulta difícil encontrar, en la documentación analizada, referencias a un futuro tecnológico al que de forma irremediable debemos adaptarnos: por ejemplo, en un reciente informe publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se nos advierte de que “en un plazo relativamente breve, el desarrollo tecnológico hará que las TIC formen parte sustancial de los modelos educativos, y, por tanto, de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje” [2]. Es decir, la tecnología, vinculada implícitamente a la noción de progreso –a una “significación imaginaria de progreso”, podríamos decir, siguiendo a Cabrera (2003)–, tiene capacidad para imponer unos fines deseables para la acción social, concretada en este caso en la necesidad de implementación de una determinada política tecnológica, sin la cual la universidad del futuro –a cuyo modelo imaginario debe ajustarse el presente–, sería inconcebible, ya que el nivel tecnológico alcanzado hoy por cada universidad será fundamental para afrontar el futuro con garantías.

Hasta tal punto es así, que las TIC no sólo van a cambiar los modelos educativos e investigadores de la universidad: incluso las “estructuras organizativas y gestoras” de ésta se van a ver también modificadas por la emergencia de las nuevas tecnologías:

(...) la Universidad ha de estar preparada para hacer frente a los cambios cualitativos más radicales y profundos desde que reorganizó su funcionamiento en función del libro

impreso (...). Estos cambios van a venir en buena parte provocados por los efectos de las TIC sobre las funciones desempeñadas por la Universidad: formación, investigación y, en general, prestación de servicios a la sociedad. Las TIC no sólo modifican el modo de realizar estas actividades, sino también las estructuras organizativas y gestoras que han surgido para desarrollarlas (Barro Ameneiro, 2004: 16).

Desde esta perspectiva, el requerimiento de incorporar en profundidad las TIC a la enseñanza viene justificada, en primer lugar, por necesidades de “imagen de la propia institución universitaria, que es de gran ayuda para la captación de estudiantes con características y necesidades diferentes” (Cabero Almenara, 2006: 27) [3]. Pero quizás la categoría más significativa –y la que más caracteriza los discursos sobre las TIC en el campo en que nos movemos– dentro de los discursos que nos ocupan sea la de “calidad”. A diferencia de la noción de progreso, que se encuentra sólo de manera implícita, la calidad actúa, como es sabido, como el principio motor (una auténtica idea-fuerza, podríamos decir) de la nueva enseñanza universitaria (cf. Aróstegui y Martínez Rodríguez, coords., 2008). En este sentido, las TIC vuelven a encerrar un enorme potencial, de cara a conseguir la necesaria promoción de una enseñanza universitaria de calidad: “(...) no cabe la menor duda que la utilización de las TICs para crear entornos ricos y variados de comunicación puede ser un factor significativo de calidad educativa” (Cabero Almenara, 2006: 26).

Uno de los factores integrantes de esta calidad sería que, mediante el uso de las TIC, la universidad consigue adaptar a los estudiantes a las exigencias del mercado [4]. Esto se halla estrechamente relacionado con idea de “enseñanza a lo largo de la vida”, que viene a romper las rigideces educativas características del pasado: “El nuevo perfil de formación para el empleo, exige una formación flexible, a lo largo de la vida, que se ajuste a ritmos de aprendizaje diferentes y permita superar barreras derivadas de la

distancia a los centros educativos tradicionales” [5]. Las TIC, pues, no son tan sólo “un instrumento que facilita la formación permanente a lo largo de toda la vida” [6], sino que tal tipo de aprendizaje tiene un carácter democratizador, susceptible de llevarse a cabo, en primer lugar, a través de “políticas compensatorias”:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son también un medio de políticas sociales compensatorias, pues pueden contribuir poderosamente a la igualdad de oportunidades en el sentido de que permiten acercar el aprendizaje al hogar y al trabajo, así como a poblaciones dispersas y aisladas [7].

Tal carácter democratizador es, por otra parte, consustancial a las TIC, cuyo uso “favorece la comunicación y gestión del conocimiento” [8]. La constitución de comunidades educativas y de formas de aprendizaje colaborativo (temas que trataré en el siguiente punto) vendrían a abundar en estas ideas. Así, poco importa que, como han advertido Allen y Miller (2000), las anheladas panaceas y promesas redentoras se hayan repetido históricamente cada vez que se ha producido un cambio tecnológico significativo: la democratización implícita de la enseñanza como producto de la incorporación a la misma de las TIC es parte constitutiva de las representaciones y deseos de ese imaginario social que aquí se describe.

Hay que señalar, por otra parte, que la sensación de mejora no conoce límites: nuevas y hasta hace muy poco insospechadas formas de enseñanza se hacen posibles a través de la progresiva implementación de las TIC en las aulas de todos los niveles del sistema educativo: *wikis*, *blogs*, foros, etc., vienen a reforzar las potencialidades de las cada vez más robustas y extendidas plataformas virtuales: desde esta perspectiva, y como sucede con el conjunto de la sociedad, podemos hablar, parafraseando a Ribes Leiva (2007), de una “rutinización de la proeza”, que sólo puede ser convenientemente encauzada

mediante cada vez más afinadas metodologías educativas. Pues si, como afirman Castoriadis (1983; 1989) y otros teóricos (Taylor, 2006; Pintos, 1995), el imaginario es la manera de hacer posible y darle consistencia a lo pensable o imaginado, otro tipo de discursos son necesarios para conseguir interiorizar las directrices político-educativas. Entramos así en la segunda parte de esta contribución.

2. Tecnologías de enseñanza y tecnologías del yo

Me aproximaré ahora a los discursos referidos a las transformaciones provocadas por las TIC en el ámbito de las interacciones derivadas de los contextos de aprendizaje. No es este aspecto menos importante que el anterior, pues las transformaciones que la implementación progresiva de las TIC provoca en los roles del profesor y del alumno según estos discursos, son imprescindibles para hacer efectivas las grandes transformaciones estructurales enunciadas en el apartado anterior. De esta manera, se desarrollan nuevas metodologías pedagógicas, que sirven para concretar y hacer posible la significación imaginaria de las TIC. En efecto, tales pedagogías, consideradas conjuntamente de manera un tanto imprecisa, tienen a las nuevas tecnologías en el centro de su programa: como se afirma en un documento oficial, “las propias metodologías educativas que se están desarrollando con el fin de personalizar la enseñanza exigen el empleo de las TIC” [9].

Dentro del amplio abanico que de manera potencial comprenderían las diversas posiciones teóricas aludidas con esas “metodologías educativas”, debemos destacar el papel que cumple la pedagogía constructivista. Tal perspectiva teórica, de matriz explícitamente psicológica (Coll, 1990), se ha

importado, coincidiendo con el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, de las enseñanzas primaria y secundaria a la universitaria (Gimeno Sacristán, 2004) y, a decir de algunos sociólogos de la educación, es la más acorde con las recientes transformaciones sociales, políticas y económicas derivadas de la emergencia del neoliberalismo político y económico (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Álvarez-Uría y Varela, 1994; Varela, 1995), constituyendo la tendencia más relevante dentro de las denominadas “pedagogías psi” (Tadeu Da Silva, 1999).

En efecto, no resulta difícil constatar cómo, desde dicha posición teórica, es desde la que se vienen efectuando los esfuerzos más sólidos sobre diversas cuestiones relacionadas con el tema, como por ejemplo las implicaciones pedagógicas de los nuevos entornos virtuales (Coll y Monereo, eds., 2008), o la necesaria consecución de las metodologías adecuadas para valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC (Barberà, Mauri y Onrubia, coords., 2008). Sin embargo, podría pensarse que el constructivismo es cuestión exclusiva de teóricos de la psicología o la pedagogía; nada más lejos de la realidad: sus postulados están, en la actualidad, extendiéndose hasta entrar a formar parte del discurso del profesorado, muchos de cuyos miembros comienzan, de manera explícita, a tomar partido por esta perspectiva teórica: entre el abundante material publicado podemos destacar, por ejemplo, los textos de Zapata Ros, profesor de informática que se reclama practicante de esta tendencia (2003: 44), pero la alineación expresa con las posturas constructivistas es verificable también en otros tipos de documentación [10]. Parece claro, pues, que se ha producido o se está produciendo ese proceso advertido por Taylor en su libro sobre los imaginarios sociales: “A menudo sucede que lo que comienza como una teoría mantenida por un grupo de personas comienza a infiltrarse en el imaginario social, tal vez

primero de las élites, y luego al del conjunto de la sociedad” (Taylor, 2006: 37-38).

Esta posición articular de las TIC en los discursos pedagógicos constructivistas implica, como se ha apuntado anteriormente, una redefinición de los roles respectivos del profesor y del alumno. En cuanto al papel del nuevo profesor, éste se halla caracterizado en ocasiones por una cierta ambigüedad. Así, si en un documento oficial, elaborado por la *Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, leemos que el profesor “es el responsable básico y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje” [11], en los textos que abogan por las aplicaciones a ras del suelo de las TIC podemos leer, por ejemplo, que gracias a la enseñanza a distancia, el alumno “regula su aprendizaje *sin la interferencia del profesor*” (Zapata Ros, 1997: 1; cursiva en el original).

En realidad, la clave consiste en que “el profesor universitario ya no es el único depositario del conocimiento” (Barro Ameneiro, 2004: 17), lo que enlaza, de manera evidente, con la perspectiva democratizadora proporcionada por las TIC, vista anteriormente. En concreto, si acudimos acerca de la “figura y rol del profesor”, podemos ver caracterizaciones como la siguiente:

En la sociedad de la información el profesor ha de ser: proveedor de recursos, facilitador del aprendizaje, supervisor académico, guía para sus alumnos, colaborador del grupo-clase, motivador del saber, consultor de información, activador de conocimientos previos, planificador escrupuloso, asesor de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, evaluador continuo, gestor de conocimientos, potenciador de autoaprendizaje, entre otros (Barberà, Mauri y Onrubia, 2008: 22).

A propósito de este tipo de definiciones del rol del nuevo profesor, conviene recordar las afirmaciones de dos sociólogos acerca de las nuevas

pedagogías psicológicas, escritas antes de que la incorporación de las TIC a la enseñanza se convirtiera en la acuciante cuestión que es en la actualidad:

Los profesores, sometidos a las prescripciones técnicas de los psicólogos escolares, son cada vez menos una autoridad de saber –legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen– y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos, y orientadores, en estrecho contacto con los alumnos y las familias. Frente a las pedagogías tradicionales, las nuevas pedagogías exigen de ellos un control más difuso y menos visible, ya que toda imposición directa está en la actualidad mal vista” (Álvarez-Uría y Varela, 1994: 183-184).

Análisis efectuados desde esta perspectiva resultan imprescindibles para entender el auge de las “pedagogías psi” (Tadeu Da Silva, 1999), pues éstas sólo resultan plenamente comprensibles desde la aproximación histórica y genealógica de los procesos de individualización y psicologización mediante los que se constituye la modernidad (Álvarez-Uría y Varela, 1994). Pero antes de abundar en esta perspectiva, no está de más señalar cómo se concibe el papel del nuevo alumno: acerca del mismo, se nos dice que “su rol se puede resumir, para cualquier nivel de aprendizaje, en la consecución de un *alumno autónomo capaz de aprender a aprender en el seno de una sociedad compleja*.” (Barberá, Mauri y Onrubia, 2008: 22, cursiva en el original). Del papel de las nuevas tecnologías en la realización de tal deseo nos da sobradas muestras, a continuación, el ya citado profesor de informática, cuya preocupación por el diseño de las herramientas tecnológicas adecuadas viene acompañado por un notable afán teórico:

El alumno es pues el sujeto, el objetivo y el autor de su propio aprendizaje y por tanto el sistema debe ser un sistema centrado en el aprendiz de forma que los recursos estén

pensados, en su organización y su uso, de forma que satisfagan los objetivos primordiales en este sentido: Máxima flexibilidad para el alumno y que posibilite el apoyo personalizado, dentro de esta perspectiva constructivista, donde el alumno se sienta como protagonista de su propio aprendizaje. Sin entrar en demasiada profundidad en los principios del constructivismo y del aprendizaje significativo, sí que podemos decir que una estructura flexible de los recursos sí que posibilita una mayor autonomía, un mejor autoconcepto (*sensu contrario* los sistemas y programas que se enganchan, se cuelgan o sólo admiten una forma de operar conllevan una mayor sensación de inseguridad personal), aumentan los elementos de motivación, interés, ... y por añadidura posibilitan que el alumno sea autónomo, pueda aprender a su estilo, pueda atribuir significado a los conceptos en relación con sus experiencias y conceptos previos sin interferencias del medio. En definitiva se pueda sentir protagonista de su proceso de aprendizaje (Zapata Ros, 2003: 45).

Así, a diferencia de las pedagogías tradicionales, “las nuevas pedagogías promueven el juego, la actividad del alumno y el proceso de personalización” (Álvarez-Uría y Varela, 1994: 180).

Conviene insistir en que, si al considerar su papel en la sociedad a nivel global, las TIC permiten el regreso del mito de la comunidad perdida (Ribes Leiva, 2007), también en el plano educativo se pone el acento en la creación de nuevas comunidades, se trate de comunidades virtuales, de aprendizaje presencial, de redes colaborativas, o de otro tipo. Se produce, así, una paradoja que no ha pasado desapercibida a algunos teóricos de la pedagogía constructivista, derivada de “la dificultad que existe de poner en relación el intercambio comunitario de información con el proceso individual de construcción personal del conocimiento, lo que resulta absolutamente necesario cuando de lo que se trata es de mostrar cómo el primero incide sobre el segundo” (Barberà y Badia, 2008: 38). La raíz de tal paradoja es evidente: se propugna el ideal comunitario a la vez que se insiste en la educación personalizada, en la autoevaluación, en el autoaprendizaje, en la autonomía del

alumno; en definitiva, en su máxima individualización. Se trata de un tema que necesita ser profundizado, pero podemos apuntar la advertencia de Julia Varela, para quien, de la mano de las nuevas pedagogías, “aprender a aprender es, en último término, aprender a escucharse a través de los otros” (1995: 184). La búsqueda de uno mismo que emprende el alumno en la nueva enseñanza universitaria se ve pues facilitada por la mediación de las TIC, que facilitan la máxima atomización, al tiempo que se celebra un ideal de aprendizaje comunitario.

En el diseño de nuevas aulas, pues, emerge un control menos coactivo, más invisible, pero no por ello menos operativo: mediados por las TIC, los modernos contextos de enseñanza-aprendizaje no dejan de constituirse como un dispositivo pedagógico sumamente potente y, sobre todo, capaz de seguir constituyendo y transformando la experiencia de sí (Larrosa, 1995); en un sistema de enseñanza altamente tecnificado, las TIC se construyen como la manera más moderna de profundizar en el camino emprendido por la educación en la propia modernidad: a crear individuos capaces de autocontrolarse mediante un proceso de creciente conocimiento de sí mismos (Varela y Álvarez-Uría, 1991). Convenientemente aplicadas por depuradas teorías psicopedagógicas, las tecnologías de la información y la comunicación devienen, así –y aquí su radical actualidad– en herramientas de apoyo a las nuevas tecnologías del yo.

Para cerrar este apartado, es preciso recordar que las teorías elaboradas por los psicólogos y pedagogos constructivistas son mucho más sutiles de lo que se refleja en estas pocas páginas e, incluso, mucho más de lo que se expresa en las prácticas de muchos profesores que, provenientes de otras disciplinas del saber, se adscriben públicamente a esta tendencia. Así, frente a las proclamas macropolíticas que hemos visto enunciar en el apartado anterior, los psicopedagogos constructivistas nos insisten en que, sin una teoría

educativa adecuada, la tecnología “no sostendría por sí sola el peso de la presente sociedad red” (Barberà, Mauri y Onrubia, 2008: 17). Pero lo que se pretende aquí no es únicamente analizar un discurso científico *per se*, sino por su contribución a un imaginario social. Tan sólo se intenta, pues, poner de manifiesto cómo unas teorías pedagógicas pueden servir para llevar a la práctica un imaginario que sin ellas sería irrealizable. Por otra parte, estas teorías se ajustan a la perfección a los deseos implícitos en tal imaginario, tras el que hemos visto latir, renovadas, las viejas esperanzas en el progreso. Pues, como afirma un sociólogo brasileño:

La pedagogía constructivista de las reformas educativas y curriculares de nuestro tiempo parece recitar, en una nueva versión, el texto canónico de la narrativa del progreso de la ciencia. (...) En la actualidad, la psicología constructivista parece constituir, en realidad, la gran narrativa de la educación y de la pedagogía (Tadeu Da Silva, 1999: 61).

3. Conclusiones

En un tema tan candente como el que aquí se trata, las conclusiones sólo pueden ser provisionales. Sin embargo, parece evidente, en primer lugar, que al igual que sucede al analizar los discursos referidos a las TIC en el conjunto de la sociedad, también para el campo educativo se puede distinguir al menos dos tipos de discursos: en primer lugar, un discurso (político) que actuaría alimentando un imaginario (condición de existencia social, según Castoriadis) a nivel macrosocial, que pone de relieve el enorme valor discursivo y simbólico de las TIC; en segundo lugar, otro tipo de discurso contribuye a implementar tal imaginario en el nivel de las interacciones; se trata de un

discurso mucho más elaborado (experto, científico) que evita caer en el determinismo tecnológico.

Así, las TIC juegan un papel nuclear en la construcción de un “metarrelato de alcance medio” (Ribes Leiva, 2007: 57) acerca del progreso social, en el que el sistema educativo que culmina en la universidad, convenientemente adaptada a un futuro tecnológico, juega un papel imprescindible de cara a la consecución de una enseñanza de calidad, adaptada al mercado y progresivamente democrática. La constelación de representaciones, afectos y deseos construidos en torno a ellas permite pensarlas como un imaginario social, que vendría a ordenar las posibilidades siempre abiertas de un futuro incierto, pero imaginado en clave tecnológica.

En concordancia con estos objetivos, se crea una pedagogía constructivista, de raíz psicológica, que, en sus versiones más simplistas, es susceptible de hacer de la tecnología el centro de sus esfuerzos; su objetivo es provocar las transformaciones en la estructura de la personalidad adecuadas a los enunciados macropolíticos. En todo caso, y como posibilitadoras de nuevas formas de gubernamentalidad en las aulas, las “pedagogías psi” encuentran en las TIC una herramienta sumamente adecuada de producción de nuevas subjetividades, en las que más autonomía (de los alumnos) significa, paradójicamente, más gobierno (entendido, al modo foucaultiano, como autocontrol de la conducta). El imaginario social producido sobre las TIC, en definitiva, es el que permite aplicarlas al ámbito de la educación, lo que sólo puede realizarse mediante el afinamiento de nuevas tecnologías del yo.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, R.; MILLER, N. (2000): "Panaceas and promises of democratic participation: reactions to new channels, from the wireless to the world wide web", en S. Wyatt et al. (eds.), *Technology and in/equality: Questioning the information society*. London: Routledge, pp.46-60.
- ÁLVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J. (1994): *Las redes de la Psicología. Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Libertarias / Prodhufi.
- ARIÑO VILLARROYA, A. (2009): *El movimiento Open. La creación de un dominio público en la era digital*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- ARÓSTEGUI, J.L.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (coords.) (2008): *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.
- BARBERÀ, E.; BADIA, A. (2008): "Perspectivas actuales sobre la calidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporan las TIC", en E. Barberá, T. Mauri, J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó, pp.29-46.
- BARBERÀ, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2008): "Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC", en E. Barberá, T. Mauri, J. Onrubia (coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó, pp.17-27.
- BARBERÀ, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (coords.) (2008): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
-

- BARRO AMENEIRO, S. (dir.) (2004): [Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español](#). Madrid: CRUE.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- CABERO ALMENARA, J. (dir.) (2006): [Servicios de producción de TICs. Su situación para la incorporación de las universidades al Espacio europeo de Educación Superior \(EESS\)](#). Sevilla.
- CABRERA, D.H. (2003): “‘Técnica’ y ‘progreso’ como significaciones imaginarias sociales. Elementos para una *hermenéutica social* de las ‘nuevas tecnologías de la información y la comunicación’”, *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento*, 198, pp.106-125.
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 vols. Madrid: Alianza.
- CASTORIADIS, C. (1983): *La institución imaginaria de la sociedad, 1: Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- CASTORIADIS, C. (1989): *La institución imaginaria de la sociedad, 2: El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- COLL, C. (1990): “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza”, en C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 1: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, pp.435-453.
- COLL, C.; MONEREO, C. (eds.) (2008): *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- FOUCAULT, M. (1991): *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
-

- GARCÍA PILÁN, P. (2009): "[The Horizon Report: prospección tecnológica para la enseñanza](#)", @TIC: revista d'innovació educativa, 3, pp.143-145.
- HAMADA, T. (2003): "Tecnología informática y educación: perspectiva teórica", en C. Bueno y M^a.J. Santos (coords.), *Nuevas tecnologías y cultura*. Barcelona: Anthropos, pp.183-208.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2004): "El currículum com a text de l'experiència. De la qualitat de l'ensenyament a la de l'aprenentatge", en X. Bonal; M.A. Esomb; F. Ferrer (coords.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània, pp.177-197.
- JENKINS, H. (2008): *Convergence culture. La cultura de la convergència de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LARROSA, J. (1995): "Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)", en J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, pp.257-329.
- LÉVY, P. (2007): *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- MERTON, R.K. (1995): *Teoría y estructura sociales*. México: F.C.E.
- PINTOS, J.L. (1995): *Los Imaginarios Sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Santander: Sal Terrae.
- RIBES LEIVA, A.J. (2007): "Seducción, comunidad y desigualdad: el ciberespacio y sus consecuencias socio-políticas", *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 7, pp.53-76.
- ROBERTSON, S.; DALE, R. (2008): "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio, objetivo, referencia y consecuencia para el aprendizaje en Europa y la educación del futuro", en J.L. Aróstegui y J.B. Martínez Rodríguez (coords.), *Globalización, posmodernidad y*

educación. La calidad como coartada neoliberal. Madrid: Akal, pp.143-166.

SIBILIA, P. (2008): *La intimidad como espectáculo.* México: F.C.E.

TADEU DA SILVA, T. (1999): "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales", *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 38, pp.56-61.

TAYLOR, Ch. (2006): *Imaginarios sociales modernos.* Barcelona: Paidós.

VARELA, J. (1995): "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo", en J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta, pp.179-189.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela.* Madrid: La Piqueta.

ZAPATA ROS, M. (1997): "[Redes telemáticas: educación a distancia y educación cooperativa](#)", *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 8.

ZAPATA ROS, M. (2003): "[Sistemas de gestión del aprendizaje – Plataformas de teleformación](#)", *RED. Revista de Educación a Distancia*, 9.

Notas

[1] [Diario del Alto Aragón](#), 21-05-2009.

[2] [Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Documentación complementaria.](#) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.159.

[3] En otro lugar se afirma que "las TIC constituyen una auténtica cuestión de imagen para las instituciones universitarias" (ibíd.).

[4] Sumamente instructivas son las alusiones a las TIC contenidas en el documento publicado después de la reciente Conferencia Ministerial de Lovaina (abril 2009): [Bologna beyond 2010. Report on the development of the European Higher Educational Area](#). No podemos olvidar, por otra parte, que según afirman con contundencia Robertson y Dale (2008), sólo a través de las TIC se conseguir en Europa una “economía del conocimiento” competitiva.

[5] [Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Documentación complementaria](#). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.159.

[6] *Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Evaluación e investigación educativa*. Gran Canaria: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2004, p.14.

[7] *Ibid.*

[8] [Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Documentación complementaria](#). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.159.

[9] *Ibid.*

[10] La adscripción expresa a tal corriente se ha podido verificar, por ejemplo, en diversos proyectos de innovación educativa solicitados al Vicerrectorado de Calidad y Convergencia Europea de la Universidad de Valencia durante los últimos años. Puede verse reivindicada desde la antropología en Hamada (2003).

[11] [Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Documentación complementaria](#). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p.162.

También añade este documento que al profesor “le corresponde involucrarse en los procesos de innovación y aplicarlos” (*ibíd.*).

Contacto con el autor: Pedro.Garcia@uv.es