



ANÁLISIS SOBRE LA INTEGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LAS TIC: PROYECTOS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN PERMANENTE

Resumen: A lo largo de este trabajo hemos querido analizar algunos de los discursos que están implícitos o explícitos en la formación del profesorado sobre la integración curricular de las TIC. Esta tarea responde al descubrimiento de los intereses y valores que orientan la racionalidad y los principios de acción que sirven como marco de referencia para desarrollar propuestas formativas con las TIC, y su incidencia en el desarrollo profesional de los docentes en un centro escolar.

Afrontamos la concreción de los proyectos institucionales para la integración en el sistema educativo de las TIC y sus repercusiones y consecuencias en la formación docente. Proyectos diseñados por los organismos e instituciones de ámbito nacional y regional, donde analizar y reflexionar en torno al papel de las TIC en la educación y más concretamente, en la formación del profesorado no exige abordar el papel de estos recursos desde una perspectiva de innovación y mejora. Ello es así porque los discursos dominantes en relación a la integración de las TIC en la educación asocian, sin más, tecnologías con innovación. Cuando esta cuestión es mucho más compleja, dadas las implicaciones que dichos discursos tienen en las prácticas educativas.

Palabras clave: Formación de profesorado; integración curricular de los medios; innovación; discurso tecnológico; profesorado; TIC.



ANALYSIS ON THE INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE ICT: INSTITUTIONAL PROJECTS AND PERMANENT TRAINING

Abstract: Throughout this work we wanted to analyze some of the speeches that are implicit or explicit in teacher training on curriculum integration of ICT. This task responds to the discovery of the interests and values that guide rational action and the principles that serve as a framework to develop proposals with ICT and its impact on the professional development of teachers in a school.

We approach the realization of institutional projects for integration into the educational system of ICT and its impact and consequences of teacher education. Projects designed by the agencies and institutions of national and regional level, where analysis and reflection on the role of ICT in education, and more specifically, teacher education does not require addressing the role of these resources from the perspective of innovation and improvement. This is because the dominant discourses in relation to the integration of ICT in education, associate without more, technology and innovation. When this issue is more complex, given the implications that such discourses have on their teaching practices.

Keywords: Teacher training; curriculum integration of media; innovation; technological discourse; teaching; ICT.



ANÁLISIS SOBRE LA INTEGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LAS TIC: PROYECTOS INSTITUCIONALES Y FORMACIÓN PERMANENTE

Fecha de recepción: 11/02/2011; fecha de aceptación: 13/07/2012; fecha de publicación: 30/11/2012

Javier Rodríguez Torres

javier.rtorres@uclm.es

Universidad de Castilla La Mancha

1. DISCURSOS SOBRE LAS TIC: PROYECTOS INSTITUCIONALES E INNOVACIÓN EDUCATIVA

En la actualidad el discurso hegemónico, en torno a la presencia social de las TIC, se caracteriza por exaltar las potencialidades innovadoras de estas tecnologías, y en este sentido lo recoge Area (2001).

Este mismo discurso se encuentra explícito en los argumentos utilizados por las instituciones supranacionales (1) para justificar y explicar la necesaria presencia de las TIC en los contextos educativos: Consejos Europeos celebrados en FERIA (junio de 2000) y Lisboa (marzo de 2000), donde se dice que el desarrollo social y económico de las sociedades va a depender, cada vez más, del grado en que se logre explotar las potencialidades de estas tecnologías y se las integre en los distintos contextos sociales.

Dentro de este marco, se considera que para el logro de este objetivo estratégico, es necesario reforzar el papel de la Educación y la presencia de las TIC en el ámbito educativo, y así se afirma la necesidad de “intensificar los esfuerzos en materia de educación y formación, orientándolos en el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías digitales, extrayendo todas sus potencialidades para el aumento de los niveles de conocimiento de sus ciudadanos y para el incremento de la competitividad económica y la creación de empleo”. Esta idea se encuentra presente también en los argumentos utilizados por las instituciones supranacionales para justificar y explicar la necesaria presencia de las TIC en los contextos educativos.

La Administración concibe los proyectos como garantía de cambio, a la cabeza de procesos innovadores en materia educativa, permitiendo obtener métodos y procedimientos que faciliten la aplicación inmediata. Vemos que la innovación que facilitan las TIC supone para la oficialidad un cambio porque se identifica con nuevos contenidos y procedimientos más eficaces para el aprendizaje. Y, sin embargo,



cualquier innovación en educación no sólo tiene que ver con la implantación de métodos y nuevos contenidos. Como nos recuerda Escudero (2001: 33) “es una cuestión decisiva, además, la relativa a la legitimación de qué contenidos, qué valores, y que tipo de ciudadano y sociedad vamos persiguiendo”.

Las grandes líneas de acción de las Administraciones: diseño, organización y gestión de los proyectos educativos y planes de formación del profesorado, se conciben y presentan en el discurso oficial como procesos de innovación y cambio desde criterios vinculados con el progreso tecnológico y cambios en el ámbito económico y productivo, referentes que legitiman la readaptación a la escuela.

En 1997 (2) cuando la incorporación de las tecnologías en los niveles obligatorios de la enseñanza adquiere un carácter institucional formal, las razones que se esgrimen para justificar la incorporación de estos recursos en los centros educativos son ajenas a la escuela. De forma textual en este documento se exponen como razones las siguientes:

[...], el escenario global en el que se desarrollan las actuaciones de introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo está viviendo una profunda transformación debido al efecto de hechos como la convergencia de los soportes de la información hacia el medio digital, el aumento progresivo de las infraestructuras y del ancho de banda en las comunicaciones, la conectividad global a través de Internet y la pérdida de peso específico de la tecnología frente a los contenidos.

Las Administraciones educativas asumen la existencia de una profunda transformación social que vincula al progreso tecnológico, referente desde donde se avala la introducción y uso de estos recursos en la escuela. Cuestión que no se valora con respecto a criterios sociales y éticos, de forma que se soslaya el valor educativo intrínseco de estos recursos (3).

Se entiende que incorporar las TIC garantiza que el sistema educativo se actualice y mejore en la medida que se introducen en los currículos nuevos contenidos y procedimientos de carácter técnico. Se mantiene desde el discurso oficial que incorporar estas herramientas en la educación es una cuestión vital para la supervivencia de las economías en el contexto globalizador. Argumentos bajo los cuales subyace una racionalidad economicista e instrumental que legitima la escuela bajo una perspectiva funcionalista cuyo cometido debe orientarse a formar empleados y trabajadores, no ciudadanos. En consecuencia, las prácticas escolares y formativas derivadas de la



incorporación de estas herramientas en la educación se vinculan al servicio de grandes prioridades nacionales de la industria, economía y del desarrollo tecnológico.

Con ser importante contemplar la educación con la preparación para el mundo del trabajo, para esta tarea es necesario trascender las TIC como instrumentos privilegiados que indirectamente pueden servir para frenar o mitigar la desigual situación de los jóvenes ante el empleo. El contenido y la orientación de los fines educativos que la escuela adopte es en definitiva clave para adaptar la educación a un sistema laboral propio de una economía globalizada.

Precisamente, en la actualidad, contenido y orientación son componentes prioritarios a los que atender, pues de ellos dependerá el ajuste de la institución escolar al mundo laboral. Y esto se debe a dos razones: una porque el sistema de producción se ha deslocalizado y desestructurado, otra porque la flexibilidad y cambios en la producción de bienes y servicios es otro rasgo fundamental del sistema de producción. Esto requiere de una educación donde lo importante sea formar individuos que puedan fácilmente adaptarse a los cambios de tareas, contenidos e incluso lugar geográfico. Parece oportuno señalar que el sentido de las tecnologías en la actualidad no puede basarse en una educación especializada, más bien en una educación que afecte a toda la personalidad de los sujetos (Gimeno, 2001:17).

Olvidar esto encierra dos peligros:

- a) Que se obvие el debate y alternativas ante el desigual reparto de la educación, que prefigura un reparto injusto y desigual del trabajo
- b) Que nos olvidemos que la relación entre tecnología, trabajo y educación no pueden suponerse como una relación mecánica y lineal. Dados los cambios continuos a los que la economía capitalista desarrollada somete a los sistemas productivos, se pide a los sistemas educativos flexibilidad para cambiar el ritmo de los cambios en el mundo de la producción, pero se pide que se ajusten rígidamente y estrictamente a las necesidades que requieren, para este autor y para muchos lo consideramos un imposible.

Conviene señalar, además, que presentar las tecnologías como instrumentos idóneos para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo supone legitimar la



educación como valor de cambio ligado a satisfacer, en este caso, las demandas del sistema productivo. Queda así legitimada la educación como un producto de consumo que tiene que garantizar el éxito de los individuos en el acceso al mundo del trabajo. Se oculta de esta manera que la solución o alternativas ante la crisis económica y social no pasa por soluciones simplistas, como puede ser la incorporación de las TIC en el sistema escolar.

En este sentido es importante advertir que esta concepción de la educación como producto de consumo, que prima la función social de la educación respecto a la economía y el mercado, tiene otras implicaciones claras para la práctica y el pensamiento educativo. Para Gimeno (*op. cit.*) es importante comprender que esta particular e interesada visión de la educación se deja notar no sólo en el desarrollo de una tecnología educativa y en la educación basada en ordenadores, sino en la fuerza que están adquiriendo la psicología de la instrucción, la ingeniería pedagógica, modelos de enseñanza basados en la resolución de problemas o en el pensamiento de la información y el estímulo de competencias cognitivas de alto rango. Todo un sistema de prácticas que, como advierte el autor, le acompaña un discurso que se articula en torno a preocupaciones por la eficiencia, la competitividad, la excelencia. Corremos el riesgo de olvidarnos de que la igualdad de oportunidades está también en estrecha relación con la democratización del conocimiento y la función de la educación para la mejora de la sociedad.

En este orden de cosas, y siguiendo a Angulo (*op. cit.*), los valores que acompañan al discurso tecnológico se convierten en los referentes fundamentales para definir y evaluar la calidad de un sistema educativo en términos de rentabilidad. Concepto bajo el que subyacen criterios propios del mundo empresarial que están también presentes en el discurso oficial sobre el papel y funciones que han desempeñar las TIC en la educación.

Otro rasgo importante que caracteriza la política educativa seguida por la Administración para la incorporación de las TIC y recursos multimedia asociados es que facilita la entrada en el sistema educativo de mecanismos propios de una economía de mercado en los centros escolares. En relación con la financiación de los proyectos educativos se transfiere parte de su financiación a la empresa privada, justificándose esta intromisión de intereses privados en los asuntos públicos desde la lógica mercantilista y consumista más contundente.



Mecanismo de privatización de la escuela pública que, como señala Gimeno (1998: 319), reconvierte el significado de lo público mediante formas de racionalización que evitan la identificación ideológica con las posturas conservadoras que las promueven. En el caso que nos ocupa, la privatización consiste en separar la provisión o distribución de servicios de su financiación. A juicio de este autor una de las “formas más suaves y más digeribles para amplios sectores de la sociedad”.

Según la situación que acabamos de relatar se puede convenir que la política educativa que orienta el diseño y desarrollo de los proyectos institucionales prima determinadas funciones externas al sistema educativo en deterioro de otras. Los proyectos educativos arbitrados para la incorporación de las TIC en los contextos escolares legitiman una particular vinculación entre el sistema educativo y la economía neoliberal. De forma que se soslaya el análisis y debate sobre la significación social, política y cultural de estos proyectos. Esta cuestión, sí que se planteó como necesaria en el momento de la Reforma, pero después parece haber caído en el olvido.

Se echa en falta en la actualidad en el discurso oficial un análisis y reflexión sobre el medio sociocultural y económico en el que las tecnologías desempeñan un papel y funciones determinadas, y las necesidades educativas que de ello se derivan más allá de la necesidad de educar para adaptar a los estudiantes al sistema productivo.

A este respecto, Bautista (1998) advierte de la necesidad de concretar las finalidades y contenidos que deben sustentar la incorporación de la tecnología en la escolarización. Para este autor la reflexión sobre los modelos de desarrollo tecnológico, los intereses que promueven el uso de las tecnologías en los distintos ámbitos sociales y el debate sobre los principios éticos que deben regir la aplicación y uso de la tecnología en la sociedad son dimensiones o aspectos nucleares que justificarían y determinarían los contenidos a incorporar en la educación de las nuevas generaciones. Dimensiones que, a mi juicio, dotarían a los proyectos educativos, orientados a la integración de las TIC en la escuela, de un carácter verdaderamente educativo e innovador. Y, sin embargo, ni la integración ni el potencial formativo de estos recursos ha sido debatido atendiendo a las implicaciones socioculturales y éticas que las tecnologías tienen para la sociedad y los individuos.

Así, conviene advertir que el debate relativo a por qué, para qué, qué tecnologías incorporar, cómo hacerlo y en qué dirección le ha sido usurpado al profesorado, a quien se le ha colocado en situación de usuario y receptor de una toma de decisiones de



expertos y técnicos que han decidido por ellos. Porque otro rasgo definitorio de la política educativa es la tecnificación y burocratización de la formación del profesorado, que se desarrolla bajo un plan jerárquico en el que los técnicos y expertos en informática y telecomunicaciones toman decisiones sobre qué tecnologías incorporar en función de los productos existentes en el mercado.

Hemos visto como las TIC en los contextos educativos se aborda como si de un mero problema técnico se tratara, de forma que, y en consecuencia, la formación del profesorado queda legitimada como instancias subsidiarias de determinados intereses políticos y económicos, al tiempo que el debate y cuestionamiento relativo al carácter formativo de las TIC en los diversos ámbitos de capacitación docente se neutraliza.

Observamos que en la política seguida el contenido de la formación permanente se orienta fundamentalmente hacia unos conocimientos técnico-instrumentales, de forma que se corre el riesgo de reforzar un modelo transmisor de formación que prime la información sobre la reflexión. Riesgo, a mi entender, indiscutible cuando la capacitación se desarrolla bajo la modalidad a distancia. Además, se legitima en la capacitación docente la lógica de la homogenización al ser un excelente recurso para la uniformidad de los contenidos formativos, que en última instancia se ponen al servicio de las exigencias de los proyectos educativos institucionales diseñados para la implantación eficaz y rápida en los contextos educativos. Y se excluyen, por tanto, de la formación permanente las necesidades y problemas de la práctica pedagógica en los centros. Exclusión que puede estrangular el potencial innovador y emancipador que estos recursos pueden tener para el alumnado y el profesorado.

2. LA FORMACIÓN PERMANENTE Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO PERSONAL DOCENTE

Esta cultura de la novedad, podríamos agregar además el calificativo de incesante, en la que se sustenta el discurso que acompaña a la integración de las TIC en la escuela, tiene también otras consecuencias importantes para el desarrollo profesional del profesorado sobre las que, pensamos, merecería la pena detenerse un poco y reflexionar.

La formación del profesorado presencial y a distancia se convierte en una gran línea de acción complementaria a la implantación de los proyectos educativos para incorporar en los contextos educativos las tecnologías. La Administración, tanto central como autonómica, concibe posproyectos institucionales como procesos de cambio e



innovación del sistema educativo desde criterios vinculados al progreso tecnológico, económico y social.

Otra cuestión, para nosotros relevante, es que la política seguida para la implantación de los proyectos educativos ha usurpado al profesor la toma de decisiones sobre qué tecnologías incorporar en los centros, por qué y para qué; de forma que se coloca al profesorado en situación de usuario y receptor de una toma de decisiones de expertos y técnicos en informática y telecomunicaciones.

Señalamos y reflexionamos sobre cómo esta particular e interesada vinculación del perfeccionamiento docente con la reconstrucción económica y el progreso tecnológico al servicio de intereses ajenos a la escuela, junto con la burocratización de la formación del profesorado, se entremezclan con un uso interesado de la profesionalización (4) de la enseñanza propio de una ideología tecnocrática (Popkewitz, 1984).

Cuestión sobre la que pensamos que es oportuno reflexionar porque puede tener implicaciones para el desarrollo profesional de los docentes en la medida que el contenido político de la formación permanente y de la enseñanza se releguen a un segundo plano (Labaree, *op. cit.*) y, en consecuencia, el trabajo de los profesores en sus centros quede aprisionado por estrategias burocráticas y de control bajo apariencias externas de innovación (Smyth, 1991).

Los planes de formación, diseñados y desarrollados para que el profesorado aprenda a utilizar las TIC, se presentan como el efecto natural de la modernización tecnológica de la sociedad y, por tanto, quedan caracterizados en sí mismos como innovación ineludible e imprescindible porque facilitan implantar nuevas formas de aprendizaje en los centros educativos.

Se entiende que la formación del profesorado en TIC y todas sus aplicaciones es una dimensión fundamental para que los docentes aprendan con nuevos y más eficaces procedimientos, que, a su vez, les permitirá adquirir y desarrollar nuevas y exitosas formas de trabajo en su práctica docente.

Vemos que la innovación a que da lugar la aplicación de las tecnologías en el perfeccionamiento docente, al igual que en los proyectos educativos, es consecuencia directa del progreso tecnológico. Por ello, no resulta extraño que Internet sea visto por la Administración como un medio que se adapta perfectamente a la formación del

profesorado por las aplicaciones técnicas que ofrece. Desde estos referentes, los cursos ofrecidos por la Administración, como por otras instituciones, a los profesores se justifican como innovación porque permiten un espacio electrónico abierto al conocimiento.

Lo que nos interesa resaltar es que se establece una relación lineal entre perfeccionamiento docente e innovación en la enseñanza desde referentes únicamente instrumentales, bajo una racionalidad medios – fines propios de un enfoque tecnológico. Desde estos planteamientos no cabe duda de que las actividades a distancia de formación del profesorado se convierten en un valor estratégico, al concebirse como el medio más eficaz para alcanzar los resultados deseables: la innovación del sistema educativo entendida como la aplicación de nuevos métodos y contenidos para hacer más eficaces los aprendizajes de los alumnos.

Queda, de este modo, legitimado el profesor como docente eficaz a quien se le atribuye el dominio de competencias digitales; sin embargo, en este caso existe dominio instrumental de las tecnologías, que se consideran novedosas y necesarias para el desarrollo de la política educativa para la integración de las TIC. Como ya señalamos, se concibe al profesor como un técnico supeditado a dominar destrezas y procedimientos instrumentales inherentes a estos recursos, lo que favorece la tecnificación de la formación, al tiempo que un control y supervisión de su trabajo por expertos.

Además, debemos tener en cuenta que la formación en este ámbito, y en especial, la modalidad a distancia, puede convertirse en una poderosa vía que refuerce aún más el valor de cambio que las actividades de formación permanente han ido adquiriendo a medida que se han sucedido las distintas reformas. La necesidad de la adscripción y participación paulatina del profesorado en las distintas reformas ha tenido como mejor aliado la generalización del perfeccionamiento a través de la red institucional que las Administraciones han sabido potenciar mediante incentivos (5), que han convertido a los CeP y otras instituciones formadoras en expendedoras de credenciales para los concursos de méritos y reconocimientos de los sexenios.

Según lo expuesto, pensamos que la generalización de estas estrategias de formación puede usurpar a la formación en centros su potencialidad para el cambio educativo y social. Peligro que ya Escudero (1993: 81) constata al inicio de los 90, al denunciar que



la formación en centros, que nace con la vocación alternativa al modelo tradicional y hegemónico de formación.

No está de más recordar que la introducción de estos recursos en la educación en general, y en particular en la formación del profesorado, se vertebra en torno a un discurso que presenta las tecnologías como un valor superior a cualquier otra cosa, y que tiene su particular traducción en un discurso engañoso y retórico que apela a la imagen del profesor como agente activo de los cambios en la escuela, como profesional innovador, reflexivo y colaborador.

Es evidente que desde el discurso oficial se presentan las tecnologías como garantes del desarrollo profesional, y una formación docente propulsora de un profesor que realiza trabajos e investigaciones, discute y debate con sus compañeros, intercambia experiencias y trabaja de forma colaborativa.

Sin embargo, esta imagen del profesor es de difícil ajuste a la realidad, dada la gestión centralizada y estructuras jerárquicas en las que quedan contextualizados las actividades de perfeccionamiento y los proyectos educativos.

Los planes de formación, al estar orientados al uso y dominio instrumental de las tecnologías y recursos multimedia, niegan la diversidad de intereses, problemas, expectativas y condiciones laborales del profesorado al uniformar el cómo y el qué de su formación. La oferta de perfeccionamiento centralizadora y homogénea en la que se sustenta la política educativa ofrece una visión falseada del colectivo docente, de sus necesidades formativas y de la enseñanza. Se crea así una realidad engañosa que idealiza el papel de estos recursos y aleja a los docentes de los contextos prácticos e inmediatos donde trabajan, impidiéndoles crear y debatir propuestas de acción con estas tecnologías abiertas y significativas para ellos y sus alumnos. La política educativa presenta, en definitiva, las tecnologías a modo de varita mágica que puede convertir a los profesores en magos de la enseñanza.

Dado el discurso profesionalista que apela a la colaboración y autonomía profesional del docente, el perfeccionamiento docente se convierte en un eficaz dispositivo legitimado de la política educativa para la incorporación de las tecnologías en la escuela, que como vemos utiliza en su discurso el anonimato para negar la necesidad de todo intento de búsqueda de significaciones ocultas (Popkewitz, 1990: 296-297).



Algo a lo que no ha sido ajeno nuestro país y de lo que tenemos amplia experiencia práctica. A partir de la Reforma (1990) y pese a algunos años oscuros con el Gobierno conservador, aparecen un discurso curricular y unos planteamientos basados en una racionalidad práctica que refuerzan y otorgan a los enfoques de la ciencia de corte naturalista-interpretativo una proyección y funciones desconocidas en nuestras escuelas. Aparece una imagen de la profesionalidad docente basada en un profesor autónomo e investigador y en una concepción de la enseñanza con fuerte carácter ético, político y social; cuestiones hasta entonces obviadas en nuestro pensamiento dominante.

Enfoques que en estos momentos pueden verse pervertidos, cuando no fuertemente atacados, por un discurso donde la meritocracia, la competitividad, la noción de cliente y el rendimiento de resultados ponen a los docentes bajo unas condiciones profesionales y laborales que no se avienen bien con los planteamiento antes mencionados (6).

Entendemos que el desarrollo de la profesionalidad como innovación debe ir unido a una formación basada en la autonomía profesional del profesorado (7), al servicio de la colaboración y cooperación entre profesores, que requiere un profesor activo que participe y tome decisiones colegiadas durante el desarrollo de los procesos de formación (Imbernón, 1999: 192).

Para ello, la formación en TIC tiene que permitir y favorecer que los profesores decidan qué tecnologías van a implantar a través de procesos formativos de indagación para que puedan someter las alternativas pensadas a debate en sus centros, barajar distintas alternativas en torno a qué recursos van a incorporar y para qué, delimitar claramente qué necesidades, problemas o intereses puede satisfacer la incorporación de estos recursos en sus centros y qué factores pueden dificultar su introducción e integración curricular.

El desarrollo profesional de los profesores quedaría de este modo unido a la mejora de los centros, al permitir a éstos comprender sus problemas prácticos y necesidades en los propios lugares donde trabajan. La implantación de innovación puede ser una buena estrategia de desarrollo profesional cuando ésta se concreta en un proceso de adaptación bidireccional entre innovación y centro escolar, y no como un proceso de innovación uniforme, basado en unas necesidades creadas artificialmente y en unos contenidos al margen del compromiso y necesidades reales de los centros y profesores.



Tal y como se diseña y organiza la formación docente y dado el contenido eminentemente técnico que se oferta, ésta queda aprisionada en un modelo de eficacia social, bajo el cual los docentes se convierten en un colectivo profesional responsable del progreso tecnológico y económico, que niega, por ello, la posibilidad de que la formación del profesorado sirva como vía de exploración y cuestionamiento de las dimensiones políticas, sociales y didáctico – organizativas que conlleva la inclusión de las TIC en la escuela.

De otra parte, la organización escolar se revela como una dimensión importante sobre la que los docentes deben reflexionar. Las metodologías de trabajo, los contenidos y fines de las propuestas educativas a través de las TIC son aspectos ineludibles a los que prestar atención, claves para el desarrollo profesional docente. Por otro lado, la desigualdad horaria en la dedicación docente, el acceso jerárquico a la formación permanente, el progresivo deterioro de la figura institucional de responsable de Medios Informáticos (8) y el tipo de innovación centro – periferia en el que se basa la integración de las TIC en el sistema educativo conforman una realidad multidimensional, que aunque compleja, evidencia la necesidad de reforzar la identidad profesional del profesorado como agentes activos que participan y toman decisiones desde las condiciones, valores y prácticas de los centros donde desarrollan su trabajo.

3. COMO CONCLUSIONES A LAS REFLEXIONES REALIZADAS, PODEMOS DECIR QUE

- En los proyectos institucionales se contempla el desarrollo profesional de los docentes como innovación externa que tiene como objetivo la implantación eficaz de las TIC en los centros.
- Bajo la imagen del profesor como profesional que desarrolla y perfecciona en estrecha relación con las mejoras de los centros, se esconde una estrategia de perfeccionamiento que, bajo una estructura y gestión centralizada, legitima una perspectiva del desarrollo profesional como actividad eminentemente individual, homogénea y uniforme.
- Generar confianza en los docentes tiene que ver menos con la transmisión de conocimientos que con el hecho de compartir ideas, experiencias... La formación en TIC para el profesorado hasta ahora quizás desestime esta cuestión ¿qué piensan los docentes? (9).



NOTAS

(1) Sobre la importancia de estas instituciones en la definición de formas y contenidos de la integración curricular de las TIC y sobre los cambios necesarios en el sistema educativo, Sancho (2001:50) considera que son las grandes empresas y las instituciones supranacionales las que tienen los medios y el poder para definir los retos y metas de la educación, y en este sentido sus propuestas tienen grandes posibilidades de convertirse en decretos ley que orienten la dirección y las grandes características de la educación en las sociedades postmodernas.

(2) *ORDEN MINISTERIAL* del 15 de febrero de 1997 (BOE 5 / 3 / 97).

(3) Una de las características propias de una política educativa tecnocrática que como demuestra Angulo Rasco (1992:62) introduce la ideología economicista en el momento de conocer y valorar el estado y funcionamiento del sistema educativo. Véase ANGULO RASCO, F. (1992). El caballo de Troya. Calidad de la enseñanza y tecnocracia. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 62 – 67

(4) Respecto a esta cuestión es interesante la reflexión de LABAREE, (1992), que considera que el movimiento de profesionalización de los docentes tendrá dos efectos inadvertidos y contrarios a una educación democrática: uno, el aumento de la influencia de la universidad en la educación primaria y secundaria, fortaleciendo la autoridad de los expertos y la racionalidad técnica en la formación de los profesores y, otra, reforzar la visión de la enseñanza como actividad técnica. Ambas consecuencias se pueden explicar para este autor porque el movimiento tiene su origen en el abanderamiento del enfoque positivista de la ciencia que los formadores de profesores comenzaron a asumir en la década de los 60 en EE.UU, con el objetivo de dotar a su trabajo de credibilidad profesional dado su bajo estatus académico y débil posición en la universidad. Para este autor que los formadores de educadores apoyen y fundamenten su tarea profesional en el enfoque científico por excelencia – el positivismo – les sirvió para escalar puestos socialmente e invertir su trabajo en las facultades de educación de autoridad científica. No está de más hacer notar que en nuestro contexto estas circunstancias y aspiraciones de los docentes universitarios han encontrado el lugar propicio para consolidarse en la década de los 70. LABAREE (1992). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalización docente. En PÉREZ GÓMEZ, A. I, BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica* (pp. 16 – 51) Madrid: Akal

(5) YUS RAMOS (1993) se refiere a esta situación como uno de los problemas estructurales de la formación permanente del profesorado al reforzar un modelo burocrático – credencialista que actúa en contra de la política y filosofía de perfeccionamiento que inspiró la creación de los CePs, basadas en un perfil reflexivo, crítico investigador y comprometido y dispuesto a compartir y debatir sus conocimientos con sus iguales.

(6) JAVIER DÍEZ, .E. (2007). *La Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure Editorial

(7) Este discurso desde las administraciones no deja de ser una <<proclama>> para evitar el centralismo estatal, pero no se refiere a una autonomía ligada a la posibilidad de innovación pedagógica de cada centro, a un instrumento que en manos de los profesores y de la comunidad educativa permita aplicar estrategias pedagógicas y organizativas más convenientes. En definitiva, la solución neoliberal en educación es la combinación de a) centralización del control pedagógico (nivel curricular, sistemas de evaluación y formación docente) y b) descentralización de los mecanismos de financiación y gestión

(8) La integración curricular de las TIC en las prácticas educativas conforma una situación compleja que exige cambios, nuevos procesos y tareas en las que el profesorado se implique. Esta situación nos sitúa en



los centros escolares ante la emergencia de un conflicto silenciado, y nos plantea una necesidad: dar “voz” a los docentes. Con especial significación a los coordinadores y asesores de formación, por ser mediadores en espacios de trabajo fundamentales para dinamizar la utilización de las TIC en la educación obligatoria.

(9) RAYÓN RUMAYOR, L. y RODRÍGUEZ TORRES, J. (2006). La necesaria <<voz>> del docente para la integración curricular de las TIC. *OGE*, nº 4, julio.

4. BIBLIOGRAFÍA

Area Moreira, M. (Coord.) (2001). *Educación en la Sociedad de la Información*. Col. Aprender a ser. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bautista García-Vera, A. (1998). Tecnología, mercado y gobernabilidad: un trinomio interactivo en la enseñanza a finales

Escudero Muñoz, J. M (1993). La Formación del Profesorado Centrada en la Escuela. En Delgado Lorenzo - Saez Barrio, A. *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica. España*. Ed.Marfil del segundo milenio. *Revista Complutense de Educación*, 9 (1), pp. 29-46.

- (2001). La educación en la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En Blázquez Entonado, F. (Coord.). *Sociedad de la Información y Educación*. (33-61). Mérida: Junta de Extremadura.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

- (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata: Madrid
- (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Imbernón, F. (Coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Popkewitz, TH. S. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondari.

- (Ed.)(1990). *Formación del profesorado. Tradición teoría y práctica*. Valencia. Universidad e Valencia

Smyth, J. (1991). “Una pedagogía Crítica de la práctica en el aula”. *Revista de Educación*, nº 294, 275-300.



Yus ramos, R (1993). Entre la cantidad y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía* 220, 64-77.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Rodríguez Torres, J. (2012). Análisis sobre la integración en el sistema educativo de las TIC: proyectos institucionales y formación permanente. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), 129-144 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9134/9367