

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD TECNO-EDUCATIVA DE DOS SINDICATOS DE PROFESORES EN ESPAÑA¹

JESÚS ROMERO MOÑIVAS²

RESUMEN: Nos encontramos inmersos dentro de un proceso de construcción social-discursiva del nuevo entorno tecno-educativo, en el que confluyen un conjunto de actores sociales con conflictos de interés y perspectivas propias. En este artículo se analiza uno de esos actores sociales: los sindicatos de profesores ANPE y FE-CCOO. En esta primera fase se han analizado un total de 77 fragmentos de diferente tipo en los que se ha buscado la presencia de 12 ítems que permitan un primer acercamiento al tipo de discurso público de los sindicatos. Aunque los resultados arrojan una imagen muy optimista, puede intuirse que se debe al hecho de que la mayor parte de los textos son de una perspectiva macro-general, con formulaciones vagas, que no descienden al nivel de lo concreto y de los conflictos reales.

PALABRAS CLAVE: TIC y educación, sindicatos de profesores, ANPE, FE-CCOO, construcción social de la realidad, nuevos entornos educativos.

The social construction of techno-educational reality in two Teachers Unions in Spain

ABSTRACT: We are immersed in a process of social-discursive construction of the new techno-educational environment, in which a group of social actors with conflicting interests and perspectives converge. This paper examines one of these social actors: the teachers unions, specifically FE-CCOO and ANPE. This first phase analyzes a total of 77 pieces of different kind in which the presence of 12 items was searched. This allows a first approach to the type of public discourse the unions deliver. Although the results show a very optimistic picture, it can be thought that it is due to the fact that most of the texts are written from a macro-overview, with vague formulations that do not descend to the level of the concrete and actual conflicts.

KEY WORDS: ICT and education, teachers unions, ANPE, FE-CCOO, social construction of reality, new educational environments.

¹ Este texto se enmarca en el proyecto IEEI-La Institución Escolar en la Era de la Información, financiado por el Plan Nacional de I+D+i 2012 (REF. CSO2012-38678).

² Profesor de la Universidad Complutense de Madrid.
Email: Jesus.romero@edu.ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la tecnología se ha acometido desde diversas perspectivas teóricas al ritmo mismo en que la técnica comenzaba a problematizar los diversos ámbitos de la realidad social, produciéndose una relación dialéctica entre nuevos enfoques y nuevas realidades empíricas que estudiar; todo ello en un continuo proceso retroalimentado. En el caso de la política, puede decirse que la vinculación entre tecnología y política es reciente, vinculándose esencialmente al objetivo tradicional de la filosofía política en tanto que construcción de una «sociedad justa» (cf. Mitcham, 1994: 107-108, y Winner, 2001: 189-190). No obstante, también de alguna manera puede afirmarse que la preocupación política por la tecnología es muy temprana. De hecho, la *techne* siempre estuvo en el «fondo» de las reflexiones políticas clásicas sobre la justicia, pero no se la consideró problemática debido a la percepción que se tenía de ella como neutral y sujeta al moldeamiento de otras instituciones sociales. En las obras políticas platónicas y aristotélicas la reflexión explícita nunca alcanzó a la *techne*, que siempre se mantuvo en el fondo. Concepción socio-política de la tecnología y enfoque epistemológico subyacente actualmente considerados insostenibles (Cf. Sfez, 2002: 12). En cualquier caso, hasta el siglo XX —con la posible y notable excepción de Marx (cf. MacKenzie, 1984, Westrum 1991)— no se produce el nacimiento de una verdadera preocupación filosófica y sistemática sobre la tecnología desde una perspectiva política. En realidad, «la actividad tecnológica es siempre política porque es siempre una forma de acción *sobre la polis* que delinea su propia manera racional de servirse de las instituciones y valores de esa misma *polis*» (Goldman, 1992: 279-280). Por este motivo, las narrativas referentes a la tecnología y la educación son, por lo mismo, también políticas, especialmente en el ámbito de los sindicatos de educación que comparten, a la vez, la pertenencia al círculo político y al educativo.

Desde hace ya unas décadas el discurso sobre la educación está siendo crecientemente dominado por un conjunto de problemas que suele encuadrarse bajo el genérico paraguas de «tecnología y educación», y que en el mundo de la educación encuentra adeptos y críticos (Cf. Vázquez y López, 2014). Aunque normalmente suele simplificarse el debate polarizándolo en dos extremos: los optimistas (integrados, evangelistas o tecnófilos) y los pesimistas (apocalípticos o tecnófobos), el debate actual es fundamentalmente un problema de «arreglos socio-técnicos» alternativos (Romero Moñivas, 2013). No hay dos bandos enfrentados, sino que hay un espectro mucho mayor que supone que cada grupo en conflicto tiene tres frentes de «ataque/defensa» en torno a los cuales tiene que hacer elecciones: el tipo de conocimiento (común, segregado o situacional), el tipo de redes tecnológicas y

el tipo de sistema de organización de la educación. Que existan esas tres variables fundamentales supone que los grupos en conflicto no se reducen a dos, sino que se multiplican y diversifican siguiendo esas tres líneas principales de enfrentamiento. Además, esa complejidad en las prácticas discursivas produce posturas ambivalentes y a menudo contradictorias, que abren simas entre los discursos y las actuaciones concretas (Martín Criado, 1998, 2004). Así, pues, desde un punto de vista sociológico cobran especial relevancia dos enfoques teóricos: la perspectiva constructivista, en tanto que la cuestión de la bondad o maldad de la tecnología en el ámbito de la educación es un problema de evaluaciones situacionales ambivalentes (Romero Moñivas 2013b, 2014), y la teoría del conflicto, puesto que se trata de una lucha en la que se reproducen las etapas básicas de cualquier conflicto, sea por un recurso material, simbólico o de poder. Dentro de este doble enfoque, yo mismo desde hace años he venido estudiando los patrones discursivos sobre la tecnología de ámbitos tan diferentes como los medios de información y la publicidad (Romero Moñivas, 2010b), los libros de textos (2010a), los propios ingenieros (2011c), la opinión pública (2014) y el ámbito político (2011a y 2011b).

En esta ocasión, el discurso que he considerado importante es de los sindicatos de profesores, puesto que son uno de los principales actores implicados en la construcción de la realidad tecno-educativa. La importancia de este colectivo radica, precisamente, en que en su seno engloba a tres subcolectivos: el de profesores, el de los políticos y el de los llamados «expertos», cada uno con su propio enfoque, intereses y lógicas de acción y discursos diferentes. Pero, a su vez, dentro de cada uno de esos colectivos la propia dinámica situacional de los conflictos y luchas genera posturas ambivalentes entre los propios sujetos, dependiendo de evaluaciones cambiantes.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Por lo tanto, desde un punto de vista sociológico una cuestión relevante es estudiar el modo en que las narrativas procedentes de diferentes ámbitos de la sociedad están construyendo discursivamente las diferentes opciones para comprender el nuevo entorno tecno-educativo. *Mi objetivo general es indagar los rasgos generales que caracterizan los discursos sindicalistas sobre el nuevo entorno tecno-educativo.* Este objetivo se concretiza en dos grandes hipótesis: la primera es que el discurso sindicalista es plural debido a los tres tipos de subgrupos que lo constituyen y las ambivalencias interiores a cada uno de ellos; la segunda es que, no obstante esa pluralidad interna, el

sindicato en cuanto colectivo da preeminencia a un tipo de narrativa que mostrará semejanzas importantes con el discurso general procedente de la política; es decir: construcción de narrativas optimistas, deterministas y con tendencia a una visión en la que lo tecnológico se utiliza como bandera en los enfrentamientos políticos. Las hipótesis más específicas que han guiado el interés investigador son: (a) Los sindicatos serán optimistas en la implantación y uso de las TIC a no ser que compitan otros intereses más sindicales como inversión en profesorado, aumento de carga de trabajo, etc., generando discursos ambivalentes (b) La mayor parte de los discursos sindicales sobre TIC y educación se mantienen dentro de una dimensión macro-generalista y vaga, sin aterrizar en las cuestiones específicas micro, más que cuando está en juego algún tipo de interés propiamente laboral-sindical.

3. METODOLOGÍA

De todos los sindicatos españoles de profesorado hemos seleccionado los cuatro más importantes: ANPE, FE-CCOO, STE y FETE-UGT. Sin embargo, en este primer artículo sólo se presentan los resultados provisionales del análisis de los documentos de ANPE y de FE-CCOO. En la primera fase de la investigación he reducido el análisis a un estudio documental de las manifestaciones públicas que han hecho estos dos sindicatos desde el año 2009 hasta la actualidad. Para ello, me he centrado en la documentación publicada en sus páginas Web: notas de prensa, programas electorales, discursos diversos y, sobre todo, sus revistas, donde se ha encontrado el mayor material. He seleccionado el año 2009 como año de arranque por ser un momento clave, ya que es cuando el Gobierno decide poner en marcha el plan Escuela 2.0, lo que hacía pensar que sería el año donde comenzarían a abundar declaraciones sobre el entorno tecno-educativo. Respecto a las revistas, se han analizado de ANPE los 8 números de *Ventana Abierta* y de la *Revista ANPE* los números desde el 534 (2010) hasta el 561 (2014), y de FE-CCOO los números 305 (2009) hasta 345 (2014) de la *Revista Trabajadores de la Enseñanza*.

4. RESULTADOS³

Lo primero que es importante resaltar es que el análisis documental arroja muy pocas declaraciones respecto a las relaciones entre la tecnología y la educación en el ámbito sindical. De todos los documentos que hemos analizado sólo hemos podido extraer algunos párrafos que tenían que ver con nuestro tema, y que están recogidos en 77 fragmentos: 39 de ANPE y 38 de FE-CCOO. Estos fragmentos comprenden desde frases sueltas en medio de una información a artículos enteros como entrevistas, editoriales, etc. específicos del tema. He agrupado la variedad de autoría y género literario en siete grandes categorías:

1. *Información anónima*. A esta categoría corresponden todos aquellos fragmentos que presentan algún tipo de información más o menos «pura» en el sentido periodístico; es decir, sin una opinión explícitamente formulada. Aunque hay que tener en cuenta que al ser información sin firmar, la autoría es colectiva, recae de algún modo sobre el equipo editorial de la revista del sindicato. Por ello, esos textos son cuasi «institucionales».

2. *Textos institucionales*. Son fragmentos que tienen una autoría colectiva-institucional. Es decir, no está firmada por ninguna persona del sindicato, sino que las opiniones y propuestas quedan subsumidas bajo el paraguas de «Anpe» o «FE-CCOO», sean de ámbito nacional o regional. A diferencia del anterior, estos fragmentos son explícitamente de autoría institucional porque así queda recogido al hablar «en nombre del sindicato».

3. *Declaración oficial*. A diferencia de los anteriores, estos fragmentos, que no deja de ser también institucionales, están firmados por alguna personalidad relevante en puestos de responsabilidad de los sindicatos: presidente, secretarios generales, regionales, coordinadores de área, etc. Aunque son propuestas personales, debido a que son firmadas por representantes del sindicato, pueden considerarse en su mayor parte también institucionales.

4. *Profesor miembro del sindicato*. En esta categoría se encuentran todos aquellos fragmentos (especialmente se encuentran en artículos de las revistas) firmados por profesores de diversos tipos de centro, sean de enseñanzas no-universitarias o, en menor medida, universitarias.

5. *Expertos*. Aunque el objetivo de este artículo no es estudiar las narrativas procedentes del mundo de los expertos, no deja de ser importante valorar qué tipo de declaraciones manifiestan aquellas personas que proceden

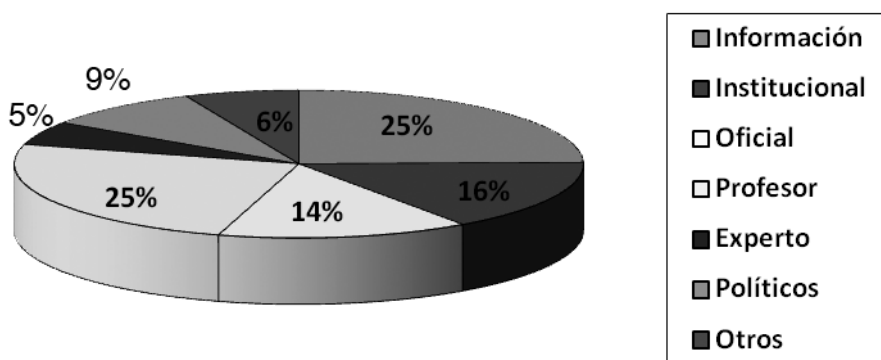
³ En esta primera fase de la investigación el análisis de los textos se ha centrado en la búsqueda de la presencia de 12 temas. Para las fases posteriores se incluirá el análisis más detallado de algunos de los textos más relevantes.

de ámbitos más propiamente tecnológicos, y que suelen ser entrevistados en algunos números de las revistas.

6. *Personalidades políticas*. Lo mismo puede decirse respecto a algunos fragmentos que presentan declaraciones de personalidades políticas, entendiendo por tal, no sólo miembros de los gobiernos o partidos políticos, sino también responsables de organismos públicos de diverso tipo, incluso de otras asociaciones relacionadas con los padres de los estudiantes.

7. *Otros autores*. Los que no entran en las categorías anteriores.

La distribución de los fragmentos según esta categorización es como sigue:



Como puede observarse, la mayoría de fragmentos que tratan el tema del entorno tecno-educativo se encuentra en aquellos textos que tratan de información y los escritos por profesores. Ambos aglutinan el 50% de los fragmentos analizados (38 de los 77 fragmentos). A continuación se sitúan con 12 fragmentos los textos institucionales y con 11 los oficiales, que constituyen el 30% del total. Más lejos se sitúan ya los fragmentos políticos (7), expertos (4) y otro tipo de textos (5).

Para analizar algunos de los temas y orientaciones de estos fragmentos he recurrido a una serie de ítems temáticos a tener en cuenta a la hora de buscar estructuras temáticas comunes. Por ello, tras una primera lectura de los fragmentos emergieron una serie de doce ítems, agrupados en bloques de semejanza, que se han utilizado como guía a la hora de analizar los textos bajo una ficha de codificación:

1. BLOQUE EVALUATIVO

- A. *Aspectos valorativos*. En este caso se refiere a si el fragmento habla de las nuevas tecnologías y la educación desde un punto de vista optimista, pesimista o neutro. Sin embargo, se ha añadido la categoría ambivalente, para aquellos casos en los que la valoración bascula entre ambos polos, o ambiguo para algunos casos más concretos en los que no queda manifiestamente expresado el tipo de valoración.
- B. *Aspectos negativos*. Se refiere a si los fragmentos hablan de los aspectos real o potencialmente negativos de las nuevas tecnologías para el ámbito educativo.
- C. *Buen uso-mal uso*. Se refiere a si los fragmentos mencionan la cuestión de que las tecnologías pueden tener en el ámbito educativo un buen uso que las hace útiles, diferente de un mal uso que hay que evitar o corregir.
- D. *Inversión*. Si aparece o no el problema de la inversión económica (o en versiones semejantes: el esfuerzo por implantar) en tecnologías en el ámbito educativo.
- E. *Critica lo ya realizado*. Si en el texto se critica lo que se ha venido haciendo con las nuevas tecnologías, sea desde las administraciones públicas o desde los esfuerzos de los propios centros o profesores.
- F. *Sindicalismo-TIC*. Este ítem me parecía fundamental al inicio del estudio, porque una de la hipótesis no explícita era que los sindicatos confrontarían a menudo en su discurso sus intereses más propiamente sindicales-corporativos (salarios, horarios, condiciones laborales) con las inversiones en infraestructuras tecnológicas.

2. BLOQUE HERMENÉUTICO

- G. *Narrativa determinista*. En los discursos tecnológicos, sean optimistas o pesimistas, es frecuente encontrar una estructura hermenéutica propiamente determinista; es decir, si de alguna forma se presenta a la tecnología como una variable cuasi-autónoma que introduce cambios sociales inevitables a los que hay que acomodarse.
- H. *Dimensión social*. En este caso se trata de saber si el enfoque de los textos se centra en una perspectiva macro-generalista (discursos vagos sobre la importancia de las TIC, de su implantación, del progreso económico, etc.) o micro-específicos (si hablan de tecnologías concretas, de usos determinados o de ámbitos situacionales específicos).
- I. *Perspectiva*. Este ítem se refiere a qué ángulo toma el texto: la perspectiva del profesor, la del alumno, la de los padres, de los centros en general, adultos, etc.

3. BLOQUE PEDAGÓGICO

- J. *Complementariedad TIC y tradicional*. Si en el texto se insinúa que las nuevas tecnologías son necesarias pero que hay que seguir manteniendo también las herramientas tradicionales; o, también, si se introduce la idea de que las tecnologías son simples herramientas pero que no deben transformar el sistema pedagógico tradicional.
- K. *Transformación del modelo pedagógico*. La idea esencial que pretende recoger esta ítem tiene que ver con la idea común de que las TIC han transformado o están transformando o deben transformar, el modelo pedagógico, creándose una nueva forma de enseñar y de aprender (incluyendo las nuevas competencias).
- L. *Formación del profesorado*. Finalmente, otro tema importante es la cuestión de si los textos hacen referencia a la necesidad de que el profesorado se forma en el uso de las TIC para extraer todas sus potencialidades.

Tras el análisis de los ítems estos son los resultados obtenidos.

α) ASPECTOS EVALUATIVOS

En primer lugar, pueden agruparse algunos de los ítems directamente relacionados con cuestiones evaluativas: el ítem valorativo, la de la presencia de los aspectos negativos, la del buen uso-mal uso, la de la crítica a lo ya realizado, la cuestión de la inversión y la contraposición TIC-intereses sindicales.

En este sentido, un rasgo mayoritario de todos los discursos es su carácter esencialmente *optimista*. De los 77 fragmentos, 33 son explícitamente optimistas, es decir, mantienen un discurso sobre el entorno tecno-educativo con una orientación marcadamente tecnofílica; mientras que los que se sitúan explícitamente en el lado *pesimista* son sólo 3 textos: el primero, porque trata esencialmente de un problema muy de moda en los medios de comunicación, el uso de las TIC y en concreto de las redes sociales para chantajear a los profesores que no quieren aprobar a algunos alumnos (Fragmento 29). El segundo es el Fragmento 34 que, por su importancia para otro de los ítems, analizaré más abajo. Finalmente, el Fragmento 59 es una declaración del entonces presidente de la CEAPA que acabó afirmando «También *la cultura individualista de ahora, fomentada* por el uso de las tecnologías de la información, impide la formación de un magma cultural, como el que hubo en los años ochenta. La comunicación a través de las redes sociales es *meramente virtual y los internautas en el fondo están solos. Nunca será igual*».

de enriquecedora que la comunicación presencial». El tipo de narrativa de este fragmento es una clara argumentación de tipo determinista-pesimista, que se caracteriza por dotar a la tecnología de un poder causal para influir ámbitos que, de hecho, no son realmente generados por ella. Aunque el verbo «fomentar» implica que no es estrictamente determinista en el sentido «duro», el tono general del texto puede incluirse en esa línea.

TOTALES CATEGORÍA / VARIABLE	VALORATIVO	NEGATIVOS	BUEN USO	CRÍTICA	INVERSIÓN	CONTRAPONO LAS TIC Y CUESTIONES SINDICALES
Información: 19	Optimista: 8 Neutro: 5 Ambivalente: 4 Ambiguo: 2	Sí: 6 No: 13	Sí: 4 No: 15	Sí: 9 No: 10	Sí: 12 No: 7	Sí: 2 No: 17
Profesor 19:	Optimista: 9 Ambivalente: 7 Ambiguo: 3	Sí: 4 No: 15	Sí: 5 No: 14	Sí: 1 No: 18	Sí: 3 No: 16	Sí: 0 No: 19
Institucionales: 12	Optimista: 6 Pesimista: 1 Neutro: 2 Ambivalente: 1 Ambiguo: 2	Sí: 2 No: 10	Sí: 2 No: 12	Sí: 4 No: 9	Sí: 9 No: 3	Sí: 2 No: 10
Oficial: 11	Optimista: 6 Neutro: 1 Ambivalente: 1 Ambiguo: 3	Sí: 0 No: 11	Sí: 1 No: 10	Sí: 7 No: 5	Sí: 11 No: 0	Sí: 1 No: 10
Políticos: 7	Optimista: 4 Pesimista: 2 Ambiguo: 1	Sí: 2 No: 5	Sí: 1 No: 6	Sí: 2 No: 5	Sí: 5 No: 2	Sí: 1 No: 6
Expertos: 4	Optimista: 2 Pesimista: 1 Ambivalente: 1	Sí: 0 No: 4	Sí: 1 No: 3	Sí: 2 No: 2	Sí: 3 No: 1	Sí: 0 No: 4
Otros: 5	Optimista: 1 Ambivalente: 3 Ambiguo: 1	Sí: 2 No: 2 Ambiguo: 1	Si. 2 No: 3	Sí. 1 No: 4	Sí: 0 No: 5	Sí: 0 No. 5

Por su parte, los fragmentos *neutros* son lógicamente aquellos que se encuentran dentro de informaciones puras o de declaraciones institucionales, que suelen ser las que hemos identificado con propuestas en los programas de los sindicatos. Aunque ciertamente la presencia de otros ítems como la idea de fomentar la inversión les haga implícitamente optimistas, las he considerado neutras porque no existen adjetivos específicamente valorativos. Respecto a los 16 fragmentos *ambivalentes* suelen ser fragmentos que contienen discursos que pretender ser ecuanímenes, considerando las ventajas y los inconvenientes de las TIC. Por ejemplo, encontramos afirmaciones de

este tipo: «*A pesar de estos peligros* y quizá debido a ellos, padres y educadores *no tenemos que cerrarnos* a las redes sociales, a las nuevas tecnologías» (Fragmento 7); también pueden ser que sean discursos que traten de matizar una visión demasiado determinista, como en el siguiente caso: «No obstante, no podemos olvidar que estas nuevas tecnologías constituyen una herramienta más que debe tener una finalidad concreta, ya sea ésta la comunicación con las familias, la motivación del alumnado, la organización de los recursos..., por lo que debemos evitar, en todo momento, que se posicionen como las protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, o que estén presentes sin ningún objetivo o finalidad concreta» (Fragmento 38). Los discursos ambivalentes son más comunes entre los profesores, aunque se encuentran también en otro tipo de textos.

Finalmente, los 13 fragmentos *ambiguos* son aquellos en los que no queda claro, por carecer de mayores precisiones, cuál es la valoración. Por ejemplo, una profesora se lamenta de que se considere que un profesor no hace nada y escribe un catálogo de todas las tareas e incluye, entre exclamaciones: «¡Y qué decir sobre ponernos al día con la nueva tecnología!» (Fragmento 24). O el siguiente fragmento de Bill Gates (recogido en un Rincón de citas) que afirma: «La tecnología seguro que ayuda a mejorar la educación, pero sería muy fácil esperar demasiado en ese sentido, como si una mágica tecnología pudiera resolver el problema» (Fragmento 58). O este de un profesor: «En los tiempos en que vivimos, rodeados de ordenadores y tecnología moderna, la información puede adquirirse sin demasiada dificultad. *La educación necesita mucho más, aunque en España todavía no nos hayamos enterado*» (Fragmento 64).

El segundo ítem va unido al anterior, aunque es analíticamente diferente. Ya no se trata solamente del tono general del discurso, sino de si se habla explícitamente de aspectos negativos: encontramos 16 textos que tratan este tema. Sin embargo, de los 33 fragmentos optimistas en ninguno se habla de aspectos negativos que puedan matizar el tono general. De los 3 pesimistas en 2 se trata explícitamente de aspectos negativos; la excepción es el Fragmento 34 que por su peculiaridad comentaremos más abajo. De los 8 neutros, tan sólo el Fragmento 62 comenta aspectos negativos: se refiere a la cuestión de los peligros para la salud de las radiaciones de los móviles y del wi-fi para los niños y jóvenes, aunque como se trata de una noticia de pura información sobre la cuestión, el autor (anónimo) no hace ningún tipo de valoración. Donde, de hecho, más se trata de aspectos negativos es en los fragmentos de carácter ambivalente: de los 16 ambivalente, en 10 explícitamente se valoran cuestiones menos positivas. Por ejemplo, el Fragmento 8 que corresponde a un profesor de historia, se trata de un intento de valorar las TIC como fuente de información o como medio de acceso a ella,

y precisamente la ambivalencia de los aspectos negativos reside en la sobreinformación a la que están expuestos los alumnos y a la falta de criterios para validar la información. También se incluyen aquí los fragmentos que hablan, por ejemplo en los consultorios jurídicos (incluidos en la categoría «Otros») sobre ciber-acoso en las escuelas y temas semejantes.

También vinculadas a las dos anteriores se encuentra el ítem buen uso, de la que hay 14 fragmentos, de los cuales tan sólo 1 es optimista, 1 pesimista, 2 ambiguos de difícil categorización, y los 10 restantes pertenecen, lógicamente, a la categoría de los ambivalentes axiológicos, además de que coinciden con 10 de los que hablan de los aspectos negativos. Suelen ser textos en los que predomina la idea de que hay que enseñar a los niños y jóvenes un uso correcto de las TIC, sea en su dimensión escolar o de entretenimiento. De ahí que no se abogue por un rechazo explícito, sino de un aprendizaje de cómo usar correctamente las tecnologías.

El siguiente ítem tiene que ver con que los textos critiquen o cuestionen lo que se ha hecho hasta ahora en materia de TIC y educación, sea de forma explícita o insinuando que puede hacerse más, o que no debemos perder la oportunidad de coger la ola de la innovación. En este caso, la aparición de este tipo de crítica en 25 fragmentos se encuentra más asociada a los discursos optimistas, que constituyen 15 de esos casos. En todos ellos lo que se manifiesta es que lo que se ha hecho hasta ahora es insuficiente, de ahí que se necesiten más inversiones o mayores esfuerzos por parte de las administraciones públicas para dotar a los centros de la infraestructura tecnológica necesaria o de formación del profesorado. Sobre todo este discurso aparece en los textos informativos (9) y en las declaraciones oficiales (6), aunque aparece en el resto de las categorías, especialmente significativo es que de los 4 de expertos en 2 se crítica lo hecho hasta ahora. Sin embargo, de los 19 fragmentos que hay de profesores, tan sólo en 1 aparece este ítem. Aunque la aparición de este tema es menor, aun así es significativa unida a las anteriores. Por ejemplo, comentando el Informe Pisa se dice: «La formación inicial debe preparar a las nuevas generaciones de docentes para la realidad de las aulas y para los requerimientos de una sociedad tecnológica. *Estamos a tiempo todavía, no perdamos el tren de Bolonia*» (Fragmento 15). O: «Se hace necesario incorporar y dotar a los centros educativos de tecnología educativa avanzada, pero, igualmente, procurar que el profesorado adquiera la formación adecuada para los nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje» (Fragmento 43). O también: «En estos momentos, más que nunca, resulta necesario fomentar la educación a distancia y la programación de acciones formativas on line y semipresencial, *que hasta el momento han tenido escaso desarrollo* en las enseñanzas técnico-profesionales» (Fragmento 1).

En conexión con la anterior, aunque no sea un aspecto estrictamente valorativo (quizá su lugar correcto sea el apartado de aspectos hermenéuticos), lo he encajado en este apartado para ponerlo en relación con el ítem de crítica a lo hecho hasta ahora. Me refiero a si los textos utilizan un lenguaje más economicista, basado en la idea de «invertir», de fomentar la implantación de las TIC con el esfuerzo económico de las administraciones públicas. Pues bien 43 de los 77 fragmentos utilizan ese tipo de lenguaje, es decir, consideran que uno de las cuestiones esenciales del nuevo entorno tecno-educativo que hay que tratar es la inversión o el esfuerzo económico-administrativo en la implantación de las TIC en los colegios. De los 43 que presentan este ítem 24 son de los que critican lo hecho hasta ahora, en tanto que 19 son de los que no critican lo hecho hasta ahora.

En definitiva, respecto a los aspectos valorativos, puede concluirse que en términos generales los textos que predominan son los optimistas, y dentro de estos abundan las críticas a lo que se ha hecho hasta ahora en materia de TIC y educación. Los textos pesimistas son casi inexistentes, mientras que los ambivalentes y los ambiguos se basan, especialmente, en el intento de considerar los aspectos positivos y negativos. Es importante destacar que estos últimos tipos de textos suelen partir de una concepción general optimista, aunque sus narrativas pretenden ser más ecuánimes y por ello tratan de hablar del lado negativo o, incluso, hace una disyuntiva entre los buenos usos y los malos usos, no rechazando por tanto las TIC en sentido genérico. Sin embargo, son pocos los fragmentos que tratan la ambivalencia de lo positivo-negativo o del buen uso-mal uso. Por este motivo, *una primera conclusión que se desprende de los textos es que en términos generales apoyan la introducción de las TIC en el ámbito educativo, por ello tenemos que descartar en esta primera fase la idea extendida de que los sindicatos de profesores rechazan el cambio de modo de enseñanza a través de las TIC.*

Sin embargo me parece esencial tratar otro tema específico que puede explicar a la vez que situar correctamente el optimismo generalizado: una de las ideas preconcebidas que traje a la investigación era que en términos generales los sindicatos no tendrían una visión crítica de las TIC *a menos que* pudieran entrar en conflicto con cuestiones más propiamente sindicales-laborales del profesorado. Pues bien, esta hipótesis parece confirmarse en el caso de los únicos 5 textos en los que ha aparecido este tipo de controversia. Dejando de lado uno de ellos que es menos explícito, vamos a ver los otros cuatro donde es clara la ambivalencia valorativa de las TIC cuando se confronta con otros problemas sindicales del profesorado. Así, en una pregunta a la consejera de educación de Extremadura, se le dice: «Extremadura ha sido pionera en la introducción de las TIC en el aula, si bien parte del profesorado se siente aún reacio a utilizar dichos recursos; más aún, es

generalizada la opinión de que son necesarios más profesores y menos medios» (Fragmento 18). La respuesta de la consejera es indiferente a este respecto. Lo importante es que la revista del sindicato afirma que es una opinión generalizada la idea de que implícitamente se critica que hay que invertir más en profesorado y menos en tecnología. Más claro es el Fragmento 34: «Desde ANPE Extremadura no podemos aplaudir dicha inversión de 2.006.208 euros en pizarras digitales cuando cada vez tenemos menos docentes en nuestros centros que no pueden utilizarla debido al ajuste de plantilla y la no convocatoria de oposiciones». Por otro lado, dentro de una información que comenta el Informe de la Fundación Encuentro 2009 aparecen las siguientes afirmaciones: Según el Informe «Es más rentable invertir en investigación educativa que en dotar de ordenadores a un colegio», comentan los autores del informe, que se sorprenden de «las enormes cantidades de dinero público que se gastan en tecnología y que se hagan esfuerzos verdaderamente pírricos en investigar el impacto de esa tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje». (Fragmento 48). Finalmente, aunque de forma menos clara, parece apuntarse también aquí a un conflicto de intereses: «La administración educativa ha presentado a las organizaciones sindicales un proyecto por el que se regula la entrega y autorización de mini-portátiles al alumnado. CCOO expresó su rechazo a que esta iniciativa se haga una vez más con «coste cero»: sin planificar con claridad las acciones formativas previas del profesorado implicado (que deben ser dentro de la jornada laboral de permanencia en el centro), sin admitir que la aplicación de esta estrategia va a suponer un incremento en las tareas del mismo (sin ningún tipo de compensación, por tanto), sin liberar carga horaria para la persona encargada de la coordinación del programa [...]» (Fragmento 50). Es decir, puede que las TIC sean una herramienta excepcional, pero si suponen una mayor carga de trabajo sin compensación económica, el sindicato parece ya no ser tan optimista respecto a su implantación. Lo que me hace intuir es que si los sindicatos de profesores se encontraran ante una elección de TIC-profesorado, sin duda rechazarían lo primero. Si este tipo de cuestiones no aparecen en los documentos, se debe, seguramente, a la elección en la perspectiva adoptada: macro y excesivamente general como veremos a continuación. Todo es siempre visto de forma más positiva cuando el enfoque elude bajar a los niveles de especificidad necesarios.

ß) ASPECTOS HERMENEÚTICOS

Con esta etiqueta me refiero a aquellos ítems que tratan de analizar la perspectiva o el ángulo de interpretación del fenómeno de las TIC y la educación: *el determinismo, la dimensión y la perspectiva.*

Totales categoría / Variable	Determinismo	Dimensión	Perspectiva
Información: 19	Sí: 4 No: 14 Ambivalente: 1	Macro: 17 Micro: 1 Ninguna: 0	Alumno: 4 Profesor: 5 Alumno/Profesor: 3 Alu/Prof/Padres: 1 Colegio/Al/Prf/Pad: 1 Joven: 1 Todos: 1 Ninguna: 3
Profesor 19:	Sí: 6 No: 11 Ambivalencia: 2	Macro: 7 Micro: 10 Ninguna: 2	Alumno: 3 Profeso: 1 Alumno/Profesor: 9 Alu/Prof/Padres: 3 Adultos: 1 Hijos: 1 Ninguna: 1
Institucionales: 12	Sí: 3 No: 9	Macro: 9 Micro: 2 Ninguna: 0	Alumno: 1 Profesor: 3 Alumno/Profesor: 4 Cole: 2 Ninguna: 2
Oficial: 11	Sí: 5 No: 6	Macro: 11	Alumno: 1 Profesos: 1 Alumno/Profesor: 2 Colegio: 2 Sindicato: 1 Ninguna: 4
Políticos: 7	Sí: 3 No: 4	Macro: 6 Ninguna: 1	Alumno/Profesor: 3 Alu/Prof/Padres: 1 Colegio: 1 Ninguna: 2
Expertos: 4	Sí: 2 No: 2	Macro: 4	Alumno: 1 Alumno/Profesor: 2 Colegio/Al/Prf/Pad: 1
Otros: 5	Sí: 1 No: 4	Macro: 2 Micro: 2 Ambas: 1	Alumno: 2 Profesor: 1 Alumno/Profesor: 1 Ninguna: 1

El primer ítem relacionado con la temática hermenéutica que hay que tener en cuenta es la de la relación entre las TIC y la educación. Aunque he

tratado de poner de manifiesto en varias ocasiones (Romero Moñivas 2014) que en realidad considerar los dos ámbitos como esferas separadas es un error epistemológico que dificulta la comprensión real del fenómeno, no por ello deja de seguir siendo habitual que los textos de los no especialistas en sociología o filosofía de la tecnología sigan hablando en esos términos. En todo caso, en mi experiencia investigadora he encontrado muy común en diferentes ámbitos sociales la consideración de las relaciones entre la tecnología y la sociedad, desde un ángulo determinista. Para el análisis de este ítem hay que hacer una precisión: sólo en los casos en los que la estructura argumentativa incluye un vínculo causal unidireccional y cuasi-autónomo entre las TIC y el ámbito educativo se ha considerado que el fragmento era determinista. En el resto de casos la «no-aparición» del vínculo determinista no excluye, sin embargo, su existencia; simplemente ocurre que los fragmentos hablan desde un enfoque que no exige tratar de modo concreto y directamente el vínculo causal. Por este motivo, los resultados pueden parecer poco significativos, pero desde mi punto de vista no es así, y luego trataré de justificarlo conjuntamente con el ítem «dimensión».

De los 77 fragmentos analizados sólo 24 recurren explícitamente a un argumento determinista, mientras que 3 los he considerado ambivalentes. De los 24 resultados positivos es significativo que 21 se vinculan a un determinismo optimista, habiendo 1 caso de determinismo pesimista (tipo del sociólogo Jacques Ellul). Dicho de otro modo: esto significa que de los 37 fragmentos optimistas 21 de ellos recurren a un argumento determinista para justificar su postura. Es muy importante insistir en que no juzgo si los argumentos deterministas utilizados son lógicos o equivocados, simplemente pongo de manifiesto que son mayoritarios frente a los argumentos constructivistas. En cualquier caso, dos de los tipos de criterios más comunes en el determinismo son: (a) o bien se afirma que la tecnología ha producido una serie de cambios a los que nos vemos obligados a dar respuesta adaptándonos a ellos (no se tiene en cuenta, pues, la reorientación de la tecnología), como ocurre por ejemplos en los Fragmentos 1 y 2 (y en la mayor parte de los aquí analizados): «Por eso, es imprescindible dedicar un esfuerzo especial a su formación siempre desde el punto de vista de su *adaptación a la evolución* constante de la sociedad del conocimiento y de la adquisición de una formación concreta sobre las competencias que han de poseer los alumnos» (Fragmento 1). (b) o bien el argumento se presenta con la evidencia de que las TIC son omnipresentes y están causando una serie de transformaciones inevitables, es decir, el argumento aquí aunque sea optimista es fatalista: no se puede corregir ni modificar el desarrollo tecnológico que sigue una lógica autónoma: «evidenciamos *la exigente necesidad* de subirnos al tren de las nuevas tecnologías. Estamos inmersos en un entorno social en el que,

cualquier electrodoméstico o mando a distancia tienen un funcionamiento nada intuitivo» (Fragmento 19). Insisto en que aunque el argumento en muchos casos implica un lógico realismo de cómo funcionan los procesos de cambio social, eso no nos obliga a negar a priori que no pudiesen existir en las narrativas de los sindicatos un argumento de tipo romántico, ludita o anti-tecnológico. Es decir, que lo único que pongo de manifiesto es que, de hecho, no existen tales argumentos en los fragmentos analizados, sino que todos dan por hecho los cambios tecnológicos y su necesaria adaptación. Que esto sea un enfoque hermenéutico más o menos realista, más o menos moralmente válido, es un tema fuera de mi interés aquí.

El siguiente de los ítems hermenéuticos se refiere a la dimensión social-temporal desde la que se sitúan los autores de los textos. En otro lugar he descrito brevemente las diferencias epistemológicas y metodológicas que supone la elección consciente o inconsciente de una dimensión concreta: macro o micro. No me sorprendió encontrarme con que 56 de los 77 textos elegían una perspectiva macro, generalista, una forma narrativa que no concretiza, sino que habla de las TIC en general, de los cambios macro sociales, de las inversiones del gobierno, del progreso social, de la dotación de ordenadores, pizarras digitales, etc. Tan sólo 15 de esos fragmentos descienden al nivel de lo concreto, teniendo en cuenta artefactos particulares o cuestiones pedagógicas específicas. Además, 5 textos no permiten identificar ninguna de las dos dimensiones y 1 fragmento puede decirse que aborda ambas posturas. La perspectiva macro no sólo refuerza el argumento determinista, sino especialmente su versión optimista, de ahí que como apunté antes, sea engañoso decir que sólo los textos que argumentan explícitamente de forma determinista lo son. Por el contrario, aunque no se aborde de forma manifiesta el vínculo causal, para difícil sustraerse al determinismo cuando se elige un enfoque macro. De los 56 textos macro, 32 incluyen un enfoque optimista. Dicho de forma más significativa: de los 37 textos optimistas, 32 son también de perspectiva macro. Mientras que de los 15 que se sitúan en una dimensión micro, tan sólo 5 son optimistas, mientras que 8 son ambivalentes y 1 pesimista. Como ya indiqué antes, la perspectiva mayoritaria de los fragmentos de los sindicatos se encuentran dentro de un tipo de argumento más bien macro, determinista y optimista. Sólo cuando se desciende al nivel de lo concreto comienza a perder fuerza el optimismo y surgen las ambivalencias e incluso conatos de pesimismo. Tampoco es sorprendente que la mayor parte de los textos macro se sitúan dentro de las categorías de «información» (17), «declaraciones oficiales» (11) y «declaraciones institucionales» (9), es decir, las tres categorías que son más estrictamente la voz del sindicato en cuanto colectivo, y que con la diferencia de «autoría» son de hecho fácilmente agrupables (37 en total). Los fragmentos de profesores

y de representantes de otros organismos públicos suman entre los dos 13 textos. Algunos como los siguientes son representativos de la dimensión macro, de generalidades y de buenos propósitos: «Invirtiendo en innovación y desarrollo, y potenciando la iniciativa innovadora en aspectos didácticos, tecnológicos y de orientación e inserción profesional mediante el desarrollo de iniciativas I+D+i. [...]. Impulsando el desarrollo tecnológico. [...] El incremento de la oferta de las enseñanzas profesionales renovada y flexible que permita dar respuesta continua y ágil a los cambios tecnológicos, económicos, culturales y de organización social, y que esté abierta a la cualificación y recualificación de toda la población» (Fragmento 1). Sin embargo, hay profesores que descienden al nivel de lo concreto, hablando del uso específico de determinados programas para la clase de inglés o para la búsqueda de información histórica o de los códigos QR en educación infantil.

Finalmente, el último de los ítems de este bloque hace referencia a la posición o rol desde el que se interpreta el fenómeno de las TIC. Los que eligen específicamente el punto de vista de los alumnos son 12 fragmentos, los que hablan desde el profesorado 11, los que eligen el enfoque de los «adultos» 1, de los jóvenes también 1, de los colegios 5 y desde el punto de vista del sindicato 1. Sin embargo, la mayor parte eligen un ángulo de varios roles: así, alumnos y profesores aparece en 24 ocasiones, si se añaden a los dos también los padres encontramos 5 fragmentos; si a esos tres actores sociales se les añade el colegio aparecen 2 fragmentos, etc. En definitiva, son más comunes los textos que hablan de profesores y alumnos como los directamente involucrados en el proceso de las TIC y el sistema educativo.

γ) ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Finalmente, hay una serie de ítems más específicos e importantes para la construcción social-discursiva del nuevo entorno tecno-educativo, relacionados con aspectos más concretamente pedagógicos. Me refiero a la cuestión de si se defiende la complementariedad entre las TIC y ciertas herramientas o métodos tradicionales, si aparece el argumento de que la tecnología por sí sola no es importante si no se cambia el modo pedagógico de enseñanza-aprendizaje, o la cuestión de la formación del profesorado como requisito ineludible.

El primero de los ítems pretende discernir si algunos discursos tratan de defender el argumento de que las TIC y su nuevo modelo pedagógico deben implantarse pero manteniendo otros aspectos tradicionales de forma complementaria. Esta concepción sólo aparece en 5 fragmentos de los cuales 4 mantienen una valoración axiológica ambivalente y solo 1 es optimista.

También es significativo que de estos 5 textos 3 tengan una perspectiva micro, 1 macro y 1 macro-micro, y que ninguna de ellas utilice un argumento determinista. Los tres más significativos son los siguientes: El fragmento 33, por ejemplo, ya desde su título refleja esta concepción: «El dictado: una herramienta de ayer, hoy y siempre», y señala explícitamente: «Aunque en mi anterior 'comentario en voz alta' acerca del desarrollo de mis clases, hablaba del uso de las nuevas tecnologías en el aula y el atractivo de las mismas para los alumnos, de sus ventajas y beneficios; *también considero que no todo ha de ser viajar por el ciberespacio empleando el teclado, la escritura ha de tener un papel importante en las clases*». El Fragmento 42 es una cita de Carmen Alcoverro recogida en el Rincón de citas de una de las revistas, donde dice: «Podemos usar pizarras digitales, power points e incluso Internet, y seguir sin enseñar *lo que es primordial*: a saber buscar, o sea, a saber elegir la información pertinente y discernir la buena de la mala, en medio del caos». No se está rechazando tampoco el uso de las TIC, simplemente se pone de manifiesto que su uso no debe excluir otros elementos educativos tradicionales. Finalmente, el Fragmento 77 comenta: «Porque está bien que nuestros alumnos tiene que saber moverse en el mundo de las tecnologías, su mundo, pero tampoco deben olvidarse del bolígrafo y del cuaderno, porque la escritura, la caligrafía y todo lo que va unido a ellas se aprende y se perfecciona con la práctica».

Totales categoría / Ítem	Defiende complementariedad entre las TIC y aspectos tradicionales	Transformación del modelo pedagógico/ aprendizaje/escolar	Necesidad de formación del profesorado
Información: 19	Sí: 1 No: 18	Sí: 1 No: 18	Sí: 8 No: 11
Profesor 19:	Sí: 3 No: 16	Sí: 8 No: 9 Ambi: 2	Sí: 4 No: 15
Institucionales: 12	Sí: 0 No: 12	Sí: 1 No: 11	Sí: 6 No: 6
Oficial: 11	Sí: 0 No: 11	Sí: 3 No: 8	Sí: 3 No: 8
Políticos: 7	Sí: 0 No: 7	Sí: 2 No: 5	Sí: 3 No: 4
Expertos: 4	Sí: 0 No: 4	Sí: 3 No: 1	Sí: 2 No: 2
Otros: 5	Sí: 1 No: 4	Sí: 1 No: 4	Sí: 0 No: 5

En segundo lugar, hay otro tema importante. Algunos autores⁴ insisten en que lo esencial de las TIC para la educación no es su simple uso como herramientas al estilo tradicional, sino que lo importante es el cambio del modelo de aprendizaje-enseñanza generado por los cambios introducidos por los sistemas socio-técnicos. Pues bien, este tema está poco presente en los fragmentos, tan sólo aparece en 19 de los 77, y de esos 17 son también optimistas, mientras que 2 ambivalentes; además de los 19 tan sólo en 1 de los fragmentos contraponen las TIC a cuestiones sindicales, aunque precisamente es el Fragmento 18 que analizamos antes y que en realidad sólo aparecía en la pregunta del entrevistador. Es decir, los que proponen la idea de que hay que transformar radicalmente el modo de comprender la educación y el aprendizaje, tanto formal como informal, son también los más optimistas y son textos que nunca contraponen ese nuevo modelo pedagógico a las posibles consecuencias que tendrían para el profesorado y sus intereses corporativos. Queda en suspenso la cuestión de si aquellos que hablan de ese cambio de modelo, estarían dispuestos a asumir, por ejemplo, la menor relevancia del profesorado en la educación formal y lo que ello supone. Aunque algunos de los textos afirman de modo más bien implícito este cambio, lo cual supone leer la estructura de lo que se dice de forma latente, hay otros ejemplos en los que la apuesta por la transformación es claramente explícita. Dos ejemplos bastarán: El Fragmento 16 recoge la siguiente afirmación de un profesor:

No es razonable utilizar nuevas y revolucionarias herramientas sin modificar las metodologías antiguas. La escuela ha perdido la exclusividad en muchos aspectos: la información, la socialización y la «auctoritas». Es un panorama nuevo, de incertidumbre y de oportunidades. Necesariamente, tenemos que cambiar los parámetros, ser visionarios y atrevidos, sin perder nuestra esencia.

Este tipo de afirmaciones son muy explícitas, semejante a estas otras también de una profesora:

Por ello, se pretende trascender la mera alfabetización instrumental con las TIC y generar nuevos modelos educativos adecuados a la realidad de la sociedad tecnológica. [...] Este cambio ha llevado a replantearse, en el ámbito de la educación, la metodología de la enseñanza, introduciendo nuevos cauces de conocimiento acordes con los entornos de aprendizaje de los alumnos y con la diversidad de los mismos, dado que con el uso de las TIC se puede adaptar el ritmo de trabajo a los diferentes niveles que puedan existir entre distintos alumnos del mismo aula. En esta metodología también se da cabida a una ampliación del ámbito de la escuela con nuevos espacios de búsqueda y elaboración de información,

⁴ Puede leerse Fernández Enguita (2013) para un resumen de los autores significativos y de su propia concepción del nuevo entorno tecno-educativo.

es decir, el aumento de fuentes de acceso a contenidos y todo ello, reforzado por el proyecto actualmente en marcha denominado Escuela 2.0. [...] A la par que el rol del alumno, el rol del profesor varía a medida que cambian los modelos de enseñanza aprendizaje de la escuela basados en las TIC. El método de enseñanza tradicional giraba en torno al profesorado, sin embargo, el desarrollo competencial y la integración de las TIC en el aula, requieren que el profesor deje de ser el centro de la enseñanza para pasar a ser el acompañante del proceso de formación del alumnado; que el profesor no se centre exclusivamente en enseñar contenidos sino que enseñe a aprender adquiriendo la competencia de aprender a aprender. ¿Estamos asistiendo a la eclosión de nuevas formas de aprender? La respuesta es que sí, que no toda la información pasa por las explicaciones del profesor, z que los alumnos recurren cada vez más a la Red para solucionar las dudas que les van surgiendo tras el desarrollo de los temas del programa de la asignatura. El concepto de «acompañante» de este proceso es acertado, dado que el papel del mismo no solo es el de enseñar sino también el de orientar al alumno ayudándole a que desarrolle autonomía a nivel personal y académico (Fragmento 3).

Finalmente, la última variable tiene que ver con otra de las reivindicaciones más comunes a este respecto: la de la necesidad de la formación del profesorado en el uso de las TIC para poder sacar todas sus potencialidades. Hay 26 fragmentos en los que aparece de un modo u otro esta reivindicación, muchas de ellas de forma explícita: «Por tanto, no se trata de dar un ordenador a cada niño. Todo esto conlleva, además, formación de profesorado y la creación y elaboración de recursos digitales para que el profesorado pueda trabajar con ello» (Fragmento 45). «Además, la enseñanza exige una actualización constante en la especialidad y, cada vez más, una formación permanente para la incorporación al aula de las nuevas tecnologías, imprescindibles en toda educación que pretenda responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos y las demandas de la sociedad» (Fragmento 20). Por su parte, Anpe-Navarra, incluye entre sus propuestas: «Continuar la formación del profesorado en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación» (Fragmento 25).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Recapitulando los resultados del análisis de esta primera fase de las variables, podemos afirmar lo siguiente:

0. Previamente a las conclusiones más concretas es importante notar que en términos absolutos hay muy poco material sindical que se refiere específicamente a aspectos relacionados con las TIC. La explicación, de algún modo, puede encontrarse en las conclusiones posteriores:

los sindicatos parecen estar preocupados más por cuestiones «laborales» (salarios, condiciones laborales, promociones, etc.), que por la introducción de las TIC en la escuela.

1. En términos generales el discurso general que se encuentra dentro de los diferentes tipos de textos sindicales son de un tono optimista. Eso no significa que, como hemos visto, no haya también posturas ambivalentes e incluso ambiguas, con valoraciones de los aspectos positivos y negativos, pero las estrictamente pesimistas son casi inexistentes. De hecho, las posturas ambivalentes se encuentran más en los textos escritos por profesores que en los institucionales. El carácter optimista se refuerza con el hecho de que son muy pocos los textos que se centran específicamente en la formulación de los aspectos negativos, o que hablen de una tensión dialéctica entre los usos «buenos» y los «malos» de las TIC por parte de los alumnos. El optimismo también se trasluce en los textos que critican las pocas medidas que las administraciones o los centros educativos han llevado a cabo hasta ahora para fomentar la implantación de las infraestructuras tecnológicas, textos que proceden especialmente del ámbito más sindical y menos de los profesores. De ahí que abunden los textos en los que se exige o simplemente se habla de la necesidad de inversión en esas infraestructuras.
2. Sin embargo, este optimismo generalizado tiene que ser matizado. Es cierto que hay pocas manifestaciones pesimistas, aunque sí ambivalentes. Pero una de las razones que creo que se esconden detrás de este hecho es que la mayor parte de los textos han elegido un enfoque macro-generalista, lo que se traduce en la práctica en afirmaciones vagas, sin descender al nivel de lo concreto, de lo micro-situacional, que es donde pueden, y de hecho surgen, los conflictos de intereses concretos, especialmente con los intereses corporativos de los profesores. De ahí que haya sido de tanto interés encontrar unos pocos textos que han reflejado una confrontación de intereses entre las inversiones en TIC y el profesorado. Es ahí donde las voces se hacen más críticas, y precisamente todos los textos pertenecen al ámbito sindical-político, ninguno al de los profesores. Lo que parece confirmar que el optimismo abrumador de los discursos se debe a que son puras declaraciones de principios generales, que encuentran rápido freno cuando los sindicatos perciben que pueden ver peligrar algunas de sus demandas profesionales.
3. Lo que sí parece también mayoritario son los enfoques deterministas, en el sentido de considerar cuasi inevitables y autónomos los cambios generados por las TIC sin que quepa otra respuesta que la adaptación

social. En este sentido, en contra de lo que podría intuirse, no existen los discursos románticos, luditas o anti-tecnológicos en los documentos analizados. Esto favorece otra vez la impresión de optimismo general.

4. Además, la mayor parte de los textos lee el fenómeno de las TIC desde el ángulo de los alumnos y profesores: algunos textos sólo hablando de los primeros y otros de los segundos, y un mayor número uniendo a los dos actores sociales. Son menos los que hablan de los colegios, de los adultos o de los padres, de los jóvenes en general o de los sindicatos. Esta conclusión parece lógica teniendo en cuenta que lo importante no son las TIC en la sociedad, sino en el ámbito educativo.
5. Finalmente, hay una serie de aspectos específicos, pedagógicos, muy importantes para el tema que nos ocupa. La preponderancia de las TIC en el discurso sindical anula prácticamente otro tipo de narrativa en la que se defendiera explícitamente la complementariedad entre las nuevas tecnologías y los aspectos más tradicionales de la educación. Apenas aparecen más que cinco fragmentos que traten de ese tema. Sin embargo, tampoco se han encontrado demasiados textos que aboguen por una transformación de la forma tradicional de enseñar-aprender, debido a la incorporación de las TIC. Hay 19 fragmentos que contienen esta reflexión, casi todos ellos optimistas y ninguno se plantea las consecuencias que tendría un cambio de sistema para los intereses corporativos del profesorado. Aunque sí que hay más textos en los que se exige una adecuada inversión en formación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías si quieren sacarse partido a su potencial.

En definitiva, aunque no existe un discurso homogéneo en el interior de los sindicatos, sí parecen encontrarse esos rasgos básicos. Ahora bien, el análisis documental parece dejar una duda en el aire: ¿son realmente tan optimistas los miembros de los sindicatos acerca de las TIC? Una primera y provisional respuesta me parece que debe ser negativa: los documentos analizados son todos excesivamente generales y por ello no aparecen temas de conflicto de interés que seguramente en la realidad cotidiana sí están apareciendo. Habrá que esperar a una segunda fase de análisis.

6. REFERENCIAS

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2013), «El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar», en *Revista de la Asociación Española de Sociología de la Educación* 6-2: 150-167.
- GOLDMAN, S. L. (1992), «Ninguna innovación sin representación: la actividad tecnológica en una sociedad democrática», en: SANMARTÍN, J. et al., *Estudios sobre sociedad y tecnología*, Anthropos, Barcelona: 269-286.
- MACKENZIE, D. (1984), «Marx and the Machine», en: *Technology and Culture* 25(3): 473-502.
- MARTÍN CRIADO, E. (2014), «Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso», *Revista Internacional de Sociología* 72(1) 115-138.
- Martín Criado, E. (1998), «Los decires y los haceres», *Papers* 56: 57-71.
- Mitcham, C. (1994) *Thinking through technology. The path between Engineering and Philosophy*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Romero Moñivas, J. (2014b), «El profesor como catalizador de energía emocional. Co-presencia física y autoeficacia docente en la educación universitaria en la era de las TIC» (en proceso de evaluación).
- ROMERO MOÑIVAS, J. (2014), «El determinismo tecnológico en la opinión pública española (1982-2012)», en *Revista de Investigaciones políticas y sociológicas* (en prensa).
- (2013), «Del aprendizaje difuso al aprendizaje situacional. Una explicación estructural-conflictiva de las relaciones entre la tecnología y la educación en la Sociedad de la Información», en: *Revista de la Asociación Española de la Sociología de la Educación* 6-2: 210-227.
- (2011a), «Tecnología y discurso político. Estudio empírico del determinismo tecnológico en la retórica política», en *Revista de Investigaciones políticas y sociológicas* (2011): 27-55.
- (2011c), «El determinismo tecnológico en la comunidad de los ingenieros. Una aproximación sociológica exploratoria», en *Miscelánea Comillas* 135 (2011): 629-652.
- (2011b), «The problem of «technological neutrality» and its social-political confusion. The case of *Observatorio de Neutralidad Tecnológica* in Spain», en *Current Sociology* 59(3) (2011): 310-327.
- (2010), «La imagen determinista de la tecnología en los libros de texto de enseñanza secundaria. Un análisis crítico desde la sociología del conocimiento», en: *Revista Española de Pedagogía* 247 (2010): 539-555.
- (2010b), *El estudio del determinismo tecnológico en la opinión pública. Aportaciones teóricas, génesis y agentes*, Editorial de la Universidad Complutense, Edición electrónica.
- SFEZ, L. (2002), *Technique et Idéologie. Un enjeu de Pouvoir*, Éditions du Seuil, Paris.
- VÁZQUEZ, S. y LÓPEZ, S. (2014), «Profesorado y nuevas tecnologías. Enseñando más allá del aula» (inédito y en proceso de evaluación).

WINNER, L. (2001), «Del progreso a la innovación: visiones cambiantes de la tecnología y el bienestar humano», en: LÓPEZ CEREZO, J. A.; LUJÁN, J. L. y GARCÍA PALACIOS, E. (eds.), *Filosofía de la Tecnología*, Madrid: OEI, 189-205.