

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 46

LA TECNOLOGÍA DIGITAL Y
EL DESARROLLO SOCIOEDUCATIVO
EN LOS CONTEXTOS MUNICIPALES

3ER TRIMESTRE, JULIO 2024 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 77-101

RECIBIDO: 20/5/2024 – ACEPTADO: 15/7/2024

MUNICIPIOS
Y TRASFORMACIÓN
DIGITAL DE LA ESCUELA:
EL ESTUDIO DE UN CASO

MUNICIPALITIES AND DIGITAL
TRANSFORMATION OF SCHOOLS:
A CASE STUDY

M. ISABEL PARDO BALDOVÍ / MISABEL.PARDO@UV.ES

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ESPAÑA

ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO / ANGEL.SANMARTIN@UV.ES

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ESPAÑA

DONATELLA DONATO / DONATELLA.DONATO@UV.ES

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

En el actual escenario regido por la gobernanza, la transformación digital de la educación responde a sinergias de múltiples actores. La literatura académica reciente aborda el estudio de las políticas gestadas desde instancias estatales, autonómicas, o privadas. Pero las políticas municipales también constituyen un elemento de gran interés para ilustrar los procesos micropolíticos, permitiendo desarrollar un trabajo situado. Partiendo de esta premisa, en el presente trabajo se estudia el caso de un municipio de la provincia de València que desde hace una década implementa una iniciativa de dotación de dispositivos digitales al alumnado de 5º de Primaria de sus cuatro centros escolares. A través de un enfoque cualitativo se desarrolla un estudio de campo mediante entrevistas al profesorado y observaciones en las aulas, en el que se indaga en esta iniciativa, profundizando en las dificultades y desafíos que comporta. Como principales resultados, se observa que los ayuntamientos constituyen organismos clave para impulsar la digitalización de la escuela, y que las políticas municipales reflejan las tendencias de transformación de la educación que rigen el plano macropolítico. En conclusión, se aprecia que desde el contexto municipal se impulsan cambios en el trabajo en las aulas, planteando importantes retos al profesorado.

PALABRAS CLAVE

Tecnología Educativa; municipio; estudio de caso; políticas municipales; transformación digital.

ABSTRACT

In the current scenario ruled by governance, the digital transformation of education is woven through the participation of multiple actors. Recent academic literature deals with the study of state, regional or private policies. However, municipal policies are also an element of great interest for illustrating micro-political processes, making it possible to develop situated work. Based on this premise, this paper studies the case of a municipality in the province of València that for the last decade has been implementing an initiative to provide digital devices to 5th grade students in its four schools. Using a qualitative approach, a field study is carried out by means of interviews with teachers and classroom observations, in which this initiative is investigated, delving into the difficulties and challenges it entails. The main results show that local councils are key bodies in promoting the digitalisation of schools, and that municipal policies reflect the trends in the transformation of education that govern the macro-political level. In conclusion, it can be seen that the municipal context is driving changes in classroom work, posing important challenges for teachers.

KEYWORDS

Educational Technology; Municipality; Case study; Municipal policies; Digital transformation.

1. INTRODUCCIÓN

La escena educativa actual está regida por la lógica denominada como “gobernanza”. Siguiendo a Cerrillo Martínez (2005), esta puede definirse como una forma de gobierno vertebrada en torno a la participación de múltiples agentes de sectores distintos.

La gobernanza es una lógica de gobierno del sistema educativo significativamente distinta a la clásica. Tradicionalmente, la política educativa se ha basado en un modelo centralizado y jerarquizado en el cual el Estado, a través de la Administración Educativa, regulaba la vida en los centros escolares. Frente a ello, la instauración de la gobernanza supone una forma de “gobernar sin gobierno” (Rhodes, 2005, p. 99; Díez-Gutiérrez, 2020) basada en la desregulación. En este modelo, los cauces de la política educativa mutan, redefiniendo la relación entre el Estado y la sociedad civil (Verger y Normand, 2015). La configuración de las políticas educativas ya no transcurre de manera lineal. Sino a través de las sinergias y de decisiones y acciones tomadas en distintos planos, por actores tanto formales, como informales. Lo que en el sistema educativo español se materializa, principalmente, a través de dos fenómenos distintos.

Por un lado, la Administración Educativa se fragmenta y atomiza en unidades de gestión más pequeñas, que operan como una especie de filiales (Álvarez Alonso, 2017). Como pueden ser los centros de formación del profesorado, el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) o el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), por citar algunos ejemplos. Estos organismos prescriben veladamente prácticas y modos de hacer en la escuela, a través de la formación al profesorado y mediante la extensión de narrativas que actúan con carácter performativo (Luengo Navas y Saura Casanova, 2013; Martín-Alonso *et al.*, 2024).

Junto a esta atomización de los organismos administrativos, la gobernanza propicia la entrada en escena de una amplia pluralidad de actores. Entre ellos destacan los de carácter económico, como los organismos supranacionales tales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el Foro de Davos o el Banco Central Europeo, entre otros, como la asociación de editores de libros de texto. Todos ellos ejercen una gran influencia en la gestación de las políticas educativas actuales. Instaurando lo que Ball (2015) califica de “tiranía de los números” o Rizvi y Lingard (2013) de “política educativa numérica”.

También destaca la participación del sector del desarrollo tecnológico que, progresivamente, ostenta mayor protagonismo en una escuela cada vez más digitalizada. Entre estos actores se encuentra lo que Saura *et al.* (2021) denominan como “Imperio GAFAM” formado por los grandes gigantes del desarrollo tecnológico. Esta denominación es un acrónimo de sus iniciales: Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft (Rayna, 2024). Este fenómeno también es denominado como “siliconización de la educación” por Williamson (2017).

También puede apreciarse la influencia de empresas clave de la nueva economía colaborativa como Uber o Amazon, que también moldean la esfera educativa (Saltman, 2016a, 2016b). Lo que propicia la “amazonización” (Golumbia, 2015) o “uberización” de la educación (Filgueiras y Antunes, 2020; Nurvala, 2015; Pardo Baldoví *et al.*, 2018), consistente en la adaptación de las políticas educativas a los intereses del sector privado tecnológico.

El estudio de estos fenómenos despierta un interés creciente en la investigación educativa actual. Cada vez se pueden detectar más ejemplos de estudios que abordan el impacto que los organismos supranacionales o el sector tecnológico ejercen sobre la configuración de las políticas educativas, como los citados anteriormente. Especialmente, destacan las investigaciones centradas en analizar el papel que estos actores ostentan en la transformación digital de la escuela (Hillman *et al.*, 2020; Ideland, 2021; Komljenovic, 2021).

Precisamente las políticas de digitalización de la escuela se erigen como el eje vertebrador de la escena educativa actual. A la vez, constituyen un claro reflejo de la gobernanza. Dado que, como argumenta Williamson (2021), evidencian la hibridación de actores diversos humanos y no humanos, entre los que pueden citarse las organizaciones (públicas, privadas o multisectoriales), los educadores (profesorado de distintas etapas educativas, equipos directivos, etc.), materiales y técnicas (como el hardware, el software, las plataformas digitales o la Inteligencia Artificial), así como los propios discursos que en torno a estos gravitan.

Partiendo de esta premisa, la gobernanza del sistema educativo no se limita a la participación de los citados organismos macropolíticos. Sino que también supone la irrupción de agencias de la sociedad civil, como las fundaciones, las asociaciones o las ONG (Gairín Sallán y Galdames Calderón, 2023). También de organismos formales que actúan en el contexto local, como son los Ayuntamientos, dando con ello cumplimiento al mandato establecido en los distintos apartados del Art. 25 de la Ley 7/1985, de 2 abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local.

Las acciones que se gestan en el ámbito municipal también son determinantes para la configuración e implementación de las políticas educativas (Exley, 2016; Nicholson y Wilkins, 2024). De hecho, tal y como plantea Hatcher (2014), el desarrollo de políticas educativas municipales puede favorecer la cohesión del municipio y la coordinación entre los distintos centros escolares de la localidad. A su vez, el estudio de las políticas municipales constituye un elemento de gran interés para ilustrar los procesos micropolíticos, permitiendo desarrollar un trabajo situado.

Pese a la trascendencia de lo local en la esfera educativa, la literatura académica reciente aborda escasamente este fenómeno. Son todavía menores las publicaciones que indagan en el papel de los municipios en la promoción de la transformación digital de la escuela, pese a la extensión de este fenómeno.

En atención a este escenario, el presente artículo aborda el estudio del caso de un municipio situado en la provincia de València (Comunitat Valenciana), en el cual el Ayuntamiento mantiene desde hace más de una década una política municipal de dotación individual de dispositivos digitales al alumnado de quinto curso de Educación Primaria de los cuatro centros escolares de la localidad.

Esta realidad suscita múltiples interrogantes de investigación como: ¿qué discursos y narrativas se gestan en torno a ellas?, ¿qué transformaciones se derivan para los centros escolares y el trabajo en las aulas?, ¿cómo afecta esta iniciativa a la micropolítica escolar? En última instancia, ¿qué impacto propicia la política municipal sobre los centros escolares y el trabajo del profesorado?

Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, este artículo sintetiza los resultados emergidos de una investigación de enfoque cualitativo que persigue el objetivo de indagar en el contex-

to municipal anteriormente citado para profundizar en el impacto de la política municipal de digitalización escolar. Atendiendo a las preguntas de investigación anteriormente formuladas, este análisis se centra en el estudio de tres dimensiones distintas: las visiones que los agentes educativos muestran respecto a la citada iniciativa, las transformaciones que de ella se derivan sobre la organización escolar y las prácticas de aula, y los posibles conflictos que esto provoca. Estas tres dimensiones permiten comprender las dificultades y los desafíos que la política municipal de digitalización escolar comporta para los centros escolares y su profesorado. Para ello, se desarrolla una investigación situada en el contexto que se describe en el siguiente epígrafe.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL MUNICIPIO Y DE LOS CENTROS ESCOLARES

El municipio que constituye el caso de estudio de este trabajo es una localidad situada en un contexto semiurbano, en la provincia de València (Comunitat Valenciana), a unos 30 kilómetros de la capital, con una población aproximada de 12.000 habitantes.

Pese a tratarse de una población históricamente agrícola, en las últimas décadas ha experimentado un importante proceso de industrialización, que ha propiciado su transformación demográfica y económica.

Es una zona de predominio lingüístico valenciano. Mantiene vivas las tradiciones culturales propias, lo que se refleja tanto en el carácter y socialización de sus habitantes como en los valores mantenidos por los centros educativos del municipio.

Como se ha comentado previamente, desde hace más de una década, en la localidad se desarrolla una política de dotación individual de dispositivos digitales al alumnado de quinto curso de Educación Primaria de los cuatro centros escolares de la localidad. Se trata de una iniciativa promovida desde la Concejalía de Educación del municipio, destacada en los programas electorales de la localidad.

Esta iniciativa consiste en la entrega a los escolares del municipio de dispositivos digitales individuales que han ido variando con el transcurso de los años. Inicialmente, se dotaba de tabletas digitales, en línea con los planteamientos del Programa experimental para el fomento del uso de libros de texto en dispositivos electrónicos "tabletas digitales" (Comunitat Valenciana, Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, 2014a) que se desarrolló en algunos centros escolares del sistema educativo valenciano. En la actualidad, la dotación consiste principalmente en Chromebooks. Si bien no existe un estándar al respecto, de forma que el tipo de dispositivo fluctúa según el año por razones que no se explicitan.

El Ayuntamiento dota al alumnado a nivel individual, y no a los centros educativos. Sin embargo, se incide en la importancia de utilizar estos dispositivos en las aulas, reproduciendo este discurso en los plenos, en el Consejo Escolar Municipal, y en la propia ceremonia de entrega de los dispositivos, a la cual acude el alumnado con sus familias.

La iniciativa afecta a los cuatro centros escolares presentes en la localidad. Así, profundizar en este caso permite estudiar un escenario de gran interés, marcado por la gobernanza. Un caso que ilustra la influencia que las decisiones municipales ejercen sobre el quehacer cotidiano de la escuela y sobre el trabajo del profesorado.

Acotando la mirada a los centros escolares, la localidad cuenta con un Instituto de Educación Secundaria (IES) y una escuela infantil municipal (para alumnado de 0 a 3 años), además de un centro privado para el primer ciclo de Educación Infantil. Por lo que respecta al segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años) y a la etapa de Educación Primaria, el municipio cuenta con cuatro centros escolares, cuyos datos se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1. Características de los centros escolares del municipio

Características centros escolares				
	<i>Centro 1</i>	<i>Centro 2</i>	<i>Centro 3</i>	<i>Centro 4</i>
<i>Titularidad</i>	Público	Público	Público	Privado
<i>Tipología</i>	CEIP	CEIP	CEIP	Centro Concertado

Como puede apreciarse en la tabla 1, de los cuatro centros escolares existentes en el municipio tres son CEIP, es decir, Centros de Educación Infantil y Primaria Públicos, mientras que el restante es un colegio privado concertado, de carácter parroquial.

Los tres centros escolares públicos forman parte de una red de centros que se instauró a finales de la década de los noventa, en el marco de los proyectos de renovación pedagógica, denominada como Confluencia-340 (Suñer *et al.*, 2005). Esta red surgió a partir de la propia iniciativa del profesorado en colaboración con la Inspección Educativa del momento. Aglutina a todos los centros escolares públicos de la misma zona de inspección educativa con el objetivo de intercambiar experiencias docentes y fomentar la innovación educativa colegiada (Suñer *et al.*, 2003). Se trata de una red muy conocida en la provincia de València, que fue especialmente activa en la década del 2000.

A continuación, en la Tabla 2 se presenta una tabla comparativa en la que se muestra el número de alumnado (plazas escolares autorizadas) y de profesorado de cada uno de los centros escolares del municipio.

Tabla 2. Alumnado y profesorado de los centros escolares del municipio

Docentes y discentes de los centros escolares				
	<i>Centro 1</i>	<i>Centro 2</i>	<i>Centro 3</i>	<i>Centro 4</i>
<i>Alumnado</i>	475	325	300	222
<i>Profesorado</i>	34	21	19	14

Centro escolar 1

El centro escolar 1 es el más grande del municipio. Cuenta con “doble línea” (dos unidades por nivel educativo) tanto para el segundo ciclo de Infantil como para la etapa de Primaria. Pese a tratarse del centro escolar más joven de la localidad, posee una trayectoria de más de 40 años de experiencia. La innovación y el uso de las tecnologías digitales siempre han actuado como elementos vertebradores de su Proyecto Educativo de Centro.

En sus inicios, era un centro situado en el entorno rural, fuera del núcleo poblacional. Destacaba especialmente su Huerto Escolar desaparecido en la década del 2000 como consecuencia del inicio del proceso de urbanización, todavía en expansión en la zona actualmente. En las décadas de los años 80 y 90 el centro estuvo fuertemente vinculado a los Movimientos de Renovación Pedagógica valencianos. En este marco se inicia la promoción del uso de las tecnologías digitales, contando con la primera aula de informática de la zona. Durante la década del 2000 el centro apuesta por la innovación educativa a través del cine. En la última década, se han desarrollado procesos formativos vinculados a dos ámbitos: la escuela inclusiva y el uso didáctico de las tecnologías digitales.

El centro escolar 1 cuenta con unidades de Educación Especial, tanto Pedagogía Terapéutica, como Audición y Lenguaje. Respecto al alumnado escolarizado, se observa una tendencia creciente hacia la escolarización de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, que actualmente se corresponde con el 26% del alumnado del centro, siendo el de mayor porcentaje de la localidad.

Por último, el equipo docente está formado por un total de 34 maestros y maestras. Además de esta plantilla, el centro cuenta con una Psicopedagoga dependiente del Gabinete Psicopedagógico Municipal con exclusividad para el centro, así como una educadora proporcionada por la Generalitat Valenciana.

Centro escolar 2

El centro escolar 2 cuenta con 3 unidades en el segundo ciclo de Infantil (una unidad por nivel educativo) y 10 unidades en la etapa de Primaria.

La escuela se sitúa en el centro de la población, cerca de otros espacios municipales destinados a la cultura y a la formación. Por ello, siempre se ha tratado de un centro que ha suscitado el interés de la población por su ubicación privilegiada.

El centro escolar 2 participa en el programa de jornada continua, por lo que su horario lectivo abarca desde las 9:00 hasta las 14:00 horas, ofreciendo actividades educativas complementarias hasta las 17:00 horas.

Esta escuela desarrolla distintos proyectos relacionados con la innovación educativa como la educación saludable, el apadrinamiento lector, o el aprendizaje basado en experimentos.

En atención a su equipo docente, cuenta con un total de 21 maestros y maestras, así como un Psicopedagogo dependiente del Gabinete Psicopedagógico Municipal con exclusividad para el centro.

Centro escolar 3

El centro escolar 3 también es un CEIP. Cuenta con 3 unidades para el segundo ciclo de Educación Infantil (una unidad por nivel), así como 9 unidades para Educación Primaria.

Se trata del centro escolar más antiguo de la localidad, con una trayectoria educativa de más de 90 años. Pese a ello, el proceso de transformación experimentado provocó que durante la década de los 2000 su matrícula se redujera considerablemente, por la baja natalidad de la zona. Actualmente, este proceso se ha revertido por la reurbanización del contexto, donde se concentra la población joven del municipio. Esto lo ha convertido en el centro escolar con mayor número de solicitudes de matrícula del municipio.

La escuela participa en el programa de modificación de la jornada lectiva, comúnmente denominado como “programa de jornada continua”, la cual finaliza a las 14:00 horas. Destina la tarde a la realización de actividades educativas complementarias.

Desarrolla proyectos de innovación educativa relacionados con el arte y la danza, así como con el aprendizaje de lenguas, donde aplica el Portfolio Europeo de las Lenguas.

Finalmente, por lo que respecta a su equipo docente, el centro escolar 3 cuenta con un total de 19 maestros y maestras, así como un Psicopedagogo dependiente del Gabinete Psicopedagógico Municipal con exclusividad para el centro.

Centro escolar 4

Al contrario que los tres centros escolares anteriormente descritos, la escuela 4 es un colegio de titularidad privada con un concierto educativo de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana.

La titularidad del centro la ostenta la parroquia del municipio, por lo cual tiene carácter de colegio parroquial religioso. Pertenece a la Fundación de Colegios Diocesanos San Vicente Mártir, gestionada por el Arzobispado de València.

Este centro escolar ofrece distintas etapas educativas, tanto el segundo ciclo de Educación Infantil, como Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Centrando la atención en las dos primeras etapas, este centro cuenta con 3 unidades de Educación Infantil y 6 unidades de Educación Primaria, es decir, una unidad por nivel educativo en ambas etapas. Además, también cuenta con una unidad de Educación especial.

El centro implementa distintos proyectos de innovación educativa centrados en temáticas diversas. Entre las cuales destacan el Aprendizaje Servicio (ApS), las metodologías activas y la competencia digital.

Por lo que respecta al equipo docente, la etapa de Infantil cuenta con 4 docentes y la etapa de Primaria con 10 docentes. Además, el centro también dispone de Gabinete Psicopedagógico formado por una profesional.

2. DISEÑO Y MÉTODO

Como se ha comentado previamente, el objetivo principal del estudio es indagar en la complejidad de la política municipal de dotación digital al alumnado. Para comprender las implicaciones que comporta para los centros escolares y su profesorado.

En base a este objetivo, la investigación se ha vertebrado en un enfoque cualitativo. Este tiene un gran potencial para captar la globalidad y, a su vez, la singularidad del caso estudiado (Bianchi, 2019), adaptándose a lo emergente (Cardano, 2018). Se asume que el conocimiento generado sobre el caso no puede escapar a su contextualización, dado que se trata de un conocimiento situado (Haraway, 1988; Telfener y Casadio 2003).

Por ello, se opta por la propuesta metodológica de estudio de casos (Yin, 2018). Se estudia un caso único, ya que se analiza un municipio. Pero, a la vez, esta realidad se desglosa en un estudio de casos múltiples, porque la política de digitalización al alumnado ejerce su impacto en los cuatro centros escolares del municipio.

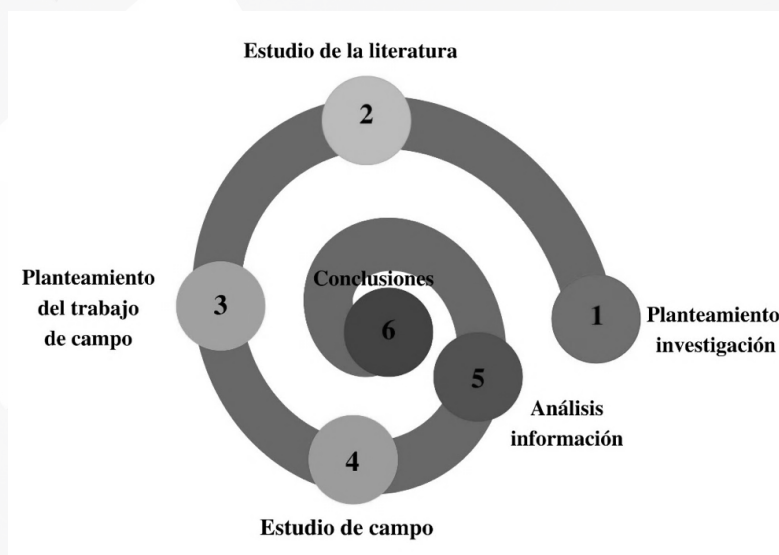
El municipio fue seleccionado de forma deliberada (Patton, 2002), siguiendo la estrategia denominada selección por propósito o intencional (Morse, 2015). Se seleccionó este municipio por el interés de la política de dotación digital al alumnado de los centros escolares que aplica. Una vez seleccionado el municipio, se contemplaron como unidades de análisis o casos todos los centros escolares que impartían enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, por ser quienes escolarizan al alumnado que recibe la dotación municipal.

El estudio de casos permite comprender las particularidades de la realidad estudiada, así como las relaciones que se establecen entre los fenómenos abordados. Por lo cual constituye una perspectiva óptima para ofrecer descripciones detalladas y para permitir la exploración de múltiples características.

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de esta premisa, se adopta un diseño de investigación en espiral (Hammersley y Atkinson, 2019). En él las fases de investigación se entretajan con el objetivo de formar una visión lo más holística posible. Circunstancia que aparece representada en la figura 1.

Figura 1. Diseño de la investigación



Como se aprecia en la figura 1, el diseño de investigación transcurre en cinco fases distintas. En primer lugar, se plantea la investigación formulando las preguntas y el objetivo de investigación. Se establecen la epistemología y la metodología que vertebran su desarrollo.

En la segunda fase se realiza el proceso de revisión, mediante el estudio de la literatura académica relacionada con la temática estudiada. Lo que lleva a establecer el estado del arte.

En la tercera fase se plantea el trabajo de campo. Se concretan las técnicas e instrumentos para la recogida de la información, el cronograma, la selección de participantes, etc.

Una vez planificadas estas cuestiones se inicia la fase de trabajo de campo, que abarca dos dimensiones distintas, en función de cómo se ajusta la lente de observación. En primer lugar, se estudia la realidad local. Tras la exploración del municipio, se centra la mirada en los centros escolares. Esta fase será explicada de forma más amplia en el epígrafe siguiente, dada la relevancia que ostenta en el desarrollo de la investigación.

Una vez recopilada la información se prosigue con su análisis. El propósito es sintetizar los resultados más relevantes en relación con el objetivo general de la investigación. Se presta especial atención a las singularidades observadas. Finalmente, se establecen las conclusiones de la investigación, que permiten reconstruir el conocimiento adquirido a propósito del caso estudiado.

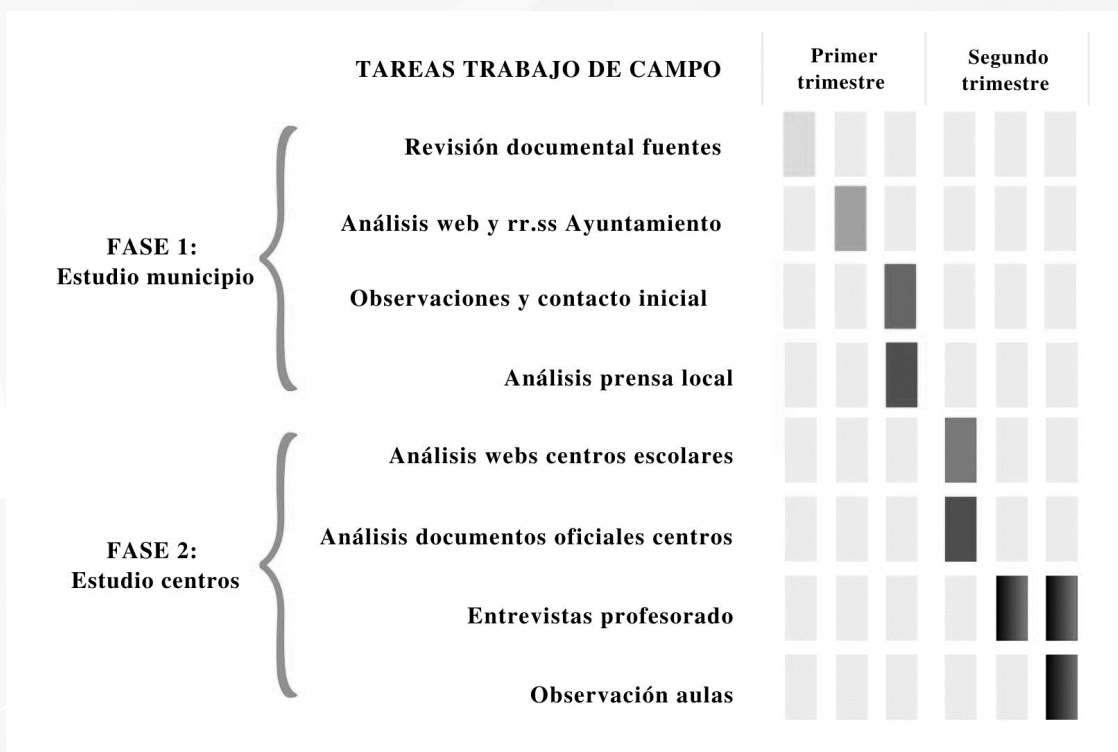
3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

Como se ha expuesto en el epígrafe anterior, el estudio de campo constituye una fase fundamental del diseño de investigación. Este permite recoger la información en el propio contexto y con los participantes que crean cotidianamente dicha realidad.

Esta fase ha abarcado dos niveles distintos de profundización, que se corresponden con el estudio de caso (municipio) y el estudio de casos múltiples (centros escolares). Cabe destacar que la información emergida en ambos niveles se complementa recíprocamente, dado que remite a una misma realidad: el impacto que la política municipal de digitalización ejerce sobre el trabajo en los centros escolares.

En total, el trabajo de campo se desarrolló durante 7 meses, correspondientes con dos trimestres del curso escolar, como se expone en el cronograma de la figura 2.

Figura 2. Cronograma del estudio de campo



Como se muestra en la figura anterior, el trabajo de campo empezó coincidiendo con el inicio de curso en el mes de septiembre, y finalizó en el mes de marzo, al término del segundo trimestre del curso académico. Durante el primer trimestre se desarrolló el estudio del municipio. Durante las vacaciones de navidad tuvo lugar la entrega de los dispositivos digitales al alumnado, que se incorporaron a las aulas al inicio del segundo trimestre. Periodo en el cual se efectuó el estudio en el interior de los centros escolares.

3.1. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para desarrollar estos procesos se han utilizado distintas técnicas e instrumentos de recogida de información, cuya complementariedad ha permitido incorporar perspectivas diversas sobre la realidad estudiada. Estos aspectos se reflejan en la figura 3.

Figura 3. Instrumentos y técnicas utilizados en el trabajo de campo

A continuación, se detalla el empleo de los instrumentos reflejados en la anterior figura 3, diferenciando cada una de las fases del estudio.

Fase 1: Estudio del municipio

Por lo que respecta al estudio del entorno local, en primer lugar, se realizó la revisión documental de fuentes con el objetivo de conocer su historia y su situación socioeconómica y política para poder contextualizar la investigación. Además, con idéntico propósito, se realizaron observaciones de forma directa, con el apoyo de un registro de campo. Estas observaciones se efectuaron durante un mes, en el cual se visitaron distintos lugares emblemáticos del municipio, incluyendo el Ayuntamiento y los centros escolares, y se procedió a la toma de contacto inicial.

También se analizó la página web del Ayuntamiento y su cuenta en la red social Facebook. Se buscaron referencias sobre la política de digitalización. Las dimensiones de análisis que se contemplaron fueron la fecha en la que se desarrolló la iniciativa, el presupuesto destinado, el número de estudiantes dotados y, sobre todo, las valoraciones que se hacían sobre la iniciativa. Posteriormente, este trabajo se complementó con la revisión de la prensa local en busca de acciones de difusión, para explorar las narrativas que la acompañan, incidiendo en el discurso entendido como política (Ball, 1993; Gewerc, 2010). Para ello, se adoptaron las mismas dimensiones de análisis que en el trabajo efectuado sobre la web municipal.

Fase 2: Estudio de los centros escolares

Una vez explorada la realidad local y la iniciativa de digitalización a nivel formal se procedió con la segunda fase del trabajo de campo: el estudio de los centros escolares del municipio seleccionado.

El proceso se inicia analizando sus páginas web. En el caso de los tres centros públicos son de carácter institucional, alojadas en la plataforma Portal Educatiu ofrecida por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. En el caso del centro privado-concertado se trata de una página web en una plataforma propia. La información emergida fue recopilada mediante una ficha de análisis de plataformas digitales educativas, ya validada previamente en proyectos de investigación financiados. En el análisis se consideraron dos dimensiones distintas. Por un lado, se exploraron los centros escolares, con el objetivo de conocerlos. Finalmente, se centró la atención en indagar en la política de digitalización municipal, buscando referencias a la misma en las citadas webs.

A través de la documentación disponible en las páginas web se accedió al análisis de los planteamientos institucionales de los centros escolares. Concretamente, se revisaron los Proyectos Educativos de Centro, el Reglamento de Régimen Interno y el Plan digital para buscar referencias a la política institucional de digitalización y explorar el grado de implementación de las tecnologías digitales en los centros escolares.

Este trabajo se complementó con la implementación de instrumentos y técnicas de enfoque etnográfico, como son la entrevista semiestructurada en profundidad y la observación de situaciones de aula.

Por un lado, se desarrollaron entrevistas al profesorado de los centros escolares. En cada centro se entrevistó a 3 docentes: un miembro del equipo directivo, la Coordinación TIC y un docente tutor. Las entrevistas se entendieron como una posibilidad para sumergirse en la realidad de los centros desde la perspectiva de sus protagonistas (Wengraf, 2001). Estas tuvieron una duración de entre 45 minutos y 1 hora. Se registraron en audio con el permiso de los entrevistados. Posteriormente, fueron transcritas literalmente y remitidas a los participantes para su autorización, con el objetivo de construir conocimiento compartido (Kvale, 2011). Las entrevistas se centraron en valorar el impacto que la política de digitalización municipal ejerce sobre el trabajo en los centros abarcando distintas dimensiones como: 1) uso de los dispositivos en el aula, 2) conflictos, 3) fortalezas y debilidades de la estrategia de dotación y 4) impacto sobre el trabajo.

La información procedente de las entrevistas se complementó con la realización de sesiones de observación participante de situaciones de aula (Flick, 2015). Se observaron 3 sesiones en cada aula de quinto, con la finalidad de apreciar el uso que se otorgaba a los dispositivos digitales dotados. La información se registró en fichas de observación en las que se describía la sesión y se atendía a distintos aspectos como: 1) uso de los dispositivos concedidos, 2) agrupamientos, 3) estrategias didácticas, 4) actividades, y 5) posibles conflictos, tensiones o problemáticas que surgieron.

Tanto en el trabajo de campo en el municipio como en el localizado en los centros escolares se cumplimentó un diario de campo en el que, a modo de anecdótico, se fue recogiendo la información más relevante emergida durante todo el proceso.

3.2. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información procedente de todos los instrumentos anteriormente citados fue clasificada, organizada y analizada siguiendo los postulados del análisis del discurso (Van Dijk, 1985^a, 1985b, 1985c). Este planteamiento se concretó en dos propuestas metodológicas distintas. Para la in-

formación emanada de los documentos (como son las páginas web, la prensa, los documentos oficiales de los centros escolares, el diario de campo o las fichas de observación) se empleó la técnica del análisis documental (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007). Este método se complementó con el análisis de la conversación (Rapley, 2014) para el caso de la información recopilada a través de las entrevistas.

A partir de los procedimientos aplicados se derivaron un total de 3 categorías, que se sintetizan en la figura 3.

Figura 3. Categorías emergidas en el proceso de análisis de la información



La primera categoría remite a las narrativas que gestadas en torno a la iniciativa de digitalización municipal. Estos discursos reflejan las visiones de los distintos agentes implicados, tanto de la corporación municipal (que ejerce el rol de impulsor de esta política), como del profesorado, las familias y el alumnado (que son quienes experimentan las implicaciones de la dotación de los dispositivos digitales). Las distintas posturas actúan como subcategorías específicas.

Junto a ello, aparece otra categoría relativa al impacto que esta política ejerce sobre los centros escolares. Esta se desglosa en dos subcategorías distintas. Por un lado, las transformaciones sobre el funcionamiento cotidiano de los centros escolares y su entramado organizativo. Por otro, los cambios sobre las prácticas de aula.

Finalmente, se observa la emergencia de una última categoría relacionada con la micropolítica de la escuela, especialmente con su dimensión conflictiva. Se abordan las tensiones suscitadas por esta política de digitalización municipal.

Una vez expuesta la información relativa al trabajo de campo, a continuación, se presentarán los resultados más relevantes encontrados.

4. RESULTADOS

En el presente apartado se expondrán los principales hallazgos organizados en torno a las tres categorías de análisis, tal como se recogieron en la figura 3.

4.1. NARRATIVAS Y VISIONES RESPECTO A LA POLÍTICA MUNICIPAL DE DIGITALIZACIÓN ESCOLAR

Como se ha expuesto en la introducción, una de las dimensiones de análisis del trabajo se centra en el estudio de los discursos y posturas que los distintos agentes educativos muestran respecto a la iniciativa de digitalización municipal. De estos aspectos se ocupa el presente epígrafe, incidiendo primero en el discurso oficial mantenido por la corporación municipal, posteriormente en el que muestran las familias y el alumnado, para finalizar con el profesorado.

El discurso institucional: la postura del Ayuntamiento

Los dispositivos digitales son entregados oficialmente al alumnado de forma individual en una ceremonia organizada por el Ayuntamiento. A ella asisten tanto el propio alumnado como sus familias. Esta ceremonia de entrega es posteriormente difundida a través de distintas vías. Tanto mediante los canales institucionales formales, como son la página web del Ayuntamiento y sus redes sociales. Como a través de la prensa local, que reproduce las narrativas oficiales, precisamente por la influencia del gabinete de prensa del Ayuntamiento.

En ambos casos, las narrativas inciden en que la dotación se realiza con fines académicos, con el objetivo de facilitar la innovación educativa a través de la digitalización. Esto constituye una devolución de responsabilidades a los centros escolares, aunque encubierta por la estrategia de dotación indirecta al propio alumnado. Pese a ello, en todos los casos se enfatiza la importancia de que estos dispositivos digitales sean utilizados en los centros escolares, y en las sesiones del Consejo Escolar Municipal se anima al profesorado a “abrazar” esta iniciativa.

Al hilo de ello, en la prensa local la iniciativa aparece publicitada con lemas como “cruzada tecnológica” o “invierte en futuro” (información consultada directamente en la prensa local y cuya fuente no se cita para asegurar el anonimato del municipio, respetando la protección de datos). El enfoque que subyace a estos discursos evidencia los fines propagandísticos, al reproducir y legitimar el discurso oficial.

En el estudio de campo se ha detectado que el origen de esta dotación fue una de las promesas de campaña electoral del partido gobernante. Lo que conecta los fines propagandísticos mencionados con cierta instrumentalización partidista.

En este sentido, la investigación ha permitido constatar que la narrativa que se impone respecto a la política de digitalización es la articulada por la propia corporación municipal. Precisamente, porque se reproduce mediante un entramado de medios de gran eficacia para su difusión masiva (como son la prensa y las redes sociales).

La visión del alumnado y de las familias

La generalización del discurso oficial anteriormente citada provoca que dichas narrativas también sean asumidas por las familias, que inciden en la importancia de incorporar los dispositivos digitales en las aulas. Aspectos que eran desvelados por el profesorado durante las entrevistas.

A su vez, también el alumnado se muestra encantado de recibir esta dotación digital. Como ha podido apreciarse en las fotografías de los recortes de la prensa local y de las redes sociales, o en las sesiones de observación, donde el alumnado ponía de manifiesto su preferencia por trabajar con los dispositivos otorgados por el Ayuntamiento.

Pese a que esta iniciativa fue recibida con clamor por la ciudadanía, que reproduce el discurso tecnófilo impulsado por la Administración local, plantea un escenario no exento de tensiones, por distintos motivos que se expondrán en los epígrafes siguientes, lo que despierta visiones diversas en el profesorado, como se detallará a continuación.

Posturas y visiones del profesorado

El profesorado muestra posturas diversas, en algunos casos contradictorias, respecto a la iniciativa, que no siempre se corresponden con la mantenida por la Administración, las familias o el alumnado. Estas dualidades se reflejan en la siguiente cita, extraída de una de las entrevistas desarrolladas con la dirección de los centros:

a nivel de 5º el ayuntamiento dota, desde hace unos años, de los portátiles. Entonces, normalmente, el profesorado pues sí que hacen proyectos para trabajar. Pero también depende del tutor que en ese momento coja 5º. No es algo que esté en el proyecto educativo de centro, que ese tutor porque vengan los portátiles vayamos a hacer uso de ellos en las aulas. Depende mucho de quien coja ese 5º ese año. Y no todos están dispuestos. (EEDC1, l. 61-65)

Algunos maestros y maestras, más proclives al trabajo digital, se muestran partidarios de la iniciativa municipal, como se aprecia en la siguiente cita:

También es un poquito la demanda, porque si en 5º ya tienen el portátil del Ayuntamiento el alumnado, pues el profesorado también intenta en su blog personal ponerse los recursos para que el alumnado lo pueda utilizar. (ECTICC3, l. 109-114)

En cambio, otro profesorado opta por lo contrario, señalando la devolución de responsabilidades, la presión social y la imposición de modelos docentes digitales subyacentes a la iniciativa. Esto evidencia que esta política de digitalización no solo suscita discursos distintos, sino que también desencadena importantes transformaciones sobre los centros escolares y las prácticas de aula, como se explica seguidamente.

4.2. EL IMPACTO DE LA POLÍTICA MUNICIPAL DE DIGITALIZACIÓN SOBRE EL CENTRO ESCOLAR Y LAS PRÁCTICAS DE AULA

Como se ha comentado en el epígrafe anterior, la iniciativa municipal de dotación digital genera diversidad de posicionamientos entre el profesorado. Aspectos que se derivan del impacto que ejerce sobre los centros escolares y sobre el trabajo en las aulas. Estas cuestiones componen la segunda dimensión de análisis en la cual se incide en este epígrafe.

A nivel del centro escolar, la investigación ha puesto de manifiesto que la política municipal analizada provoca transformaciones sustantivas tanto en la regulación del funcionamiento cotidiano de los centros escolares como en su estructura y cultura.

Por lo que respecta a la dimensión del aula, la introducción de dispositivos digitales individuales desencadena efectos sobre la organización y gestión del trabajo.

Partiendo de este esquema, a continuación, se expondrán los principales resultados relativos a estas categorías.

Las transformaciones en la normativa escolar

En cuanto a los planteamientos institucionales de los centros escolares, si bien la iniciativa no se recoge en los Proyectos Educativos de Centro sí que queda reflejada en el Reglamento de Régimen Interno, lo que evidencia su calado en la vida organizativa del centro escolar.

Con relación a este aspecto, conviene recordar que la dotación se realiza con el objetivo de que el alumnado utilice los dispositivos digitales para fines académicos (en los propios centros escolares). Pero el municipio no equipa a los colegios de una cantidad de ordenadores en función de su alumnado matriculado en quinto curso. Sino que la dotación responde a un enfoque centrado en el individuo, de forma que se produce una donación individual al alumno o alumna en cuestión.

Así, el dispositivo pasa a convertirse en un dispositivo personal, cuyo uso no se limita necesariamente a las tareas académicas. El profesorado no puede controlar ni impedir que el alumnado utilice los dispositivos según su interés, por lo que los centros escolares no disponen de garantías de carga, cuidado o mantenimiento.

En este sentido, la iniciativa genera responsabilidades para el alumnado que no siempre son asumidas, pudiendo desencadenar problemáticas. Este fenómeno genera situaciones conflictivas en el trabajo en el aula. También impacta en el entramado organizativo del centro a nivel general. Ya que es precisamente por estos motivos por los que el uso de los dispositivos digitales donados ha pasado a ser regulado en los Reglamentos de Régimen Interno, como explican desde uno de los centros escolares del municipio, afirmando que:

En el Reglamento de Régimen Interno sí que a raíz de traer estos ordenadores del Ayuntamiento el alumnado, que eran individuales de ellos a título personal, tuvimos incidencias de que se rompieron algún ordenador y eran "de casa". Entonces, tuvimos que poner en el Reglamento de Régimen Interno que el centro no se haría cargo de si se rompía o no el ordenador. (EEDC2, l. 69-73)

Este fenómeno evidencia que la normativa de los centros escolares se ve afectada a raíz de estas situaciones. Pero no es esta la única dimensión organizativa transformada por la iniciativa municipal de digitalización, sino que también la estructura y la cultura de la escuela se redefinen, por los cambios que experimenta el profesorado.

Cambios en la estructura y la cultura del centro educativo

Como se ha señalado, la dotación se produce en quinto curso de Educación Primaria. Esto actúa como un elemento diferenciador dentro de los propios centros escolares, dado que excluye

al resto de niveles educativos. Como señalaba uno de los Coordinadores TIC entrevistados, apuntando que:

solo tenemos la posibilidad de trabajar con dispositivos digitales a partir de 5º, del alumnado, del Ayuntamiento. Entonces dentro de la clase que no hay dispositivos del alumnado pues se utiliza solo la pizarra digital. (ECTICC3, l. 85-87)

La decisión de dotar al alumnado de quinto de Primaria deriva de que, por su edad, el Ayuntamiento los considera como más autónomos y responsables, y también por la voluntad de iniciarles en el trabajo digital antes de transitar a Secundaria. Sin embargo, para el profesorado esta política fragmenta los claustros y la forma de trabajo en el centro escolar, porque no todos los niveles tienen las mismas oportunidades. Lo que, nuevamente, afecta tanto al trabajo en las aulas como a la estructura y la cultura escolar.

Además, el profesorado señala la incertidumbre en las condiciones de desarrollo del trabajo docente. Puesto que quien ejerce la docencia en los niveles inferiores no dispone de los mismos recursos. Aunque decida iniciar un método de trabajo más digital cuando está en quinto curso, no puede continuar con el mismo grado de intensidad en cursos posteriores, como explica otro Coordinador TIC:

Lo de en 5º y en 6º tener el portátil el alumnado es un punto extra a favor para que el profesorado se inicie en el trabajo digital. Alguna persona que se inicia y que ya configura su blog y que empieza a coger ya un poquito de práctica, claro, va manteniéndolo después. Aunque luego no es tanto el uso que le da, porque no tiene la posibilidad de usar diariamente ese recurso. (ECTICC1, l. 122-125)

Si la política de digitalización municipal puede actuar como revulsivo para impulsar el trabajo digital entre el profesorado, también produce efectos precarizantes sobre el mismo. Dado que el profesorado se ve forzado a adaptar su metodología de trabajo en función de las posibilidades de las que disponga en ese curso escolar en cuestión.

Este fenómeno se agudiza todavía más por el momento en el cual se produce la dotación. Ya que el Ayuntamiento no otorga los dispositivos digitales al inicio del curso escolar, sino en el segundo trimestre, aprovechando las navidades para celebrar la ceremonia de entrega. Junto a ello, conviene destacar que cada año el Ayuntamiento decide si dotar al alumnado de Chromebooks o de tabletas, como explica una de las docentes afirmando que: “en 5º aquí el Ayuntamiento dota a mitad de curso a todo el alumnado de quinto de un dispositivo, a veces es un ordenador, y a veces es tablet” (ED5C1, l. 72-73). Por lo que el profesorado no conoce de antemano con qué tipo de dispositivo deberá trabajar.

De ello se derivan dificultades que pudieron apreciarse claramente en las sesiones de observación en las aulas de quinto curso. El alumnado acababa de recibir sus Chromebooks por lo que el profesorado tuvo que destinar gran parte de tiempo a configurarlos, asumiendo tareas que no son propias de la función docente. Relegaron el proceso de enseñanza – aprendizaje para preparar los dispositivos y permitir que el alumnado aprendiese a manejarlos. Lo que afecta significativamente al trabajo en las aulas.

Por ello, estos fenómenos no siempre gozan de buena acogida por parte del profesorado. Sino que llegan a despertar intensas reticencias y resistencias respecto al uso de los dispositivos digitales dotados.

Todos estos aspectos evidencian que la iniciativa analizada ejerce un impacto sustantivo en las aulas. Pero también en la cultura del centro escolar, que se fragmenta por la irrupción de nuevas formas de trabajo, y por la aparición de conflictos, como se detallará en el siguiente epígrafe.

Precisamente para minimizar estas cuestiones, en algunos casos los centros escolares acometen cambios estructurales. Por ejemplo, mantener en el tercer ciclo de Educación Primaria (quinto y sexto curso) al profesorado que muestra preferencia por trabajar con dispositivos digitales y que está dispuesto a flexibilizar su rol entre el del profesional de la didáctica y el solucionador de problemas informáticos. Una medida que es relatada por otra de las Coordinadoras TIC entrevistadas, como se refleja en la siguiente cita:

Es verdad que intentamos mantener al mismo profesorado en Primaria en los cursos de 5º y 6º. Porque claro, ahí interesa que ellos tengan una formación, un bagaje en la informática. Claro, si los vas moviendo entonces a lo mejor ahí pierdes. Entonces en ese ciclo se intenta mantener el mismo tipo de profesorado. (ECTICCA, l. 114-118)

Esto evidencia que la política de digitalización también propicia la adopción de cambios en la estructura escolar. Sin embargo, tampoco esta medida está exenta de contradicciones. Hasta el punto de que, a veces, acaba surtiendo el efecto contrario. Es decir, acentúa la conflictividad en los centros escolares. Fenómeno que atañe a la dimensión de la micropolítica de la escuela, en la cual se incidirá seguidamente.

4.3. TENSIONES Y CONFLICTOS DERIVADOS DE LA DIGITALIZACIÓN MUNICIPAL

Como se aprecia en la información destacada en los epígrafes anteriores, la política de digitalización escolar municipal genera tensiones entre los distintos agentes de la escuela, lo que compone la tercera y última dimensión de análisis.

Por un lado, destaca el conflicto derivado del uso de dispositivos digitales que no son escolares, sino personales, por la estrategia de dotación seguida por el Ayuntamiento. Esto provoca que la cultura escolar se fracture colocando a parte del profesorado en una postura contraria a la del resto de la comunidad educativa (alumnado, familias, corporación municipal y ciudadanía). Precisamente porque son más consciente de los problemas que puede acarrear el trabajo con estos dispositivos, tanto relacionados con su mantenimiento (actualización, carga, cuidado, etc.), como a posibles roturas o sustracciones.

Pero, especialmente, las fisuras se producen entre los miembros de los propios claustros. Esto propicia la balcanización y la atomización de la cultura escolar. Se detecta la emergencia de dos posturas docentes polarizadas. Por un lado, el profesorado más partidario del trabajo digital, quien apuesta abiertamente por trabajar con los dispositivos donados y por mantenerse en los cursos que lo permiten. Por otro lado, quienes se niegan a usar los recursos digitales en el aula, aludiendo a que se trata de dispositivos no escolares, pero que también desean ejercer su docencia en los cursos superiores.

Controversias semejantes se detectan en todos los establecimientos escolares. Si bien adquiere una especial relevancia en aquellos centros cuyo Reglamento de Régimen Interno establece la rotación del profesorado. Pese a ello, el profesorado que desea utilizar los dispositivos donados trata de oponerse a esta medida. Esto supone un cuestionamiento del poder tácito en base a la desregulación. Lo que sitúa a la Dirección Escolar en una delicada situación, como explicaba una de las directoras entrevistadas:

Pedagógicamente es mejor que todos conozcan todos los niveles. Querrían algunos quedarse en el mismo ciclo para trabajar con las tecnologías. Pero, mientras yo esté de directora al menos, seguirá lo que esté en el Reglamento de Régimen Interno. O al menos se llevará a claustro. Que creo que este año irá a claustro. (EEDC1, l. 361-363)

La alusión de la directora a su creencia de que la no rotación se debatirá este año en el claustro evidencia hasta qué punto este aspecto es fuente de conflicto en el centro escolar.

Finalmente, otra fuente de conflicto emerge cuando el profesorado se niega a trabajar con los dispositivos digitales donados. Ya que, con independencia de la opción pedagógica del docente en cuestión, el alumnado recibe la dotación municipal. Estas situaciones provocan nuevamente críticas respecto al “desuso” o desaprovechamiento de los dispositivos por parte de las familias y del profesorado partidario del trabajo digital. Por lo que, en ocasiones, el profesorado se siente cuestionado. Incluso ve cómo su opción pedagógica resulta deslegitimada por el simple hecho de no trabajar con tecnologías digitales.

Todos los fenómenos aludidos evidencian las fracturas que se producen en el seno de la cultura, derivadas de las tensiones y conflictos emanados de la política de digitalización escolar municipal.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los epígrafes anteriores se ha puesto de manifiesto que la política municipal de dotación de dispositivos digitales a los escolares de quinto curso de Educación Primaria ejerce un impacto holístico sobre la vida y el trabajo en los centros escolares. Este afecta a sus distintas dimensiones.

Por lo que respecta a los discursos, se aprecia que la política analizada no solo se apoya en prácticas tangibles, como es la dotación de los dispositivos digitales. Sino que, especialmente, se nutre de un entramado de narrativas (masivamente difundidas) que logran ejercer un impacto en la ciudadanía en general y, especialmente, en las familias y en el alumnado.

La asunción de estas narrativas por parte de la comunidad educativa actúa como un potente dispositivo para la legitimación de la política municipal. Este fenómeno apunta a lo expuesto por Gewerc (2010) respecto a que toda política tiene un sustrato discursivo a partir del cual se toman decisiones y se adoptan acciones que permiten su materialización. Lo que también conecta con el planteamiento de *policy as discourse* (política como discurso) formulado por Ball (1993).

Así, el cambio en los discursos deriva en la entrada en escena de nuevos valores respecto a los dispositivos digitales. Lo que propicia su implementación en las aulas, pese a tratarse de dispositivos personales. Es aquí cuando se desvela que las narrativas actúan con un carácter

performativo (Luengo Navas y Saura Casanova, 2013). Dado que se materializan en transformaciones concretas en la vida de los centros escolares y en el trabajo en las aulas.

Centrando la atención en el entramado organizativo de los centros escolares, la iniciativa analizada comporta la adopción de cambios sustantivos. Tanto en la regulación del funcionamiento cotidiano (especialmente en el Reglamento de Régimen Interno), como en la estructura y en la cultura escolar.

Esto, en ocasiones, se traduce en la fragmentación de la comunidad educativa y, especialmente, de los claustros, dada la emergencia de distintas posturas docentes. Consecuentemente, la cultura escolar avanza hacia escenarios marcados por la balcanización e, incluso, por la polarización. En ellos la influencia va ganando progresivamente la partida al poder formal, tácito y explícito emanado de la autoridad (Peirats Chacón *et al.*, 2019). Esto genera cambios importantes en el trabajo en las aulas y, especialmente, propicia la aparición de tensiones y conflictos en los centros escolares.

En definitiva, la investigación realizada ha permitido constatar que los ayuntamientos también pueden erigirse en organismos clave para impulsar la digitalización de la escuela (Nicholson y Wilkins, 2024). Por lo que suman sinergias con las distintas agencias de configuración de las políticas educativas en el escenario actual (Komljenovic, 2021; Williamson, 2021).

Con ello se evidencia que los procesos de uberización o de transformación digital de la escuela se rigen por la lógica de la gobernanza (Subirats, 2009). Ya que se tejen a partir de la interacción de diversos actores y de esferas de gobierno múltiples, entre las cuales se encuentran las corporaciones municipales.

De esta forma, pese a su calado y enfoque local, la política municipal analizada refleja las tendencias de transformación de la educación que rigen el plano macropolítico, contribuyendo activamente a la uberización de la educación y del trabajo en los centros escolares (Filgueiras y Antunes, 2020; Pardo Baldoví *et al.*, 2018).

Derivado de ello, la adopción de esta política no responde a razones pedagógicas, ni pretende una verdadera optimización del trabajo en los centros escolares. Esto se aprecia en el hecho de que el Ayuntamiento no dota a los propios colegios, sino al alumnado, con las consecuencias y problemáticas que esto comporta. Entre otras, no atenerse al mandato de la regulación del régimen local que apuesta por el equipamiento común.

Por el contrario, la iniciativa responde a intenciones claramente políticas, dirigidas a la obtención de rédito social y a la instauración de una opción concreta (en este caso a la legitimación del partido gobernante en el poder). Lo que remite a una clara instrumentalización. Este fenómeno no es exclusivo del caso estudiado. Sino que, como plantea Ball (2016), está latente en la escena educativa de las últimas décadas. En la cual la impronta neoliberal se refleja en la instrumentalización de la calidad y la innovación educativas. Fenómenos de los cuales la digitalización de la escuela es deudora.

En la mayoría de las ocasiones, la instrumentalización deriva de acciones macropolíticas. Sin embargo, el caso analizado ilustra también el carácter micropolítico de estas iniciativas, que en este caso son emprendidas por la propia corporación municipal. La cual, para su revalidación y

beneficio, impulsa cambios sustantivos en el trabajo pedagógico dentro de las aulas, planteando importantes desafíos al profesorado.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo deriva de la investigación de tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno Español en el marco del Programa de Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), con referencia FPU16/04009.

6. REFERENCIAS

- Álvarez Alonso, D. (2017). La "atomización" del trabajo. *Página abierta*, (249), 47-49.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059. <https://doi.org/10.1177/1478210316664259>
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. FrancoAngeli.
- Cardano, M. (2018). El problema de la invisibilidad y la elocuencia de las pequeñas cosas: reflexiones sobre los puntos fuertes de la investigación cualitativa. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 39. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2018.82654>
- Cerrillo Martínez, A. (2005). La gobernanza hoy: introducción. En A. Cerrillo Martínez (Coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (pp. 11-36). Instituto Nacional de Administración Pública.
- Comunitat Valenciana, Conselleria de Educació, Cultura y Deporte. (2014a). Orden 63/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca un programa experimental para el fomento del uso de libros de texto en tabletas digitales en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunitat Valenciana y se da continuidad a los ya establecidos. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 1-8-2014, 7330, 19291-19296. <https://go.uv.es/AzhhPC1>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 13-29. <https://doi.org/10.35362/rie8313817>
- Exley, S. (2016). 'Critical friends': exploring arm's length actor relationships to local government in education. *Journal of Education Policy*, 31(6), 742-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1166523>
- Filgueiras, V. y Antunes, R. (2020). Plataformas Digitais, Uberização do Trabalho e Regulação no Capitalismo Contemporâneo. *Contracampo*, 39(1), 27-43. <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38901>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín Sallán, J. y Galdames Calderón, M. (Coords.). (2023). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica*. EDO-Serveis.
- Gewerc, A. (Coord.). (2010). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria*. Aljibe.
- Golumbia, D. (2015). *The Amazonization of Everything*. Jacobin. <https://go.uv.es/BkEkC07>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>

- Hatcher, R. (2014). Local authorities and the school system: The new authority-wide partnerships. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(3), 355-371. <https://doi.org/10.1177/1741143214521591>
- Hillman, T., Bergviken-Rensfeldt, A. y Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748>
- Ideland, M. (2021). Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>
- Komljenovic, J. (2021) The rise of education rentiers: digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 320-332. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1891422>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Luengo Navas, J. y Saura Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E. y Rodríguez-Martínez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.595441>
- Morse, J. M. (2015). Analytic Strategies and Sample Size. *Qualitative Health Research*, 25(10), 1317-1318. <https://doi.org/10.1177/1049732315602867>
- Nicholson, P. M. y Wilkins, A. W. (2024). Intermediaries in local schooling landscapes: policy enactment and partnership building during times of crisis. *Journal of Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2346140>
- Nurvala, J. P. (2015). 'Uberisation' Is the Future of the Digitalised Labour Market. *European View*, 14(2), 231-239. <https://doi.org/10.1007/s12290-015-0378-y>
- Pardo Baldoví, M. I., Waliño Guerrero, M. J. y San Martín Alonso, Á. (2018). La "uberización" de los centros escolares: reorganización del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 187-208. <https://doi.org/10.6018/j/333031>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE.
- Peirats Chacón, J., Rodríguez Rodríguez, J. y San Martín Alonso, Á. (2019). Controversias del liderazgo escolar en la implantación de materiales digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 19-34.
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rayna, T. (2024). What lies behind ChatGPT. *Le journal de l'école de Paris du management*, 165, 36-43. <https://doi.org/10.3917/jepam.165.0036>

- Rhodes, R. A. W. (2005). La nueva gobernanza: gobernar sin gobierno. En A. Cerrillo (Coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (pp. 99-122). Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Saltman, K. (2016a). *Scripted Bodies: Corporate Power, Smart Technologies, and the Undoing of Public Education*. Routledge.
- Saltman, K. J. (2016b) Corporate schooling meets corporate media: Standards, testing, and technophilia. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(2), 105-123. <https://doi.org/10.1080/10714413.2016.1155953>
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J. y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa "google". Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Suñer, L., Rodríguez Gavela, J.C. y Martínez Correcher, R. (2003). Una experiencia de mejora escolar desde los centros educativos. *Aula de innovación educativa*, 123-124, 50-56.
- Suñer, L., Rodríguez Gavela, J.C. y Martínez Correcher, R. (2005). Confluencia-340. Una experiencia de mejora escolar desde los centros educativos. *Aula de innovación educativa*, 142, 39-43.
- Telfener, U. y Casadio, L. (2003). *Sistemica*. Bollati Boringhieri.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (1985a). *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1: Disciplines o Discourse*. Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (1985b). *Handbook of Discourse Analysis. Volume 2: Dimensions of Discourse*. Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (Ed.). (1985c). *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3: Discourse and Dialogue*. Academic Press.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. SAGE.
- Williamson, B. (2017). Educating Silicon Valley: Corporate education reform and the reproduction of the techno-economic revolution. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(3), 265-288. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1326274>
- Williamson, B. (2021). *Meta-edtech. Learning, Media and Technology*, 46(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876089>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. SAGE.