

Joaquín Paredes
Madrid (España)

Políticas educativas neoliberales para la integración de las TIC en educación. El caso de Madrid (España).

RESUMEN

Se analizan las políticas educativas aplicadas en la región de Madrid en relación con la integración de las TIC en educación. Es un estudio de tipo político - legislativo. Se recogen declaraciones periodísticas y normativa emitida sobre procesos innovadores con TIC en educación. Se realiza un análisis transversal y denso, que procura formular una teoría, y que sólo se ha podido contrastar con directivos y profesionales.

Entre los principales resultados se observa cómo la política adoptada repite algunos de los cánones del planteamiento de políticas educativas neoliberales en general, y las que aplica la Comunidad de Madrid en particular, si bien tiene algunos rasgos que la mantienen en el espacio neutro tradicional en la gestión de las políticas sobre TIC en educación.

ABSTRACT

It analyzes educational policies applied in the Region of Madrid in relation to the integration of ICT in education. It is a political – legislative study. It was collected regulations and press statements on ICT innovative processes in education. There is a dense cross-sectional analysis, which seeks to formulate a theory, and that could only be contrasted with managers and professionals.

The main results show how the policy repeats some of the canons of neo-liberal approach to education policy in general and those applied by the Region of Madrid in particular, although it has some features that remain in the neutral space in the traditional management policies on ICT in education.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Pensamiento político, Neoliberalismo, Política educativa, España, Comunidad de Madrid, TIC, usos educativos de los ordenadores.

Political thinking, neoliberalism, educacional politics, Spain, Madrid Region, ICT, computer uses in education.

1. Introducción

Unas políticas suelen ser unos discursos y unas decisiones, también una retórica y unos programas (Paredes, en prensa). Se trata de agencias poderosas, condiciones que regulan la estructura del puesto de trabajo del profesorado (Martínez Bonafé, 1999). Y que lo hacen con sus receptores, la ciudadanía, en condiciones que facilitan o son barreras y en imaginarios, la narración de lo público por las propias gentes, comprobando que las políticas son ajenas y vienen desde arriba, niegan, se imponen, reflejan una jerarquía, declaran autonomía pero prescriben qué debe ocurrir (Marcelo, 2001).

Para entender las implicaciones de las políticas conviene conocer la estructura administrativa de un país. Tienen distintos planos y actores (Yeaman en Gale y Densmore, 2007):

- contexto de estrategia (analistas políticos).
- contexto de influencia (políticos).
- objetivos (poder ejecutivo).
- definición/formulación (burócratas).
- contexto de práctica (profesionales).
- implementación (equipos directivos).
- contexto de resultados (consumidores).
- evaluación (un espacio sin agentes de momento).

Además, responden a una temática, en este caso al hablar de integración de las TIC lo hacemos sobre procesos de integración en la enseñanza de los ordenadores y software necesarios para desarrollar actividades de enseñanza – aprendizaje.

Veamos entonces el panorama general de estas políticas. Algunos economistas, sociólogos y politólogos indican que la crisis económica 2008-12 tiene que ver con una de las políticas económicas más marcadamente del tipo “laissez faire” de la historia mundial (Taibo, 2012; Klees, 2012, Gale y Densmore, 2007). La administración Reagan y el gobierno tory de Thatcher en los años ochenta pusieron las bases para un tipo de pensamiento en el que, con la idea de “reducir Estado”, “ayudar a los emprendedores” y “suprimir impuestos” se organizaba un pensamiento que vendría a justificar para cambiar la base de la cohesión social y del control económico:

- Recuperar la metáfora de la “mano invisible” que mueve el mercado.
- Reivindicar como dogma que el mercado es espacio de equilibrio y pleno empleo (Manzano, 2007).
- Exigir el papel de regulador económico del Estado sólo en caso de dudas sobre la viabilidad del propio mercado. Algunos neoliberales plantean que ni siquiera en ese caso.
- Proponer productividad, flexibilidad y elección

frente a prosperidad, seguridad y oportunidad.

- Confundir el bien común con la ventaja individual (Gale y Densmore, 2007).
- Confundir ciudadanía con consumidor.
- Confundir la falta de oportunidades (y su superación) con limitaciones a los consumidores.
- Confundir costes y beneficios sociales con un problema de mercado, de producción de bienes y de oportunidades de consumo.
- Atacar cualquier forma de sindicalismo y cooperativismo.
- Reducir el papel del Estado en la distribución de servicios públicos.
- Sustituir con subcontratas privadas parte o todos los servicios públicos.

Esta situación es contraria a lo que supuso el estado de bienestar. Es la primera derrota de una sociedad más igualitaria levantada por socialdemócratas y democristianos en cuatro décadas de gobiernos a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Como plantean Gale y Densmore (2007), el problema social de las desigualdades (de tanta importancia para la forma en que se organiza la educación pública) es percibido del siguiente modo: se consideran un aspecto inevitable de la vida, ya que algunos individuos realizan elecciones equivocadas, carecen de la habilidad o el talento necesarios o no se esfuerzan lo suficiente para alcanzar el éxito.

La respuesta de los partidos y los sindicatos, en una situación de crisis económica, fue adaptarse a los nuevos vientos y aceptar una paulatina destrucción del estado de bienestar (Gale y Densmore, 2007; Taibo, 2012). Quienes de entre los colectivos señalados se opusieron a este desmantelamiento quedaron doblemente marginados, porque la crisis fue tan dura que desacreditó entre la población las antiguas consignas por la libertad.

Este pensamiento neoliberal se ha completado a principios del nuevo siglo con políticas que impulsan un conservadurismo social chapado a la antigua, negacionista de algunos principios de progreso social para jóvenes y mujeres, mediante una campaña de desprestigio en los medios propiciada por políticos populistas:

- Se propone que la educación es un asunto privado, de consumo individual, más que una cuestión pública, de posición de cada uno como ciudadano en una sociedad (Gale y Densmore, 2007:165). Aparece el problema de “la elección educativa de los padres”, y otros temas “de conciencia” que se colocan por encima de la organización de la vida pública.
- Se pone en tela de juicio muchos principios edu-

cativos defendidos como básicos para el progreso de las personas y se reivindican principios contrarios al respeto entre las personas y a una sociedad más justa e igualitaria.

o Se apuesta por una autonomía de los centros públicos con muy pocos recursos para hacerla efectiva.

o Se adoptan medidas para la competencia.

- Entre estudiantes, mediante la promoción entre niveles, con itinerarios o ramas paralelas a edades cada vez más tempranas, con la segregación en forma de grupos de clase según capacidades.

- Entre centros: de excelencia, bilingües.

o Se apuesta por la cultura del mérito y la competencia, para diversos propósitos:

- Fortalecer el carácter selectivo, incluso en los niveles obligatorios (Díez Gutiérrez, 2012)

- Mejorar los resultados académicos

- Introducir los principios mercantiles en la vida cotidiana

- Repartir recursos escasos

- Poner en evidencia que los principios más humanistas no sirven en una cultura de resultados

o Se reivindica la vuelta al nacionalismo (en su interpretación de la historia, en la “recuperación” de tradiciones).

o Se pone en duda todo el pensamiento feminista, dentro de otra ofensiva para recuperar la idea del control de la sexualidad y negación de la diferencia.

o Se pone en duda la actuación de los docentes, cuando la mayoría hace lo que puede en un mundo con circunstancias difíciles (Gale y Densmore, 2007).

Se trata de un pensamiento cuyo dogma principal es que los impuestos (el principal instrumento para el sostenimiento de las políticas públicas) son malos y que bajarlos en ayudar a que los ricos generen riqueza y empleo.

El resultado de todas estas políticas, una pobreza y desigualdad crecientes (Manzano, 2007), vinieron a ser contestadas por las políticas practicadas en los años noventa, y de alguna forma se frenaron. La administración conservadora del presidente Bush hijo llegó a hablar posteriormente de “conservadurismo compasivo”, como una forma evolucionada a principios de siglo de las políticas neoliberales al uso en los ochenta, si bien frente al programa republicano de las elecciones presidenciales de 2012, algunos analistas reivindican las políticas de Reagan por ser más respetuosas con los desposeídos.

Pero estas políticas se quedaron pues muchas reformas se gestaron con ellas (Pérez Gómez, 1998; Manzano, 2007) en forma de:

- Nuevos principios:

- o eficientismo.

- o reformismo para la estimulación del desarrollo individual e institucional, promoción de la iniciativa individual.

- o mercantilización.

- o enseñanza pública confrontada con enseñanza privada.

- Nuevas formas de gestión:

- o reducir para mejorar la calidad. Reducir los costes supone suprimir entidades, reagruparlas, suprimir puestos.

- o la obsesión por la eficiencia en la institución escolar.

- o saturación de tareas y responsabilidad profesional.

- o desarrollo profesional cercenado.

Vila (2003) recuerda una lista de veinte rasgos de las políticas neoliberales y propone cinco discursos: de las bondades de la privatización y la descentralización, de la calidad y la excelencia competitiva, de la naturalización del relativismo moral, de la pedagogía de las consecuencias y de la legitimación de las desigualdades sociales.

Sus efectos (Giroux, 2004; Manzano, 2007; Klees, 2012) en las políticas educativas son:

- olvidar la historia de las escuelas y las reformas emprendidas en los últimos 40 años.

- ignorar el tipo de motivaciones de la población que envía a sus hijos a las escuelas.

- romper la autonomía en el currículum.

- olvidar el papel de servicio público de la educación.

- la pérdida de la escolarización y los servicios educativos ofrecidos como formas de lucha contra la desigualdad.

- una cultura de la evaluación individual y unidimensional de estudiantes con efectos en la actividad de los docentes.

- un incremento general del control.

- clases con más estudiantes.

- edificios deteriorados.

- menos materiales de aprendizaje.

La crisis de 2008-12 trae además a las políticas educativas:

- la proletarianización de la función pública, y la función docente mediante el recorte de salarios de los profesores y el empeoramiento de las condiciones horarias de trabajo.

- el aislamiento y las posibilidades de formación continua con la ruptura del vínculo de los centros con las universidades (no se certifica la tutela de prácticas).

- el empeoramiento de las condiciones de aprendi-

zaje en las escuelas, con la desaparición de desdoblamientos de grupo en Secundaria, la desaparición de profesorado de apoyo en Primaria y Secundaria, la desaparición de dedicaciones a tareas de atención especializada y social a estudiantes y familias.

En la Comunidad de Madrid, este marco político educativo general se evidenció de diversos modos:

- Se generaron estándares educativos como parte de la evaluación para la excelencia y no como garantía de calidad de la oferta educativa (Gale y Densmore, 2007:60).

- Se favoreció la puesta a disposición de suelo público para construcción de centros privados que pasan a ser concertados (financiados con fondos públicos).

- Se extendieron los conciertos o subvenciones a la enseñanza privada.

- Se financió la escolarización mediante becas en el período 0-3 en centros privados, y se subvencionó mediante desgravación el uniforme escolar.

- Se crearon zonas únicas de escolarización (eliminando el criterio de proximidad y de distribución equilibrada de todo el alumnado a la hora de la matriculación).

- Se dismanteló la red territorial de formación continua de docentes, buscando "eficacia" y así acabar con los "privilegios de los formadores de formadores". También se entregó la formación continua a empresas (privatizar), se redujo la cercanía (20 centros de formación continua pasaron a ser 5), un trabajo más pegado al territorio y focos de socialización o cooperación (individualizar), rebajando de esta forma la preparación de los docentes.

- Se toleró el crecimiento de la ratio de estudiantes por grupo.

- Se suprimieron grupos de desdoblamiento, dedicaciones especializadas, ayudas a los más necesitados.

- El modelo de libre elección generó, si no peores resultados, al menos centros que se convirtieron en guetos multiculturales, particularmente en un país donde las clases medias (mientras puedan pagar los recibos) eligen mayoritariamente la escuela concertada y dejan la pública como subsidiaria del negocio educativo.

- Otros efectos, percibidos en otras latitudes (Gale y Densmore, 2007) y atenuados por niveles en España (más en Secundaria que en Primaria) fueron que presionadas las escuelas para que promocionen a aquellos alumnos que tienen más posibilidades de éxito académico, se privilegian principios de mercado sobre principios de equidad olvidando progresos relativos y apoyando objetivos de rendimiento.

Otras aproximaciones a estas políticas la observamos en algunos datos. La Comunidad de Madrid es una de las regiones españolas que más emplea convocatorias de tipo mixto (con ayudas y premios), aproximadamente un 15%, junto a Castilla-La Mancha. Además, realiza una política específica para centros concertados, como destinatarios de las convocatorias (con Andalucía, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Islas Baleares, País Vasco y Ministerio de Educación). Un 10% de las convocatorias de ayudas y premios se destina a los centros docentes públicos, mientras que un 12% se destina a los centros privados concertados.

Con estas bases, vamos a observar la perspectiva de la integración de las TIC en educación en la Comunidad de Madrid.

2. Métodos

Es un estudio de tipo político-legislativo. Se recogen las declaraciones periodísticas y la normativa emitida sobre procesos innovadores con TIC en educación mediante un análisis transversal, denso, que procura formular una teoría (Paredes, en prensa). Esta metodología corresponde al estudio marco en el que financia este estudio específico para la Comunidad de Madrid.

El estudio se ha enriquecido notablemente con la exploración sistemática de la legislación innovadora de las administraciones educativas regionales españolas que se incluye en un estudio sobre la temática de Juárez, Requena y Silva (2011).

Estaba previsto también un plan de entrevistas con políticos y gestores de la Comunidad de Madrid, que nunca fue aprobado por la Dirección general correspondiente a pesar de nuestro reiterado interés y nuestras declaraciones de equidistancia académica de un tema politizado, con lo que los técnicos tampoco quisieron atender nuestras preguntas.

El análisis de lo recogido se ha cruzado con los analizadores sobre políticas educativas neoliberales presentados en la introducción.

Para la validez del informe construido fue de enorme utilidad para el análisis contrastar nuestra apreciación de las políticas públicas declaradas en la normativa con la perspectiva de los coordinadores TIC de los centros y de los propios profesores participantes en la Comunidad de Madrid.

3. Resultados

En el marco del análisis de políticas desarrolladas por la Comunidad de Madrid, nos hemos detenido en el análisis del denominado "Programa de centros tecnológicos", uno de los programas estrella, que surge

históricamente como respuesta al programa del gobierno socialdemócrata de la nación denominado Escuela 2.0, cuyos efectos más señalados eran en el programa de la nación un portátil por niño y en el de Madrid un terminal con pantalla de 25 pulgadas anclado en los pupitres.

Se presentan a continuación los objetivos del programa y sus premisas pedagógicas, la inversión económica realizada, los recursos humanos implicados en la puesta en marcha del Programa, los recursos on-line, una descripción de la dotación técnica para los centros, la participación de los centros en el programa y la relación establecida con las familias.

3.1 Objetivos del Programa y premisas pedagógicas

Entre los objetivos del programa está organizar una enseñanza digital conforme a unos criterios (particularmente ser recurso didáctico preferente durante un tiempo semanal en materias instrumentales, junto a otras materias a elección del centro) y como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza. Son 15 centros (de un total cercano a los 400) de forma experimental durante los cursos 2010-11 y 2011-12.

Asimismo el Programa requiere un detallado plan de evaluación de resultados cuya base es confeccionada por los equipos y que es definido por los servicios centrales. Se realizó una prueba piloto durante 2010-11, y una evaluación digital en junio de 2011. Tal y como nos manifiestan los profesores participantes, se ha llegado a decir en las reuniones de coordinación por los responsables regionales que si después de la inversión realizada (sic) no hay resultados, el programa se cierra.

3.2 Inversión económica realizada

La inversión económica realizada atiende la formación específica, las aulas instaladas y los complementos retributivos a los docentes.

Con respecto a la formación específica para que los profesores implicados en el desarrollo del proyecto, se ha venido refiriendo a aquella necesaria para que elaboren sus propios materiales didácticos. Según los participantes, se ha desarrollado de acuerdo con un programa de formación en centros, donde los ponentes han sido durante el primer año ponentes externos y durante el segundo los propios profesores expertos para los noveles (cuyas ponencias se han remunerado una vez en cada curso académico).

Con respecto a la instalación de las aulas, ésta ha supuesto transformar aulas convencionales en otras conectadas en red y con acceso a Internet (wifi y banda ancha) dotadas con un puesto informático por

alumno, ordenador para el profesor, pizarras digitales y materiales didácticos específicos.

Una profesora, al leer esta declaración de la política, indica: "Dentro del proyecto te dicen que te dan materiales didácticos, es que me reía, lo único que nos han dado es el curso de Moodle, otros los he hecho por mi cuenta, porque los compañeros me lo han explicado, lo hemos tenido que hacer nosotros, en estos 2 años ahora ya sí, lo que pasa que pierdes mucho tiempo, los materiales los uso yo pero nadie nos ha dicho... me imagino que se habrán molestado en entrar... ni han puesto en común..." (entrevista PPFLP, 18 abril).

Según UGT (2010), citando lo declarado por la Directora General de Enseñanza Secundaria y Enseñanzas Profesionales en su comparecencia en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, la inversión es inferior a 2 millones de euros, inversión similar a la prevista para publicitar la Ley de Autoridad de Profesor. Según un documento presentado por el propio gobierno de la Comunidad en un seminario organizado por Socinfo (WWW.SOCINFO.ES/CONTENIDO/SEMINARIOS/ESCUELA20/COMUNIDAD_MADRID.PDF), la dotación para 2010-11 para todo el programa de tecnologías de la Comunidad de Madrid fue de 1500 puestos informatizados en aulas ordinarias de primero de Educación Secundaria Obligatoria, 45 PDI. Los 1500 puestos informáticos (unas 50 aulas) más unas 1800 pizarras digitales (con su ordenador y videoproector) y todas las instalaciones complementarias se presupuestaron en 5,8 millones de euros. Un coordinador declara que el coste del aula ha sido de entre 30 mil y 35 mil euros (suponemos que instalada). Luego el coste es inferior a 1,5 millones de euros.

La instalación y mantenimiento no se especifica como coste de estos cálculos, puede que esté incluida en la cifra ofrecida a la Asamblea de Madrid y en el seminario citados.

Con respecto a los complementos retributivos, son mensuales para el profesor responsable del desarrollo del proyecto y para los profesores que se incorporen a él. Según la Orden de 1 de octubre de 2010, el profesor coordinador del programa de institutos de innovación tecnológica recibe 215,94 euros mensuales, y un profesor participante tiene un complemento que oscila entre los 164,53 y los 41,14, según dedicación. Para una media de 10 profesores por centro participando en el programa, se pueden estimar unos 390 mil euros de complementos anuales en el primer año. En el segundo año la normativa reguladora de complementos ha reducido sensiblemente estas dedicaciones, equiparándolas a las del resto de centros que integran

TIC. Son el único rubro que destaca el documento del gobierno de la comunidad presentado para su aprobación como presupuestos 2011, si bien queda engrosado en el conjunto de productividad (4,5 millones para todos los conceptos de productividad docente de los profesores de la Comunidad de Madrid).

Aunque en algún medio de información se indicó una inversión en Madrid de 15 millones de euros, el cálculo más optimista de inversión puede ser de 3 millones aunque, según se indica más arriba por UGT, quizá no supere los 2 millones. Según la misma fuente: "vemos a la Consejería de Educación rechazando la firma del Plan Escuela 2.0, para perder una inversión del Gobierno de España de 11.162.504€". La Consejera de Educación argumentó este rechazo (...) en la necesidad de invertir una cantidad similar por parte de la Comunidad de Madrid y el costo adicional del mantenimiento del programa".

Esta situación evidencia una pugna del gobierno regional con el gobierno central que llegó a afectar a los investigadores. La Dirección general correspondiente jamás respondió a las cartas que le remitimos solicitando una entrevista con algún político o técnico para conocer los detalles la política planteada. Los técnicos nos atendieron una vez por teléfono, y al conocer nuestro deseo por profundizar en la naturaleza del plan, se nos remitió a la autoridad política; y el resto de veces que se intentó el contacto no respondieron. Cuando se intentó averiguar interrogando a asesores de los centros de profesores, se nos acompañó a la dirección del centro de profesores, se nos indicó que esa información no se nos podía facilitar y se nos invitó a abandonar el edificio. "Las entrevistas no han ido muy bien. Logré contactar con el CTIF de x (nombre del pueblo donde está el centro de formación). Primero intenté contactar con los asesores TIC por e-mail para concretar la entrevista y no me contestaban; así que después de hablar por teléfono nos vimos... Para empezar no sabían de qué estaba hablando, ellos sólo dan formación sobre cómo usar las pizarras digitales en los centros que lo solicitan, y lo que sabían era lo que habían leído en los periódicos. Y, sin sacar nada en claro, el director y el secretario me llevaron a su despacho para decirme que esa solicitud primero tenía que pasar por ellos y me disculpé explicándoles que primero quería recabar la información que tuviesen en el departamento TIC y después informarles de que nos pueden ayudar en la investigación realizando una encuesta como les comenté en el e-mail. Me remitieron a la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza". Se trata de una compra centralizada por el gobierno regional.

3.3 Recursos humanos relacionados con el Programa

Además de los profesores, los recursos humanos puestos a trabajar para la puesta en marcha del Programa son de los servicios centrales, ya participando en otros programas de la Comunidad de Madrid.

La coordinación del programa en la región es la aplicación de unas directrices comunes. Ciertamente el programa no tiene grandes directrices ni tampoco grandes herramientas de coordinación. Pero no observan un plan muy claro. Una profesora declara al respecto: "Tenemos 2 jefes, el de infraestructuras y el de didáctica; no parecían coordinados; este último se jubiló; ahora hay uno que ha sido coordinador de un centro, el de las Rozas," (entrevista PPFLPAL, 18 abril 2012).

La formación que se ofrece al profesorado está basada en la formación en centros, y según constatamos en las memorias de los mismos, además de la formación inicial para docentes que entran sustituyendo otros que se jubilan o cambian de centro, es sobre soft específico, como JClic.

También hay formación on-line. Los cursos básicos son de Moodle, programas de autor, y específicos de cada materia.

3.4 Recursos on line del Programa

Se declara por la Comunidad de Madrid en distintos espacios que los Institutos de Innovación Tecnológica utilizan las comunidades virtuales para el intercambio de experiencias educativas (Portal de Educamadrid versión 5.0: Educa 5), y las aulas virtuales (Moodle personalizado que utiliza cada docente) para el seguimiento y el aprendizaje de los alumnos. Se ha creado también una página web con el objeto de coordinar a todos los institutos participantes y facilitar el que otros puedan compartir las experiencias innovadoras.

Estos recursos no los hemos encontrado en el portal Educamadrid, si bien conocemos de su uso por las memorias de los centros estudiados y la observación realizada (mayor en las aulas virtuales Moodle y desconocida para los profesores las denominadas comunidades virtuales).

3.5 Recursos materiales puestos a disposición del Programa

Las aulas digitales de estos institutos están dotadas de wifi, banda ancha, pizarra digital interactiva y un ordenador por alumno anclado al pupitre con pantalla de 19 pulgadas en alta definición e integrada en el pupitre del alumno (no se utilizan ordenadores portá-

tiles). Los terminales a los que acceden los estudiantes están organizados como un servidor del que dependen 6 terminales empotradas en una mesa estándar de estudiante de Secundaria. El puesto del profesor está equipado con un ordenador conectado a dos pantallas, una de ellas táctil que le permite interactuar con los equipos de los alumnos. De esta forma, tiene el control de los equipos y puede supervisar en cualquier momento el trabajo de los alumnos en tiempo real. El ordenador de cada docente está conectado a una pizarra digital interactiva. El soft es específico de un conocido fabricante de soft para gestionar varios terminales, actuando como servidor de los mismos.

Cuenta con soft educativo de la propia Consejería junto al acceso a través de Internet a las prestaciones de aula virtual y libros de texto virtuales. Pero el núcleo del Programa está basado en la producción de material propio por los docentes participantes.

Hemos constatado dificultades para la puesta en marcha de las aulas digitales en las propias memorias de los centros, y los temas de mantenimiento, que parece se van resolviendo más rápidamente en el segundo año.

3.6 Participación de las familias en el Programa

No hay una previsión de la política. Depende de cada centro. En las actividades de principio de curso están mostrando el equipamiento, hablando de la metodología y contestando las dudas sobre el tipo de carga de trabajo de los estudiantes. No hay ninguna pasarela que permita a los padres conocer cómo trabajan sus hijos, ni el programa absorbe otras prestaciones (por ejemplo el control de asistencia, la comunicación de calificaciones, reuniones, actividades del centro o el material escolar necesario).

4. Discusión

¿Hasta que punto lo que hemos descrito no deja de ser una política más, indiferenciada de otras políticas, o bien es genuina? ¿En qué medida la experiencia neoliberal de las políticas TIC de la Comunidad de Madrid está vinculada o no con otras políticas, por ejemplo las practicadas en América Latina, sobre todo del modelo 1a1? ¿Qué rasgos la caracterizan como una acción de una política neoliberal? Aunque nuestro estudio tiene pretensiones descriptivas de una política, ¿qué cabe esperar de esta política a medio y largo plazo?

Además, un Programa no es toda la política que pone en marcha una administración. Es un ejemplo de la misma. Ahora bien, el Programa es un síntoma de una política.

Para poder realizar esta discusión disponemos de un cuerpo teórico que se ha presentado más arriba sobre la adscripción de esta política a diversos principios propios del neoliberalismo.

Para completar el salto entre esta política y las que vienen siendo habituales entre los programas 1a1 en Secundaria (donde se aplica el programa madrileño), podemos recordar algunas ideas presentes en programas similares, como el Programa Conectar Igualdad de Argentina (Argentina, 2011).

Los principios atendidos

Con respecto a sus fines, el Programa Conectar Igualdad de Argentina (2011) es visto según los políticos como la posibilidad del acceso de toda la ciudadanía a este tipo de tecnologías (en algún caso de las familias, como en Uruguay) y como parte de una estrategia alfabetizadora (Baraño); y según los expertos como garantía de un derecho (Sabelli), un aldabonazo o llamada de atención institucional para el cambio (Piscitelli), o son percibidos con escepticismo sobre sus efectos, habida cuenta la historia reciente de los programas de integración de las TIC (Sancho, Grané).

Ninguno de estos elementos ha sido destacado ni en las declaraciones públicas asociadas ni por la normativa que define el Programa analizado de integración de las TIC de la Comunidad de Madrid. No cambia la vida de las familias, sino que se quiere cambiar el rendimiento de los estudiantes; no se atiende un ideal de movilidad social sino que se cubre una planilla de competencias escolarizadas; no se garantiza un derecho, sino que se subasta entre los centros interesados una opción de cambio (en aras de la deseada competencia); no hay aldabonazo institucional (porque sólo trabajan los que ya trabajarían sin el acicate de una inversión ridícula); y si no funciona en la dirección que se espera, no hay tolerancia a la duda de que toda esta inversión pueda ser reconducida con nuevas inversiones, otros programas...

Anulada la autonomía, exacerbada la competencia (acuciados por el tiempo y la falta de recursos) y saturadas las funciones de los docentes responsables del cambio, la transformación es casi imposible.

Por todo ello nos parece que hay que indicar que se observa cómo la política adoptada repite algunos de los cánones del planteamiento de políticas educativas neoliberales.

Tiene, afortunadamente para el servicio técnico de la región encargado de la integración de las TIC y para los profesores que participan en el programa, algunos rasgos que la mantienen en el espacio neutro tecnocrático tradicional en la gestión de estas políticas,

y qué ojalá la permitan pervivir en el tiempo. Este sentido técnico naturaliza y normaliza la política en el Programa, toda vez que lo que se prescribe es el papel de las TIC como recursos, como se dirá a continuación.

La integración entre TIC y aprendizaje

Con respecto a la enseñanza que se practicará, el Programa Conectar Igualdad de Argentina (2011) es visto por los técnicos TIC como una herramienta más (Fontdevila), al igual que lo han presentado nuestros técnicos en la región de Madrid; por los académicos con prevención (Maggio), como haríamos la mayoría de los investigadores educativos, y por los asesores de estas políticas como estrategias de ubicuidad para el aprendizaje (Burbules y Cobo), nuevas fronteras para explorar usos educativos.

Pensando en la idea de herramienta, se puede pensar en una metáfora de un cuadro de herramientas como los que encontrábamos en los talleres de reparación de automóviles. Cada mecánico tomaba la llave que necesitaba para el tipo de dispositivo que iba a intervenir. Cada profesor toma la herramienta que necesita para el proceso de enseñanza que va a emprender. Sin embargo, es llamativo en el gerenciamiento de este Programa la convivencia de una rabiosa individualidad de los centros compitiendo entre sí por el mejor resultado junto a un diseño profundamente centralizado en el tipo de equipamiento, distribución de espacios, formas de aprovisionamiento de contenidos, sistemas de evaluación... La metáfora de la herramienta —que en el fondo habla de la libertad de los docentes para tomar decisiones sobre el tipo de enseñanza que practican— no cuadra bien con una planificación centralizada tan fuerte y deliberada, que busca permanentemente resultados en función del esfuerzo de cada docente en cada aula y de su suma en cada centro.

Es en un enfoque técnico donde quizá estas políticas neoliberales tienen su fuerte, en ocultarse en un programa adherido a supuestos principios de calidad y eficiencia, habido cuenta el grado de exigencia sobre los recursos invertidos y los resultados que se espera, olvidando a menudo que una transformación de la enseñanza necesita un sostenimiento a medio y largo plazo, y se hace realidad con resultados a veces no esperados. Se desconoce la lógica del cambio. Es una política que parece impulsada por amateurs o por soberbios.

El Programa está organizado con arreglo a criterios tecnocráticos, con un desconocimiento mayúsculo de la naturaleza de los procesos de innovación (al pedir

inmediatez en los resultados) junto con una obsesión por la eficiencia (evaluaciones de resultados sistemáticas y comunes a todos los centros, elaboradas a partir de un banco de preguntas generado por los propios docentes, según nos manifiestan estos) y la rendición de cuentas. Ha dejado en manos de los técnicos el funcionamiento del programa, que es “experimental”, pero cuya evaluación se limita a resultados en rendimiento académico —quizá porque los técnicos no saben casi nada de enseñanza—.

Es un Programa ajeno a los principios de democratización de la red y la educación de los programas 1a1 al uso en Europa y América. Frente a la idea de democratización del acceso a Internet y su uso en la comunidad por las familias de los estudiantes (por ejemplo en el Programa Ceibal de Uruguay y en parte en el Programa nacional “Escuela 2.0”) encontramos ordenadores anclados al aula.

Por acabar de repasar las propuestas que se lanzan para Conectar Igualdad (o cualquier otro programa del modelo 1a1), en un programa gerenciado de esta forma es muy difícil buscar nuevas fronteras educativas, pues los docentes bastante tienen con resolver su día a día. Viven una locura de intensificación laboral: se han puesto a fabricar material porque simultáneamente tenían que inventarlo para dar sus clases con el equipamiento y no tenían tiempo para formar una piña en una comunidad virtual.

Las infraestructuras y la inversión económica

Con respecto a sus infraestructuras, según los evaluadores internacionales el programa Conectar Igualdad tantas veces citado supone una enorme inversión económica (Dusell). No se resiste la comparación del esfuerzo de este programa, o el Ceibal de Uruguay, con lo que pretendía ser el Programa Escuela 2.0 en España, o en lo que ha quedado el programa en la región de Madrid (tabla 1).

Entre los resultados se ha presentando alguna evidencia de las carencias en dotaciones de este Programa, la génesis del presupuesto y los principios políticas que lo amparaban. Estas carencias tienen un correlato con la política educativa en la región. En las estadísticas del Ministerio de Educación acerca de la sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos (www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/centros/sociedad-informacion.html), cabe destacar en la del último periodo realizado (2008-09) las ridículas cifras en cuanto a dotación en la Comunidad de Madrid, una de las comunidades con menos dotación, en todos los aspectos estudiados: factor de penetración de las TIC

(10/número de alumnos por ordenador), ordenadores en el aula, o acceso a Internet. Estos resultados contrastan con las dotaciones que están realizándose en otros programas 1a1 en España y América, lo que es sorprendente cuando se trata de una de las regiones más ricas del país.

¿Dónde están los recursos que se gastan en otras administraciones regionales y en la de Madrid no? Lógicamente van a otras partidas. Según el estudio de Juárez, Requena y Silva (2011), el presupuesto de 2004-07, tomando en consideración la diferencia de años del período 1996-2004, fue el 64% del presupuesto dedicado en el último de los períodos indicado. Se trata de una política de eliminación de lo público.

Por lo que respecta en concreto al Programa, se trata de una dotación "de escaparate" (15 de los casi 400 institutos públicos de la región) frente a la dotación completa de los cursos finales de la Primaria en el programa nacional o la totalidad de etapas en países latinoamericanos (tabla 1). Es una inversión en cierto modo populista, singular.

	Población total (en miles)	Estudiantes y equipos en Secundaria (en miles) (**)	Centros educativos en Secundaria (en miles) (**)
Madrid (*)	6.489	1/245	0,01/0,4
Argentina	42.000	3530	11
Andalucía	8.424	173	2
Uruguay	3.000	530	24
País Vasco	2.184	59	0,7
Islas Canarias	2.126	30	0,5
Islas Baleares	1.113	24	0,4

(*) Piloto de participantes/población total escolarizada.
(**) Salvo Argentina y Madrid, datos referidos a los cursos de Primaria, en España generalmente 5º y 6º curso, si bien hay algunos programas que ya han comenzado la distribución en Secundaria.

Tabla 1. Comparación de población escolarizada atendida por programas 1a1 en 2011. Fuente: Portales activos y con datos estadísticos sobre el programa escuela 2.0 en las distintas administraciones educativas; Relevamiento Anual 2008, DiNIECE-Ministerio de Educación de Argentina; Memoria Anual 2011 de la Presidencia de Uruguay; Datos y cifras en educación 2010-11, Comunidad de Madrid

Por todo ello, como respuestas a las preguntas que planteábamos para la discusión de los resultados obtenidos, cabe proponer los siguientes asertos:

- Nos encontramos ante una política específica de la Comunidad de Madrid del modelo 1a1, diferenciada de otras políticas al uso en esta temática.
- Es un Programa de integración de las TIC inscrito en una política neoliberal.
- Se trata de un Programa supuestamente desideologizado, si bien su aplicación en la enseñanza tiene una fuerte carga tecnocrática. Esta carga tecnocrática le garantiza cierta pervivencia, pero dentro de la lógica neoliberal que lo ha generado.

- Está amenazado constantemente pues intenta dar respuesta a los principios de eficacia de recursos y competencia sin condiciones para hacerlo desde esta política.

- La supuesta transformación de la enseñanza que se deriva de esta política es de muy difícil cumplimiento sin otros cambios en los principios y la gestión de este cambio.

Apoyos

Este estudio forma parte de la investigación dirigida por el profesor Manuel Area titulada "Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y practicas del profesorado ante el programa escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas". Referencia: EDU2010-17037 (subprograma EDUC) que fue financiada por Plan nacional i+d+i 2008-2011.

Referencias

- Argentina (2011). Educación y tecnologías: las voces de los expertos. Caba: ANSES.
- Comunidad de Madrid. Implantación del programa de Institutos de Innovación Tecnológica en la Comunidad de Madrid (Orden 1275/2010, de 8 de marzo, BOCM del 18).
- Comunidad de Madrid. Centros participantes en el programa (Orden 3369/2010, de 16 de junio, BOCM del 21 de julio).
- Comunidad de Madrid. Productividad a los funcionarios de Cuerpos Docentes no Universitarios por la participación en programas que impliquen especial dedicación al centro, innovación educativa y enseñanza bilingüe (Orden de 1 de octubre de 2010, BOCM del 18).
- Comunidad de Madrid. Instrucciones de la Dirección General de Educación Secundaria y enseñanzas de régimen especial, de 9 de septiembre de 2011, por las que se regulan las actuaciones a llevar a cabo por los institutos de innovación tecnológica durante el curso 2011/2012.
- Klees, S. (2012). The economic crisis and education: key issues (en línea) <http://firgoa.usc.es/drupal/node/50893> (Consulta: 1 junio 2012).
- Díez Gutiérrez, E.J. (2012). Las reformas 'neoon' de Wert: 'educación de desastre'. (en línea) http://elpais.com/elpais/2012/05/11/opinion/1336727131_084755.html (Consulta: 1 junio 2012).
- Gale, T.; Densmore, K. (2007). La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical Policy Futures in Education, Volume 2 Numbers 3 & 4 (en línea) http://www.worlds.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=2&issue=3&year=2004&article=5_Giroux_PFIE_2_3_4_web (Consulta: 1 junio 2012).
- Juárez, E.M.; Requena, H.; Silva, I. (2011). Las convocatorias de apoyo a la innovación educativa realizadas en las administraciones educativas. En Marcelo, C. (2011). Estudio sobre la innovación

educativa en España (p. 473-512). Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio. (en línea) <http://educacion.gob.es> (Consulta: 1 junio 2012).

Manzano, V. (2007). Una doble mirada: educación crítica y sociedad neoliberal. Conferencia impartida en el IV Congreso Internacional de Investigación-Acción Participativa, realizado en Valladolid los días 18 a 20 de octubre de 2007 (en línea) <http://personal.us.es/vmanzano/distribuye/base/DobleMirada.pdf> (Consulta: 1 junio 2012).

Marcelo García, C. (Ed.) (2001). La función docente. Madrid: Síntesis.

Martínez Bonafé, J. (1999). La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica. En F. e. a. Alfieri (Ed.), *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos* (congreso internacional de didáctica). (pp. 312-338). Madrid: Morata.

Ministerio de Educación (2012). Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos (en línea) <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisti->

[cas/no-universitaria/centros/sociedad-informacion.html](http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/centros/sociedad-informacion.html) (Consulta: 1 junio 2012).

Paredes (en prensa). Políticas educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. *Revista Fuentes de la Universidad de Sevilla*.

Pérez Gómez, A.I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Taibo, C. (2012). La estrategia europea de Universidad 2015. El escenario de la defensa de la educación pública. (en línea) <http://www.reportefenix.com/2012/03/03/sobre-la-estrategia-europea-universidad-2015-el-escenario-de-la-defensa-de-la-educacion-publica/> (Consulta: 1 junio 2012).

UGT (2010). Comunicado nº 37. 26 de febrero 2010.

Vila, E. (2003). Políticas educativas y globalización neoliberal: análisis y discursos principales. (en línea) <http://rcci.net/globalizacion/2003/fg398.htm> (Consulta: 1 junio 2012).