



Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos.

Educational platformization and teaching professionalism: tensions and critical knots

 Pablo Neut Aguayo; pabloneutaguayo@gmail.com; Universitat Autònoma de Barcelona (España)

 Mercedes Blanco-Navarro; mpblanco@ub.edu; Universitat de Barcelona (España)

 Paula Lozano-Mulet; paulalozanomulet@ub.edu; Universitat de Barcelona (España)

 Ines Dussel; idussel@gmail.com; Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN (México)

Resumen

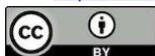
El proceso de digitalización es un fenómeno consolidado en los sistemas educativos contemporáneos. En su fase actual, este se caracteriza por el despliegue de la denominada “plataformización educativa”, escena liderada por las grandes corporaciones tecnológicas o big tech. En consideración de este contexto, el objetivo del artículo es explorar algunas de las tensiones y nudos críticos que dicho proceso entraña para la profesionalidad docente, particularmente en uno de sus ejes estructurantes: la autonomía profesional. Para dar cuenta de ello, se utilizan los registros recabados en una investigación cualitativa realizada en seis establecimientos educativos de Barcelona. Del análisis de las voces de los equipos directivos y del profesorado emergen tres grandes dimensiones de tensión: i) la necesidad de una alfabetización digital; ii) el monocultivo de las plataformas y su naturalización; y iii) los limitados márgenes de autonomía en el uso de herramientas digitales para la interacción pedagógica. Se concluye vinculando estas dimensiones con una reflexión en torno a la necesidad de desarrollar una alfabetización digital crítica en los contextos educativos.

Palabras clave: Digitalización - plataformización educativa - profesionalidad docente - autonomía profesional - alfabetización digital

Abstract

The digitalization process is a consolidated phenomenon in contemporary educational systems. In its current phase, this is characterized by the deployment of the so-called “educational platformization,” a scene led by large technology corporations or big tech. Considering this context, the objective of the article is to explore some of the tensions and critical knots that this process entails for teaching professionalism, particularly in one of its structuring axes: professional autonomy. To account for this, we analyze the records collected in qualitative research carried out in six educational establishments in Barcelona. Three major dimensions of tension emerge from the analysis of the voices of the principals and teachers: i) the need for digital literacy; ii) the monoculture of platforms and their naturalization; and iii) the limited margins of autonomy in the use of digital tools for pedagogical interaction. It concludes by linking these dimensions with a reflection on the need to develop critical digital literacy in educational contexts.

Keywords: Digitalization - educational platformization - teaching professionalism - professional autonomy - digital literacy



1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de los procesos pedagógicos es un fenómeno que avanza dentro de los sistemas educativos contemporáneos (Dussel, 2012; Fernández-Enguita, 2023; Williamson, 2016). Aun cuando dicho proceso lleva décadas de desarrollo, adquirió nuevos bríos con la irrupción de las plataformas digitales, herramientas cuya incorporación generalizada en las aulas tuvo un punto de inflexión con ocasión de la pandemia de COVID-19 (Rivera-Vargas et al., 2023a; Williamson et al., 2020).

En este contexto, y valiéndose tanto de las dificultades y estrecheces financieras como de las rigideces burocráticas propias de las administraciones públicas, el denominado proceso de “plataformización educativa” adquirió una fisonomía particular. Ya fuera en calidad de donación, compra o convenio, durante la pandemia la provisión de servicios y plataformas digitales para las escuelas fue prácticamente monopolizado por las grandes corporaciones tecnológicas comerciales o big tech (Díez-Gutiérrez, 2021; Jacovkis et al., 2023).

Una vez superado el periodo crítico de emergencia sanitaria y regularizado el retorno presencial a clases, el modelo de “plataformización educativa” vía liderazgo hegemónico de las big tech no solo mantuvo su vigencia al interior de los centros educativos, sino que estructuró un nuevo paradigma que, con mayor o menor intensidad, impactó en los modelos de gobernanza de los sistemas educativos a nivel global (Saura, 2021; Williamson, 2016).

Desde entonces, han proliferado investigaciones en torno a la orientación e impactos inducidos por la “plataformización” (Díez-Gutiérrez, 2021; Rivera et al., 2023a; Sefton-Green, 2021). Al calor de éstas se han reactualizado, por un lado, las narrativas tecno-solucionistas (Morozov, 2018) o de determinismo tecnológico (Dussel, 2012) que sostienen un beneficio *a priori* de las herramientas digitales (Saura et al., 2023). De acuerdo a tales perspectivas, las plataformas, por su mera presencia y uso, contribuirían a la mejora educativa, optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje y generando espacios de trabajo colaborativo, simultáneo y en red, además de un aprovechamiento más eficiente de los tiempos y recursos escolares. Pero también, del otro lado, arrecian las críticas a los intereses comerciales que dirigen el proceso de digitalización educativa, situación que, a juicio de quienes participan de esta vertiente crítica, no revelaría más que la emergencia de un “filantropocapitalismo digital” (Saura, 2020) o un “Capitalismo EdTech” (Díez-Gutiérrez, 2021) que se impone como el rostro propiamente educativo de un nuevo y más genérico “capitalismo de plataformas” (Srnicek, 2018) o “de vigilancia” (Zuboff, 2020).

Al interior de este debate que oscila entre la apología y la abjuración de la “plataformización educativa”, los estudios que indagan sobre sus efectos concretos evidencian que ésta ha ido progresivamente remodelando tanto las técnicas, mecanismos e instrumentos de enseñanza, como los aprendizajes del estudiantado y las formas de comunicación e interacción con las familias (Perrotta et. al, 2021; Saura et. al, 2021). También, se ha sometido a juicio crítico el modo concreto en que dicho proceso afecta o pone en riesgo los derechos de la infancia en las escuelas (Boly, 2022; Rivera-Vargas, et al, 2023b) y, de manera concomitante, se ha llamado la atención sobre la configuración de un “régimen de datos escolares” que impacta en dimensiones relacionadas con los derechos y la privacidad del estudiantado (Vidiella, 2022; Sefton-Green, 2021; Raffaghelli, 2023; Restiglian et al., 2023). Finalmente, otras investigaciones han discutido la “ambigüedad” en el estatuto educativo de las plataformas, señalando que es

el uso o la movilización concreta que se realiza de las mismas en los contextos de incorporación y práctica la que instituye su potencialidad habilitadora y/o inhibidora dentro de los procesos formativos (Ferrante et al., 2023; Sosa et al., 2023).

De esta manera, el proceso de “plataformización educativa” ha abierto un campo de reflexión e investigación que, aún en ciernes y con todos los vacíos que pueda contener, comienza a asumir un perfilamiento propio. En consideración de lo anterior, el objetivo del presente artículo es explorar reflexivamente un aspecto poco relevado en los trabajos previos, aquel que busca brindar respuesta a la siguiente pregunta ¿Cuáles son los efectos de la “plataformización” en la profesionalidad docente? Con este fin, ahondaremos en algunas de las tensiones y nudos críticos que el proceso de “plataformización educativa” entraña para la profesionalidad docente, particularmente en una de sus dimensiones axiales: la autonomía profesional.

Al respecto, entendemos que dicha profesionalidad se constituye a través de un proceso complejo mediante el cual el profesorado -de manera colegiada, colectiva, contextualizada y pertinente- se instituye y es reconocido como un agente central y soberano dentro de la escena pedagógica, así como el productor de un saber legítimo en dicho campo.

Ahora bien, lejos de un paradigma tecnocrático o de la noción hegemónica que entroniza la posibilidad de un “saber experto neutral” -hoy reactualizada desde las premisas manageriales-, la experticia a la que nos referimos constituye el resultado de un proceso de adquisición progresiva de mayores grados de incidencia y capacidad decisoria respecto de los contenidos a transmitir (el currículum), los dispositivos, recursos y plataformas de enseñanza (los medios instruccionales), y los procedimientos y mecanismos de verificación del aprendizaje (la evaluación). En otras palabras, el profesorado adquiere profesionalidad en la medida que desarrolla una praxis (un ejercicio que es simultáneamente teórico/reflexivo y práctico) y configura un campo profesional (un área de saber especializado y “experto”) que resguarda un control efectivo y responsable respecto del fondo y la forma a través de las cuales se materializan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Contreras, 2022; Imbernón, 2017).

En ningún caso, tal manera de comprender la profesionalidad significa conceder una libertad *in extremis* para el ejercicio arbitrario y discrecional del poder que ostenta el profesorado, sino, por el contrario, implica la promoción de su *expertise* en la construcción de ambientes de aprendizaje propicios y altamente contextualizados y pertinentes a los públicos con los que trabaja, cuestión que solo es posible considerando el compromiso ético que supone la condición profesional del educador (Carr, 2000; Sockett, 1993), así como la detentación de un grado de autonomía fuerte en su quehacer cotidiano (Contreras, 2022; Imbernón, 2017; Sacristán, 2009). Es precisamente el vínculo entre esta última cuestión y el proceso de “plataformización educativa” la que nos interesa explorar en el texto.

La idea misma de autonomía que proponemos como eje para pensar los efectos de la plataformización educativa en las prácticas docentes debe ser complejizada. En efecto, habría que indagar con mayor profundidad los vínculos entre la autonomía y la fragmentación e individualización en el trabajo escolar que están configurándose en los contextos de trabajo antes descritos. Si la autonomía aparece en el discurso pedagógico actual como un ideal normativo contra el cual se recortan los criterios de valoración del trabajo de estudiantes y docentes (Durler, 2015), durante la pandemia esta quedó asociada en algunos casos a dar

mayores márgenes de libertad y en otros a dejar librados a los propios recursos a los actores educativos (Dussel y Acevedo-Rodrigo, 2021). Por otro lado, la autonomía puede ser vista como la asunción de un discurso experto como las neurociencias que delega en esas disciplinas la producción de criterios profesionales.

Alejados de este tipo de comprensiones, en este artículo comprenderemos la autonomía profesional como la capacidad que exhibe el profesorado para validar su *expertise* -tal como la definimos previamente- en tanto pivote del ejercicio/praxis docente cotidiano.

2. METODOLOGÍA

Las evidencias utilizadas en este trabajo fueron extraídas de un proyecto mayor denominado "Corporaciones tecnológicas, plataformas educativas digitales y garantía de los derechos de la infancia con enfoque de género (ACCD, 2022-23)" (Rivera-Vargas, et al., 2023b). Su objetivo era explorar y analizar las percepciones y opiniones de los miembros de la comunidad educativa (además de expertos, representantes de big tech y académicos) en relación con el uso de plataformas digitales en los centros educativos y sus potenciales efectos sobre los derechos al libre desarrollo en la infancia. Para ello, entre otros procedimientos, se realizaron seis entrevistas a equipos directivos (14 miembros) y seis grupos de discusión con docentes (44 profesores) en seis centros educativos de Barcelona.

Uno de los ítems abordados en estos encuentros fue el uso de plataformas y su relación con la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra de los docentes; de las respuestas y discusiones suscitadas en torno a estos tópicos es de donde extrajimos el material para el análisis que se presenta en este artículo.

La contextualización de los centros, las plataformas concretas con que éstos interactúan y las especificidades con las que se desarrollaron las entrevistas y grupos de discusión se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Centros educativos participantes

Identificador	Características	Entrevista a equipos directivos	Grupos de discusión del profesorado
Centro 1	Centro de máxima complejidad; dificultades para atraer demanda de clase media (Tarragona).	Participa el director.	Participan 4 docentes de primaria y el director (3 mujeres y 2 hombres).
Centro 2	Centro de máxima complejidad; dificultades para atraer demanda autóctona (Barcelona).	Participa la directora.	Participan: 5 docentes de primaria (3 mujeres y 2 hombres). 5 docentes de secundaria (2 mujeres y 3 hombres).

Identificador	Características	Entrevista a equipos directivos	Grupos de discusión del profesorado
Centro 3	Centro de máxima complejidad que escolariza alumnado de su zona y de zonas próximas, todas del extrarradio (Barcelona).	Participan el secretario del centro y el coordinador digital (2 hombres).	Participan 8 docentes (4 mujeres y 4 hombres).
Centro 4	Centro de baja complejidad, con una demanda creciente de plazas y una matrícula viva casi inexistente (Barcelona).	Participa la directora, la secretaria y la coordinadora digital (3 mujeres).	Participan 3 docentes (3 mujeres).
Centro 5	Centro de baja complejidad, con alumnado heterogéneo del barrio donde se encuentra, y también de fuera del barrio (Barcelona).	Participan la directora y 3 profesoras (4 mujeres)	Participan 6 docentes (3 mujeres y 3 hombres)
Centro 6	Centro de baja complejidad, situado en un entorno rural. Escolariza a la población de la zona, de heterogeneidad relativa (Lleida).	Participan el jefe de estudios, la coordinadora del equipo directivo, y la secretaria (2 mujeres y 1 hombre).	Participan: 5 docentes de primaria (4 mujeres y 1 hombre). 8 docentes de secundaria (6 hombres y 2 mujeres).

La información recabada fue transcrita en ocasión del mencionado proyecto y reprocesada a través de un análisis de contenido dirigido por la pregunta guía del artículo: ¿Cuáles son los efectos de la “plataformización” en la profesionalidad docente? Esta metodología nos permitió “rastrear relaciones lícitas y estables entre los fenómenos sociales, basadas en las regularidades y secuencias que vinculan estos fenómenos” (Miles y Huberman (1994) en Ahmed, 2010, p.6).

De este emergieron tres grandes dimensiones relacionadas a la “plataformización educativa” y la autonomía docente como condición de la profesionalidad: i) la necesidad de una alfabetización digital; ii) el monocultivo de las plataformas y su naturalización; y iii) los limitados márgenes de autonomía en el uso de herramientas digitales para la interacción pedagógica; todas las cuales son desarrolladas en los resultados.

En términos expositivos, para identificar a los centros educativos y las voces de sus actores se utilizó la siguiente codificación: entrevistas a equipos de dirección: (Equipo Directivo, Centro X) y grupos de discusión con profesorado: (Profesorado, Centro X).

Antes de presentar los resultados debemos señalar que, por razones de extensión del formato y por la intención eminentemente reflexiva del texto, los relatos presentados se utilizarán de manera fundamentalmente ilustrativa más que propiamente demostrativa. Es decir, el recurso a las citas tendrá por objetivo representar -en su unicidad- un universo de discurso relativamente compartido antes que evidenciar fácticamente -mediante la reproducción profusa y reiterada de los enunciados- la saturación de los respectivos campos de habla.

3. RESULTADOS

Como señalamos en la introducción, el proceso de digitalización es un fenómeno instalado y consolidado en los sistemas educativos contemporáneos desde hace décadas. La versión o etapa actual de dicho proceso se caracteriza por el despliegue de la denominada “plataformización”.

Al respecto, las voces analizadas comparten la percepción de que tal proceso resulta ineludible, coincidiendo con lo que plantea la retórica de la “inevitabilidad del cambio tecnológico” (Nespor, 2011, p.2). Por este motivo, para ellos y ellas, la “plataformización educativa” no constituye una opción dentro de su ejercicio profesional cotidiano, sino una realidad sociohistóricamente consumada y de la cual les es imposible sustraerse:

Creo que las plataformas están aquí y no podemos hacer una abstracción de esta realidad. Y creo que nos corresponde, desde el punto de vista de nuestra responsabilidad, entender nuestras posibilidades y hasta dónde podemos llegar (Profesorado, Centro 3).

El hecho de reconocer la presencia de las plataformas en los procesos pedagógicos no ha llevado a la comunidad educativa a asumir, de manera conjunta, una “resistencia conservadora” (Dussel, 2012). Pero tampoco ha implicado una recepción pasiva o una aceptación “a-problematizada” de las mismas. Más bien, como en toda comunidad profesional, las posiciones tienden a pluralizarse en consideración de las características y las trayectorias singulares de quienes la conforman:

Como siempre existe una parte del claustro que es: “Venga, va! ¡Sí! ¡Que mola!”, la otra parte de: “déjame pensar”, y la otra parte que es tecno resistente (Equipo Directivo, Centro 1).

Con todo, este posicionamiento plural se transforma prácticamente en unánime en un punto central: una actitud de “sospecha” de entrada. En efecto, existe una inquietud compartida respecto de los verdaderos intereses que orientan el proceso plataformizador. Y esta constituye una opinión común: la aparente gratuidad con que se ofrecen los servicios y plataformas digitales “escondería”, a juicio docente, unos intereses ocultos por parte de las grandes corporaciones tecnológicas.

En principio, muchos no pueden especificar cuáles serían tales pretensiones -aunque la opinión más frecuente refiere a la explotación de los datos escolares-, mas la sospecha no deja de estar presente en la mayoría de los relatos, instalándose como una especie de “sensación” que impregna la percepción en torno a la irrupción plataformizadora:

Nadie regala nada [...] si hay una plataforma de internet que no te conoce y que te está ofreciendo algo gratuitamente es porque por algún otro lado te la está metiendo (Equipo Directivo, Centro 1).

Es más, en algunos, la sospecha reinante se convierte en convicción de perjuicio. Y esto, aun cuando tal convicción implica de todas formas una reproducción de las prácticas digitales criticadas:

Estamos vendiendo nuestra alma al diablo y lo sabemos. Yo no me puedo hacer responsable de esto porque lo estoy haciendo yo (Equipo Directivo, Centro 3).

Es en este contexto general de aceptación del nuevo e “ineludible” entorno digital en educación, de emergencia de actitudes plurales en torno a la misma y de sospecha generalizada sobre los intereses que le subyacen, donde se inscribe el problema específico del impacto de la plataformización en la profesionalidad y la autonomía docente. Y lo primero que destaca en esta materia es el relato compartido sobre la falta de alfabetización digital del profesorado.

3.1. La necesidad de una alfabetización digital.

En los relatos del profesorado, una inquietud permanente es la referida a la adquisición de conocimientos y la necesidad de manejo de herramientas para llevar a cabo un ejercicio docente responsable en el uso de las plataformas digitales.

La percepción generalizada es que existe un desfase entre los desarrollos tecnológicos y las competencias digitales que se poseen, situación que se vería reforzada por los escasos apoyos prestados por la administración pública para la formación en esta materia:

Yo diría que de aquí viene la movida esta de que ahora tienen que hacer cada centro. Tienen que hacer una formación obligatoria. Dicen que nos tocará el año que viene porque nadie puede decir que el Departamento nos está formando con todo esto y te deja un poco desamparado. Estamos todos rebotados (Equipo Directivo, Centro 6).

Como se puede apreciar, en los actores escolares se desarrolla una sensación de desamparo y/o de poco acompañamiento de las agencias públicas. Esto bajo la convicción de que se requiere un mayor manejo de conocimientos y herramientas para el trabajo con y en entornos digitales. Las alusiones a este desacople son constantemente enunciadas:

Yo vengo de un mundo que es analógico, por tanto, estoy muy desfasado respecto de los que ya son nativos informáticos (Profesorado, Centro 3).

El reconocimiento de la necesidad de una mayor alfabetización digital se reitera en los relatos. Pero más aún, el juicio docente no solo se detiene en la falta de “competencias técnicas” en lo referido al manejo de las plataformas digitales, sino que también asume que esto impide el tratamiento de nudos problemáticos de mayor calado educativo:

Se tienen que incorporar [las tecnologías y plataformas digitales] y cuando se van incorporando se van estableciendo los pros y los contras. Pero hablar de las éticas cuando no tienes el dispositivo, cuando no tienes la formación... es como sentarse en una plaza a dialogar sobre las hojas (Profesorado, Centro 2).

De esta manera, entre el profesorado se desarrolla una percepción crítica en torno a sus propios grados de alfabetización digital y respecto a los soportes institucionales (de la administración pública) dispuestos con este objetivo. Al respecto, destacan dos aspectos medulares. En primer lugar, dicha alfabetización es comprendida mayoritariamente desde una perspectiva tecnocrática, es decir, que se concibe como un proceso de adquisición de habilidades para el manejo instrumental de las plataformas. En la práctica, al conversar sobre la gestión diaria de la docencia en entornos digitales, casi en ningún caso se puso en el tapete

la reflexión sobre el estatuto mismo de las tecnologías, sus contenidos, sus implicancias formativas, o el modo en que estas interactúan en el espacio escolar. En otras palabras, el profesorado demanda una alfabetización, pero ella no es inscrita en una perspectiva crítica o integral sobre el fenómeno global de la “plataformización educativa”.

Este tipo de demandas instrumentales o pragmáticas del profesorado en torno a la digitalización educativa se deja traslucir igualmente en los relatos de los equipos directivos:

Para la formación del año pasado hicimos un poco de brainstorming: “¿Qué creéis que necesitáis aprender? ¿Qué queríais aprender?” “Pues yo quiero aprender Excel, yo Genially, yo Canva” (Equipo Directivo, Centro 1).

Así, en el fondo, mientras en una visión general los docentes desarrollan una “sospecha” genérica en torno a los procesos de digitalización educativa, cuando el diálogo se dirige a las prácticas individuales y cotidianas, dicha sospecha se esfuma en favor de la demanda por una mayor formación instrumental.

Esto, a su vez, y a modo de segundo apunte, supone una desarticulación entre los distintos niveles en que opera la “plataformización”. A nivel macro, se reconoce con precaución, mientras que a nivel micro se privilegia la eficiencia, afectando la profesionalidad y autonomía docente. Este enfoque tecnocrático, que descuida el juicio crítico, limita la capacidad decisoria del profesorado y su reflexión sobre el uso pedagógico de las tecnologías. Se propone una alfabetización digital crítica que vincule los conocimientos prácticos con los contenidos digitales, promoviendo un compromiso cívico y fortaleciendo la autonomía docente (Vallès, 2022).

3.2. El monocultivo de las plataformas y su naturalización

El monocultivo de las plataformas digitales refiere al uso predominante y prácticamente restrictivo que se realiza de una plataforma determinada, la cual pasa a ostentar la exclusividad en la gestión de la interacción pedagógica y socioeducativa dentro de la escuela. Este fenómeno tiende a reforzar los “micromundos” y las “burbujas digitales”, restando posibilidades al profesorado de incidir en la decisión de las estrategias digitales utilizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que “invisibilizando” opciones alternativas a las plataformas proporcionadas por las big tech (Rivera et al., 2023b).

En el caso español y catalán, el monocultivo digital ha tendido a agudizarse en el campo educativo. En efecto, siguiendo las disposiciones establecidas por la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, los Centros Escolares debieron generar una estrategia digital dentro de su Proyecto Educativo Institucional. En la práctica, el 79,7% de las escuelas españolas optó por la incorporación de los servicios digitales proporcionados por las grandes corporaciones tecnológicas comerciales, como Google, Microsoft o Amazon. Mientras, de manera aún más acentuada, en Cataluña el 98.2% de los centros utiliza exclusivamente Google Classroom (Rivera, et. al., 2023b).

El relato del profesorado que participó en esta investigación no hace más que respaldar estos antecedentes. Así, por ejemplo, se expresa en un grupo de discusión del profesorado:

Pregunta: ¿El hecho de que el entorno que ellos utilizan sea siempre el de Google tiene pros y contras también?

Profesor/a: Si. No existe alternativa. Es el mayor...

Profesor/a: A menos que tengas un iPhone, tú en tu móvil con Android todo de Google. Entonces es el entorno que conoces, es la comodidad y que al final te familiarizas y utilizas como en el día a día. Es tu rutina diaria.

Profesor/a: Hay tres o cuatro proveedores grandes...

Profesor/a: Es el imperio

(Profesorado, Centro 1).

La alusión al carácter imperial de los servicios digitales proporcionados por las big tech (y en este caso particularmente por Google) refiere a la captura hegemónica y oligopólica del mercado educativo pero, también, a la generación de un campo de invisibilidad de otros desarrollos tecnológicos alternativos.

Con todo, lo que más destaca en los relatos docentes es que, a pesar de que no dejan de exhibir una conciencia nítida en torno al “riesgo” o la “sospecha” sobre los intereses de las grandes corporaciones y su irrupción plataformizadora en el campo educativo, esta no es óbice para mantener el uso cotidiano de las mismas:

Ahora el tema de privacidad, Google, como le estamos cediendo todos los datos... Eso sí que me agobia un poco, y encuentro que es como super cómodo... Hay Moodle por ejemplo, pero Google Classroom es mucho más visual, más atractivo y todos vamos para allí. Y a mí me genera un poco de respeto, pero al final lo acabo utilizando (Profesorado, Centro 1).

Y es que, en el fondo, frente a la conciencia de los riesgos se termina imponiendo un ejercicio de naturalización de estas plataformas educativas digitales:

Muchas veces dices [al estudiante] “busca en Google esto a ver qué encuentras”. Y tú mismo dices “busca en Google”, y no “busca”. Ya te sale esta palabra (Dirección, Centro 6).

Las razones de esta naturalización de las plataformas big tech pueden ser múltiples: comodidad, familiaridad, sobrecarga de trabajo, desconocimiento de opciones alternativas o, probablemente, una mixtura de todas estas opciones en grados variables. Con todo, en su base se encuentra la falta de alfabetización digital crítica revisada en la dimensión anterior:

Pero es que tienes que vivir, tienes que hacer alguna cosa, si estás haciendo clase y estás pensando, solo que ya está bien que alguien piense por nosotros. Sería vuestra función empezar a pensar en todo esto cuando no tienes alternativas, ni tienes formación, ni tienes nada... al final no haría nada (Dirección, Centro 6).

Como se exhibe en el relato, el monocultivo captura a tal grado la escena pedagógica que para muchos docentes constituye el principal soporte de su ejercicio instruccional en lo referido al campo de la digitalización educativa. Por ello, en esta dimensión, la actitud de una parte del profesorado es fielmente reflejada en el relato recién expuesto: sin la plataforma “al final no haría nada”.

Y es que, en el fondo, el monocultivo de las plataformas provistas por las big tech suponen algo más que una tensión, quizás propiamente un riesgo, respecto a la profesionalidad docente. Esto, pues, tal fenómeno obtura las capacidades de acción e interacción pedagógicas

alternativas, restando autonomía en las decisiones propiamente educativas que le competen al profesorado.

No obstante, la captura pedagógica que supone el monocultivo de las plataformas es un fenómeno que progresivamente se instala en el horizonte crítico de la discusión profesoral:

Algunos profes tenemos así como un poco de... no sabría calificarlo... Pero de abrir este debate e, incluso, intentar plantearlo, salir del entorno Google y plantearnos otras plataformas (Profesorado, Centro 5).

Aunque de manera germinal, estos desplazamientos en la inquietud docente constituyen un esfuerzo para reforzar su capacidad decisoria en el ejercicio de la profesión. En otras palabras, suponen un reconocimiento del riesgo a la autonomía docente que implica el monocultivo oligopólico de las plataformas educativas vía provisión big tech, al mismo tiempo que un intento de retomar las riendas de la profesionalidad sin renegar del proceso de digitalización educativa.

3.3. Los limitados márgenes de autonomía en el uso de herramientas digitales para la interacción pedagógica

La capacidad de planificar, diseñar y decidir los instrumentos e insumos dispuestos para desarrollar la enseñanza e implementar la interacción pedagógica ha sido uno de los pilares tradicionales de la autonomía docente.

En esta materia, estudios efectuados en España evidencian que el profesorado resiente las restricciones para decidir los materiales educativos que considere pertinentes para su ejercicio profesional. Así, por ejemplo, en una encuesta nacional, un 47% de los docentes consultados afirmó estar nada o poco de acuerdo con la afirmación: “Soy libre de usar mis propios materiales complementarios para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (OES, 2023).

Esta situación es respaldada en los relatos en lo relativo al uso de las plataformas digitales. En efecto, para el profesorado, la definición sobre estas constituye generalmente un ejercicio unilateral desarrollado de manera inconsulta por los equipos directivos de los centros:

Veo que soy un raro aquí porque yo era un fanático de Moodle, hice muchos cursos, y a la hora de cambiar a Classroom no me cambié, porque todo el trabajo que se hizo en Moodle nos pareció trabajo perdido. No iré yo con Moodle y todos con Classroom. No me he metido en Classroom, lo doy en papel. He ido de más digital a menos (Profesorado, Centro 6).

En este caso, y aun cuando el relato permite apreciar la existencia de intersticios de autonomía o de resistencia a la unilateralidad (dejar de usar el Classroom), esto no es suficiente para aplacar la molestia docente ante los limitados márgenes de autonomía en el uso de las herramientas digitales.

Es más, para algunos, la crítica al carácter unidireccional y estandarizante de las decisiones directivas en torno al uso de plataformas supone no solo un agravio a la autonomía docente, sino que, en algunos casos, también es percibida como una vulneración de sus convicciones ético-pedagógicas:

Yo recuerdo entrar allá [al nuevo instituto] y entrar en Google para hacer un correo corporativo y hubo un momento que paré, porque claro, a mí se me dijo desde el equipo directivo: "haz esto" y tuvimos una reunión, y aquí nos están pidiendo, ¿no? Pues, estamos vendiendo nuestra alma al diablo y sabemos que la estamos vendiendo (Profesorado, Centro 3).

La pérdida de autonomía y la verticalidad directiva en las decisiones sobre la plataformización de los centros es reconocida por los propios equipos directivos. Pero, para ellos, la lectura no se ejecuta desde la idea de la imposición o la unilateralidad. Por el contrario, aun cuando afirman que eligieron estamentalmente una determinada plataforma, no consideran que tal proceder constituya un ejercicio unilateral que tensiona la autonomía del profesorado, sino, simplemente, una elección que optimiza los procesos pedagógicos y la satisfacción general de la comunidad educativa:

[La plataforma de Google for School] Es muy intuitiva y además para nuestro alumnado también. Aunque exploramos otras herramientas, no las vimos viables, ni por el esfuerzo que suponía para el profesorado, ni por el esfuerzo que suponía para las familias, ni por el grado de satisfacción que podía revertir en el alumnado (Equipo Directivo, Centro 2)

Los equipos directivos de centros educativos adoptan plataformas digitales con una perspectiva vertical, creyendo beneficiar a la comunidad educativa. Sin embargo, muchos profesores perciben esto como una homogeneización forzada de sus prácticas pedagógicas, limitando su autonomía y profesionalidad. La estandarización impuesta no sólo concierne a la plataforma única, sino también a la restricción de metodologías y herramientas pedagógicas. Aunque la autonomía docente varía según la cultura organizacional y el estilo de liderazgo de cada centro, la generalización de plataformas digitales en educación introduce tensiones y riesgos para la autonomía y profesionalidad docente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En un escenario socioeducativo marcado por la digitalización y, en particular, por la plataformización educativa, el artículo se planteó responder a la pregunta por los efectos de la "plataformización" en la profesionalidad docente. Con este objetivo, a lo largo del mismo se exploraron algunas de las tensiones o nudos críticos que entraña este proceso para el desarrollo de la profesionalidad docente en una de sus dimensiones estructurantes: la autonomía profesional.

En esta dirección hemos evidenciado que la forma efectiva con que se ha implementado la "plataformización" a la que hace referencia Díez-Gutiérrez (2021), Rivera et al. (2023a) y Sefton-Green (2021) ha generado al menos tres fenómenos que tensionan la autonomía profesional: la necesidad de una alfabetización digital, el monocultivo de las plataformas y su naturalización dentro del campo educativo, y los limitados márgenes de autonomía en el uso de herramientas digitales para la interacción pedagógica.

Ahora bien, evidenciar las tensiones que enfrenta la profesionalidad y la autonomía docente en el nuevo contexto de "plataformización" educativa no es, con todo, el punto final de la reflexión que se nos impone. Por el contrario, estos actúan como catalizadores para la proyección de nudos críticos que contienen un mayor calado analítico y educativo. En la línea

de Jacovkis et al. (2023), estos nudos críticos deben pensarse a nivel de las políticas, de la formación docente y de la investigación sobre los efectos de la “plataformización” en la educación.

Un primer nudo crítico hace referencia al conocimiento y al vínculo con las tecnologías digitales, sobre todo en su fase actual. Como puede verse en las entrevistas y grupos de discusión que analizamos, las y los docentes tienen un conocimiento somero de las plataformas, no solamente sobre sus funciones y permisibilidades, sino sobre cómo se configuran y operan en el contexto contemporáneo. En esa dirección, y complementado la idea de Saura et. al. (2021) es importante darle más sustancia a la demanda de alfabetización digital que formulan muchos de los actores entrevistados, quienes manifiestan querer dominar la interacción con las plataformas, pero, al mismo tiempo, se declaran vencidos de antemano por los imperios de las corporaciones tecnológicas.

Para contrarrestar este binomio de saberes tecnocráticos y crítica ideológica o rechazo en bloque a las plataformas que parece primar en muchos docentes, es importante que la formación docente tome, en el marco de la construcción práctico-reflexiva de la profesionalidad a la que referían Contreras (2022) e Imbernon (2017), a la alfabetización digital crítica como un eje central. En concordancia con lo planteado por Vallès-Peris (2022), esta alfabetización crítica tendría que incluir el análisis sociohistórico, cultural y económico de los soportes y medios digitales, junto con el de las nuevas formas de conocer y jerarquías culturales que promueven las plataformas, lo que implica adentrarse en sus condiciones técnicas y en lo que producen los algoritmos. Reforzando la idea de Sefton-Green (2021), es fundamental que las plataformas dejen de ser espacios opacos en los que se delegan los procesos de conocimiento, y puedan entenderse como parte de nuevas infraestructuras de saberes que traen ventajas y desventajas, tanto como lo hicieron otras en el pasado. También es importante conectar esa alfabetización al trabajo de enseñar; no se trata solamente de estar al tanto de las investigaciones actuales sobre cómo operan y qué producen las plataformas con relación a los conocimientos, sino también diseñar y poner a prueba formas de trabajo con esas plataformas que reconozcan las situaciones concretas de aula y las condiciones de trabajo docente.

Así, cuando varios de los entrevistados manifiestan terminar operando con plataformas comerciales, aun cuando no quieran, porque son más fáciles de usar y más operativas, habrá que abordar ese problema desde las políticas y el diseño tecnológico y didáctico que permitan, tanto promover otras plataformas para romper el monocultivo de Google, así como hacer un uso crítico de las existentes en las aulas (Saura et al., 2021). Un ejemplo evidente es el trabajo con los buscadores: una opción puede ser solicitar en el aula, una búsqueda en internet en la que se refuerce que lo que vale es la lista que ofrece el algoritmo de búsqueda, y otra muy distinta es enseñar cómo opera ese algoritmo y qué preguntas críticas hay que sostener frente a los resultados que ofrece.

Un segundo nudo crítico hace referencia a cómo proteger y consolidar la autonomía docente. En el marco de la “plataformización”, la figura del docente trasmuta de fuente de saber y profesional autónomo a aplicador de medidas y herramientas creadas por otros con fines no siempre claros (las big tech) y definidas por otros hacia el “bien común”, algo que Rivera-Vargas et al., (2023) ya planteaban como no tan común, como se hace visible cuando los equipos directivos presionan para que se use cierto software o aplicaciones. Con todas las críticas que

pueden hacerse a cómo han funcionado los ideales de autonomía y profesionalización docente, consideramos que tienen un valor significativo en este contexto de creciente automatización, a veces disfrazada de libre exploración y creatividad, que en el fondo encubre el gobierno creciente de los algoritmos en cada vez más esferas de la vida social. La autonomía tiene que definirse no solamente en relación con las autoridades educativas o la presión de estudiantes y docentes, sino también respecto a la regulación de los algoritmos.

Para que esa autonomía docente sea efectiva, es importante que las políticas educativas y las estrategias institucionales se alineen en pos de ese objetivo. A nivel de las políticas, es fundamental que las decisiones de equipamiento de hardware y software y las propuestas de formación docente reconozcan los problemas y desafíos que está planteando la “plataformización educativa” y formulen propuestas superadoras; ya no se puede sostener el tecnosolucionismo cuando son evidentes las tensiones que la nueva situación genera, y los efectos que tienen en la desprofesionalización y el malestar docentes. A nivel de las estrategias institucionales, pudimos observar que hay diversos márgenes de acción en las escuelas que permiten transitar estas transformaciones con distintos grados de apoyo, trabajo colectivo y capacidad crítica. En algunas instituciones, es claro que la verticalidad de la gestión y la presión por resultados no contribuyen a ampliar esos márgenes, sino que generan aún más obstáculos para la autonomía y profesionalidad docentes. Desde la investigación educativa, podemos contribuir a hacer visibles y desnaturalizar lo que permiten y lo que obstaculizan las plataformas digitales, para que no se sigan aceptando como inevitables algunas condiciones o rasgos de la digitalización que están mostrando ser muy problemáticos, algo en lo que ya se ha ido trabajando significativamente en otros espacios académicos (Diéz-Gutiérrez et al., 2021; Jacovkis et al., 2023; Williamson, 2016).

5. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido realizada por el grupo de investigación consolidado Esbrina (2021 SGR 686-UB) de la Universidad de Barcelona, en colaboración con AFFAC (Asociaciones Federadas de Familias de Alumnos de Cataluña), financiado por la Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD) (subvencions a projectes de desenvolupament i d'educació per al desenvolupament, convocatòria 2021 ACC145/21/000103). 2022-2023.x

6. REFERENCIAS

Ahmed, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14.

Boly Barry, K. (2022). *Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación: Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación* (Informe A/HRC/50/32). Consejo de los Derechos Humanos. United Nations. [A/HRC/50/32 \(un.org\)](https://www.un.org/en/humanrights/docs/2022/05/220522.esr.html)

Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.

Contreras, J. (2022). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.

- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Dussel, I. y A. Acevedo-Rodrigo (2021). Deepening inequalities and weakening the public in schools. Policies, technologies and 'taskification' during the Coronavirus pandemic in Mexico. *Éducation Comparée*, 26 (1), 77-99.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época En: Birgin, A. (comp.) 2012. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.
- Dussel, I. y Trujillo B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40 (número especial), 142-178.
- Fernández-Enguita, M. (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Morata.
- Ferrante, P., & González, A. (2023). Plataformas educativas: Usos y desafíos en la escuela postdigital. Un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(133). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7921>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Ediciones GRAÓ.
- Jacovkis, J., Parcerisa, Ll., Calderón-Garrido, D., & Moreno-González, A. (2023). Plataformas y digitalización de la educación pública: Explorando su adopción en Cataluña. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(134). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7917>
- Morozov, E. (2018). *Capitalismo Big tech ¿Welfare o Neofeudalismo Digital?* Editorial Enclave.
- Nespor, J. (2011). *Technology and the Politics of Instruction*. Routledge.
- OES-Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (2023). *El profesorado en España 2023*. EducoBarómetro-Fundación SM.
- Popkewitz, T.S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares editorial.
- Raffaghelli, J. (2023). *Construir culturas de datos justas en la universidad*. Octaedro.
- Restiglian, E., Raffaghelli, J.E., Gottardo, M., & Zoroaster, P.(2023). Pedagogical documentation in the era of digital platforms: Early childhood educators' professionalism in a dilemma. *Education Policy Analysis Archives*, 31(137). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7909>

- Rivera-Vargas, P., Parcerisa, L., & Fardella, C. (2023a). Plataformas educativas digitales y escolarización: Nuevos retos y alternativas hacia la equidad educativa y los derechos de la infancia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8483>
- Rivera-Vargas, P., Jacovkis, J., Herrera-Urizar, G., Calderón-Garrido, D., Miño-Puigcercós, R., Parcerisa, L., Folguera, S., Moreno, A., Massot, B., Passerón, E., Alonso Cano, C., Gasull-Figueras, L. & Rilo-Borredà, C. (2023b). *Plataformas digitales BigTech del sistema educativo catalán y derechos de la infancia: amenazas y retos*. Informe final proyecto edDIT «Corporaciones tecnológicas, plataformas educativas digitales y garantía de los derechos de la infancia con enfoque de género (ACCD, 2022-23)», de aFFaC y grupo de investigación Esbrina de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/192913>
- Sacristán, J.G. (2009). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9–24.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168. <https://dx.doi.org/10.5209/TEKN.69547>
- Saura, G. (2021). Redes políticas y redes de datos de gubernamentalidad neoliberal en educación. *Foro de Educación*, 19(1), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.924>
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E., y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE*, 19(4), 111-124, <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Sefton-Green, J. (2021). Towards platform pedagogies: why thinking about digital platforms as pedagogic devices might be useful. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 899-911 <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1919999>
- Sosa Alonso, J.J., Bethencourt Aguilar, A., Castellanos Nieves, D., & Area Moreira, M. (2023). Plataformas digitales educativas y justicia formativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7923>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Cajanegra Editora.
- Vallès-Peris, N. (2022). Estratègies educatives cap a la ciutadania digital (amb d petita). En A. Tarabini (Coord.), *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 349-379). Fundació Bofill.
- Vidiella, J. (2023). La educación bajo el monopolio tecnológico. *Formación e investigación en la resolución de problemas morales*. <https://bitly.ws/YXZP>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Williamson, B. (2016). Digital education governance: An introduction. *European Educational Research Journal*, 15(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1474904115616630>

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Ediciones Paidós.

Para citar este artículo:

Neut Aguayo, P., Blanco-Navarro, M., Lozano-Mulet, P., y Dussel, I. (2024). Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (87), 74-89. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3107>