



Education in the Knowledge Society

journal homepage <http://revistas.usal.es/index.php/eks/>

Ediciones Universidad
Salamanca



Who Do Digital Platforms Educate? Equity and Educational Ethics in a Post-Pandemic Context

¿A quién educan las plataformas digitales? Equidad y ética educativa en un contexto de post pandemia

Judith Jacovkis^{a(*)}, Lluís Parcerisa^b, Gustavo Herrera-Urizar^{c1}, Sònia Folguera^d

^a *Universitat de Barcelona, Barcelona, España*

<https://orcid.org/0000-0003-2862-8636>

judith.jacovkis@ub.edu

^b *Universitat de Barcelona, Barcelona, España*

<https://orcid.org/0000-0002-6755-1988>

lluisparcerisa@ub.edu

^c *Universitat de Barcelona, Barcelona, España*

<https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>

gustavo.herrera@ub.edu

^d *Universitat de Barcelona, Barcelona, España*

<https://orcid.org/0000-0002-1831-9007>

sfolgual49@alumnes.ub.edu

ARTICLE INFO

Keywords

digital platforms, education, inequalities, equity

ABSTRACT

The use of digital platforms has spread in education systems in many countries worldwide, especially during and after the COVID-19 pandemic. Despite the growing interest in this phenomenon, there is still limited evidence on the adoption processes of these platforms in different school contexts and their impact on the equity of the education system. For this reason, this article analyses how different characteristics of schools influence how digital platforms are implemented and used. It also explores teachers' perceptions of these technologies' impact on the education system's equity. To this end, a discourse analysis of 6 interviews with principals and 8 focus groups with teachers from 6 public schools in Catalonia is conducted. Analysing the adoption and use of digital platforms allows us to identify three school profiles, which vary according to the type of digital platform used and the attitudes of principals and teachers regarding the adoption process and the digital platform itself. They also show that teachers' perceptions of the educational opportunities for students and the equity of the education system are not so much focused on the role and particularities of each digital platform but rather on access to any of them. The findings highlight the difficulty for schools to link 'the technological' with 'the pedagogical' and the prevalence of reactive rather than creative processes in adopting digital platforms. They also suggest that teachers and school leaders move in a scenario of uncertainty that challenges their professional competence and provokes fears about the new inequalities that digital technology may generate.

RESUMEN

Palabras clave

plataformas digitales, educación, desigualdad, equidad

El uso de plataformas digitales se ha generalizado en los sistemas educativos de muchos países del mundo, sobre todo durante y después de la pandemia del COVID-19. A pesar del creciente interés que genera este fenómeno, aún existe poca evidencia sobre los procesos de adopción de estas plataformas en distintos contextos escolares, y sobre sus impactos sobre la equidad del sistema educativo. Por ello, este artículo analiza cómo distintas características de los centros educativos influyen en las formas de implementación y uso de las plataformas digitales, y explora las percepciones del profesorado sobre el impacto de estas tecnologías sobre la equidad del sistema educativo. Para ello, se desarrolla un análisis del discurso de 6 entrevistas con equipos de dirección y 8 grupos de discusión con profesorado de 6 centros públicos de Cataluña. Los resultados del análisis sobre la adopción y el uso de plataformas digitales permiten identificar tres perfiles de centro,

(*) Autor de correspondencia / Corresponding author

¹ Becario Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID – CHILE/Doctorado en el extranjero – Becas Chile 72210041.

en función del tipo de plataforma digital utilizada y de las disposiciones del profesorado y las direcciones respecto al proceso de adopción y a la propia plataforma digital. Asimismo, muestran que las percepciones del profesorado en relación con las oportunidades educativas del alumnado y con la equidad del sistema educativo no se centran tanto en el papel y las particularidades de cada plataforma digital sino más bien en el acceso a cualquiera de ellas. Las conclusiones destacan la dificultad de los centros para vincular “lo tecnológico” con “lo pedagógico” y la prevalencia de procesos reactivos más que creativos en la adopción de plataformas digitales. También sugieren que el profesorado y las direcciones se mueven en un escenario de incertidumbre que interpela a su competencia profesional, y provoca temores sobre las nuevas desigualdades que la tecnología digital pueda generar.

1. Introducción

En los últimos años se ha generalizado el uso de plataformas digitales en el campo educativo. Las plataformas digitales son medios tecnológicos que traen un nuevo tipo de sujeto social al capitalismo. Esto es, una nueva forma de sujeto al que se puede rastrear, identificar, clasificar y cuantificar, y del que se extraen datos comportamentales que se convierten en la materia prima indispensable para los procesos de “asetización” (Birch & Muniesa, 2020; Lupton, 2016; Ríos, 2020; Wu, 2017). Las plataformas, además, son un medio para atraer a Internet la mercantilización de áreas generales de la vida cotidiana hasta ahora fuera de la esfera de la economía (Couldry & Mejias, 2019). Destaca la ubicuidad del capitalismo en las plataformas digitales y su lógica comercial, y la relación entre la configuración de las plataformas digitales que se usan en contextos educativos y el proceso de neoliberalización de la pedagogía. Las plataformas digitales están transformando los entornos de enseñanza y aprendizaje.

La educación es un campo heterogéneo compuesto por diferentes ecologías de prácticas docentes, con múltiples formas de implementar y experimentar las plataformas digitales en distintos escenarios (Decuyper et al., 2021). En este sentido, aún existe escasa evidencia sobre plataformas digitales y su vinculación con formas emergentes de educación digital, así como también sobre su impacto en la comunidad escolar y la relación entre estado, derechos y ciudadanía.

La pandemia del COVID-19 contribuyó a profundizar las conexiones entre los estados y las plataformas digitales a través del trabajo sobre conjuntos de datos cada vez más grandes en ámbitos como el sanitario (seguimiento de pacientes, control de contagios durante la pandemia) o el educativo (provisión de entornos virtuales de aprendizaje para los centros educativos). En la profundización de estas conexiones, sin embargo, los estados han actuado bajo la necesidad -y la urgencia- de conectar virtualmente a la sociedad, pero sin tener capacidad técnica suficiente para hacerlo por su cuenta.

Además, los estados tampoco parecen haber sido capaces, por ahora, de regular de manera efectiva el comportamiento de las plataformas digitales ni de las corporaciones multinacionales que las proveen que, por la gran cantidad de información que manejan y el poder que ello les confiere, se han convertido en actores independientes en la política global (Rovinskaya, 2021). Ahora bien, las plataformas digitales constituyen repertorios discursivos, tácticas de interacción, y también posibilidades de negociación y resistencia (Sefton-Green, 2021). Por lo tanto, en la medida en que las plataformas digitales representan una herramienta pedagógica de uso cotidiano, se hace necesario conocer cómo el profesorado entiende y explica sus procesos de adopción y su utilización en el ámbito educativo.

Desde una perspectiva investigativa, es imperativo conocer y poner en valor las voces presentes en los centros educativos, en relación tanto con el uso de plataformas digitales, como con los cambios culturales que se presentan en la actualidad y que remiten, entre otros, al uso de tecnologías digitales dentro y fuera de las aulas (Mentasti, 2021). Por ello, en la presente investigación nos preguntamos: ¿Cuáles son las percepciones del profesorado respecto al impacto de las plataformas digitales sobre la equidad del sistema educativo?, ¿dónde están sus acentos al describir el impacto de la pandemia y de la plataformización de la educación?, ¿cuáles son sus percepciones respecto a las ventajas e inconvenientes de la introducción de plataformas digitales en los centros educativos en términos pedagógicos y de equidad?

2. La plataformización de la educación ¿Digitalización con equidad?

La emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 y el confinamiento decretado en muchos países alrededor del mundo ha supuesto una extensión sin precedentes del uso de plataformas digitales en el ámbito educativo. Este fenómeno, acelerado pero existente antes de la pandemia, ha generado intensos debates sobre la protección de la privacidad y el desarrollo de los y las usuarias y, en términos más amplios, sobre el presente y el futuro cultural, político y económico de la sociedad (Morozov, 2018; Zuboff, 2019).

En particular, el proceso de plataformización se ha caracterizado por la reorganización de prácticas culturales e imaginarios alrededor de las plataformas digitales, y por la penetración de sus infraestructuras, procesos económicos y formas de *gubernamentalidad* en distintas esferas sociales, y también en el ámbito educativo (Selwyn & Facer, 2014; Williamson, 2015; Poell et al., 2019; Saura et al., 2023). La alineación de las transformaciones del sistema educativo con modelos de desarrollo próximos al neoliberalismo se manifiesta, entre otros, a través de la reproducción de la idea de la individualización del bienestar que políticas educativas y no educativas vienen defendiendo desde hace décadas (Rivera et al., 2021). Estas transformaciones forman parte de la expansión de modelos de gobernanza digital de la educación (Williamson, 2017) liderados por organizaciones filantrópicas y grandes corporaciones tecnológicas, que proveen servicios y productos a los sistemas educativos de múltiples países (Saura, 2020).

Los nuevos modos de gobernanza digital de la educación pueden impactar en distintas dimensiones de la realidad educativa: desde el diseño de las propias políticas educativas, hasta las relaciones entre las familias y los centros escolares, pasando por la práctica dentro de las aulas, las experiencias del alumnado o la formación del profesorado. En lo que respecta a la política educativa (y a la de digitalización en particular), ya antes de la emergencia sanitaria se apuntaba a la falta de planificación por parte de la administración pública sobre la forma como debía desplegarse la tecnología digital en el ámbito escolar, y sobre las necesidades de formación y generación de contenidos específicos para acompañar, cuando no liderar, pedagógicamente este proceso (Gisbert & Johnson, 2015).

Esta falta de planificación tuvo múltiples derivaciones durante los períodos de confinamiento. Cobo y Rivera-Vargas (2022) han mostrado cómo, en el caso de Sudamérica, los gobiernos -y sus Ministerios de Educación- no advirtieron a los usuarios sobre las vulnerabilidades reportadas para el sistema de videoconferencias de Zoom en cuanto a la protección de la privacidad de los participantes. De hecho, ya antes de la pandemia, diversas investigaciones habían señalado el incumplimiento de los criterios éticos pactados y de las normativas sobre protección de datos y de privacidad de los menores por parte de las principales corporaciones tecnológicas que proveen servicios en educación (Lindh & Nolin, 2016; Pangrazio & Selwyn, 2019). Similarmente, otras investigaciones han alertado sobre la forma cómo el uso de los datos recopilados y procesados por corporaciones tecnológicas como Google y Microsoft está modelando las formas de enseñanza y aprendizaje y las interacciones de las familias con los centros educativos; y cómo estas transformaciones responden a intereses comerciales más que educativos (Perrotta et al., 2021; Saura et al., 2021).

Más allá de las cuestiones estrictamente ligadas con la protección de los y las usuarias en el uso de plataformas digitales en la escuela, la introducción de herramientas digitales en el sistema educativo no necesariamente revierte en la equidad de la educación. Por el contrario, a medida que se acelera la integración de las plataformas educativas en las prácticas escolares, se agudizan los sistemas de control, que transforman las relaciones de poder existentes y crean nuevos ejes de desigualdad (Lupton & Williamson, 2017; Selwyn, 2015).

Algunas investigaciones recientes desarrolladas durante la pandemia han demostrado que no todos los centros educativos gozan de las mismas condiciones para usar de forma efectiva las tecnologías y plataformas digitales. Por ejemplo, Jacovkis y Tarabini (2021) señalan que, en Cataluña, la pandemia del COVID-19 ha contribuido a exacerbar las inequidades entre centros educativos por la existencia de condiciones desiguales para articular de forma eficaz los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje. De este modo, a pesar de que la tecnología digital permitió sostener algunos procesos educativos durante los períodos de confinamiento, no garantizó la continuidad pedagógica de los proyectos educativos, que fue muy desigual en función del contexto (Gullo, 2020).

En relación con el profesorado, durante el confinamiento, las desigualdades en las condiciones materiales básicas de los docentes de la Región Metropolitana de Buenos Aires son críticas para explicar las dificultades para la mejora escolar y la calidad educativa. Estas dificultades apuntan a las condiciones de trabajo del profesorado, pero también a su competencia digital (Meo & Dabenigno, 2021).

Junto con la situación de los centros educativos y las condiciones de trabajo del profesorado, la capacidad de las familias para acompañar al alumnado en un contexto de virtualización de la educación ha sido clave en la reconfiguración de desigualdades de aprendizaje (Bonafant & González, 2020). La pérdida de aprendizajes producida por el cierre de los centros educativos ha sido mayor cuanto mayor la vulnerabilidad de las familias, de los contextos escolares y del profesorado.

A pesar de que las evidencias producidas antes y durante los períodos de confinamiento y cierre escolar apuntan al desigual impacto del uso de plataformas digitales en los centros educativos, todavía existe poca evidencia sobre su efecto en la etapa de recuperación de la presencialidad. En este contexto, el análisis que se presenta a continuación pretende, por un lado, arrojar luz sobre el impacto de los contextos escolares en las formas de implementación de estas plataformas y en el uso que se hace de ellas. Con ello se busca indagar en

la forma como los cambios introducidos por el uso de plataformas digitales en el ámbito educativo pueden generar resultados desiguales (tanto en las formas de gobernanza escolar como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje) en función del contexto escolar donde se producen. Por otro lado, el análisis ahonda en las percepciones que el profesorado tiene sobre el impacto de estas tecnologías digitales sobre la equidad del sistema educativo.

2.1 Estudiar la puesta en práctica de las políticas educativas

A nivel analítico, la presente investigación se inspira en la teoría del *policy enactment* elaborada por Ball et al. (2011, 2012). Este enfoque teórico nace con la intención de superar las limitaciones de los enfoques convencionales o clásicos utilizados para analizar la implementación de políticas y tecnologías educativas. En particular, la teoría del *policy enactment* sostiene que estos enfoques a menudo caen en el error de concebir los procesos de implementación de políticas como relaciones lineales entre *inputs* y resultados. De este modo, tienden a presuponer que las políticas se aplicarán de la misma manera y tendrán los mismos efectos esperados que en su diseño original (Ball et al., 2011). En este sentido, un punto clave en esta crítica se refiere al hecho de que los enfoques convencionales tienden a no prestar suficiente atención y/o a omitir la influencia de las variables de tipo contextual y la agencia de los actores escolares en el proceso de recontextualización de las políticas (Braun et al., 2011a, 2011b; Thrupp & Easter, 2012).

Así pues, los enfoques convencionales sobre la adopción de políticas consideran que la implementación de plataformas digitales en las escuelas se traducirá directamente en la adopción de prácticas pedagógicas eficaces que tendrán efectos positivos sobre el mejoramiento escolar. Sin embargo, investigaciones recientes identifican las limitaciones de los enfoques excesivamente mecanicistas para explicar los procesos de implementación de políticas y tecnologías educativas, y señalan que éstos son mucho más complejos (Eppel et al., 2011). Así pues, en esta investigación indagamos sobre la forma como el habitus institucional (Reay, 1998; Reay et al., 2001) del centro y su contexto social (Braun et al., 2011a) influyen en la adopción y puesta en práctica de plataformas digitales en la escuela pública.

3. Metodología

A nivel metodológico, el artículo se basa en un estudio cualitativo realizado en 6 centros educativos públicos de Cataluña que imparten educación primaria o secundaria obligatoria (2 centros de primaria, 2 de secundaria obligatoria, y 2 institutos-escuela que imparten ambos niveles educativos). Como se muestra en la Tabla 1, los centros se han seleccionado, además de por el nivel educativo que imparten, bajo un criterio de heterogeneidad que ha considerado las siguientes variables: distribución geográfica, perfil social del alumnado, y tipo de plataformas digitales utilizadas².

Tabla 1. Muestra de centros educativos seleccionados.

Centro	Ubicación geográfica (provincia)	Nivel educativo	Composición social	Plataforma digital
Centro 1	Tarragona	Primaria	Máxima Complejidad	Google Classroom
Centro 2	Barcelona	Instituto-Escuela	Máxima Complejidad	Google Classroom
Centro 3	Barcelona	Secundaria	Máxima Complejidad	Moodle
Centro 4	Barcelona	Primaria	Baja Complejidad	DD
Centro 5	Barcelona	Secundaria	Baja Complejidad	Google Classroom
Centro 6	Lleida	Instituto-Escuela	Baja Complejidad	Google Classroom

Fuente: elaboración propia.

El estudio combina entrevistas semiestructuradas (Valles, 2003) a equipos directivos, con grupos de discusión (Criado, 1997) a docentes. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 y 60 minutos y se estructuraron en base a los siguientes bloques temáticos: 1) Características y contexto social, cultural y material del centro

² Se distinguen tres tipos de plataformas. Una es propietaria, Google Classroom. Las otras dos son libres, Moodle, y DD. Esta última es una suite basada en *software* libre y proveída, en colaboración con el Ayuntamiento de Barcelona, por la asociación Xnet (<https://xnet-x.net/es/>).

educativo; 2) proceso de adopción de la plataforma digital utilizada a nivel de centro; 3) puesta en práctica y utilización de la plataforma digital; y 4) acciones vinculadas al uso de datos del profesorado y del alumnado. La muestra de las entrevistas a los equipos directivos incluye a un total de 14 participantes.

En segundo lugar, se realizaron 8 grupos de discusión con profesorado, que contaron con 5 o más participantes cada uno. Los grupos de discusión trataron distintos temas relacionados con 1) las acciones docentes vinculadas al uso de plataformas; 2) las percepciones sobre la plataforma utilizada en el centro y las prácticas como docentes respecto al uso de datos; y finalmente, 3) las acciones en términos de gestión y uso de datos tanto del profesorado como del alumnado por parte del centro escolar. Los grupos de discusión tuvieron una duración de entre 50 y 90 minutos.

Tanto los grupos de discusión como las entrevistas fueron transcritas de forma literal, anonimizadas y codificadas mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, versión 23.0.1³. Para llevar a cabo el análisis del discurso, se agruparon y categorizaron las manifestaciones de los participantes en las entrevistas y los grupos de discusión, tratando de identificar los principales consensos y disensos existentes en sus narrativas. En este sentido, siguiendo el enfoque de análisis del discurso de autores como Wetherell y Potter (1998), en esta investigación se entiende el discurso como una práctica social articulada a través de las distintas acciones y narraciones de los sujetos investigados.

Inicialmente, las transcripciones se agruparon en base al tipo de plataforma utilizada en el centro escolar. Para llevar a cabo el análisis y el proceso de codificación se siguió un modelo de codificación flexible que combinaba códigos deductivos (basados en los principales ejes del guion de las entrevistas y los grupos de discusión) y se identificaron los consensos grupales vinculados a las principales categorías de análisis y a los objetivos de la investigación. Asimismo, a través de la lectura sistemática de los fragmentos codificados, se identificaron las narraciones colectivas, las regularidades, las contradicciones y las tensiones emergentes en los discursos (Denzin & Giardina, 2016).

4. Resultados

A continuación, presentamos los principales resultados de la investigación estructurados en dos puntos. En primer lugar, se ahonda en los procesos de adopción y uso de plataformas digitales en el ámbito educativo. Seguidamente se profundiza en las percepciones sobre el impacto de tales plataformas en el contexto post pandemia, así como también en las percepciones sobre las ventajas e inconvenientes del uso masivo de tales plataformas en términos de equidad educativa y social.

4.1. Adopción y uso de plataformas digitales

A partir del análisis de los discursos del profesorado y los equipos directivos sobre el proceso de adopción y sobre el uso de plataformas digitales en el contexto educativo, identificamos tres perfiles diferenciados. Estos perfiles varían en función del tipo de plataforma digital utilizada (libre o propietaria) y de las disposiciones que muestran frente al proceso de adopción y a la propia plataforma digital.

4.1.1. Adopción de plataformas digitales libres y uso crítico de los datos

Los centros 3 y 4 se caracterizan por tener unas disposiciones críticas hacia las plataformas digitales comerciales que se usan en el contexto escolar. Aunque tienen una composición social distinta (máxima y baja complejidad social, respectivamente), en ambos centros se ha apostado de forma consciente por la adopción de plataformas digitales libres, a pesar de las dificultades y de la presión que ello conlleva. Pese a que una parte de la plantilla también utiliza plataformas educativas comerciales como Google Classroom (Dirección, centro 3), en general, entre los y las docentes del centro existe un consenso sobre la necesidad de ir adaptando los recursos digitales que se usan en el centro a las etapas formativas y madurativas del alumnado.

En este sentido, el profesorado del centro 3 percibe que las nuevas tecnologías están favoreciendo una suerte de “crisis atencional”, no solo entre el alumnado sino también entre el propio profesorado. Así, cuentan que el alumnado necesita estímulos rápidos, sencillos y muy fuertes para mantener la atención y señalan que

³ Licencia facilitada por la Universidad de Barcelona.

tiene dificultades para mantener la concentración necesaria para llevar a cabo la lectura de un texto largo o para la profundización y el pensamiento analítico (Grupo de discusión profesorado, centro 3). Esta narrativa crítica respecto de las tecnologías y plataformas digitales se observa en la siguiente cita, en la que una de las participantes señala que las nuevas tecnologías digitales aíslan a los individuos (aún “estando juntos”) y son incapaces de generar un “nosotros”, una colectividad que, en palabras de una de las participantes, es imprescindible para el acto educativo:

Yo creo que a los niños les hablo bastante claro que esto es una droga. (...) sobre todo con los de primero de Bachillerato que tengo que hacer como una especie de show para que me atiendan, ¿no? (...) las nuevas tecnologías nos están modelando la manera como vemos el mundo y cómo pensamos (Grupo de discusión profesorado, centro 3).

Aunque ha utilizado plataformas digitales comerciales, el centro 4 está inmerso en un proceso de transición y participando en un proyecto para utilizar una plataforma digital basada en *software* libre. Así, si bien se valora que las plataformas digitales comerciales son muy intuitivas y fáciles de utilizar, se manifiesta un posicionamiento crítico respecto a su uso porque se considera que pueden vulnerar los derechos del alumnado, así como también la privacidad de los datos. Desde la dirección del centro se considera que las corporaciones tecnológicas globales no deberían “formar parte de la escuela pública” (Dirección, centro 4). En esta línea, desde el profesorado del centro se afirma que el uso de una plataforma libre como DD permite tener un mayor control (y protección) sobre los datos del alumnado. Ello les facilita cumplir una misión básica de la escuela pública que es la de proteger al alumnado.

Asimismo, los docentes perciben el uso de este tipo de plataformas como una oportunidad para exponer a niños y niñas a otros entornos digitales que promuevan la adopción de posturas críticas y autónomas respecto a la tecnología digital. En este sentido, consideran que el uso de plataformas libres puede contribuir a mejorar las oportunidades educativas del alumnado y a: “crear ciudadanos que tengan capacidad crítica para el día de mañana puedan elegir qué *software* quieren, facilitar que conozcan que hay esta opción y que es lícita y encima tienen acceso” (Grupo de discusión profesorado, centro 4).

4.1.2. Adopción de plataformas comerciales basada en una racionalidad instrumental

Los centros que adoptan las plataformas comerciales en base a una racionalidad instrumental, en general, no muestran una adhesión expresiva respecto a ellas. Estos centros han decidido adoptar estas tecnologías por razones meramente prácticas, ya que consideran que les permiten dar respuesta a necesidades tanto pedagógicas como organizativas. Sin embargo, muestran una cultura escolar más tensionada que los otros tres casos, y tanto los equipos directivos como los docentes estarían dispuestos a adoptar plataformas libres si ofrecieran mejores prestaciones.

Los centros 2, 5 y 6 entrarían en esta categoría, ya que adoptaron las plataformas digitales comerciales por razones instrumentales. En algunos casos, como en el centro 6, se había experimentado previamente con plataformas libres como Moodle, pero consideraban que era muy compleja. Por ello, tras recibir la recomendación por parte de un servicio de apoyo tecnológico de la administración pública, decidieron adoptar la plataforma Google Classroom. Similarmente, el centro 5 también decidió adoptar plataformas digitales comerciales por su “comodidad” (Dirección, centro 5). En el caso del centro 2, en cambio, fue una lógica de emulación la que impulsó al equipo directivo a adoptar una plataforma digital comercial para responder a los retos de adaptación digital derivados de la pandemia. Es importante señalar que éste último es un centro de máxima complejidad que presenta dificultades para atraer a alumnado y que, según expresa su dirección, necesita como mínimo ofrecer las mismas facilidades (incluida la plataforma digital) que los centros de su entorno.

A pesar de compartir una motivación práctica para adoptar plataformas digitales comerciales, en estos centros se experimentan tensiones y se observan posicionamientos dispares respecto a la necesidad de mantener o cambiar la plataforma educativa digital en uso, y sobre las potenciales implicaciones de su utilización sobre el derecho a la privacidad de alumnado y profesorado y el uso de sus datos. Por ejemplo, en el centro 5 el profesorado afirma que no todos son conscientes de las implicaciones prácticas de utilizar una plataforma u otra. Ello se relaciona con la necesidad de abordar el derecho al libre desarrollo de la infancia desde una postura docente orientada hacia la adquisición de competencias y responsabilidades digitales; esto es, enseñando a comprender el funcionamiento de las herramientas tecnológicas desde el conocimiento de distintas alternativas:

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

En contraste, en el caso de los centros 2 y 6 se observa que el profesorado normaliza que las corporaciones proveedoras utilicen los datos generados en el uso de las plataformas digitales en el ámbito educativo, tal y como sucede en otras esferas sociales. Esta lógica se visibiliza en múltiples narrativas de diversos participantes:

Yo creo que también la escuela, como siempre, ha sido un poco el reflejo de la sociedad. Está pasando lo mismo, porque nosotros cuando estamos en la vida personal, que tienes que apuntarte a un club o comprar una entrada de no sé qué... Estás aceptando cookies, estás aceptando no sé qué... Está claro, quiero decir que quieres que no pase también en las escuelas, quiero decir, que utilizamos y que Google nos escuche, nos lea, nos vea... (Grupo de discusión profesorado, centro 2).

En definitiva, la cita anterior muestra, por un lado, la naturalización de la entrada de plataformas digitales provistas por grandes corporaciones tecnológicas a la escuela pública. Y, por el otro, una ausencia de cuestionamiento respecto del uso de los datos que puedan hacer las mismas, en parte, como consecuencia de su arraigo e influencia en otras esferas de la vida social. Así pues, esta narrativa sostiene la inevitabilidad de la plataformaización. En este contexto, la cesión de los datos a las corporaciones tecnológicas transnacionales sería un peaje que pagar para poder hacer uso de sus herramientas en la escuela.

4.1.3. Adopción basada en el alineamiento con las plataformas digitales comerciales

El último perfil es aquél representado por los centros alineados con las plataformas digitales comerciales. En el presente estudio se identifica un centro cuya cultura escolar está totalmente alineada con el uso de la plataforma digital de Google. En este centro, la plataforma se adoptó con anterioridad a la pandemia del COVID-19. Por ende, no hubo ninguna presión exógena derivada de la crisis sanitaria que favoreciera su adopción. En este caso, tanto la dirección como el profesorado se muestran muy favorables al uso de esta plataforma, si bien en el momento de su adopción existieron ciertas resistencias internas (aunque eran más bien resistencias al cambio tecnológico en general).

Desde la dirección se pone el foco en favorecer el desarrollo de un sentido crítico entre el alumnado para que pueda tomar decisiones que garanticen su seguridad y su consciencia sobre los buenos y los malos usos de la tecnología. Se considera que, independientemente de la plataforma utilizada, la escuela debe realizar esta tarea de concientización y alfabetización digital. Así pues, la dirección del centro 1 contrapone la prohibición al acompañamiento en el uso de plataformas y herramientas digitales:

Pues con el ordenador y con Google y con la identidad digital no sirve prohibir el uso sino que lo que es interesante es que pueda entender y pueda saber y pueda llegar a ser crítico con el uso que puede hacer o el uso que no tendría que hacer (D, centro 1).

En una línea similar, el profesorado del centro 1 destaca la necesidad de desarrollar habilidades digitales, adquirir competencias y, en consecuencia, responsabilizarse de que el alumnado reciba un *feedback* tecnológico adecuado a sus necesidades educativas (Grupo de discusión profesorado, centro 1). De esta manera, el profesorado considera que este tipo de prácticas pedagógicas pueden potenciar el desarrollo de competencias y habilidades clave por parte del alumnado, así como también su maduración y su desarrollo cognitivo, emocional y social.

4.2. Percepciones sobre el impacto de las plataformas digitales en la educación

Las direcciones entrevistadas parecen ser conscientes de las desigualdades en los modos de uso de las plataformas digitales en el contexto educativo, y que pueden derivarse de las distintas posiciones sociales, identidades o necesidades del alumnado. Destacan principalmente dos aspectos: el acceso a la información sobre el uso de datos, y la ampliación de las oportunidades educativas.

En primer lugar, el equipo de dirección del centro 3 pone sobre la mesa las dificultades de las familias de su alumnado, de elevada vulnerabilidad social, para cuestionar las prácticas de las grandes corporaciones en el ámbito educativo. Al comparar la potencial resistencia al uso de Google Classroom de familias de clase media de otros centros con las de su propio centro, la dirección muestra que las preocupaciones de las familias están mediadas por su acceso a información -crítica- sobre las prácticas y los riesgos del uso de determinadas plataformas digitales en el contexto escolar:

Nos movemos en un centro con unas familias de un determinado tipo, ¿no? Yo por cuestiones de... yo soy padre, en mi barrio estoy en cosas de AFAs, y tal... Vivo en el Poble Nou, ¿eh? Entonces, te enteras de que en Gracia, o sea, cuando yo estaba haciendo como coordinador digital aquí el correo corporativo de Google, yo tenía contacto, pero por otras historias con unas familias de Gràcia que estaban pidiendo a las familias del barrio que no firmaran el consentimiento para un correo corporativo, ¿no? (Dirección, centro 3).

Los discursos sobre el papel de las plataformas digitales en la ampliación de oportunidades educativas tienden a ser genéricos y ligados a cuestiones como "la sociedad en la que vivimos". En este sentido, las lecturas de profesorado y direcciones se orientan en general a subrayar la necesidad de alfabetizar al alumnado en el uso de plataformas digitales, no tanto porque amplíen oportunidades respecto a la situación actual, sino porque son lo que encontrarán fuera del centro y serán necesarias para su vida más allá del centro educativo.

No obstante, en algunas ocasiones se hace referencia a la relevancia de la plataforma digital específica que se use. En este sentido, el centro 4 afirma que su apuesta por DD es clave para garantizar el acceso con equidad a las tecnologías digitales:

E: ¿Creéis que las plataformas educativas como DD pueden contribuir a mejorar las oportunidades educativas de todo el alumnado?

D: Sí.

E: ¿Por qué?

D: Porque al final está garantizando de alguna manera que todo el mundo tenga acceso a un tipo de programas que son libres, que son auditables, que garantizan unos derechos. Entonces, cuando tú formas parte de una multinacional, existe la segregación, existen otros ítems, ¿no? Que para mí personalmente no son beneficiosos, entonces creo que la escuela pública tiene que garantizar este acceso neutro a los niños (Grupo de discusión profesorado, centro 4).

En síntesis, el profesorado de los centros incluidos en el análisis tiende a considerar que el uso de plataformas digitales en el contexto escolar es fundamental para garantizar las oportunidades de su alumnado. Sin embargo, de ello no se desprende un aumento de las oportunidades, o mayores oportunidades para el alumnado más vulnerable, sino más bien la percepción de que las plataformas digitales forman parte de la cotidianeidad fuera de la escuela y que, por tanto, tienen que ser también incorporadas en los centros educativos. Asimismo, los resultados del análisis no muestran que de forma mayoritaria se haya reflexionado sobre el impacto que diferentes plataformas digitales pueden tener sobre las oportunidades educativas de su alumnado. En este sentido, y con alguna excepción, el tipo de plataforma digital utilizada no se debate tanto como el hecho de usar o no alguna plataforma.

5. Discusión

Al inicio de este artículo nos interrogábamos acerca de los impactos de los contextos escolares y su habitus institucional sobre los procesos de implementación de plataformas digitales en los procesos de gestión escolar y de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la identificación de tres perfiles diferenciados de centro respecto a la adopción y el uso de las plataformas digitales nos permite mostrar que la complejidad de este proceso no se limita a las características del alumnado de los centros (aunque no le es independiente). Así, encontramos centros de máxima complejidad en los tres perfiles que se diferencian fundamentalmente por el acento que ponen en la tecnología digital como pura herramienta (centros 1 y 2) o como elemento transversal con ramificaciones instrumentales, pero también políticas (centro 3).

Asimismo, los centros 3 y 4, a pesar de sus diferencias en cuanto a la composición social de su alumnado, comparten una lectura crítica sobre el impacto de la entrada de grandes corporaciones digitales en los entornos

escolares. Al mismo tiempo sostienen que la exposición del alumnado a una única plataforma digital puede reducir sus oportunidades educativas, pues limita su experiencia a un solo entorno e impide su familiarización con herramientas y recursos de carácter alternativo. En este caso, es relevante destacar que el impulso de estos planteamientos críticos respecto al predominio de las plataformas digitales de grandes corporaciones tecnológicas proviene, en el centro 4, de las familias (de clase media), mientras que en el centro 3 encontramos su origen en la dirección y la coordinación digital. En este último caso, la iniciativa proviene pues de un grupo reducido de personas con un nivel elevado de concientización y un fuerte compromiso político en favor de las alternativas libres. En cualquier caso, lo que orienta la elección de una plataforma digital libre en los casos analizados son argumentos éticos, políticos y pedagógicos más que técnicos.

En segundo lugar, el artículo buscaba indagar en los discursos de docentes y direcciones de centros educativos públicos que imparten enseñanzas obligatorias en Cataluña para conocer la forma como interpretan y ponen en práctica los procesos de plataformización, y la forma como entienden que éstos pueden impactar sobre la equidad del sistema educativo. Más allá de la plataforma que usen, los docentes y las direcciones expresan un grado desigual de reflexividad sobre el proceso que ha llevado a adoptarla y sobre el impacto que su uso pueda tener en términos de equidad. Así, destacan aquellos posicionamientos que justifican la elección y uso de la plataforma comercial por ser la más práctica, o aquella con la que profesorado y alumnado está más familiarizado. En cambio, excepto en un caso de entre los que usan Google Classroom (centro 6), no se utilizan argumentos pedagógicos que justifiquen su adopción. Los centros educativos evidencian las dificultades para desarrollar proyectos de digitalización conscientes, reflexivos o críticos cuando el profesorado no cuenta con las competencias necesarias.

Por otro lado, los casos analizados muestran poca reflexión de las direcciones sobre el potencial impacto de la plataformización en la equidad del sistema educativo. Aunque detectamos diferencias entre los centros, con excepción de las direcciones de los centros 3 y 4, el resto no problematiza el uso de una u otra plataforma en términos de equidad ni pedagógicos. De hecho, no se percibe que el uso de Google Classroom (u otra plataforma comercial) pueda comprometer la capacidad del centro para promover actitudes críticas respecto a la tecnología digital. En este sentido, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en todos los centros se conciben como algo independiente de la tecnología sobre la que funcionan.

Sin embargo, aunque la mayoría de las direcciones muestre poca reflexión respecto a estas cuestiones, el profesorado sí discute con más profundidad sobre las implicaciones del uso de plataformas digitales. En estos casos, eso sí, las reflexiones tienden a centrarse más, aunque no exclusivamente, en cuestiones de protección de la privacidad individual (uso responsable de la propia imagen, prevención de la exposición de la privacidad) que en aquellas que remiten a procesos de datificación generados a partir del uso de las plataformas digitales en contextos escolares.

Finalmente, cabe destacar que son pocas las voces, pero no inexistentes, que subrayan el potencial del uso de las plataformas digitales en las aulas como herramientas de promoción de la autonomía y la personalización de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Aunque minoritarios, algunos discursos consideran que las plataformas digitales son instrumentos que pueden mejorar la equidad del sistema educativo al mejorar la calidad de la enseñanza y su adecuación a las necesidades del alumnado, de forma individualizada.

6. Conclusiones

Los resultados del análisis presentado permiten sugerir dos líneas de conclusión. En primer lugar, destaca la dificultad de docentes y direcciones de centros educativos para vincular “lo tecnológico” con “lo pedagógico”. En este sentido, la experiencia de uso de las plataformas educativas se manifiesta, aún pasado el momento más agudo de la pandemia y con los centros en pleno funcionamiento presencial, como algo más reactivo que creativo, como algo que se debe hacer y no que se hace por considerarse positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, será necesaria más investigación que permita profundizar en la vinculación entre la composición social de los centros y su habitus institucional, y sus posicionamientos y percepciones respecto al impacto de las plataformas digitales sobre la equidad del sistema educativo. Por un lado, los resultados nos permiten identificar que la composición social de los centros puede ayudarnos a interpretar una mayor o menor reactividad ante el advenimiento de las tecnologías digitales, o un predominio mayor de estrategias de emulación por parte de los centros que atienden al alumnado más vulnerable. Por el otro, también sugieren que el liderazgo, sea de los equipos de dirección o de las familias, puede ser un elemento determinante para el desarrollo de procesos de digitalización con mayor protagonismo de lo pedagógico que de lo tecnológico.

En segundo lugar, y en línea con lo que han mostrado otras investigaciones (Lupton & Williamson, 2017; Livingstone & Sefton-Green, 2016; Selwyn, 2015), el análisis sugiere que el profesorado se mueve en un escenario de incertidumbre que interpela, por un lado, a su propia competencia profesional (también la digital) y, por el otro, a su miedo a que la tecnología pueda generar nuevos ejes de desigualdad a los que no necesariamente se siente preparado para responder.

En definitiva, el presente análisis apunta a la necesidad de generar más conocimiento en este ámbito que permita acompañar a todos los centros en el desarrollo de sus estrategias de digitalización. Si la reflexión pedagógica y en clave de equidad del sistema educativo se limita a los centros que cuentan con equipos de dirección más comprometidos con esta cuestión, o con familias más concienciadas y con mayor capacidad de presión, es posible que el proceso de plataformización de la educación, que hoy en día parece irreversible, implique un aumento de las desigualdades entre centros.

Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD) (ayudas a proyectos de desarrollo y educación para el desarrollo, convocatoria 2021 ACC145/21/000103, realizado junto con la organización aFFaC), y por la Universidad de Barcelona (Convocatoria de ayudas para proyectos en áreas emergentes UB-AE-2022, ref. AS017654).

Contribución de los autores

Judith Jacovkis: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción-borrador original, Redacción-revisión y edición.

Lluís Parcerisa: Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Metodología, Supervisión, Visualización, Redacción-borrador original, Redacción-revisión y edición.

Gustavo Herrera-Urizar: Conceptualización, Investigación, Visualización, Redacción-borrador original, Redacción-revisión y edición.

Sònia Folguera: Investigación, Redacción-borrador original, Redacción-revisión y edición.

Referencias

- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625–639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Birch, K., & Muniesa, F. (Eds.). (2020). *Assetization: turning things into assets in technoscientific capitalism*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12075.001.0001>
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Braun, A., Ball, S., & Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: towards toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601554>
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Cobo, C., & Rivera-Vargas, P. (2022). Turn off your camera and turn on your privacy. A case study about Zoom and digital education in South American countries. En L. Pangrazio & J. Sefton-Green (Ed.), *Learning to Live with Datafication. Educational Case Studies and Initiatives from Across the World*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003136842>
- Couldry, N., & Mejias, U. (2019). Data colonialism: rethinking big data's relation to the contemporary subject. *Television & New Media*, 20(4), 336–349. <https://doi.org/10.1177/1527476418796632>

- Criado, E. M. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (79), 81-112. <https://doi.org/10.2307/40184009>
- Decuyper, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms, *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Denzin, N., & Giardina, M. (2016). *Qualitative inquiry through a critical lens*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545943>
- Eppel, E., Turner, D., & Wolf, A. (2011). Experimentation and learning in policy implementation: implications for public management. *Working paper 11/04*. Institute of Policy Studies.
- Gisbert, M., & Johnson, L. (2015). Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora, *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2570>
- Gullo, J. (2020). *Tecnología y educación: experiencias y miradas para la implementación de las nuevas tecnologías en el aula*. Editorial Maipue.
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Lindh, M., & Nolin, J. (2016). Information we collect: Surveillance and privacy in the implementation of Google Apps for Education. *European Educational Research Journal*, 15(6), 644-663. <https://doi.org/10.1177/1474904116654917>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *Class: Living and Learning in the Digital age*. New York University Press.
- Lupton, D. (2016). *The quantified self*. John Wiley & Sons.
- Lupton, D., & Williamson, B. (2017). The Datafied Child: The Dataveillance of Children and Implications for Their Rights. *New Media & Society*, 19(5), 780-794. <https://doi.org/10.1177/1461444816686328>
- Mentasti, S. (2021). Enseñar en tiempos de pandemia: Reflexiones para repensar la escuela en la era digital. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 303-309. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e37>
- Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>
- Morozov, E. (2018). *Capitalismo Big Tech: ¿Welfare o neofeudalismo digital?* Enclave de libros.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419-437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2021). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom. *Critical Studies in Education*, 62(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>
- Poell, T., Nieborg, D., & Van Dijck, J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Reay, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519-529. <https://doi.org/10.1080/0268093980130405>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 126-142. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Ríos, C. (2020). La influencia sobre el comportamiento y la 'asetización' de la privacidad como asunto contemporáneo que concierne a la regulación del comercio de dispositivos electrónicos. *Revista de Derecho Privado*, (39), 263-299. <https://doi.org/10.18601/01234366.n39.11>
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passerón, E., & Herrera Urizar, G. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3), 105-117. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2401>
- Rovinskaya, T. (2021). The Role of New Digital Technologies in a Time of Crisis. *World Economy and International Relations*, 65(6), 95-106. <https://doi.org/10.20542/0131-2227-2021-65-6-95-106>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/TEKN.69547>
- Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., & 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>

- 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>
- Selwyn, N. (2015). Data entry: Towards the critical study of digital data and education. *Learning Media & Technology*, 40(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.921628>
- Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 40(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933005>
- Thrupp, M., & Easter, A. (2012). Research, analysis and insight del National Standards (RAINS) project. University of Waikato.
- Valles, M. S. (2003). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1998). Discourse analysis and identification of interpretive repertoires. En A. Gordo & J. Linaza (Eds.), *Psychology, discourse and power: qualitative methodologies, critical perspectives* (pp. 63-78). Edvisor.
- Williamson, B. (2015). Governing software: networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education, *Learning, Media & Technology*, 40(1), 83-105. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.924527>
- Williamson, B. (2017). Big data in education: the digital future of learning, policy and practice. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
- Wu, T., (2017), *The attention merchants. The epic scramble to get inside our heads*. Vintage Books.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. Profile Books.