

# Plataformas digitales educativas y trabajo docente. La plataforma “Mi Escuela” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como intermediaria del trabajo docente en el nivel secundario (2018-2023)

Autor:

Giacomelli, Gabriela

Tutor:

Dughera, Lucila. Zanott, Agustín

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas

Posgrado

**Plataformas digitales educativas y trabajo docente. La plataforma “Mi Escuela” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como intermediaria del trabajo docente en el nivel secundario (2018-2023)**

Gabriela Giacomelli

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.

Directora: Dra. Lucila Dughera

Co-director: Dr. Agustín Zanott

Julio de 2024

**PLATAFORMAS DIGITALES EDUCATIVAS Y TRABAJO DOCENTE. LA  
PLATAFORMA “MI ESCUELA” DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS  
AIRES COMO INTERMEDIARIA DEL TRABAJO DOCENTE EN EL NIVEL  
SECUNDARIO (2018-2023)**

AUTORA

GABRIELA GIACOMELLI

Presentada para obtener el título de: Magíster de la Universidad de Buenos Aires en  
Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

DIRECTORA

DRA. LUCILA DUGHERA

CO-DIRECTOR

DR. AGUSTÍN ZANOTTI

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y PROBLEMÁTICAS

SOCIOEDUCATIVAS

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Julio del 2024

## **Agradecimientos**

A la Universidad Pública Argentina, al pueblo trabajador que la defiende, la sostiene y a quién se debe.

A mi directora, Lucila Dughera. Por su generosidad, por abrirme puertas, por enseñarme este trabajo de escribir, investigar y, sobre todo, de hacer con otros.

A mi co-director, Agustín Zanotti. Por la confianza, por hacer que lo complicado se vuelva asequible, por estar siempre presente.

A ambos, porque con su lectura atenta y rigurosa, sus comentarios, explicaciones, sugerencias y correcciones, no sólo me orientaron en la escritura de la tesis, sino que me dejaron aprendizajes que desbordan este proceso y me acompañan en lo que sigue.

Al equipo de Capitalismo, Trabajo y Sociedad, dirigido por Mariano Zukerfeld. A él y a cada una de las personas que lo integran. Por las discusiones, por la escucha, por las críticas. Por hacerme parte de este colectivo de trabajo, comprometido, serio y profundamente humano.

A Santi. Por todo. Por compartir nuestras vidas amorosamente. Por las risas. Por leerme, escucharme, aconsejarme. Te amo.

A mi familia. A mis hermanas, la flor y la tanu. Por la eterna complicidad que nos sostiene y nos fortalece. Las amo y admiro. A mi mamá y a mi papá, por apoyarme en todos mis proyectos y por disfrutar esta vida con nosotras. A Laura, por estar siempre.

A Lady y a Cayetana, que está en el cielo de los perritos. Poco entenderán de qué sea una tesis. Pero les debo la alegría, la ternura, la diversión. Y una forma de amor que nunca imaginé.

A mis amistades. Especialmente a “las chicas de la maestría”, Geri, Xio y Ceci. Por ser mi refugio en tanta tormenta. A Fran, a Flor, y Agus, por aguantarnos, por ayudarnos, por reírnos de todo y sobre todo de nosotres mismas. A la cami y al andy, mis amigos de la vida, que me hicieron sentir un poco más en casa en la gran ciudad.

A mis compas del sindicato, la UTE. Sobre todo a mis amigos: Lu, Lucho, Maxi, Moni, Wally, Sabri, Lili, Nara y Jota.

A mis amigos, todos. Porque hacen que la vida sea más bonita, más estimulante y alegre. Por la paciencia y el aliento en los momentos en que esta tesis se apoderó de mis días y mis noches.

A Analía Inés Meo y al grupo UBACyT. Por tender lazos y abrirme un espacio de investigación y construcción tan potente.

A mis compañeros del Centro de Ciencia, Tecnología y Sociedad por el compartir de cada día, los consejos y el empuje para hacer esta tesis.

A los docentes de la maestría. A Denise Garrido, por su ayuda, por construir cercanía en la distancia.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. A sus trabajadores.

¡Gracias!

## Resumen

El presente trabajo se propone analizar el diseño de la plataforma digital “Mi Escuela” (PME), creada por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en miras a las reconfiguraciones que dicho desarrollo sugiere para el trabajo docente del nivel secundario. El período bajo análisis va desde el lanzamiento de esta plataforma en el año 2018, en el contexto del programa de reforma jurisdiccional “Secundaria del Futuro”, hasta el año 2023. Se construye un andamiaje teórico y metodológico que pone en diálogo a perspectivas críticas del campo de la educación, junto con abordajes críticos de las plataformas digitales dentro del ámbito de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad. A partir de este encuadre, se construyen dos grandes ejes analíticos para el estudio de la plataforma, a saber, el normativo y discursivo y el tecnológico.

El análisis arroja, como uno de sus principales resultados, el reconocimiento de dos grandes etapas en el diseño de la plataforma, que denominamos como etapa inicial, desde 2018 al 2020 y etapa de consolidación, la cual se extiende desde el 2021 al 2023. En estas etapas podemos reconocer que el diseño de la PME presenta cambios importantes en ambas dimensiones consideradas, las cuales van a presentar una serie de tensiones e interrogantes para el trabajo docente allí intermediado. Como, por ejemplo, una creciente incidencia de sectores tecnológicos corporativos, un avance de estos actores en la intermediación del trabajo docente de enseñanza, la exclusión de los saberes docentes en el diseño y rediseño de la PME y la virtual disociación de este desarrollo con los cambios que la Secundaria del Futuro establece para la organización del trabajo docente. La tesis concluye con una serie de consideraciones finales y la formulación de interrogantes para investigaciones futuras.

*Palabras clave:* plataformas educativas digitales, trabajo docente, escuela secundaria.

## Índice

<u>Sobre el lenguaje de esta tesis</u>	<u>7</u>
<u>Presentación</u>	<u>8</u>
<u>Introducción</u>	<u>9</u>
<u>a) La construcción del problema de investigación</u>	<u>9</u>
<u>b) Abordaje metodológico</u>	<u>20</u>
<u>c) Organización de la tesis</u>	<u>22</u>
<u>a) Estado del arte</u>	<u>23</u>
<u>b) Andamiaje teórico</u>	<u>29</u>
<u>i) La docencia como trabajo</u>	<u>30</u>
<u>ii) El trabajo docente entre los desafíos de la inclusión y la privatización educativa</u>	<u>33</u>
<u>iii) Plataformas digitales y plataformización del trabajo docente</u>	<u>41</u>
<u>Capítulo 2: El trabajo docente en el entramado normativo y discursivo de la Plataforma Mi Escuela</u>	<u>50</u>
<u>a) El programa de reforma Secundaria del Futuro</u>	<u>50</u>
<u>b) La promulgación normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela</u>	<u>60</u>
<u>c) La organización del trabajo docente en la configuración normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela</u>	<u>67</u>
<u>La organización del trabajo docente en la configuración normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela en la etapa inicial 2018-2020</u>	<u>68</u>
<u>Consideraciones finales</u>	<u>73</u>
<u>Capítulo 3: El trabajo docente en el entramado tecnológico de la plataforma Mi Escuela</u>	<u>77</u>
<u>a) Datos generados por y derivados del trabajo docente en la Plataforma Mi Escuela</u>	<u>77</u>
<u>b) Interfaces del “Rol Docente” en la Plataforma Mi Escuela</u>	<u>88</u>
<u>Consideraciones finales</u>	<u>98</u>
<u>Conclusiones</u>	<u>101</u>
<u>Glosario de siglas</u>	<u>108</u>
<u>Referencias</u>	<u>109</u>
<u>Anexo</u>	<u>121</u>

## **Sobre el lenguaje de esta tesis**

En este trabajo decidimos utilizar una forma de lenguaje inclusivo, porque consideramos que permite un modo de referirnos a las personas de manera no sexista, reconociendo y reivindicando la diversidad de identidades de género, sin binarismos y sin ponderar un género sobre otro.

Nos apoyamos en la Resolución que el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA aprobada el 3 de diciembre del 2019<sup>1</sup>, que se establece:

Reconocer la validez del lenguaje inclusivo en las producciones académicas, administrativas, técnicas y de cualquier otra índole que se generen en los claustros docentes, estudiantes, graduadxs y Nodocentes de esta Facultad.

Esta Resolución se asienta, a su vez, en términos normativos, en la Ley N° 26.743/2012 de Identidad de Género; la Ley 26.150/2006 de Educación Sexual Integral; la Ley 26.485/2009 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; y la Ley 27.499/2019, “Ley Micaela” de capacitación en género obligatoria a todas las personas que integran los tres poderes del Estado.

Entre otros recursos que configuran un uso inclusivo del lenguaje, empleamos la “e” en palabras que adjudican a las personas identidades de género determinadas. Se trata de una forma de evitar cualquier marca de género. No elegimos el uso de grafemas como @, \*, x, / porque son inexistentes en nuestra fonética y pueden presentar dificultades a la hora de su enunciación.

---

1

<http://novedades.filo.uba.ar/novedades/el-consejo-directivo-de-la-facultad-aprob%C3%B3-el-uso-de-lenguaje-inclusivo>.

## Presentación

Desde el año 2019 trabajo como docente de Filosofía en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el 2020, ya adentrada la pandemia y con las escuelas “virtualizadas”, asistí, junto con mis compañeros, a una reunión mediada por la plataforma Zoom, de carácter obligatoria, convocada por el equipo directivo de una de las escuelas. La escena ya se había hecho costumbre: los cuadritos en la pantalla, algunos mostraban personas, otros sólo sus nombres o los de algún pariente que había prestado su equipo. Los pedidos para apagar los micrófonos, los descuidos que incomodaban pero también, a veces, nos hacían reír...

En esa reunión, la vicerrectora nos mostró la nueva plataforma que íbamos a tener que usar, en principio, para registrar valoraciones y notas de los estudiantes. Era la Plataforma Mi Escuela. La presentación fue simple y directa. El Gobierno de la Ciudad había creado este artefacto para que usemos de manera obligatoria los docentes en todas las escuelas. Nos teníamos que loguear con nuestra “cuenta @bue”, de Google, e iniciar una serie de procedimientos para acceder a nuestro “rol” docente.

En el curso de la explicación, ante el silencio de mis compañeros decidí, sin mucha reflexión, abrir el micrófono para ofrecer algunos reparos sobre lo que se nos estaba imponiendo. No sabía bien cuáles, pero me parecía que se estaba introduciendo un cambio importante. Si bien algunas personas coincidían con mis preocupaciones -me lo dijeron después- en el momento nadie se sumó a la intervención. Por el contrario, algunas profes intentaron hacerme ver que, de alguna manera, esto era más de lo mismo. Y que nuestros datos ya los tienen hace rato en todos lados.

Por supuesto que me preocupaba la mediación de empresas tecnológicas y la cuestión de la privacidad. Pero, también intuía que había algo más en esta plataforma. Que había cambios en nuestro trabajo y en la relación con el gobierno, que no era hacer lo mismo que hacíamos con tecnologías analógicas por otros medios. Fue a partir de entonces que empecé a buscar herramientas para darle forma a esa intuición, y tratar de comprender en qué sentido esta plataforma podría cambiar nuestro modo de trabajar y hasta de construirnos como trabajadores. Esa intuición, al calor de la cursada en la maestría, la discusión con compañeros docentes, con mi directora y mi codirector, en congresos y en el sindicato, fue cobrando forma y se materializó en esta tesis que presento a continuación. Un paso importante, pero no el último, para entender de qué van estas plataformas, estos “bichos” que están de manera ubicua en nuestras vidas y en nuestro trabajo docente del día a día.

## Introducción

### a) La construcción del problema de investigación

En el año 2018, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) lanzó la plataforma digital “Mi Escuela” (en adelante, PME) para la gestión de procesos administrativos y pedagógicos, que permite a los docentes, según la página web<sup>2</sup>, “agilizar y unificar” diversos aspectos de su trabajo. Esta plataforma se integra en un sistema más amplio, el “Sistema Mi Escuela” que incluye, desde el 2022, una Aplicación Móvil destinada a estudiantes y familias. Así, según el Ministerio de Educación, “se mantiene conectada a la comunidad educativa”<sup>3</sup>.

La PME comenzó a implementarse en 19 escuelas de nivel secundario, en el marco de la reforma jurisdiccional “Secundaria del Futuro”. En el 2019 se expandió en 25 escuelas más que se sumaron en la segunda fase de implementación de dicha reforma. Pero, a partir del 2020, con la pandemia, el GCBA decidió extender el uso de la plataforma en todo el sistema educativo obligatorio: inicial, primario y secundario. El número de establecimientos alcanzados por la PME ascendió a más de 800<sup>4</sup>. De modo que este desarrollo pasó a configurarse como un instrumento de trabajo docente utilizado de forma masiva en el ámbito de la gestión estatal (Ferrante y González López Ledesma, 2024).

En esta investigación nos proponemos analizar de qué manera la PME habilita reconfiguraciones en el trabajo docente de nivel secundario. No indagamos a los docentes en su uso o representaciones de la plataforma sino al revés: miramos a la plataforma para comprender de qué manera se configura como un escenario condicionante para el trabajo docente.

Las plataformas tienen una presencia ubicua en la vida social contemporánea. Interactuamos con amistades, compramos cosas, pedimos comida, encargamos un auto para ir a algún sitio a través de diferentes plataformas digitales. También, hay quienes las utilizan para realizar apuestas online, encontrar a alguien con quien salir, y un gran etcétera. Y, por supuesto, en numerosas ocasiones, para trabajar. En general nuestro vínculo con las plataformas se establece en términos de funcionalidad: importa saber para qué sirven y si logran este propósito de manera eficiente. Este tipo de relación con los artefactos tecnológicos es lo que Latour (1999) denominó como *cajanegrización*: un proceso social de reificación que presenta a las tecnologías como objetos monolíticos, cuya constitución no es interrogada más allá de la utilidad que le fue asignada (Buecher, 2018, p. 44 ). Ahora bien, ¿cuál es el interés en la interrogación de una plataforma como Mi Escuela?, ¿en qué sentido podemos interrogarla y con cuáles herramientas?

---

<sup>2</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/plataforma-mi-escuela>.

<sup>3</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/mi-escuela>.

<sup>4</sup> Los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Ciudad, expresan que en el 2022 hay 591 escuelas primarias y 312 escuelas secundarias de gestión estatal, esto es 903 establecimientos. Ver: <https://buenosaires.gob.ar/anuario-estadistico>.

Desde el materialismo cognitivo<sup>5</sup>, partimos de la idea general que las tecnologías son conocimientos que se objetivan en bienes que, a su vez, tienen una finalidad instrumental, es decir, son utilizados para producir otros bienes o servicios (Zukerfeld, 2015). Esta perspectiva, en diálogo con la teoría social crítica de la tecnología, rechaza la noción de eficiencia como núcleo central para su comprensión. Por un lado, los conocimientos objetivados en los artefactos tecnológicos no son neutrales y, por otro lado, no determinan de manera inflexible sus usos posteriores (Zukerfeld, 2015). Sin embargo, desde este enfoque se destaca que hay rasgos materiales propios en las tecnologías que tienen relativa autonomía y que no tienen un carácter contingente frente a las interacciones sociales. Es decir, se rechaza tanto el determinismo tecnológico cuanto el determinismo social, que diluye la especificidad de la tecnología en su uso en diferentes contextos sociales (Zukerfeld, 2015, p. 90).

Auscultar la constitución específica de una tecnología nos permite comprender las posibilidades constitutivas que materializan y que le confieren efectos sociales y educativos singulares, diferentes a los de otras tecnologías. En función de esto, ponemos el foco en la plataforma “Mi Escuela”, aunque asumimos que se trata de un momento analítico y no de un conocimiento acabado sobre la misma, que sí implicaría analizar los usos y apropiaciones que los sujetos realizan<sup>6</sup>. Para construir nuestro problema investigativo, necesitamos, entonces, comprender qué son las plataformas y por qué son importantes en el terreno educativo y el trabajo docente.

En esta introducción situamos a las plataformas digitales como desarrollos tecnológicos que emergen en el marco de reconfiguraciones de la presente fase del capitalismo y presentamos una aproximación general a lo que entendemos por plataforma digital. A su vez, pasaremos revista por algunas tendencias de transformación en el trabajo que dialogan con las reconfiguraciones mencionadas y que atraviesan también al trabajo docente: la informacionalización, la automatización y la plataformización. Por otro lado, nos referimos a la expansión de las plataformas en el plano educativo, que es el terreno en el cual se especifica la “plataformización” del trabajo docente. En este punto proporcionamos elementos para dar cuenta de la creciente relevancia que estos desarrollos tienen en nuestro país, Argentina, y en la Ciudad de Buenos Aires. A partir de estos hilos, presentamos nuestro problema de investigación junto con los objetivos.

---

<sup>5</sup> En términos sintéticos, esta perspectiva,

sostiene la asunción básica de las filosofías materialistas: todos los entes reales son materiales, y sigue en particular los emergentistas, pero se distingue por afirmar que los bienes y sujetos están hechos de combinaciones variables de materia/energía y conocimientos. Así, el conocimiento sólo existe en un soporte de materia/energía. El soporte material del conocimiento le confiere propiedades ontológicas, económicas y jurídicas diferenciales a cada forma concretamente existente de conocimiento (...) El materialismo cognitivo analiza flujos y stocks de distintos tipos de conocimientos (en base a sus soportes materiales) y materia/energía, especialmente respecto de las regulaciones que pesan sobre ambos: propiedad intelectual y propiedad física, respectivamente. (Zukerfeld, 2021, p. 59).

Para un desarrollo mayor, se puede consultar: Zukerfeld, 2010 y 2017.

<sup>6</sup> La presente tesis de maestría se enmarca en un proyecto doctoral más amplio que tiene la perspectiva de profundizar este segundo aspecto.

## **El capitalismo informacional, su fase de plataformas y tres tendencias de transformación del trabajo**

En el marco de la crisis de la revolución industrial y el fordismo, así como del “consenso” socialdemócrata occidental (Miguez, 2020; Srnicek, 2019), bienes como la información y el conocimiento comienzan a tener cada vez más protagonismo en las posibilidades de valorización del capital y de ampliar este proceso más allá del tiempo de trabajo productivo (Miguez, 2020; Zukerfeld, 2020). Esto fue posible, entre otras cuestiones, principalmente por la expansión de las tecnologías digitales e internet.

En términos muy sucintos podemos decir que la especificidad de las tecnologías digitales es que tienen la posibilidad de integrar, en los mismos artefactos, todas las funciones de las tecnologías de la información: procesar, reproducir, transmitir y transformar (Zukerfeld, 2015, p. 93)<sup>7</sup>. Esto sucede porque los bits, que son las unidades de información digital, se comportan como equivalentes, son exactamente iguales los unos a los otros, no importa si se trata de, por ejemplo, archivos de audio, imagen o textos (Zukerfeld, 2020: 7). Esta característica permite que la reproducción y la transmisión de la información sean mucho más veloces y con costos económicos marginales cercanos a cero (Zukerfeld, 2020).

A partir de la expansión de las tecnologías digitales, la fase informacionista del capitalismo impulsa la empresa red, deslocalizada, tercerizada, que busca reducir los costos en la organización de la producción y del trabajo apoyándose en redes de tecnología digital y especialmente en internet (Srnicek, 2019; Castells, 2001). A la vez que promueve formas cada vez más flexibilizadas (y precarias) de trabajo, derivando en el declive de lo que Castel denominó como sociedad salarial (1997).

La crisis de esta primera fase, que se venía incubando ya en los años noventa, cobra dimensiones relevantes con la eclosión en los países centrales en el año 2008, que también repercutió en el sur global. Sin ánimos de dar cuenta de esa coyuntura compleja, que excede los propósitos de esta tesis, nos interesa señalar que uno de los vectores que alimentó esa crisis, fue la restricción que imponía el modelo de cercamiento de los dispositivos de tecnología digital. Esta restricción suponía limitaciones en las posibilidades de obtención de datos y su aprovechamiento.

Es así, que en el siglo XXI comienza un viraje hacia un modelo de negocios basado en la apertura, esto es, en la disponibilidad de acceso a las tecnologías digitales que va a propiciar una generación y circulación de datos sin precedentes (Sadin, 2018; Srnicek, 2019). En los procesos productivos dominados algorítmicamente, se va a promover la distribución masiva de las tecnologías digitales e, incluso, en muchos casos, de manera gratuita, como forma de generar rentabilidad a través de la publicidad personalizada y la venta de datos (Zukerfeld, 2020, p. 13). Es en este momento de transición capitalista -y en la búsqueda de sostener y ampliar la rentabilidad- que emergen las plataformas, como una manera eficiente de monopolizar, extraer y analizar cada vez más datos (Srnicek, 2019).

---

<sup>7</sup> El autor sugiere una taxonomía de las tecnologías en dos grandes grupos: las tecnologías de la materia/energía y las tecnologías de la información. Las primeras, trasladan, procesan, manipulan, almacenan o producen flujos de materia y energía. Las segundas hacen lo propio con la información. Pero, además, propone un nivel más específico de clasificación en este último campo: existen tecnologías de la información analógicas o tecnologías de la información digital (Ver Zukerfeld, 2015, pp. 92-96).

En términos generales, podemos definir a las plataformas como infraestructuras digitales que permiten que dos o más individuos o grupos interactúen. Son intermediarios que reúnen diversos usuarios, el terreno sobre el que tienen lugar sus actividades (Srnicek, 2019, p. 45-46). La omnipresencia de estos artefactos en el capitalismo contemporáneo, encarna uno de los principales vectores de mercantilización de la vida y el conocimiento humano, ya que posibilitan la extracción de datos de las interacciones sociales y formas comunitarias que antes no eran alcanzadas por las lógicas del capital (Vercellone, 2020; Magnani, 2020; Zukerfeld, 2015).

Las plataformas no son meros instrumentos de producción de valor para el capital. Son también desarrollos que intervienen activamente en la vida social, le dan forma a las relaciones sociales en la actualidad. En esta clave, diversos autores van a hablar de “sociedad de plataformas”, “capitalismo de plataformas”, “capitalismo de vigilancia”, para dar cuenta de la centralidad de estos desarrollos en la organización de vínculos, sentires y pensares (Van Dijck, Poell y De Wall, 2018; Srnicek, 2019; Zuboff, 2019).

Para comprender la performatividad que tienen las plataformas, Van Dijck, Poell y De Waal (2018), nos advierten que es necesario considerar su diseño arquitectónico, el cual se configura a través de elementos tecnológicos, económicos y socio-legales. Cada uno de estos elementos orienta a la plataforma en una dirección determinada y condiciona activamente la práctica de los usuarios (pp. 9-10). Así, las plataformas suponen una configuración tecnológica basada en interfaces, algoritmos y datos, que va a organizar la experiencia y las prácticas de usuario (Van Dijck, 2016); una dimensión económica en función de las relaciones de propiedad y las estrategias de negocio que configuran distintas maneras de obtención de lucro (Zukerfeld y Yansen, 2022; Saura, Diez-Gutierrez y Rivera-Vargas, 2022); y una regulación legal o normativa que va a arbitrar (y significar) los vínculos entre usuarios, plataformas y propietarios, no en la forma de una legislación objetiva, sino como piezas discursivas que tienen una función ideológica (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018; Bucher, 2018).

Este diseño de las plataformas es comprendido como parte de un ecosistema más amplio. Específicamente, las plataformas tienen un funcionamiento reticular que favorece la dinámica monopólica, por lo que, en el marco de las plataformas capitalistas, cada desarrollo singular puede operar solo a partir de su inserción en un ecosistema de plataformas, los cuales están dominados por las grandes corporaciones tecnológicas, usualmente conocidas bajo el acrónimo GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft)<sup>8</sup>. A su vez, estos ecosistemas tienen una referencia geopolítica en el desarrollo del capitalismo actual, por lo que en un nivel más macro, el análisis debe articularse con la consideración de la geopolítica del mundo online (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018).

En este contexto, se identifican tres tendencias que están reconfigurando el mundo del trabajo: la informacionalización, la automatización y la plataformización. Algunas ya estaban presentes en la fase de redes del capitalismo informacional, pero se profundizan en la fase de plataformas (Zukerfeld y Yansen, 2022).

---

<sup>8</sup> Aunque en la actualidad las empresas reorganizan su estructura y su fachada, por lo que el acrónimo debería ser “AMAAM”, esto es: Alphabet (ex Google), Meta (ex Facebook), Amazon, Apple y Microsoft. Sin embargo, conservaremos GAFAM porque su uso está más consolidado.

En primer lugar, la informacionalización del trabajo, supone que cada vez más trabajadores tienen como principal actividad laboral la producción de alguna forma de información digital y como principal medio de trabajo una o varias tecnologías digitales (Zukerfeld, 2020, p. 3). Cabe señalar que el producto del trabajo informacional no son servicios, sino bienes informacionales que, a diferencia de aquellos, pueden circular y ser consumidos de manera independiente del momento de producción y admiten relaciones de propiedad -en particular, de propiedad intelectual- (Castells, 1996; Zukerfeld, 2013). A tal punto resulta relevante la producción de bienes informacionales en la actualidad que, de acuerdo con Zukerfeld, podemos hablar de un cuarto sector productivo. En el caso de la docencia, la tendencia a la informacionalización se expresa en la producción de diversos modos de información digital como la producción de videos, tutoriales, educación en línea, entre otras (Dughera y Bordignon, 2023, p. 289).

Por su parte, la automatización en el capitalismo informacional está referida al reemplazo o la sustitución de trabajo humano por tecnologías digitales (Zukerfeld, 2020, p. 22). Un aspecto distintivo de la automatización informacional es la posibilidad de sustituir tareas no rutinarias, a partir del desarrollo de la inteligencia artificial o el machine learning, que implican la posibilidad de ciertos dispositivos de “aprender” de la experiencia humana (Zukerfeld, 2020). En el trabajo docente, la automatización se expresa en diferentes software de gestión educativa y pedagógica que asisten, organizan y controlan la tareas docentes (Dughera y Bordignon, 2023, p. 289). Donaire (2020), advierte que no debemos entender este proceso como un movimiento hacia la sustitución del trabajo docente como tal, sino en términos más medidos, lo que sitúa la discusión más que en el problema del relevo del trabajo docente, en el tipo de relaciones sociales, laborales y educativas que estos procesos están promoviendo (p. 155).

Finalmente, la plataformización del trabajo, se refiere a la creciente intermediación del mismo a partir de plataformas digitales. Hay diversas maneras en las cuales se concreta esta intermediación, según las distintas ramas ocupacionales. Las plataformas pueden intermediar tanto el trabajo informacional como el trabajo físico, cuando son utilizadas para el acceso de bienes y/o servicios (Zukerfeld y Yansen, 2022; Zukerfeld, 2020). En el caso del trabajo docente, existen una multiplicidad de plataformas que se constituyen como la principal manera en la que se materializan las otras dos tendencias mencionadas, la informacionalización y la automatización (Dughera y Bordignon, p. 2023). Este proceso se despliega en articulación con la tendencia hacia la plataformización educativa.

### **La plataformización educativa y su expresión en Argentina**

La plataformización educativa supone la inclusión de distintos procesos escolares bajo la órbita de las plataformas digitales. Es una tendencia que en los países del capitalismo central comenzó a principios del siglo XXI y, en América Latina cobra fuerza desde la pandemia (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018; Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020). Bajo la promesa de la innovación y de la mejora educativa, advertimos que en la agenda global educativa actual (Dale, 2004), existe una presión creciente por incorporar estos desarrollos en distintos aspectos de la vida escolar, que se expresan en una multiplicidad de ofertas que los sistemas educativos se ven empujados a incorporar.

Artopoulos (2020), distingue entre diferentes tipos de plataformas educativas. Por un lado, las plataformas educativas de uso general o sistemas de gestión de aprendizajes, conocidos como LMS por sus siglas en inglés (Learning Management Systems o campus virtuales (p. 3). Algunos ejemplos son Moodle, Google Classroom, Blackboard, Edmodo, ClassDojo, Schoology, Canvas y MSTeams. Se caracterizan por concentrar varias funciones ligadas a la organización pedagógica y administrativa (Schenone, 2022). En segundo lugar, están las plataformas de videoconferencias, utilizadas para la enseñanza sincrónica, los más utilizados en Argentina a partir de la pandemia fueron Google Meet y Zoom (CTERA, 2022). En tercer lugar, distingue plataformas más recientes, llamadas “de colaboración de equipos”, como por ejemplo la plataforma de Microsoft “Teams”, propone “herramientas” de comunicación y de “colaboración” para el trabajo en equipos (Meo et al., 2023, 14). Finalmente, las “plataformas educativas de uso específico”, que se focalizan en estrategias didácticas para áreas de conocimiento particular. Aquí Artopoulos (2020) ubica a plataformas como Padlet, que permite la visualización colaborativa de textos o Youtube, como repositorio de videos (p. 3).

Como podemos observar, se trata de una amplia y variada gama que incluye sendos aspectos de la vida escolar y, por ende, del trabajo docente. En su mayoría, estas plataformas se configuran en la órbita de las grandes empresas de tecnología que también encabezan la producción de dichos artefactos en el ámbito educativo. En efecto, la tendencia hacia la plataformización educativa tiene como contracara el ascenso del sector comercial de la tecnología educativa, EdTech, dentro de la industria educativa global (Dughera y Bordignon, 2023). En este sentido, podemos entender que la expansión de plataformas en la educación es una de las modalidades en que se actualizan las tendencias hacia la privatización educativa (Ball y Youdell, 2007).

El campo de la educación asume un carácter estratégico en el capitalismo de plataformas por dos motivos. En primer lugar, económico, puesto que la actividad educativa, tanto formal como informal es una fuente ingente de datos por la cantidad de usuarios reales y potenciales, que son las personas implicadas en actividades educativas (Sandrone y Rodríguez, 2020). Pero, en segundo lugar, político y cultural. Como mencionamos, las plataformas no son únicamente dispositivos económicos sino que producen formas específicas de socialización y sugieren nuevas configuraciones subjetivas.

En el ámbito del trabajo docente, entendemos que el uso creciente de plataformas educativas bajo la lógica que referimos, se acopla con tendencias propagadas por la agenda de políticas educativas de signo neoliberal y neo conservador. Estos impulsos presionan por transformar las condiciones materiales y jurídicas que resguardan al trabajo docente y disputan el carácter del trabajo de enseñar, en una impugnación solapada del mismo, bajo mandatos como la centralidad del aprendizaje, el protagonismo estudiantil y la personalización del aprendizaje (Dussel, 2022; Saforcada, 2019).

La línea discursiva dominante que pugna hacia la inclusión de plataformas educativas tiene dos grandes aristas. Por un lado, el fortalecimiento de los aprendizajes y la instalación de formas supuestamente novedosas que dan más autonomía al estudiante y, por otro lado, la profundización y renovación del papel de los datos educativos en la construcción de conocimiento y las prácticas escolares (Williamson, 2017). En ambos casos se pondera el potencial anticipatorio y las posibilidades de interacción, personalización e inmediatez propio de las plataformas digitales (UNESCO, 2021; Banco Mundial, 2022; Selwyn, 2020).

En el ámbito de la escuela secundaria, estos impulsos hacia la plataformización educativa se configuran a la luz del debate y las disputas acerca del proceso de reforma de dicho nivel educativo derivado de su universalización. La constitución histórica del trabajo docente en el nivel secundario es uno de los ejes de esta reforma. Su modo de organización, formación y regulación, están referidos al modelo tradicional de la escolaridad secundaria, por lo cual, en un contexto de reforma, cobró relieve la necesidad de una transformación que acompañe los desafíos de los cambios educativos (Terigi, 2008).

Así, tanto las plataformas educativas como el trabajo docente se erigen como dos elementos salientes en las discusiones y disputas vinculadas a las políticas de cambio educativo, particularmente en el nivel secundario. Por esta razón consideramos que pensar la intersección entre ambos aspectos puede resultar especialmente interesante. Identificamos que una de las tendencias a nivel internacional, con repercusiones locales, relacionados con la presión por desarrollar sistemas de obtención de datos escolares personalizados de cada estudiante, con el propósito de identificar situaciones individuales con un riesgo real o potencial de abandono escolar (Perusia y Cardini, 2021; Bowers, 2021; Haimovichi, Vazquez y Adelman, 2021). Estos lineamientos promueven desplazamientos en el papel de la docencia, hacia figuras como el “coach”, el “líder educativo” o el tutor, que la subordinan a la producción de datos y al aprendizaje, como un fenómeno deslindado del trabajo de enseñar.

En Argentina, así como en América Latina y el Caribe, las plataformas se inscriben en una trayectoria específica de incorporación de tecnologías digitales, dentro de la cual podemos reconocer tres grandes etapas: 1) La creación de portales educativos, 2) La proliferación de los planes de equipamiento de hardware educativo, fundamentalmente bajo el modelo “1 a 1” y 3) La expansión de plataformas educativas a partir de la pandemia (Sotelic y Kelly, 2022).

En cuanto al primer momento, Argentina, en el año 2000, creó el portal “Educ.ar”<sup>9</sup>, que impulsó la creación de recursos educativos digitales, el diseño de proyectos de tecnología educativa y la formación docente, entre otros elementos. En 2012 fue reorganizado, y volvió a ser rediseñado durante la pandemia (CTERA, 2022). Respecto del segundo momento, en nuestro país se destaca el Programa Conectar Igualdad (PCI), aprobado por el decreto presidencial 457/2010 durante el primer mandato de Cristina Fernández de Kirchner. Bajo la modalidad “1 a 1”, proveyó de computadoras portátiles a docentes y estudiantes del nivel secundario, de educación especial y de institutos de formación docente de gestión estatal. En el marco de este programa también se crearon y difundieron contenidos digitales educativos para docentes y estudiantes y se impulsó la formación docente en la incorporación de tecnologías digitales (Terigi, 2016).

Paralelamente, en la Ciudad de Buenos Aires, en el 2010, se creó el Plan Sarmiento para el nivel primario y la modalidad especial, en el marco del Plan Integral (PIED) (Dughera, 2016). En las escuelas secundarias comenzó a implementarse recién en 2017. En el mismo año, el Plan Sarmiento reemplaza el formato 1:1 por el de “escuelas equipadas” (Res. 4271/MEGC/17). Este viraje se produjo de forma simultánea con la interrupción del PCI a nivel nacional (Torres, 2019).

---

<sup>9</sup> <https://www.educ.ar/>.

La desarticulación del PCI a manos de la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019) coincide con una tendencia a nivel regional -a excepción del Plan Ceibal uruguayo- de desinversión estatal para dotación de equipamientos (Soletic y Kelly, 2022). En ese momento, se puso en el centro la cuestión pedagógica, de la mano de discursos que giraban en torno a la innovación educativa y las “capacidades para el siglo XXI” (Soletic y Kelly, 2022, p. 21). Esto tuvo un impacto en la formación y el trabajo docente, donde se impulsó el uso de las tecnologías desde su incorporación didáctica y en la evaluación, mediante articulaciones del Estado con empresas del sector tecnológico (Feldfeber et al., 2018).

Ahora bien, la expansión masiva de las plataformas educativas en nuestra región, no se produjo sino hasta el estallido de la pandemia por Covid 19 en el año 2020 (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2022; Tobefña, 2022; Di Piero y Chiappino, 2020). En un escenario marcado por la crisis económica y las desigualdades en el acceso material a dispositivos y conectividad, las plataformas digitales constituyeron una de las iniciativas que se impulsaron a nivel del gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales para garantizar el sostenimiento de la escolaridad. Sin embargo, las respuestas gubernamentales se desarrollaron de forma paralela a las iniciativas que los docentes y las escuelas fueron desarrollando en los hechos. Por lo cual, el uso de plataformas ya estaba presente entre las prácticas educativas (CTERA, 2022; Linne, 2022).

A nivel nacional, en el marco del Programa Federal “Juana Manso” lanzado en el 2019, se creó la Plataforma Federal Juana Manso (que luego pasó a ser renombrada como Plataforma Conectar Igualdad). Este desarrollo consiste en: aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos abiertos y un módulo de producción de datos abiertos, y un conjunto de herramientas para dar clases de manera virtual<sup>10</sup>. Cabe destacar que, más allá de la plataforma, el Plan Juana Manso incluyó conectividad, formación docente y distribución de computadoras a estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas imponían limitaciones para la continuidad a sus estudios de forma virtual (Ibañez, 2022, p. 14).

En cuanto a las jurisdicciones, algunas se apoyaron en la plataforma federal, pero, con el correr del tiempo, todas desarrollaron diferentes tipos de plataformas educativas propias, con alcances y planteos dispares (Di Piero y Chiappino, 2020). Por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires se comenzó a implementar la plataforma “Continuemos Estudiando”<sup>11</sup> y en Córdoba “Mi aula web”, que permite a los docentes “publicar materiales, recibir y calificar actividades, y participar en foros de debate con sus estudiantes”<sup>12</sup>.

Según el informe de UNICEF el 76% de las plataformas jurisdiccionales se crearon a instancias de la pandemia (UNICEF, 2022, p. 89). Entre las que contaban con desarrollos previos, se destaca la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, como mencionamos, había lanzado la PME en el 2018. Sin embargo, veremos a continuación, esta plataforma fue reformulada a partir de la pandemia.

---

<sup>10</sup> <https://conectarigualdad.edu.ar/inicio>.

<sup>11</sup> <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>

<sup>12</sup>

<https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/docentes-comienza-una-capacitacion-para-el-uso-de-mi-aula-web-2/>

En el informe presentado por CTERA, anteriormente referido (2022), se advierte que la introducción de plataformas educativas, tanto a nivel nacional como a nivel jurisdiccional, se produjo a partir del financiamiento de organismos internacionales y de acuerdos de hecho con las empresas de tecnología digital, entre las que se destaca, como gran actor, Google. Asimismo, en línea con las observaciones que realizamos más arriba, el informe apunta a que la introducción de las plataformas se desarrolló de manera poco regulada, en cuanto a los datos de los actores escolares, y que la utilización de los contenidos y recursos de plataformas producidas por empresas promovió “lógicas y temáticas que se relacionan con una visión neoliberal de la educación, basada en valores empresariales y pro mercado” (CTERA, 2022, p. 57). Este proceso tuvo su expresión jurisdiccional en la Ciudad de Buenos Aires, donde la PME abrió un proceso de plataformización educativa y del trabajo docente significativo, algunos de cuyas características precisamos a continuación.

### **Plataformización del trabajo docente en la Ciudad de Buenos Aires**

En la Ciudad de Buenos Aires la pandemia fue un punto de inflexión en cuanto a la presencia de plataformas digitales en las escuelas que integran el sistema educativo jurisdiccional y en el trabajo docente. Funcionó como un impulso para consolidar plataformas que ya tenían una existencia anterior, como la PME y para crear nuevas plataformas en el contexto de virtualización, que luego se sostuvieron en la vuelta a la presencialidad. Reconocemos una serie de plataformas que se fueron incorporando en los años recientes e indican una plataformización de diferentes aspectos del trabajo docente.

A lo largo del 2020 el GCBA lanzó tres plataformas que asumieron una presencia cotidiana en el trabajo docente e intermedian aspectos nodales del mismo. En el mes de abril, bajo el anuncio “la tecnología al servicio de los/as docentes”<sup>13</sup>, se inauguró la Plataforma de Clasificación Docente<sup>14</sup>, destinada a la carga y validación online de títulos y antecedentes ante la Junta de Clasificación Docente<sup>15</sup>. El anuncio enfatiza que esto permite realizar el trámite en cualquier horario y, además, permite digitalizar y “despapelizar” los legajos docentes colaborando, de esta forma, con una “Ciudad cada vez más sustentable”.

Más adelante, el GCBA, incorporó a los trabajadores de la educación al sistema de licencias “Mi Autogestión” (MIA)<sup>16</sup>, que es una plataforma en donde los trabajadores estatales de la CABA deben tramitar licencias médicas y de embarazo<sup>17</sup>. Desde instancias sindicales, denunciaron que la aplicación tiene problemas, que derivaron en descuentos salariales por no poder tramitar licencias justificadas. A su vez, manifestaron que no había mecanismos para auditar el proceso de otorgamiento de las licencias y que no había claridad acerca del tratamiento de los datos de trabajadores allí volcados<sup>18</sup>.

<sup>13</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/la-tecnologia-al-servicio-de-losas-docentes>.

<sup>14</sup> <https://clasificaciondocente.buenosaires.gob.ar/>.

<sup>15</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/la-tecnologia-al-servicio-de-losas-docentes>.

<sup>16</sup> <https://miautogestion.buenosaires.gob.ar/>.

<sup>17</sup> <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/535216>.

<sup>18</sup>

<https://ute.org.ar/el-sistema-de-autogestion-de-licencias-avanza-sobre-los-derechos-laborales-docentes/>;

<https://www.atecapital.org/noticia/descuentos-en-licencias-por-mal-funcionamiento-de-la-app-mia-en-la-tramitacion>.

En diciembre del mismo año, mediante la Resolución N.º 6953/SSCDOC/20, el GCBA estableció que la toma de posesión de cargos docentes se realizará mediante una plataforma “Acto Público En Línea” (APEL)<sup>19</sup>, destinada a todas las áreas, niveles y modalidades del sistema educativo de gestión estatal. La APEL permite realizar la postulación, selección y asignación de vacantes de manera remota, “agilizando la gestión administrativa”<sup>20</sup>. Para este desarrollo, el GCBA contrató a la empresa de Software ESPIN-LABS S.R.L. Algunas organizaciones sindicales denunciaron que esta plataforma suele presentar muchos problemas en los momentos de acto público, por la cantidad de personas en línea. Otro punto crítico es la ausencia de participación y control docente, de manera que haya más transparencia en designación de los cargos<sup>21</sup>.

Además, el GCBA creó plataformas que tienen usos más específicos, como la Plataforma “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP), introducida en el 2020 en el marco de la Secundaria del Futuro y de la PME. Es considerada como “una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias claves en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real”<sup>22</sup>. Allí, el papel de los docentes consiste en generar la “situación de aprendizaje” para el desarrollo del proyecto, proveer información, “gestionar” el trabajo en grupos y valorarlo, y finalmente evaluar. Es decir, su papel es de guía y orientación<sup>23</sup>. Para su desarrollo, el GCBA contrató a la empresa Vi DA TEC S.A. Como veremos en el siguiente capítulo, a partir del 2021 se integró a la PME, dentro de la interfaz docente.

Por otro lado, en el 2023 se creó la “Plataforma clases de inglés”<sup>24</sup>, que se propone como un “servicio integral de planificación, diseño y dictado de clases de inglés en línea (modalidad sincrónica)” para estudiantes de segundo ciclo de nivel primario y estudiantes de nivel secundario de escuelas de gestión estatal. Para su desarrollo, se contrató a la empresa Pearson Education S.A.

En el mismo año, se aprobó una licitación pública para la creación de una “Plataforma de Evaluación Formativa”, destinado a generar evaluaciones formativas virtuales de tipo diagnósticas, de medio término y de cierre de año, para que sean aplicadas por docentes del sistema educativo, con el propósito de permitirles visualizar los resultados de cada estudiante y servir a la toma de decisiones<sup>25</sup>. En la documentación se solicita a la empresa contratada que esta plataforma se integre a la PME. Para este desarrollo se contrató a la empresa VI DA TEC SA.

<sup>19</sup> <https://actopublico.bue.edu.ar/>.

<sup>20</sup>

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-DIS-MEDGC-DGAR-570-21-ANX-2.pdf>

<sup>21</sup> <https://ute.org.ar/continuan-las-irregularidades-con-los-actos-publicos-en-linea/>,  
<https://ute.org.ar/la-primera-semana-de-clases-en-caba-terminara-con-cientos-de-chicos-que-no-tuvieron-docentes-asignados/>.

<sup>22</sup> Extraído de la documentación que acompaña la contratación de servicios para el desarrollo de la Plataforma. Ver:

[https://buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/compras/consulta/popup\\_detalle.php?tipo=licitacion&idlicitacion=151227](https://buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/compras/consulta/popup_detalle.php?tipo=licitacion&idlicitacion=151227).

<sup>23</sup> Idem nota anterior.

<sup>24</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/plataforma-de-ingles-english-discoveries>.

<sup>25</sup>

[https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck\\_LIC-LPU-ADJU-MEDGC-DGAR-0686-23-6668.pdf](https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_LIC-LPU-ADJU-MEDGC-DGAR-0686-23-6668.pdf).

Finalmente, también en el 2023 se aprobó la contratación de servicios para la creación de la Plataforma "Emotional Mind"<sup>26</sup>. La misma, busca crear “espacios de formación para docentes y equipos directivos, articulando tanto cursos autoasistidos mediados por tecnología, como así también capacitaciones sincrónicas que brindan expertos de Habilmind S.L.”<sup>27</sup>.

A partir de este recorrido, podemos concluir que hay una proliferación de plataformas que se introducen en el trabajo docente a partir de un discurso eficientista y de innovación educativa. Estos desarrollos intervienen en múltiples aristas del trabajo docente, con una capacidad de incidencia que, en algunos casos, aún no podemos conocer. Observamos la presencia importante de actores del sector privado, en particular, de empresas del universo EdTech. Las plataformas que ya están en funcionamiento utilizan el sistema de logueo de Google, mediante el dominio comprado por el GCBA para el ámbito educativo. Además, advertimos que la introducción de estas plataformas ha generado tensiones con los trabajadores docentes, que expresaron reparos y reclamos a través de sus organizaciones gremiales.

De esta manera, observamos que la PME no es un hecho aislado sino un desarrollo que inauguró una serie de plataformas que van configurando un ecosistema donde los trabajadores docentes realizan su trabajo en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. La PME parece estar entre las plataformas más abarcativas que, incluso, como mencionamos, va incorporando a otras plataformas de uso específico (Artopoulos, 2020). Este escenario nos sugiere que hay un proceso de plataformización educativa y del trabajo docente en ciernes, que sienta las bases para posibles reconfiguraciones en el trabajo docente, las cuales nos proponemos interrogar a través del estudio particular de la PME.

### **Problema y objetivos de investigación**

Con el camino que trazamos hasta aquí, dimos cuenta de que las plataformas digitales se constituyen, al decir de Zukerfeld y Yansen (2022) como un rasgo definitorio en las sociedades capitalistas contemporáneas (p. 3). Estos desarrollos dan impulso a tendencias que podrían reconfigurar el trabajo en general y el docente en particular, el cual se despliega en un contexto de creciente plataformización educativa. Al respecto, expusimos que la presencia de las plataformas en la educación está asociada a la expansión de la industria Edtech, lo que no sólo refuerza al terreno educativo como un espacio de mercantilización sino que, además, lo impregna con lógicas pedagógicas y educativas específicas. Finalmente, expresamos que este proceso cobra cuerpo en nuestro país y con particular relevancia en la Ciudad de Buenos Aires. En este terreno, identificamos a la PME como un desarrollo importante por su alcance en el sistema educativo y por la amplitud de procesos del trabajo docente que intermedia, así como su inserción en un ecosistema de plataformas que intermedian el trabajo docente en la Ciudad.

Por todos estos elementos entendemos que auscultar las plataformas educativas con miras a cómo pueden incidir en el trabajo docente se erige como un desafío interesante, desde

<sup>26</sup> <https://buenosaires.gob.ar/instancia-piloto-de-la-propuesta-de-habilidades-socioemocionales>.

<sup>27</sup>

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-DIS-MEDGC-DGAR-221-23-ANX.pdf>.

una mirada crítica. En este trabajo nos proponemos construir este desafío desde la consideración específica de la PME. Ahora bien, como dijimos al comienzo, nuestra indagación se propone superar el análisis funcional de la plataforma, para interrogar cómo en su constitución arquitectónica materializa elementos que tienden a posicionarla como un escenario condicionante del trabajo docente que intermedia.

En este punto, nos preguntamos por cómo está configurado su diseño y cómo fue su evolución a lo largo del tiempo. Cuáles son las significaciones del trabajo docente que se materializan, qué tipo de docente se promueve desde allí, los saberes docentes que son puestos en valor (o no) en ese diseño, los actores corporativos y escolares que en él intervienen, el rol de la industria EdTech en este desarrollo específico, las aristas del trabajo docente que son puestas en consideración por las regulaciones de la plataforma y las que son silenciadas. También nos preguntamos cómo el diseño de la plataforma favorece, en la disposición de sus funciones, ciertas prácticas de trabajo docente, dificulta o facilita determinadas tareas, de qué manera este diseño establece condiciones de producción y circulación de datos educativos y cuál es el rol de los trabajadores docentes en dicho proceso. En términos generales, estos interrogantes pueden ser organizados en dos grandes aspectos: lo normativo y discursivo, por un lado, y lo tecnológico, por el otro. De esta manera, desanudar el diseño de la PME supone, para nuestra perspectiva, indagar estas dimensiones, las cuales elaboramos teóricamente en el capítulo siguiente.

En virtud de este problema, nuestros objetivos investigativos se resumen en:

Objetivo general: Analizar el diseño de la Plataforma digital “Mi Escuela” como intermediaria del trabajo docente en el nivel secundario, a partir de su entramado normativo-discursivo y tecnológico, desde su creación en el año 2018 hasta el 2023.

Objetivos específicos:

1. Analizar el entramado normativo y discursivo del diseño de la PME en la regulación, organización y significación del trabajo docente que dicho desarrollo intermedia, durante el período 2018-2023.
2. Analizar el entramado tecnológico del diseño de la PME en la delimitación de las condiciones para el trabajo docente que dicho desarrollo intermedia, durante el período 2018-2023.
3. Identificar y caracterizar etapas del diseño de la PME respecto de las posibilidades, límites y transformaciones que dicho diseño sugiere para el trabajo docente, durante el período 2018-2023.

## **b) Abordaje metodológico**

Para alcanzar los objetivos propuestos y abordar las preguntas investigativas, articulamos herramientas metodológicas provenientes del campo de estudios críticos de plataformas digitales (Decuyper et al, 2021; Plantin et al., 2018) y de los estudios “tecnográficos” de infraestructuras digitales (Bucher, 2018; Saura, Diez-Gutierrez y Rivera-Vargas, 2021).

Los estudios de plataforma tienen como punto de partida la consideración de las mismas como desarrollos compuestos y complejos, se preocupan por el análisis del modo en el cual están programadas, las limitaciones y el tipo de conexiones que sugieren entre los actores que interactúan en ellas, así como los modos de acceso a los datos que estos actores tienen y las lógicas de sus interfaces (Plantin et al., 2018, p. 293). En este sentido, proponemos la desagregación de la PME según diferentes aspectos que componen su diseño, entendiendo como un paso analítico que nos ayuda a comprenderla críticamente.

Por su parte, las tecnografías, aportan un marco para análisis de la plataforma a partir de la recuperación de herramientas propias de la tradición etnográfica, solo que, en lugar de ser aplicada a personas, se aplica a desarrollos de software. Pueden ser tanto algoritmos, interfaces, aplicaciones o plataformas (Perrotta et al., 2021). Mientras que el etnógrafo intenta comprender los puntos de vista de las personas, la tecnografía busca comprender el punto de vista de los desarrollos de software (Bucher, 2018: 60). Así, esta aproximación nos permite indagar el punto de vista de la PME en relación al trabajo docente, bajo la consideración de que la configuración de su diseño aloja valores y supuestos que se materializan en su modo de funcionamiento y su configuración tecnológica. Así, la tecnografía pretende adentrarse en la “caja negra” de las plataformas analizando su capacidad de agencia sobre los procesos y sujetos que intermedia.

No se trata de descubrir una verdad escondida en la plataforma, sino de una aproximación crítica de la misma, en orden a comprender más que el ¿qué?, el ¿cómo funciona? y de acuerdo con los intereses de quién (p. 62). En este sentido, algunos autores enfatizan que este enfoque habilita la incorporación de fuentes secundarias de documentación técnica sobre los desarrollos tecnológicos bajo estudio (Perrotta et al, 2021, p. 4).

En función de estas perspectivas, nos basamos en dos estrategias para lograr un análisis empírico del diseño de la PME. Por un lado, la propia plataforma se configura como campo para la recolección de datos (Saura, Diez-Gutierrez y Rivera-Vargas, 2021, p. 115). En este punto, desarrollamos una observación y documentación paso a paso de la PME, asumiendo nuestro posicionamiento como usuaria de la plataforma (como docente de nivel secundario de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires), lo que nos permitió el acceso al interior de la misma, que no es abierto para cualquier usuario. Cabe señalar que como nos enfocamos en el trabajo docente, nuestra indagación se basa en el análisis de la interfaz de usuario que es utilizada por los docentes.

Asimismo, para poder reconstruir características del diseño de los primeros años de la PME, acudimos a tutoriales del Ministerio de Educación disponibles en su página web y en su canal de Youtube, así como a tutoriales autogestivos realizados por docentes y subidos a dicha plataforma de contenidos audiovisuales.

Por otro lado, otra fuente secundaria para nuestro ejercicio tecnográfico, consideramos la información disponible en las páginas web de las diferentes versiones de la PME, donde el propio Gobierno presenta a la PME, la describe y la inscribe en una mirada político tecnológica. A su vez, acudimos a la documentación de la plataforma elaborada por el GCBA. Así, rastreamos las resoluciones ministeriales que la regulan<sup>28</sup> y acudimos a los

---

<sup>28</sup> En particular la Resolución N° 5788-MEIGC/19, que establece la Creación e implementación progresiva del Sistema "Mi Escuela"; Resolución N° 1577/MEDGC/20, que define la Ampliación de las funcionalidades y expansión de la Plataforma "Mi Escuela"; la Licitación Pública N°

Pliegos de Especificaciones Técnicas<sup>29</sup> que acompañan la contratación de las empresas desarrolladoras de software, que intervinieron en el diseño de la segunda etapa de la PME. Esta última documentación es fundamental para nuestro análisis puesto que pone de manifiesto las instrucciones y requerimientos que el Gobierno hizo a las empresas desarrolladoras.

De manera complementaria, realizamos una entrevista en profundidad a dos funcionarios del GCBA que trabajan en el área de Tecnología Educativa y en la Dirección General de Proyectos y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación del GCBA. Dos dependencias que tienen a su cargo el desarrollo de la PME. Esta herramienta nos aportó elementos relevantes para nuestra interpretación del diseño de la plataforma, toda vez que el mismo supone, como uno de sus aspectos constitutivos, la dimensión discursiva. Consideramos que, a partir de este encuadre, la tesis realiza un aporte interesante en la construcción de conocimiento crítico y autónomo acerca del papel de las plataformas digitales en el trabajo docente. Estos artefactos suelen cambiar sus diseños rápidamente en el tiempo. Se usan, caen en desuso, se renuevan, se pierden en la selva de internet. Tienen una temporalidad que es reacia a los tiempos del conocimiento, que exigen la lectura, la reflexión, el debate y procesos de escritura y reescritura. Poder “capturar” el diseño de una plataforma de las magnitudes que tiene la PME y considerar su evolución en el tiempo, ayuda a trazar tendencias y estrategias sobre el trabajo docente y la educación en general. Como veremos en el capítulo siguiente, encontramos una vacancia en este tipo de abordajes y, por ello, esperamos realizar una contribución para estudios venideros, particularmente en la tesis doctoral en la que se inscribe el presente trabajo de maestría.

### **c) Organización de la tesis**

Esta tesis se compone de cuatro grandes partes, la primera de ella conformada por esta introducción. En segundo lugar, presentamos el estado del arte, en donde recorremos la literatura académica en relación con la intersección entre plataformas digitales y trabajo docente y las investigaciones que problematizan en particular a la PME. En este mismo capítulo desarrollamos nuestro andamiaje teórico, el cual se compone de dos afluentes: la tradición crítica en educación y los estudios críticos de ciencia, tecnología y sociedad que se enfocan en el abordaje de las plataformas digitales educativas.

El tercer y cuarto capítulo constituyen el análisis del diseño de la PME. En el tercero nos detenemos en el entramado normativo y discursivo. Tomamos como punto de partida el análisis de la reforma Secundaria del Futuro, puesto que es el marco donde se inscribe la creación de la PME. En el cuarto capítulo nos dedicamos a analizar el entramado tecnológico de la plataforma a partir de la consideración de los datos y de la interfaz de usuario del rol docente.

Finalmente, elaboramos algunas conclusiones y proponemos nuevas preguntas en miras a nuestra tesis doctoral y otras investigaciones posibles sobre la temática.

---

7192-1129-LPU20 Contratación de servicios para el desarrollo de la PME y su ampliación en 2022; y la Resolución 37 2021 que aprueba funcionalidades del Sistema y plataforma "Mi Escuela".

<sup>29</sup> Nos referimos al IF-2020-22673685 e IF-2022-1983413 emitidos por la Dirección General de Proyectos de Tecnología Educativa dependiente del Ministerio de Educación del GCBA.

## Capítulo 1: Estado del arte y andamiaje teórico

### a) Estado del arte

Como vimos en la introducción, las plataformas digitales se introducen en nuestro país con fuerza en los procesos escolares a partir de la pandemia. En ese sentido la literatura académica incorporó de forma más sostenida, cuestionamientos, indagaciones, problematizaciones en torno a las plataformas y su incidencia en el trabajo docente en los últimos 4 años. Ya previo a la pandemia nos encontramos con algunos trabajos que apuntan al uso de plataformas pero, sin dudas, estos desarrollos aparecen con más fuerza en la literatura académica de este período.

Cabe destacar que la configuración de las plataformas como problema de cara a lo escolar y al trabajo docente en particular, se inscribe en las investigaciones y debates en torno a la incorporación de las tecnologías digitales en la educación, que se remonta a los años 80 y cobra vitalidad con los planes de equipamiento y conectividad a nivel nacional y jurisdiccionales. Los trabajos que investigan las plataformas digitales en relación con el trabajo docente generalmente se centran en percepciones de los docentes. Estos abordajes presentan hallazgos relevantes para nuestro tema investigativo, puesto que marcan algunos eventos recurrentes que rodean a la introducción de las plataformas en el trabajo docente. Entre otras, destacamos el reconocimiento de la flexibilización o borramiento entre el tiempo de trabajo y el tiempo en el hogar y las tareas de cuidado; la sobrecarga laboral o intensificación del trabajo (Meo, 2020; Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021; Dussel, 2022, Iglesias, Alterman y Giovanardi, 2022; Muñiz Terra, Roberti y Lemus 2022).

La sobrecarga o intensificación del trabajo docente intermediado por plataformas, es puesto en relación con distintos aspectos. En algunos trabajos se señala una mayor carga administrativa a partir de la introducción de las tecnologías digitales

La tecnoeducación crea la falsa idea de la disponibilidad. Lo que antes era un espacio-tiempo consagrado a la tarea de educar se ha vuelto una cuestión de disponibilidad. No sólo ha aumentado el trabajo: ha aumentado la reunión por el trabajo. El perfil administrativo-burocrático del maestro, como si ése fuera el lugar de su responsabilidad o preocupación (Skiliar, 2020, p. 23, citado en Becher, 2020, p. 928).

Este uso eminentemente administrativo-burocrático se asocia a la dificultad que expresan las voces docentes recuperadas en numerosas investigaciones, por encontrar un sentido pedagógico significativo en la incorporación de las plataformas (Iglesias, Alterman y Giovendri, 2022; Becher, 2020).

Algunas líneas también van a enfatizar el trasvasamiento de estos fenómenos por las desigualdades de género, que hacen que la intensificación del trabajo asociada al uso de plataformas y tecnologías digitales repercuta de manera diferencial en mujeres o identidades feminizadas (Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021).

A su vez, la amplia mayoría de los trabajos presentan evidencia de que la pandemia puso de relieve la persistencia del problema del acceso material a dispositivos de tecnología

digital y conectividad a internet, tanto en estudiantes como en docentes. De esta manera, las investigaciones dan cuenta de la vigencia de la problemática del acceso material que se articula con aquellas asociadas al acceso simbólico de estos desarrollos (Benítez Larghi et al., 2014).

Las desigualdades socioeconómicas dan lugar a un uso diferente de las plataformas digitales (Muñiz Terra, Roberti y Lemus, 2022; Anderte Schwal, 2022; Elisondo, 2021, Saez, 2021). En contextos de ejercicio del trabajo docente de condiciones económicas y sociales muy vulneradas, el teléfono, muchas veces compartido por el grupo familiar, es la principal vía para conectarse. Pero estos dispositivos no siempre “soportan” la descarga de aplicaciones de plataformas educativas ni la conexión a plataformas de videoconferencia. Razón por la cual, en estos casos, se utiliza Whatsapp de manera predilecta, como una vía para llegar y garantizar el vínculo de los docentes con los estudiantes (Elisondo, 2021; Becher, 2020; Meo et al., 2022, entre otros).

En ese sentido las plataformas ingresan de una manera muy desigual. Esto se da tanto entre individuos como a nivel de las instituciones. Ciertos estudios destacan que en el caso de los colegios privados el uso de plataformas educativas fue más intenso que en colegios públicos o con una población con condiciones socioeconómicas vulneradas (Meo y Dabenigno, 2021; Meo et al., 2022; Anderte Schwal, 2022; Sáez, 2021).

Además del uso de Whatsapp, también se señala el uso simultáneo de distintas plataformas para la ejecución de tareas diferentes. En este sentido, Ferrante y González López Ledesma (2024) recuperan la noción de “patchwork de plataformas” propuesto por Pangrazzio (2022), que se refiere al hecho de que en las prácticas concretas interactúan diversas plataformas de manera simultánea y superpuesta y más o menos complementaria. Asimismo, la convivencia no se da solamente entre plataformas sino también con tecnologías analógicas, como por ejemplo, los cuadernillos (Meo y Chevrin, 2022).

En este conjunto de trabajos, podemos identificar dos grandes visiones en relación a cómo se piensa el vínculo entre plataformas y tecnologías digitales con el trabajo docente. Por un lado, podemos hablar de un grupo de investigaciones que hacen hincapié en la dimensión pedagógica y didáctica del uso de las tecnologías y en cómo el trabajo docente se apropia para potenciar los procesos educativos, a través de “incorporaciones genuinas”, las cuales suponen la consideración de la “cultura digital” como una oportunidad para transformar modelos tradicionales de transmisión de conocimientos basados en la explicación (Iglesias, 2020:34).

Estos enfoques toman distancia del “solucionismo tecnológico” (Morozov, 2016), ya que apuntan que la mejora educativa no viene aparejada de manera instantánea con la mera introducción de una tecnología. En este sentido, ponen el acento en lo que los docentes son capaces de hacer con las plataformas, a partir de una formación específica y desde la revisión de paradigmas pedagógicos y didácticos (Ponce, 2021; Iglesias, 2020; Tobeña, 2020). Pero, además, sugieren críticas a las políticas educativas de incorporación tecnológicas que proponen introducciones lineales y sin consensos con los trabajadores docentes. En este sentido, nos interesa recuperar las palabras de Iglesias y Di Napoli (2021) que, a partir de un trabajo de campo realizado con docentes de la Ciudad de Buenos Aires, se posicionan con una mirada crítica frente al “eficientismo” y “tecnicismo” con el que

el GCBA plantea la incorporación de tecnologías digitales en sus políticas públicas educativas, lo que provoca una descarga de la responsabilidad en los docentes (p. 33).

Los trabajos que organizamos en este primer grupo, se referencian, en buena medida -aunque a veces proponen cruces con otros enfoques-, en la línea de la tecnología educativa de la didáctica elaborada por Ester Litwin y continuada por Mariana Maggio (Iglesias y Di Napoli, 2021, p. 16). Nos resulta elocuente la cita traída a colación por Tobeña (2020) de Mariana Maggio para exponer sintéticamente este encuadre:

Las tecnologías pueden enriquecer una buena enseñanza, pero una buena tecnología no puede compensar una enseñanza deficiente. De modo que no son las plataformas las que hacen posible el acceso al conocimiento y a la cultura, el secreto es el docente, es decir, es la pedagogía lo que hace la diferencia. La plataforma es el docente (Maggio, 2020, en Tobeña, 2020, p.10).

De este modo, vemos una fuerte preocupación por las decisiones didáctico-pedagógicas, la formación docente y el direccionamiento adecuado de las políticas públicas como claves para problematizar el vínculo plataformas-trabajo docente. Pero no advertimos la mención a aspectos que interroguen de manera "interna" a las tecnologías digitales.

Por otro lado, en el segundo grupo de investigaciones, se manifiesta una mirada que pone de relieve aquello que las plataformas pueden hacer con el trabajo docente. Es decir, las formas en las cuales estos desarrollos condicionan, reorganizan, significan al trabajo docente. En general, esta valoración se desarrolla desde análisis críticos, que se expresan, por ejemplo, en la idea de "posibilidades en conflicto" sugerida por Dussel y Trujillo Reyes (2018) o de "campo de batalla" traída a colación por Dughera y Bordignon (2023: 288). De esta manera, las investigaciones que comparten una preocupación por el diseño de las plataformas suelen acentuar el carácter potencialmente conflictivo de su incorporación en el trabajo docente y las escuelas. Así, estos enfoques nos invitan a detenernos en "las plataformas tecnológicas que, de manera casi desapercibida, están alterando los modos de hacer escuela y ser docente (Meo et al., 2022, p. 30).

Este espectro de investigaciones no constituye un corpus pero, tienen varios hilos que las conectan, dada la especial preocupación por prestar atención no solamente a las representaciones que los actores docentes tienen de las plataformas sino de las posibilidades que las plataformas alojan de cara a estos actores.

En su conjunto, las investigaciones que agrupamos en este segundo eje plantean la incorporación de tecnologías digitales y principalmente de las plataformas, como forma de imbricación de las prácticas escolares con las Big Tech "Las escuelas empiezan a ser parte del capitalismo de plataformas o de vigilancia (Dussel, 2022, p. 38). En otras palabras, se presentan a las plataformas educativas como un modo específico de ingreso de las corporaciones tecnológicas a la vida escolar.

Acentúan problemáticas como el control y la explotación del trabajo docente. En esta línea, Dussel (2022) sostiene que el uso de plataformas en la intermediación pedagógica provoca una mayor visibilidad y control de lo que sucede en el aula. Por su parte, Zukerfeld (2020) y Dughera y Bordignon (2023), introducen la problemática de la explotación vinculada a la

producción de contenidos virtuales, principalmente mediado por plataformas, donde el trabajo docente se vuelca a la producción de bienes informacionales.

Además, observamos una problematización de orden epistemológico, que interroga qué sucede en la escuela “cuando cambian las tecnologías que median nuestra relación con el saber” (Linne, 2022, p. 159). Las investigaciones nos proponen la pregunta acerca de los supuestos en torno al aprendizaje, la enseñanza y la escolaridad como tal, que se materializan en los diseños de las plataformas (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). En esta línea, algunas perspectivas van poner en un lugar destacado la incidencia de la particular configuración de las interfaces de usuario de las plataformas (GUIs) en las prácticas docentes. Según Meo y Chevrin, por ejemplo, la plataforma de Microsoft, “Teams”, y Whatsapp que analizan en su estudio de caso, “definen perfiles de participación, regulan interacciones” y “anticipaban cursos de acción posible” (p. 19). Ferrante y González Lopez Ledesma (2023) señalan que la configuración de la PME provoca un “encorsetamiento” de las posibilidades pedagógicas en la plataforma (p. 18), en cuanto al tipo de información educativa que la plataforma requiere.

Estos trabajos sostienen un diálogo estrecho con un campo de estudios emergente en el mundo anglosajón, que en términos de Decuypere y otros (2021), conforman una “mirada crítica de las plataformas” (p. 2). Esta línea de estudios pone en diálogo a las ciencias de la educación con los estudios de ciencia, tecnología y sociedad y los estudios de software. Desde distintos aportes, proponen escrutar los efectos performáticos de las plataformas educativas, analizando las plataformas mismas, mediante propuestas teóricas y metodológicas que buscan desagregarlas en diferentes aspectos para poder analizarlas, interpretarlas (Decuypere et Al., 2021).

Su punto de partida es el planteo de que, en buena medida, los saberes y representaciones acerca de las plataformas que dominan el campo educativo, tanto institucional como académico, reproducen, sin cuestionar, las visiones de las plataformas propuestas por los organismos internacionales y la industria EdTech. De este modo, entendemos que se trata de una mirada que intenta construir conocimientos sobre las plataformas emancipados de los encuadres más comerciales o corporativos.

En esta línea, podemos considerar estudios que analizan el papel de las Big Tech, en los ecosistemas de plataformas que orbitan los sistemas educativos de países centrales (Lindh y Nolin, 2016; Kerssens, Nichols, Pangrazio, 2023). Pero, además, estudios que intentan romper con la *cajanegrización* de las plataformas a partir de análisis que interrogan diferentes elementos de su diseño. Por ejemplo, el papel de los datos y de la “datificación” de los procesos escolares y de los sistemas educativos (Williamson, 2017; Selwyn, 2014 y Serwyn, 2020); las posibilidades que se desprenden de las configuraciones de interfaz de las plataformas (Grimaldi y Ball, 2021; Decuypere y Simons, 2014; Perrota et al., 2021; Saura, Díez y Rivera-Vargas, 2021).

Podríamos decir que la gran contribución de estos trabajos es el aporte de herramientas teóricas y metodológicas que ayudan a precisar las maneras en las cuales la plataformización educativa está recreando la idea misma de lo que es educación, cómo la educación es organizada, qué significa ser educado y las formas en las que vivimos las experiencias educativas (Grimaldi y Ball 2021, p. 15). Este campo de estudios críticos

acerca de las plataformas educativas será uno de los afluentes que nutren nuestro andamiaje teórico.

Si bien los estudios que integran la mirada crítica de las plataformas educativas reconocen la dimensión geopolítica de esta problemática y las potenciales desigualdades que eso genera, se centran en los sistemas educativos de países capitalistas centrales, donde el tipo de desarrollos que circulan son diferentes, así como los sistemas educativos y las problemáticas sociales, políticas y culturales que los configuran. Asimismo, advertimos que, en la mayoría de los casos, se ocupan de estudiar plataformas que pertenecen y fueron diseñadas por empresas tecnológicas, dejando una vacancia en cuanto a plataformas diseñadas desde los ámbitos gubernamentales, como es el caso de la PME. Por ello, nos proponemos una apropiación situada y en diálogo con la investigación educativa crítica de nuestro país y nuestra región.

### **Antecedentes específicos**

Desde su lanzamiento en el 2018 hasta la actualidad, la PME no fue objeto de numerosas problematizaciones en el campo académico, a pesar de su amplio alcance en términos de cantidad de instituciones en las que se implementa y en términos de la variedad de aspectos de los procesos escolares que pretende abarcar. Sin embargo, encontramos un pequeño grupo de estudios que indagan este desarrollo y plantean aportes importantes para nuestra investigación, discusiones e interrogantes para profundizar.

Nuestro pequeño corpus está constituido por la tesis de Maestría de Romina Ponce (2021), anteriormente referida, en torno a representaciones docentes sobre la Secundaria del Futuro; un artículo escrito por Patricia Ferrante y Alejandro López Ledesma (2023) y dos producciones que presentan, desde distintas perspectivas, sistematizaciones en torno a las plataformas y políticas de tecnología digital de los gobiernos jurisdiccionales en Argentina en el contexto de la pandemia. Se trata de un informe de UNICEF (2022) y de un artículo de Emilia Di Piero y Verónica Chiappino (2020).

Los antecedentes específicos que recabamos, dan cuenta de que este desarrollo planteó sendas transformaciones en el trabajo docente. Desde perspectivas críticas, se sostuvo que la PME fue uno de los principales nudos conflictivos para los docentes en el marco de la implementación de la Secundaria del Futuro. Se plantea que es un factor que incrementó la sobrecarga del trabajo docente y que estableció distintas limitaciones para las tareas ligadas al terreno pedagógico (Ponce, 2021; Ferrante y González López Ledesma, 2024). Por ejemplo, en el trabajo de Ponce, la autora recupera un relato de un docente entrevistado que afirmaba que la plataforma es “de lo que más se quejan los profesores” (Ponce, 2021, p. 98).

Desde el informe de UNICEF (2022) se la considera como una plataforma “e-learning”. En términos de su autora, se trata de “un entorno virtual virtuoso para el despliegue de procesos educativos que pone al estudiante en el centro” (pp. 16-17). De esta manera, se pone en un primer plano la dimensión pedagógica de la PME, de la cual se afirma que, a diferencia de otras plataformas jurisdiccionales más asentadas en el modelo de LMS, “se destaca por ser la más completa en cuanto a los tipos de interacción y las funcionalidades que permite” (UNICEF, 2022, p. 100). Según este informe, la PME está orientada a

“empoderar a los cuerpos docentes porteños en sus capacidades para innovar sus planificaciones y creaciones didácticas referenciándose en la cultura digital” (UNICEF, 2022, p. 56). Es decir, se ve a la plataforma como una herramienta que potencia al trabajo docente y que repercute fundamentalmente en su capacidad de intervenir en el aprendizaje de los estudiantes.

En el resto de los antecedentes que relevamos, la concepción de la PME como plataforma de aprendizaje es discutida. En el trabajo de campo de Ponce (2021), la intervención pedagógica de la PME tiene protagonismo pero no como algo complementario y positivo en relación al trabajo docente, sino como uno de los puntos más problemáticos en la aplicación de la Secundaria del Futuro. Los docentes entrevistados en el contexto de dicho trabajo, identificaron una contradicción entre la flexibilidad en los formatos pedagógicos que propone la Secundaria del Futuro y la rigidez de la configuración de la PME:

Te limita las capacidades que debes evaluar, esto es un aspecto muy negativo, es una plataforma muy dirigida, no te permite ser flexible con los criterios (...) tenés muy poco margen con lo que vos consideras necesario a trabajar (p. 97).

De esta manera, la PME es interpretada como un artefacto que limita y circunscribe la labor docente en el terreno de la evaluación y de las actividades didácticas. Se sugiere que, si la PME no está volcada verdaderamente al aprendizaje y no sirve como herramienta de enseñanza, entonces podría ser un instrumento de control del trabajo docente, en boca de uno de los entrevistados, para “dar cuenta del trabajo realizado” (Ponce, 2021, p. 97).

En el marco de la pandemia Di Piero y Chiappino (2020), tienen una mirada matizada respecto de las posibilidades de la PME y considera que se enmarca en una propuesta virtual de estructuración y complejidad intermedia, es decir que no está ni en el extremo de las de alto nivel de estructuración pero tampoco entre las de nula estructuración. Esto, para las autoras, remite a los niveles de especificación y la profundidad en la que los dispositivos se organizan en relación a las particularidades escolares y a la diversidad y elaboración de propuestas virtuales (Di Piero y Chiappino, 2020, p. 49). Sin embargo, según este informe, CABA está entre las jurisdicciones que más fortalecieron el nivel de estructuración y organización de sus “propuestas virtuales” en el marco de las políticas educativas para afrontar la virtualización educativa durante la pandemia (Di Piero y Chiappino, 2020, p. 58).

En el informe de la Auditoría, se manifestó que la PME fue implementada para funciones administrativas y que en lo que respecta a las cuestiones pedagógicas, desde el Ministerio “se destacó que su utilización fue de carácter opcional, dado que los establecimientos educativos y sus equipos de conducción también podían utilizar herramientas disponibles para garantizar la continuidad pedagógica de los estudiantes” (AGCBA, 2022: 21).

Luego de la pandemia, en la investigación desarrollada por Ferrante y González López Ledesma (2023), en escuelas secundarias públicas y privadas, uno de los hallazgos alcanzados consiste en que, en las instituciones relevadas,

... no existe una sola plataforma que integre todas las necesidades de gestión y pedagógicas, sino que existen distintas prácticas que son llevadas adelante en una variedad de plataformas y que encuentran como usuarios a distintos actores (p. 9).

Así, los autores sostienen que la plataformización educativa se despliega en un “patchwork” de plataformas (Pangrazio et al, 2022), donde se combinan diferentes desarrollos de manera superpuesta, rompiendo con ciertos ideales de armonía o de aplicación lineal que tienen carnadura en los enfoques más celebratorios de las tecnologías digitales.

Para el caso específico de la PME, este estudio da cuenta de que su utilización se limitó a la gestión de la asistencia y las calificaciones, mientras que la enseñanza fue canalizada fundamentalmente a través de Google Classroom, de manera autónoma, es decir, por fuera del marco de la PME (Ferrante y González López Ledesma, 2023, p. 9-11)<sup>30</sup>. Asimismo, sostienen que hay numerosas funciones más ligadas a lo pedagógico que no son implementadas en la práctica.

De esta manera, en la bibliografía que revisamos, se expresan algunos contrastes respecto de la ponderación de las distintas funciones que la plataforma contiene y las repercusiones que tuvieron en las dinámicas escolares y el trabajo docente. Se presentan diferentes énfasis en el papel relativo de la intermediación de trabajo docente vinculado a lo pedagógico y a lo administrativo. Mientras en el informe de UNICEF se acentúa y celebra el rol de la PME como herramienta que fortalece el aprendizaje y el papel docente en este respecto, en el resto de los materiales esto aparece matizado (Di Piero y Chiappino, 2020) o, incluso, cuestionado (Ponce, 2021 y Ferrante y González López Ledesma, 2023).

Asimismo, los trabajos abordan diferentes etapas de la plataforma, según establecimos en la introducción. La tesis de Ponce se centra en la etapa inicial de la plataforma, ya que abarca los dos primeros años de implementación de la Secundaria del Futuro. En cambio, en el artículo de Ferrante y González López Ledesma, hay un foco en la etapa de consolidación de la PME. En el caso de los estudios que analizan a la PME en el mapa nacional de las plataformas educativas, el trabajo de Di Piero y Chiappino se desarrolla en un punto de inflexión entre la etapa inicial y la etapa de consolidación, mientras que el de UNICEF cubre el “antes y después” de la pandemia, por lo que otorga una mirada más de conjunto.

## **b) Andamiaje teórico**

Este trabajo recupera lineamientos teóricos que provienen de dos grandes campos: la tradición crítica en educación y los estudios del campo de la ciencia la tecnología y sociedad (CTS). Con tradición crítica en educación, recuperamos la propuesta de Daniel Suárez (2015), que en una apropiación de la categoría “tradición selectiva” de Williams, nos sugiere pensar en un campo en construcción, históricamente situado, que aglutina a un conjunto de discusiones, temáticas y debates y no a una teoría constituída (p. 4).

La idea de tradición crítica, al contrario que la de teoría, que busca un corpus conceptual consolidado, pone de relieve la pluralidad epistemológica y político pedagógica. Ahora bien, siguiendo a Suárez, podemos sostener que un hilo común en esta tradición es la

---

<sup>30</sup> En el capítulo 3 veremos que la PME, a partir del 2021 presenta un hipervínculo que traslada a Google Classroom. Cuando los docentes acceden a esa plataforma desde la interfaz de la PME, se trasladan los datos de los estudiantes y la página puede ser auditada por el equipo de conducción y las supervisiones. En cambio, si se hace desde la cuenta @bue, queda como algo exclusivo para los docentes.

configuración del ámbito de validación del conocimiento en la praxis educativa, esto es, en los contextos educativos situados y con los sujetos que protagonizan la educación. En esta línea, nos valemos de la orientación propuesta por Southwell (2021), quien destaca la importancia de que los estudios sobre el trabajo docente tengan arraigo en los conocimientos y posturas derivados de las herramientas organizativas de los docentes como trabajadores. De este modo, no es casual que muchos de los textos aquí recuperados se enmarquen en co-producciones entre la academia e instancias autoorganizadas de los docentes, principalmente relacionadas con la Central de Trabajadorxs de la Educación de la República Argentina (CTERA)<sup>31</sup>.

En segundo lugar, recuperamos perspectivas teóricas y metodológicas provenientes del campo de los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad que abonan a una consideración de la tecnología en general y las plataformas digitales en especial, como desarrollos que se entran en el devenir de la sociedad capitalista, en contraposición con encuadres que proponen una exterioridad, sea para subordinarla a “lo social” o para postularla como una fuerza autónoma (Dussel, 2022; Zukerfeld, 2015; Decuyper et al., 2021). Lo que tienen en común estas perspectivas es que, desde diferentes remisiones conceptuales, intentan dar cuenta del desarrollo tecnológico y especialmente de las plataformas digitales como parte de la trama social y atravesado por las tensiones y conflictividades que les son propias.

Nuestro andamiaje teórico se nutre de tres grandes ejes. En primer lugar, recuperamos lineamientos conceptuales que nos permiten comprender a la docencia como un trabajo, y no cualquier trabajo, sino un trabajo intelectual realizado en una relación de dependencia con el Estado. En segundo lugar, desarrollamos algunas herramientas conceptuales ligadas a la expansión de la escuela secundaria y a los procesos de privatización del siglo XXI que operan como vectores de transformación del trabajo docente, particularmente en el nivel secundario. Por último, en tercer lugar, construimos un marco conceptual y analítico para el análisis de una plataforma educativa singular.

### **i) La docencia como trabajo**

En este primer apartado situamos la conceptualización del trabajo docente en miras a la forma que asume el trabajo en las sociedades capitalistas y a su configuración específica en el campo cultural y simbólico de dicha sociedad. En función de esto, definimos a los docentes como trabajadores intelectuales y desarrollamos las nociones de autonomía intelectual y soberanía pedagógica, como dos nudos potentes para superar visiones deterministas acerca de este trabajo. Finalmente, recuperamos una perspectiva acerca de los instrumentos de trabajo docente que nos permite pensar a las plataformas educativas en esta categoría y, de esta manera, como un factor que condiciona, limita o habilita formas determinadas de la autonomía intelectual de los trabajadores docentes.

Como nos recuerda Inés Dussel (2022), la escuela no se limita a ser una institución pedagógica, sino que es, entre muchas otras cosas, una organización laboral. Nuestra propuesta se inscribe en una consideración del trabajo docente desde el punto de vista de

---

<sup>31</sup> Ver: <https://ctera.org.ar/>. Esta central sindical, fundada en el año 1973 es, desde su creación hasta la actualidad el sindicato con mayor cantidad de docentes afiliados a nivel nacional (Southwell, 2021).

les trabajadores y su proceso de trabajo en la escuela, en contraposición a los enfoques más mercantilistas que lo conciben en relación a la búsqueda de rendimientos, según los preceptos del mercado laboral, o miradas más románticas que ven a la docencia como vocación o sacerdocio (Martínez, 2001, p. 6; Oliveira, 2004, p. 186).

La categoría de trabajo docente se construye teóricamente en atención a la relación capital-trabajo, lo que nos lleva a observar relaciones de poder-saber y relaciones de explotación. En este punto, resulta relevante para nuestra mirada la distinción conceptualizada por Olivera (2004) entre la organización del trabajo escolar y organización escolar. Este último se refiere a

... las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada. Desde las competencias administrativas de cada órgano del poder público, hasta el currículo que se practica en las clases, pasando por las metodologías de enseñanza y procesos de evaluación adoptados, todo eso es materia de la organización escolar (p. 185).

En cambio, la organización del trabajo escolar es entendido por la autora, a partir de una recuperación de la conceptualización marxista del trabajo, como

...la forma en que la labor del profesor y demás trabajadores se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de ésta como del sistema. Se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la redistribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en que el trabajo está organizado (p. 185).

Como veremos más adelante, las transformaciones en la organización de la enseñanza suponen cambios en la organización del trabajo escolar. Pero distinguirlos resulta importante para iluminar algunas cuestiones que de otra manera quedarían solapadas. Por un lado, el concepto de organización del trabajo escolar nos permite una remisión más clara del trabajo docente a la forma de organización del trabajo en la sociedad capitalista (González, 2016). En este sentido, reconocemos la división social del trabajo que separa a trabajadores de los medios, la división técnica que pugna por apartar a los trabajadores del diseño, dirección y control del proceso de trabajo, y la división sexogenérica que asigna espacios en la producción social en virtud de las designaciones de sexo y género (Federichi, 2010). Esta última distinción resulta especialmente relevante en el caso de la docencia, que es un trabajo ampliamente feminizado<sup>32</sup>.

Otro punto importante que nos permite contemplar la consideración de la docencia como trabajo, es la noción de explotación. Esto es el hecho básico de que el trabajo, en las sociedades capitalistas, se da bajo relaciones de intercambio legales y libres de magnitudes objetivamente asimétricas (Zukerfeld, 2020). Así, podemos pensar al trabajo en miras al problema de la desigualdad y desde un encuadre que reconozca su conflictividad inherente, más allá de cómo sea comprendida específicamente la explotación en las distintas etapas

---

<sup>32</sup> Para profundizar este punto se puede consultar el informe reciente, publicado por la La RED de Trabajadoras de la Educación de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), disponible en: <https://ctera.org.ar/wp-content/uploads/2023/10/digital-educar-luchar-cuidar-revista-red-2023.pdf>.

del capitalismo, las singularidades territoriales y las particularidades de las diferentes ocupaciones o sectores de trabajo.

Además de estos aspectos genéricos en torno al trabajo en las sociedades capitalistas, la docencia tiene una característica específica, que es su circunspección en el campo del espacio cultural y simbólico, por lo que podemos considerar que pertenecen al género de trabajadores intelectuales (Hillert y Lobasso, 2019). Aún reconociendo los sesgos estructurales de los sistemas escolares, nos interesa destacar su carácter complejo y dinámico, y tomamos distancia de miradas reproductivistas.

Asumimos que “la escuela constituye una arena privilegiada en las luchas por la dominación simbólica, pero también por la subversión de dicha dominación” (Gluz, 2019: 165). Esto se da porque la escuela tiene por definición una autonomía formal relativa del Estado que la regula pero, además, por el modo en el cual se desarrolló históricamente el sistema escolar en América Latina, donde las escuelas se configuraron, con el protagonismo de las luchas y creatividad docentes, como polo de contestación frente a las pretensiones de las clases dominantes (Puiggrós, [1978] 2015).

De esta manera, la autonomía escolar, que es el eje de la forma de socialización específica que es la escuela, una relación social pedagógica, la cual, originariamente está asociada a valores de neutralidad y objetividad del conocimiento en el marco de la racionalidad moderna (Southwell, 2021). Sin embargo, con el devenir histórico, esta autonomía puede ser recreada y disputada por las comunidades educativas. Es en este margen para la acción, en esta brecha que habilita horizontes disruptivos, donde aparece la problemática de la autonomía intelectual y pedagógica de los trabajadores docentes (Terigi, 2012, Hillert y Lobasso, 2019). La distancia del mundo que se produce en la forma social de la escuela tiene el potencial de ser reformulada como herramienta para apropiarse de él críticamente (Giacomelli y Alderete, 2024).

La idea de autonomía intelectual y pedagógica del trabajo docente dialoga con el concepto de “soberanía pedagógica”, traído a colación por Gentili (2022). Para el autor, esta categoría alude a un “espacio de protección” donde el poder y control sobre el conocimiento escolar es de los docentes en su vínculo con el colectivo estudiantil. Esta soberanía se vio resquebrajada por la virtualización de la enseñanza, donde se puede cumplir el “sueño tirano” de “entrar en nuestra sala de clase, entrar en nuestras aulas, escucharnos, vernos, entender lo que hacemos y poder a partir de ese conocimiento dominar las prácticas escolares” (Gentili, 2022, p. 193).

Ahora bien, esta autonomía no es estática, se configura históricamente, es resultado de negociaciones y está permanentemente tensionada por la lógica que asume la división del trabajo capitalista. En estas coordenadas, la división social del trabajo escolar supone una pérdida de control en torno a los medios y procedimientos de trabajo docente o alrededor de los objetivos y propósitos sociales sobre la que se asienta y, a su vez, la división técnica supone la distinción entre la concepción y la ejecución (Hillert y Lobasso, 2019: 401).

Además, los instrumentos de trabajo, en sí mismos, operan como condicionantes o limitantes de la autonomía docente. Héctor González (2016), a partir de una apropiación de la lectura lukacsiana sobre el rol de los medios e instrumentos de trabajo en el capitalismo desarrollada por Marx (especialmente en el tomo I del Capital), propone una formulación

atenta a las especificidades del trabajo en la educación. Según esta línea, los instrumentos de trabajo están embebidos de la finalidad otorgada al sistema escolar. Dice González que en los medios e instrumentos de trabajo

... está inscrita, aún, la memoria de la finalidad con la que fue armado el sistema educativo y la memoria de los conocimientos y representaciones con los que se los creó (p. 27).

Los valores y conceptualizaciones en los que se enmarcan los sistemas educativos, que son aquellos dominantes en un momento dado, no son una abstracción, se materializan, se “encarnan” en los medios e instrumentos de trabajo. Por este motivo, interrogar sobre los instrumentos de trabajo es fundamental para abrir nuevas brechas que habiliten reapropiaciones y resistencias que superen un encuadre instrumental de los artefactos que intermedian el trabajo docente.

Los instrumentos de trabajo docente forman parte de las condiciones materiales de dicho trabajo y se vinculan con condiciones psico sociales, aspectos subjetivos y vinculados a las formas de organizar el trabajo, el control sobre el proceso de trabajo y el manejo del poder en el trabajo diario (CTERA, 2022, p.75). De este modo, el análisis de los instrumentos de trabajo contempla su inscripción en un proceso de trabajo más amplio, que involucra dimensiones materiales, simbólicas, así como diferentes niveles de incidencia y autonomía de los trabajadores sobre el mismo.

Consideramos que las plataformas digitales en general y la PME en particular, en tanto intermedian diferentes aspectos del trabajo docente pueden ser entendidas como instrumentos de trabajo docente. Esto, como hemos aludido en nuestra introducción, supone superar los encuadres que circunscriben a las plataformas y a toda tecnología digital, como simples medios que facilitan los procesos escolares. Para ello, nos valemos de herramientas teóricas que permiten indagar su arquitectura digital y auscultar las concepciones, los saberes, los valores que allí se objetivan y que establecen condiciones materiales y simbólicas para el trabajo docente que la plataforma intermedia.

Antes de pasar a las cuestiones ligadas a la plataforma como arquitectura digital, consideramos relevante detenernos en la sistematización de algunas herramientas teóricas que nos permiten dar cuenta de dos procesos que en la actualidad están reconfigurando el trabajo docente en la educación formal y, particularmente, en el nivel secundario: la universalización del derecho a la educación secundaria y la privatización educativa. Estos procesos se configuran como grandes vectores de transformación que cobran materialidad en las agendas de políticas educativas a nivel internacional y la Ciudad de Buenos Aires no es la excepción. La indagación de estos procesos nos permitirá nutrir el análisis acerca de la plataforma, ya que no sólo la contextualizan sino que cobran materialidad en su diseño arquitectónico.

## **ii) El trabajo docente entre los desafíos de la inclusión y la privatización educativa**

El presente apartado se organiza en dos secciones. En primer lugar, reconstruimos herramientas conceptuales que nos permiten pensar y problematizar los cambios que operan en el trabajo docente en el contexto de la resignificación de la inclusión educativa a

la luz de la LEN y de los procesos de resistencia a las políticas neoliberales en materia educativa en nuestro país. Analizamos algunos ejes conceptuales que nos ayudan a considerar los procesos de reforma de la escuela secundaria y del trabajo docente en dicho nivel que se llevaron adelante en nuestro país, entre los que se encuentra el programa Secundaria del Futuro, que dio pie a la creación de la PME.

En la segunda sección, desarrollamos algunos nudos conceptuales que nos permiten comprender tendencias de cambio en el trabajo docente en relación a los procesos de privatización *de* y *en* la educación que se despliegan como parte de una agenda global educativa, en medio de procesos de reconfiguración de la estatalidad capitalista. Cerramos esta sección con el planteo de la plataformización educativa y del trabajo docente como un modo de objetivación de esas tendencias en la actualidad.

### **Transformaciones del trabajo docente en el marco de la universalización del derecho a la escolaridad de nivel secundario**

En el mundo occidental, el proceso expansivo de la escuela secundaria comienza hacia fines del siglo XIX, aunque se consolida a lo largo del siglo XX (Southwell, 2021). En nuestra región se dio un proceso tanto más lento cuanto heterogéneo. Si bien la educación secundaria es obligatoria en todos los países de Latinoamérica, no en todos dicha obligatoriedad se extiende al ciclo superior<sup>33</sup>.

En Argentina, a lo largo de todo el siglo XX se amplió el carácter obligatorio de la secundaria y se incluyeron cada vez más sectores que antes no tenían acceso a este nivel. Pero recién hacia los años ochenta y, fundamentalmente, a partir de la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, que extendió la obligatoriedad educativa a 10 años y aceleró el proceso de masificación en los primeros años de la secundaria. En el caso de la ciudad de Buenos Aires la obligatoriedad se consagró en el año 2002 con la Ley N° 898<sup>34</sup>. No obstante, el gran hito en este movimiento expansivo de la escuela secundaria fue la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006. Esta normativa se constituye como punto de inflexión, porque al tiempo que culmina un proceso de larga data, lo hace mediante un giro ético y político respecto de los preceptos neoliberales que sostenían la LFE, la cual fue derogada en ese contexto. Esta sanción normativa se da en un escenario más amplio, de alza de luchas populares en la región que en muchos casos derivó en triunfos electorales de expresiones progresistas y de izquierdas que impulsaron, con diferentes intensidades, políticas refractarias al neoliberalismo que había tenido hegemonía en la región hasta principios del siglo XXI, que pueden ser consideradas como un ciclo de impugnación política al neoliberalismo (Thwaites Rey y Ouviaña, 2019).

<sup>33</sup> Según un informe de SITEAL (2019), a mediados de la década de 2010, la tasa de escolarización de los y las adolescentes entre 12 y 14 años superaba el 91% en 15 de los 18 países latinoamericanos considerados. Pero, entre las edades de 15 y 17, dicha tasa oscilaba entre el 78%. En Argentina las tasas de escolaridad relevadas por el mismo informe son del 98% para el primer tramo y de 88% para el segundo. Es decir que, si bien en términos relativos a la región, nuestro país tiene una tasa elevada de escolaridad, aún se marca una diferencia importante entre las dos franjas etarias.

<sup>34</sup> <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/24699>.

En la esfera educativa, este ciclo dio lugar a una serie de políticas públicas educativas marcado por el reposicionamiento de la educación como un derecho humano y social, con el Estado Nacional como actor protagónico, junto con la revitalización del Consejo Federal Educativo, y el reconocimiento de los docentes como trabajadores y partícipes en la discusión educativa y en la formación docente (Feldfeber y Gluz, 2019; Terigi, 2016; Southwell, 2021).

La expansión del derecho y la obligatoriedad de la escuela de nivel secundario trajeron el enorme desafío de la inclusión educativa. El problema nodal fue, y sigue siendo, que dicha expansión se realizó sobre la base de un modelo institucional fuertemente referenciado en los bachilleratos humanistas, en el formato que asumen desde fines del siglo XIX en adelante, que están lejos de adecuarse al mandato de la inclusión (Acosta, 2009). El debate político educativo comenzó a girar hacia el reconocimiento de las limitaciones que aparejaba la voluntad de incorporar nuevos sectores sociales a la escuela secundaria bajo un modelo institucional que no fue diseñado para eso (Terigi, 2018). Además, en el contexto del ciclo político de impugnación neoliberal, se fueron poniendo de relieve otras problemáticas que atender, que atraviesan y desbordan las cuestiones socioeconómicas, como la desigualdad y la violencia de género, la identidad de género, la participación de la juventud en la vida política, entre otras reivindicaciones que fueron abriendo paso a una concepción ampliada de la inclusión educativa (Terigi, 2014).

En este contexto se popularizó en la discusión académica y política educativa, la noción de “trayectoria escolar”, la cual se configura como un “concepto estelar” (Terigi y Briscioli, 2020), que no tiene una única significación, pero que en términos generales expresa la preocupación por cómo el Estado y la escuela y, por ende, la docencia, intervienen en el recorrido escolar de los estudiantes para garantizar la inclusión educativa. En palabras de Bárbara Briscioli (2016), podemos entender a la trayectoria escolar como una herramienta para

centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo (...) las trayectorias se definen como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (p. 135).

En esta acepción, la trayectoria escolar se configura como un concepto potente, que permite interrogar la situación de un estudiante en función en una mirada articulada en diferentes escalas y que habilita, por ello, sostener la pregunta por lo común como algo definitorio en el terreno de la inclusión educativa. No obstante, esta concepción de trayectoria no es la única, y en las iniciativas gubernamentales muchas veces se tendió a pensarla como una estrategia de focalización o individualización educativa. La PME, como revela nuestro trabajo, se creó como instrumento para posibilitar el *seguimiento* de las trayectorias educativas desde un enfoque que sólo contempla el desempeño académico individual.

Al ponerse en el centro de la discusión la cuestión de las trayectorias y de la inclusión desde una perspectiva más amplia, comienzan a ser interrogadas las condiciones de escolarización de la escuela secundaria (Terigi y Briscioli, 2020), que remiten a las características de la escuela que condicionan esas trayectorias y que obturan o favorecen el ejercicio al derecho a la educación. Estas condiciones, inspiradas en el modelo de los

colegios nacionales que operaron como instituciones determinantes, se compone de dos grandes elementos: el régimen académico y la matriz organizacional.

Respecto de la matriz organizacional de la escuela secundaria, Flavia Terigi (2008) destaca tres aspectos que, por su persistencia y resistencia, considera como “el trípode de hierro”. En primer lugar, nos encontramos con la clasificación de los currículos. El currículum clasificado o currículum mosaico, refiere al diseño curricular dividido en disciplinas estancas, con un fuerte contenido informativo, cuya compartimentación se basa en una división del saber propio de la modernidad. El segundo elemento, derivado directamente del punto anterior, es la especialización docente por disciplinas y, por último, la organización del trabajo docente en función de la carga horaria de la materia que dicta.

Por otro lado, el régimen académico de la escuela secundaria, se refiere al conjunto de reglas que rigen la escolarización de los alumnos en dicho nivel educativo. Son las normas dirigidas a moldear la forma de ser del estudiante, lo que define al estudiante, sus prácticas, sus derechos, lo que se espera de él, sus obligaciones, etc. (Baquero et al., 2009). Entre las regulaciones que pueden integrar el régimen académico encontramos aquellas dirigidas a normar la actividad académica de los estudiantes, como la forma de cursada, evaluación, acreditación y promoción; las reglas institucionales y modos de sujeción de los estudiantes a dichas reglas; y las normas que definen la organización institucional, que supone las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes (Baquero et al., 2009, p. 299).

Estas regulaciones tienen un carácter eminentemente elusivo y disperso, ya que se inscriben en diferentes niveles normativos e, incluso, hay numerosos aspectos que son de orden consuetudinario (Baquero et al., 2009). Este carácter, en un escenario signado por desigualdades sociales, se configuró como un factor de exclusión en el nivel secundario, en la medida en que obtura las trayectorias reales de los estudiantes (Briscioli, 2016; Baquero et al., 2009).

Las discusiones y conceptualizaciones en torno al régimen académico y la matriz organizacional de la escuela secundaria fueron cobrando cuerpo, tanto en las normativas como en los programas educativos para el nivel secundario a nivel nacional y, además, en los movimientos de reforma que se desplegaron en diferentes jurisdicciones. Este conjunto de iniciativas intentó, desde distintas perspectivas y con intensidades variables, revisar las condiciones de escolaridad de la escuela secundaria para horadar, de esta forma, su carácter selectivo (Schoo, 2016).

A nivel federal, en términos normativos, se aprobaron una serie de resoluciones del Consejo Federal Educativo que resultan relevantes para nuestro análisis. La Resolución N°84/09, de “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”; la Resolución N°88/09 sobre “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”; y la Resolución N° 93/09, que proporciona “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”, son “hitos” en la legislación de los cambios en la escuela secundaria propuestos en la LEN, especialmente en su artículo 32 (UNICEF-FLACSO, 2017). Allí, entre otras cuestiones, se estipula una revisión de la estructura curricular de la escuela secundaria, la elaboración de alternativas de acompañamiento a las trayectorias escolares, la concentración de horas cátedra y cargos docentes y la creación de espacios extracurriculares (Terigi, 2008, p. 29). De esta manera,

se establecieron bases para transformar el modo de organización del trabajo docente en las escuelas secundarias y para reelaborar los formatos pedagógicos, los tiempos y espacios de aprendizaje, la flexibilidad curricular y la integración de contenidos (Feldman, 2012).

Además de estas regulaciones, en el ciclo político educativo de signo progresista, especialmente durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, se desplegaron numerosos programas educativos que ponían en el centro a la inclusión educativa. Particularmente interesa a este trabajo la creación del Programa Conectar Igualdad que comenzó, justamente en el nivel secundario en el año 2010. La tecnología digital se vuelve, a partir de estos momentos, como un eje de inclusión educativa, abriendo una serie de debates en torno a los sentidos del acceso, las formas de incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación docente, la presencia de la industria EdTech en la educación, entre muchos otros nudos (Benitez Larghi, 2016; Lemus, 2017; Grasso, Pagola y Zanotti, 2016). Cabe destacar que estos debates y tensiones aún están abiertos y que la cuestión del acceso material a dispositivos de tecnologías digitales dista de estar resuelta. Así, como expusimos en el apartado anterior, la plataformización educativa y del trabajo docente se despliegan en un contexto de desigualdad tecnológica, que en la pandemia se puso de relieve.

Las transformaciones impulsadas a nivel federal dieron lugar a distintas experiencias de reformas jurisdiccionales. Algunas de carácter intensivo, que definen cambios profundos de la matriz escolar pero que se desarrollan a baja escala, como por ejemplo, las escuelas de reingreso, y otras de carácter extensivo, que impulsan cambios graduales pero a gran escala (Briscioli, 2016; Nobile y Tobeña, 2020). Es posible inscribir a la Secundaria del Futuro en este segundo grupo de reformas, dado su carácter progresivo y de aplicación masiva, en todas las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires. La PME se ancla, de esta manera, como uno de los vectores de transformación de la escuela secundaria porteña.

Sin embargo, la reforma de la Secundaria del Futuro no sólo se refiere a este movimiento democratizante de la escolaridad secundaria. Desde nuestra lectura, este programa dialoga, fundamentalmente, con el movimiento privatizador que tensiona a los sistemas educativos a nivel internacional y que tiene su expresión en nuestra región y en nuestro país.

### **Las transformaciones del trabajo docente en el marco de las tendencias hacia la privatización educativa**

Las reconfiguraciones del capitalismo en su pasaje de la etapa industrial a la informacional que referimos en la introducción, se desarrolla en conjunto con tendencias de transformación en los procesos de estatalidad en el mundo occidental, que apuntan a cerrar espacios para la incrustación de demandas democráticas en el marco del Estado capitalista. En el campo de los estudios de política educativa crítica se destaca la irradiación, dentro de las políticas educativas de los últimos años, de la doctrina de la “Nueva Gestión Pública”, que promueve la adopción intersticial en las políticas públicas de prácticas y valores del mundo empresarial, tales como la gestión por resultados, la autonomía de los proveedores y la rendición de cuentas (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017: 12).

En el terreno educativo, Ball y Youdell (2007) conceptualizaron estos virajes con la noción de privatización educativa, la cual se especifica de dos maneras analíticamente separables. Por un lado, la privatización *de* la educación, o privatización exógena, que está referida a la

... apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Feldfeber et al., 2018, p. 1).

Esta modalidad supone diferentes maneras de intervención directa de sectores empresariales en la educación y tiene de novedoso, en relación a la clásica tercerización educativa, el hecho de que se produce mediante acuerdos poco transparentes, alianzas fácticas entre el Estado y actores privados, e interviene sobre aspectos nodales de la vida escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ball y Youdell, 2007). Por otro lado, la privatización *en* la educación o privatización “endógena” está definida como la introducción de ideas, métodos y prácticas propias del sector privado a las instituciones escolares, asumiendo los valores empresariales como propios. Es decir, no se requiere la presencia directa de actores corporativos para que el Estado asuma valores y comportamientos que le son propios.

En este escenario, se definen algunas tendencias que pugnan por reconfigurar el trabajo docente, según un doble interés. Por un lado económico, promoviendo reformas que tienden a flexibilizar las condiciones de contratación y remuneración del colectivo docente y, por otro lado, en un sentido político, con el horizonte de promover un tipo de subjetividad e identidad docente alejada de la tradición democrática en defensa de la educación pública como un valor estratégico (Verger y Bonald, 2015; Feldfeber, Caride y Duahlde, 2020). En esta dirección, una herramienta ampliamente utilizada es el posicionamiento discursivo, por parte de empresas, gobiernos y organismos multilaterales, de la docencia como obstáculo del cambio educativo y como un factor de atraso (Saforcada, 2019).

La culpabilización a la docencia se combina con su responsabilización, tanto de su propia carrera, como individuos libres y meritocráticos, cuanto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Feldfeber, 2019). Esta operación se sustenta en un desplazamiento del foco de la educación hacia el aprendizaje, en detrimento de la enseñanza. Se focaliza la evolución de cada estudiante respecto de lo que se pretende “lograr”: contenidos, habilidades, capacidades, etc. La enseñanza queda limitada a la función de guía o facilitación de esos aprendizajes. Este encuadre alimenta una visión individualizada de lo que, en párrafos más arriba, definimos como trayectoria escolar, en clave de lo que Vassiliades (2020) denomina como una “restitución tecnocrático-particularista”, que despoja a los sujetos de su pertenencia social y cultural.

Como veremos a continuación, la expansión de las tecnologías digitales en general y de las plataformas digitales en particular es solidaria con este encuadre, dado que tienen una enorme capacidad de recolección y procesamiento de datos a gran escala en niveles muy específicos. En esta dirección, Dussel y Trujillo Reyes (2018), advierten que el cuestionamiento de las condiciones de escolaridad tradicionales no necesariamente se despliegan desde perspectivas pedagógicas críticas, sino que, en el capitalismo contemporáneo marcado por el auge de las plataformas, está más asociado al “big data” y a

la conversión de los sujetos en un conjunto de datos inmersos en redes de software y hardware (p. 171).

Podemos considerar esta centralidad en los datos educativos como una “racionalidad política efectista y tecnocrática” (Saforcada, 2019, p. 85), obstinada en medir y comparar y, con ello, estandarizar, tanto el aprendizaje, como el trabajo docente. En este contexto, pasan a cobrar protagonismo formas de evaluación y definición de políticas públicas que se denominan mecanismos de rendición de cuentas, los cuales se configuran como prácticas mediacionales de la actividad educativa,

... cuya tarea es transformar procesos complejos en indicadores simples de carácter numérico que puedan servir como representaciones a nivel central para una toma de decisiones de gasto e inversión. (Sisto, 2014, p. 3)

La rendición de cuentas está ligada a la proliferación de pruebas estandarizadas, las cuales se convierten en parámetros internacionales de “calidad educativa”, como por ejemplo, las pruebas PISA<sup>35</sup> para el Banco Mundial (Feldfeber, 2019). Por su parte, la insistencia en estas mediciones y rendiciones está de la mano del desplazamiento de los trabajadores docentes como partícipes de la discusión pública acerca de la educación, cuyo saber pedagógico es impugnado (Puiggrós, 2017; Vassiliades, 2020).

En la región, a pesar de la emergencia de perspectivas refractarias a las políticas educativas neoliberales, con la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019), se abrió un nuevo ciclo de políticas educativas de restauración conservadora, que tuvieron una alineación directa con los procesos privatizadores y mercantilizadores a escala global (Feldfeber et al., 2018; Puiggrós, 2017). Sin alterar de forma tajante la normativa, el derecho a la educación y el imperativo de la inclusión se vieron asediados por estas lógicas de manera significativa.

Algunos de los principales ejes de la privatización educativa durante este ciclo político fueron el aumento de la matrícula del sector privado, el financiamiento a dicho sector educativo; la proliferación de redes políticas, convenios y acuerdos espurios con entidades corporativas y ONGs; las evaluaciones estandarizadas; y la presencia de funcionarios públicos provenientes del sector privado<sup>36</sup> (Feldfeber et al., 2018).

Respecto del trabajo docente, se impulsó la flexibilización de sus condiciones y la subordinación del salario a la capacitación docente, la desarticulación del sistema formador y se favoreció la penetración de empresas y ONGs en la formación docente continua (Feldfeber et al. 2018). En alineación con los paradigmas impulsados por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, se enaltecieron al “liderazgo”, el “emprendedorismo” y la “meritocracia” como valores y capacidades relevantes en la formación de docentes y directivos (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020).

---

<sup>35</sup> Pruebas PISA

<sup>36</sup> A nivel de la Ciudad de Buenos Aires, la Ministra de Educación que ejerció su cargo durante la creación de la Secundaria del Futuro, Soledad Acuña, integra desde 1997 la Fundación Sophia, creada por el propio jefe de gobierno, Horacio Rodríguez Larreta, y posicionada, junto con la fundación Pensar, como uno de los Think Tanks orgánicos del PRO. Estas “usinas” de cuadros políticos se especializan en la articulación programática de intereses y actores del ámbito privado con el diseño de políticas públicas (Verger y Normand 2015).

Con respecto al nivel secundario, hubo una intervención discursiva potente tendiente a ligar el propósito del nivel con la formación de sujetos empleables, bajo el paradigma de la teoría del capital humano (Aronson, 2007; Puiggrós, 2017). A su vez, se intentó instalar una idea de crisis educativa y de necesidad de innovación y modernización. Por ejemplo, la Declaración de Purmamarca (2016), firmada por los miembros del CFE<sup>37</sup>, propuso sentar las bases para una “revolución educativa donde se gesta la escuela del futuro del futuro”. De este documento y de los Objetivos de Desarrollo Sustentable de la UNESCO (2015), se fundamenta la Resolución CFE 330/2017, la cual define los lineamientos de la “Secundaria 2030”<sup>38</sup>. Esta iniciativa retoma muchos de los ejes del ciclo progresista pero los inscribe en un discurso que acentúa la dimensión personal, la cooperación internacional y las capacidades para el siglo XXI.

A modo de cierre de este apartado, nos parece importante traer a colación un aspecto que hemos mencionado en la introducción de este trabajo, que es el hecho de que en el contexto de la virtualización de la escolaridad por la pandemia, la expansión de las plataformas digitales se instaló como uno de los ejes principales de estos procesos de privatización educativa. En este sentido, el informe antecitado de CTERA (2022), concluye que:

Las formas de intervención/injerencia privada más relevantes que se han detectado en el sistema educativo argentino durante la pandemia pueden observarse tanto en las plataformas digitales educativas, como en las propuestas de formación para docentes y estudiantes, en los recursos, materiales didácticos, equipos y dispositivos tecnológicos “puestos a disposición” de los Estados y de las y los docentes, y las demandas de información estadística (p. 47).

En esta línea, el estudio recupera hallazgos de un informe multisindical elaborado en el 2021, que señala que esta presencia de las empresas tecnológicas se desarrolló principalmente como “acuerdos de hecho” entre estados nacionales o jurisdiccionales, empresas de software y financiamientos de fondos de organismos y bancos internacionales (IEAL, CIFRA-CTA T, IIPMV-CTERA, IEC-CONADU, 2022, p. 129).

Por lo dicho anteriormente, la plataformización educativa es paradigmática en relación a ambas modalidades de privatización educativa, puesto que la integración de las plataformas en los procesos educativos se da, mayoritariamente a través de la compra de servicios a corporaciones tecnológicas y porque, como veremos en el próximo apartado, su diseño arquitectónico encarna lógicas y valores más asociados al mundo del mercado que a lo educativo. En este sentido, Gentili subraya que

Lo que vivimos en la pandemia no es solamente el agravamiento de estos procesos de privatización, sino también uno nuevo, que no estaba en nuestra agenda inmediata aunque comenzaba a generarse este proceso en América Latina y en el mundo en general, que fue el proceso de irrupción de las empresas de tecnología educativa dentro de nuestros sistemas escolares (p. 191).

---

<sup>37</sup> [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_330\\_17\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_330_17_0.pdf).

<sup>38</sup> <https://www.educ.ar/recursos/150695>.

Como puede verse, las tendencias privatizadoras en estos últimos años están estrechamente ligadas con la expansión de las tecnologías digitales y especialmente de las plataformas educativas. Esto, si bien se amplió y profundizó en la pandemia, no es un acontecimiento coyuntural sino la expresión de ciertas tendencias propias de la fase actual del capitalismo. Por eso, la actualización de la privatización de y en la educación se conecta con la actualización de una tendencia general dentro del trabajo docente en la contemporaneidad, que entendemos como *plataformización*. Si consideramos, como sugerimos en la primera sección de este apartado, que las plataformas son instrumentos de trabajo docente, entonces, vale preguntarnos por su constitución específica, por aquello que las emparenta y diferencia de otras tecnologías escolares más conocidas.

### iii) Plataformas digitales y plataformización del trabajo docente

Entonces, ¿qué son las plataformas digitales y las plataformas educativas que están intermediando la educación y el trabajo docente de manera exponencial?, ¿Cuáles son sus características tecnológicas?, ¿Cuáles son las transformaciones que la introducción de estos desarrollos podría implicar para el trabajo docente? En el siguiente apartado nos dedicamos a profundizar y precisar qué son las plataformas digitales educativas a los fines de proporcionar elementos analíticos que nos permitan indagar críticamente la PME y ponderar las reconfiguraciones del trabajo docente que su arquitectura digital sugiere.

Organizamos el recorrido de este apartado en tres secciones. En primer lugar, abordaremos un plano de análisis macro, referido a la configuración de ecosistemas de plataformas y a la *infraestructuralización* de las mismas, ya que es un aspecto clave para comprender el sentido de la plataformización del trabajo docente, más allá del uso inmediato que se le dé a tal o cual plataforma. En segundo lugar, reconstruimos elementos teóricos que se ubican en un nivel micro, que tienen que ver con las características de las plataformas singulares y los elementos que potencialmente las componen. Este punto es central, ya que, como anunciamos en la introducción, nos proporciona los elementos para *descajanegrizar* a la PME en términos críticos. Finalmente, dedicamos una tercera sección para exponer algunos procesos o posibles efectos que se derivan de la intermediación de las plataformas digitales en el trabajo docente.

### **Ecosistemas de plataformas. De la *infraestructuralización* de las plataformas a la *googlificación* educativa**

Las plataformas, en términos generales, pueden ser entendidas como

una arquitectura digital programable diseñada para organizar interacciones entre usuarios -no sólo usuarios finales sino también entidades corporativas y organismos públicos. Está orientado por la colección sistemática, el procesamiento algorítmico, la circulación y la monetización de los datos de los usuarios. (Van Dick, Poell y De Waal, 2018: 4 [La traducción es nuestra].

Las plataformas tienen una existencia inherentemente reticular. Sus estructuras nunca son creaciones ex nihilo sino que se interconectan a través de diferentes mecanismos (Zukerfeld y Yansen, 2021; Decuyper, 2021). Sin embargo esta reticularidad no se da en igualdad de condiciones, ni tecnológicas, ni económicas, ni políticas. En el mapa de las plataformas que tienen cada vez mayor incidencia en la vida social y educativa, hay un ordenamiento desigual y jerarquizado. De esta manera, es posible distinguir entre plataformas de infraestructura y plataformas sectoriales (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018).

Las plataformas sectoriales ofrecen servicios para una actividad o sector específico (p. 16). Su funcionamiento depende de los servicios y “facilidades” provistos por plataformas que tienen un alcance más amplio, mayor interoperabilidad, robustez, accesibilidad y conexión (Plantin et al., 2018, p. 299). De este modo, las plataformas de infraestructura se configuran como sistemas más amplios sobre la base de los cuales se construyen las plataformas y aplicaciones sectoriales.

El carácter ubicuo de las plataformas de infraestructura en relación a las actividades y procesos sociales que abarcan, hace que las mismas comiencen a funcionar como servicios públicos, en una creciente mixtura con las instituciones estatales (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018). No obstante, esto no debe ser confundido con un espacio público real, puesto que están orientados en términos corporativos (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018, p. 13). En esta dirección, nos parece importante apuntar que la infraestructuralización de las plataformas no es sólo un evento posibilitado desde el punto de vista técnico, sino que, en línea con el encuadre de la Nueva Gestión Pública anteriormente referido, tiene lugar en el marco del declive del ideal moderno de infraestructura, como servicio público estatalmente organizado (Plantin et al., 2018, p. 300).

Kerssens y Van Dijck (2022) advierten que la introducción de plataformas sectoriales que están asentadas en las plataformas de infraestructura lideradas por las Big Tech, operan como intermediarias o facilitadoras de la integración de sistemas educativos locales en estructuras tecnológicas, políticas y económicas globales. Esto es importante ya que expresa una manera de articulación subordinada de las dinámicas escolares en un nivel internacional que asume una materialidad cotidiana.

El pasaje de la plataforma a la infraestructura es palmario en los servicios de Google, que se posicionó como un modelo a seguir para otras corporaciones.

En la última década, la gestión de Google continuó en expansión: su actividad como bróker de conocimiento ya no se limita a la web, sino que está dando un alto hacia sectores sociales más amplios, como la atención de la salud (Sharon, 2016) y de la educación (Singer, 2017). Este ensanchamiento, de buscador web, a intercambios online, hacia la organización de instituciones nacionales, se tornó un patrón para otras compañías de plataformas que están interesadas en fusionar sus intereses privados e infraestructuras con dominios públicos más amplios. (Kerssens, Nichols y Pangrazio, 2023, p. 3 [La traducción es nuestra]).

En el ámbito educativo, Google ejerce una influencia enorme, y si bien las otras empresas Big Tech tienen desarrollos importantes, Google se ha posicionado como líder en la intermediación de procesos de administración educativa, enseñanza y aprendizaje (Kerssens, Nichols y Pangrazio, 2023, p. 3).

En este punto, los autores que citamos enfatizan que la googlificación educativa no se da en abstracto, sino que requiere de intermediarios que operan como puntos de entrada a los sistemas educativos locales. Como mencionamos con anterioridad, en Argentina, Google se consolidó, a partir de la pandemia, como una de las empresas más relevantes proveedoras de servicios de plataformas (CTERA, 2022). La jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires y la PME, no son la excepción. La PME se configura como una plataforma sectorial que oficia de intermediaria para la googlificación educativa. Pasemos entonces a indagar las herramientas teóricas necesarias para su análisis crítico.

### **Una plataforma singular: el diseño arquitectónico de una plataforma educativa**

Como punto de partida de nuestra consideración, recuperamos la noción de arquitectura digital sugerida por Van Dijck, Poell y De Waal (2018), la cual remite a la idea de que las plataformas tienen un diseño que organiza y condiciona los modos de interacción social en su interior y, por lo tanto, tienen una capacidad performática sobre los procesos que intermedian. Según los autores, esta arquitectura se compone de tres grandes elementos o dimensiones: la socio-legal, la tecnológica y la económica.

En nuestra apropiación crítica de este enfoque, recuperamos las dos primeras categorías y excluimos la dimensión económica como eje analítico. Esta decisión se sostiene en el hecho de que la PME es una plataforma gratuita, encarna una política pública y pertenece al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es decir, es una plataforma estatal. Por esta razón no podemos hablar con propiedad de la existencia de un “modelo de negocios” como elemento constitutivo de su arquitectura digital, dado que su existencia no está orientada por una estrategia de producción de lucro (Yansen y Zukerfeld, 2021). Esto no quiere decir que las plataformas educativas estatales no estén atravesadas por intereses y actores corporativos que sí tienen una finalidad lucrativa, pero entendemos que esto no constituye su diseño arquitectónico sino que es una deriva posible del mismo.

En cuanto a la dimensión “socio-legal” Los autores se refieren al primer elemento como la definición de márgenes de acción para los usuarios en función de marcos legales y axiológicos que se presentan generalmente de manera poco transparente, y suelen solaparse en documentaciones como los “Términos y Condiciones de Servicio”. En el caso de las plataformas estatales, entendemos que esta regulación debe ser buscada en los marcos normativos estatales que las sustentan y en las construcciones discursivas oficiales, que le dan un fundamento y una remisión axiológica y política.

En este sentido, el diseño de las plataformas está, en primer lugar, constituido por una serie de regulaciones normativas y discursivas que inciden en la organización del trabajo allí intermediado. Esto es, regulaciones que van a delinear formas de participación y de interpelación hacia los docentes, modos de control del proceso de trabajo docente, una cierta disposición de las condiciones materiales de trabajo, de uso del tiempo y del espacio, y un modo particular de disposición de los vínculos y jerarquías propias del espacio escolar.

En su conjunto, entendemos que estas regulaciones constituyen al diseño de la PME en la medida en la que generan condiciones y orientan la actividad de los sujetos que interactúan en y con ella. La idea de que este elemento configura la arquitectura de una plataforma dialoga con perspectivas de la tradición crítica en educación que ponen de relieve la

dimensión simbólica en la configuración del trabajo docente (Southwell y Vassiliades, 2014). Si el trabajo docente está configurado, en parte, por procesos de producción simbólica que articulan sentidos acerca de la docencia, intentan definir cómo debe ser nombrada y cómo debe ser problematizada y construyen interpretaciones con efectos que surcan las posiciones docentes (Vassiliades, 2019), en el plano de una plataforma educativa de uso forzoso, estos discursos y regulaciones normativas van a impulsar una determinada forma de (deber) ser del trabajador docente devenido en usuario.

Cabe señalar que la consideración del aspecto normativo y discursivo no debe confundirse con el uso efectivo y las significaciones que le son asignadas en la práctica. El uso de un artefacto no está del todo subordinado por las definiciones incrustadas en su diseño, presenta grados de indeterminación que dan lugar a disputas, adaptaciones, resignificaciones (Zukerfeld, 2015; Zanotti y Arana, 2015). Sin embargo, insistimos en este elemento como una instancia analítica de relevancia, en la medida en que genera condiciones para su uso efectivo.

Reconocemos dos momentos en este entramado normativo y discursivo. Por un lado el momento promulgatorio, que son aquellos elementos que rodean el surgimiento de la plataforma como tal (Hartong, 2021). En el caso de las plataformas estatales, se trata de regulaciones normativas, pero también de una red discursiva oficial que le da sustento a la evolución del diseño en su creación y en sus posibles transformaciones a lo largo del tiempo. De esta manera, consideramos que el diseño de la plataforma está constituido por una *narrativa de plataformas*, destinada a forjar un vínculo íntimo, permanente y significativo con los usuarios (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020, p. 30). Es decir, la configuración de los trabajadores docentes como usuarios está mediada por una trama normativa y discursiva que va a definir cuáles aspectos de su trabajo serán puestos en juego en la plataforma y qué sentido, qué mejoras o facilidades proporciona este desarrollo<sup>39</sup>.

Por otro lado, dicha promulgación sugiere efectos en la organización del trabajo docente y en el proceso de trabajo docente que se da en y a través de las plataformas. En otras palabras, la trama normativa y discursiva de las plataformas materializa directivas de cara a la organización del trabajo docente, en el marco del trabajo escolar (Oliveira, 2004). Como vimos en el apartado anterior, el involucramiento de los trabajadores docentes en el proceso de trabajo se despliega siempre bajo la forma de disputas en torno a la capacidad y las estrategias para controlar y dirigir ese proceso y en torno a los saberes que son puestos en consideración para su establecimiento.

En cuanto a la dimensión tecnológica de la arquitectura digital de la plataforma, podemos mencionar tres grandes elementos: los datos, los algoritmos y las interfaces. Por “datos” se entiende cualquier tipo de información en un formato apto para su utilización por parte de una computadora; por ejemplo, texto, imagen, sonido y números. Los datos también pueden ser piezas de información del perfil personal, como el nombre, el género, la fecha de nacimiento y el código postal, comúnmente provistos por los usuarios al seguir el protocolo de inscripción y registro en un sitio determinado. Los metadatos, por su parte, contienen información estructurada que describe, explica y localiza recursos de información o bien

---

<sup>39</sup> Algunos autores han denominado este aspecto como “imaginario sociotécnico”, en virtud de lo cual la tecnología es embebida de una visión de futuro, de una perspectiva que la torna como vector de mejora educativa en algún sentido (Jasanoff, 2015; Williamson, 2017; Artopoulos, 2022).

simplifica la tarea de recuperarlos, emplearlos o gestionarlos (Zanotti y Pagola, 2022; Van Dijck, 2016).

Como dicen Van Dijck, Poell y De Waal (2018), los datos son el combustible de las plataformas, aquello que las moviliza, que las pone en funcionamiento hacia una determinada dirección y no otra. De esta manera, el carácter de una plataforma y su capacidad de incidir en el trabajo docente, están sujetas al tipo de procesos y actividades escolares en los cuales se fundan los datos. Los datos educativos están referidos, de esta manera, a la digitalización de distintos aspectos de la vida escolar (Williamson, 2017).

La digitalización de los datos educativos y escolares introduce una dimensión novedosa ligada a la materialidad de las tecnologías digitales. Las plataformas, como desarrollos de tecnología digital, tienen la particularidad de que pueden integrar en los mismos artefactos todas las funciones propias de las tecnologías de la información: producir, procesar, reproducir, transmitir, transformar (Zukerfeld, 2015). Estas características materiales abren la posibilidad de la obtención de datos de forma directa, mientras los sujetos escolares interactúan con la plataforma. Dice Ben Williamson (2017), “los datos no se recogen ya al margen de los ritmos normales del aula” (p. 30).

Las características materiales de los datos digitales no sólo les permite “viajar” en el tiempo casi sin mediaciones sino también en el espacio: son interoperables, compatibles y “compatibles” en distintos dispositivos y sistemas (Selwyn, 2014). Pero los datos de una plataforma no suelen estar disponibles para todos los actores que interactúan en ella. La distribución en el acceso y la posibilidad de visualizar diferentes niveles de procesamiento, va a depender de la configuración técnica de cada desarrollo pero, además, de una distribución política de los datos (Zanotti y Pagola, 2022; Selwyn, 2020). En una plataforma educativa varios actores se vinculan con un mismo conjunto de datos pero lo hacen desde lugares diferentes, asociadas a las jerarquías escolares (Selwyn, 2020, p. 3).

Por su parte, los algoritmos constituyen un conjunto abierto de instrucciones definidas para calcular una función, una directiva paso a paso, que permite un procesamiento o razonamiento automático que ordena a la máquina producir cierto *output* a partir de determinado *input* (Van Dijck, 2016). Si bien mucho se habla en la literatura crítica sobre el poder de los algoritmos, consideramos que en el caso de una plataforma educativa con las características de la PME, ahondar en este elemento no arroja luz sobre nuestro problema investigativo. Esto se debe principalmente a que el poder algorítmico tiene un carácter mucho más determinante en plataformas del estilo red social (ver, por ejemplo, Bucher, 2018).

Finalmente, en cuanto a las interfaces, pueden ser entendidas en términos generales como un área de control donde el sentido de la información codificada se traduce en directivas que imponen acciones específicas a los usuarios (Van Dijck, 2016). Tenemos, por un lado, las interfaces de programación de aplicaciones o APIs por sus siglas en inglés (application programming interfaces). Las APIs son un conjunto de reglas y protocolos que permite que diferentes aplicaciones se comuniquen entre sí, las cuales permiten que una aplicación acceda a los datos o funcionalidades de otra aplicación (Fuller, 2008). Decuyper et al. (2021) hablan de una composición modular de las plataformas, que sólo hacen posible ciertas funciones educativas y escolares gracias a su conexión con otras plataformas y módulos de plataformas a partir de las cuales están montadas las plataformas singulares.

Por otro lado, se encuentran las interfaces visibles o externas, que son las interfaces gráficas del usuario, las GUIs por su sigla en inglés (*Graphical User Interface*). Contienen características técnicas como botones, barras, estrellas e íconos y características normativas, como las pautas que es necesario registrar un perfil personal antes de ingresar al sitio. Estos elementos dirigen de manera activa las vinculaciones entre usuarios y contenido. La interfaz de usuario es una pieza estratégica en el potencial performativo de las plataformas en general y de las educativas en particular (Decuypere et al, 2021).

Son empleadas por las plataformas como “puntos de contacto” físicos para encontrarse con diferentes sistemas corporales o maquíticos. Pero más que “soluciones” para el vínculo humano-máquina, son entendidas, por la literatura crítica, como superficies epistémicas que sugieren modos específicos de distribución en el espacio y en el tiempo de la experiencia educativa que encarnan, provocando o inhibiendo formas de agencia (Grimaldi y Ball, 2021: 115). La experiencia de trabajo docente es construida de manera activa por las interfaces gráficas de usuario en distintos aspectos, como la modulación, la hipertextualidad y las configuraciones por default.

Las plataformas tienen una modulación específica que abre, para los distintos usuarios, campos de acción y visualización específicos. Estos campos están permeados por ideas y principios normativos en torno a la educación, como por ejemplo, el color rojo como sinónimo de error y el verde de corrección (Grimaldi y Ball, 2021). Constituyen modos de ordenamiento de la realidad escolar y disponen un tipo particular de realidad educativa.

En cuanto a la hipertextualidad, se trata de una forma particular de espacialización que habilitan las tecnologías digitales en línea. Las plataformas tienen la posibilidad de establecer y seguir links entre los elementos modulares de la experiencia educativa, que permite una multiplicidad de entrelazamientos con otras plataformas y páginas web (Ball y Grimaldi, 2021, p. 118). La potencial interconexión que brindan las interfaces va a definir un ecosistema de plataforma que puede ampliar las funciones de la plataforma singular que esté bajo consideración.

Finalmente, dentro de las GUIs, nos encontramos con las configuraciones por defecto (*default*) (Van Dijck, 2016). Se trata de configuraciones preestablecidas por una aplicación de software para canalizar el comportamiento del usuario de determinada manera. Estos estándares suponen maniobras técnicas, así como ideológicas. Si cambiar la configuración por default demanda cierto esfuerzo, es más probable que los usuarios se conformen con la predeterminada por el sitio. Así, las configuraciones suponen esfuerzos conscientes para guiar a los usuarios a seguir determinadas rutinas y usos.

### **Algunos nudos problemáticos acerca de la plataformización del trabajo docente**

Las características específicas que hacen al diseño arquitectónico de las plataformas digitales educativas, dan lugar a una serie de nudos problemáticos en relación con los procesos educativos, escolares y, especialmente con el trabajo docente. Se trata de emergentes posibles que se derivan específicamente de este tipo de desarrollos, aunque dialogan con procesos y discursos preexistentes en el campo educativo.

La digitalización de procesos que integran el trabajo docente, implica la conversión de un trabajo que en otro momento se realizaba en formato analógico como un servicio, a bienes informacionales que son puestos en circulación a través de las plataformas (Zukerfeld, 2020). La objetivación del trabajo docente en bienes informacionales lleva la discusión regulatoria al terreno jurídico de los derechos y la propiedad intelectual (Zukerfeld, 2021; Zukerfeld, 2010; Dolcemáscolo, 2014). El producto del trabajo ya no es una actividad en servicio que se termina cuando concluye su duración, como las clases, reuniones, actos escolares, etc. Tampoco se trata de bienes materiales que objetivan saberes y que son propiedad del docente y/o de las escuelas, como son los programas, diseños de secuencias didácticas, planificaciones, actas de reuniones, registros, entre otros conocimientos objetivados en bienes analógicos como programas. De aquí surge el interrogante acerca de qué sucede con esos bienes que pueden ser replicados en otros contextos a los de su producción, cómo se reconoce y se retribuye (o no) la autoría intelectual de los docentes (Selwyn, 2016).

Un segundo nudo problemático refiere al carácter ambivalente de las plataformas en tanto tecno digitales: no sólo son usadas durante el tiempo de trabajo, sino también en el tiempo de ocio para satisfacer diversos anhelos. A partir de lo que Eric Sadin (2018) denomina como la “era del acceso”, hay un uso masivo de estos dispositivos que acompañan a la humanidad en casi toda la extensión de su experiencia vital. Así, la intermediación del trabajo por tecnologías digitales como las plataformas favorece la expansión del tiempo y los espacios de trabajo docente y un borramiento de la frontera entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, cuestión que en el caso de un trabajo feminizado como la docencia, adquiere una complejidad específica<sup>40</sup> (Dughera y Bordignon, 2022).

La digitalización y datificación de los procesos escolares a gran escala que posibilitan las condiciones tecnológicas de las plataformas digitales, puede favorecer también la lógica política neoliberal de comparación y competencia entre instituciones educativas. A su vez, la disponibilidad de datos escolares al interior de las propias escuelas puede ser una herramienta pero también limitar lo que se considera como relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Selwyn, 2014). Así, se corre el riesgo de caer en “escuelas gobernadas por números” que se piensen en virtud de los resultados de aprendizaje, en línea con las tendencias señaladas en el marco de la privatización educativa (Williamson, 2017; Selwyn, 2020).

Además, la disponibilidad casi inmediata de los datos posibilita una “mayor exhibición del trabajo docente” (Dughera y Bordignon, 2022, p. 290) Las plataformas pueden introducir al trabajo docente en una red de datos que permite exhibirlo mucho más allá del aula y el establecimiento escolar, abriendo paso para los mecanismos de control a distancia y la rendición de cuentas (Sisto, 2014).

---

<sup>40</sup> Como referimos anteriormente, algunos estudios realizados durante la experiencia pandémica en relación al trabajo docente, dan cuenta de una mayor sobrecarga laboral asociada a la superposición entre el tiempo de trabajo en el marco de la docencia y el tiempo de trabajo de cuidados (CTERA, 2022 Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021). Si bien en los trabajos la causa no necesariamente se remite a este carácter ambiguo que presentan los dispositivos de tecnologías digitales, consideramos que constituyen evidencia para pensar cómo una disposición material puede abonar a la profundización de otras tendencias sociales que engendran desigualdades como las de género.

Por otra parte, la estructura algorítmica de algunas plataformas da lugar a la personalización del aprendizaje. Mediante distintos mecanismos de analítica de datos, permiten el aprendizaje predictivo, a través de la recolección de datos de aprendizaje en rendimientos anteriores de los estudiantes. La personalización del aprendizaje es una de las piedras angulares del discurso celebratorio de la plataformización educativa y se constituye como un paradigma pedagógico, más que como una simple herramienta (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018).

El discurso del aprendizaje personalizado se utiliza para estructurar y justificar el uso de la analítica de macrodatos directamente dentro del aparato de la escuela. Si miramos esto desde la óptica del trabajo docente, estamos ante lo que Williamson denomina como una “Customización de la enseñanza” que pretende adaptarla a las necesidades y preferencias de cada estudiante y promueve, además, una orientación conductista del proceso de aprendizaje (Williamson, 2017: 129). Por otra parte, la expansión de tecnologías de personalización del aprendizaje se produce mayormente de la mano de startups educativas que integran la rama EdTech de la industria educativa. En este sentido, su implementación mediante plataformas educativas estatales puede colaborar con los intereses empresariales de mejorar sus productos a partir de las experiencias concretas (Williamson, 2017).

A su vez, este proceso de mediación tecnológica de los procesos de aprendizaje puede constituir un modo de “encorsetamiento” del trabajo docente, al organizar de forma rígida las distintas tareas y, de este modo, promover también su estandarización (Dughera y Bordignon, 2022; Ferrante y González López Ledesma, 2024). La contracara de este fenómeno es lo que Kerssens y Van Dijck (2022) denominan como la “externalización de la racionalidad pedagógica” hacia las plataformas, sus algoritmos e interfaces, y los “expertos” que participan de su diseño (p. 285).

En suma, la integración de plataformas digitales en actividades escolares cotidianas, bajo los “servicios” prestados por los gigantes tecnológicos y en alianza con pequeñas empresas que dinamizan e invierten capital de riesgo en la industria EdTech, sugiere la transformación de varios aspectos del trabajo docente y la profundización de tendencias educativas privatizadoras.

Con este recorrido quisimos pasar revista por alguno de los principales nudos problemáticos que se derivan de la dinámica de las plataformas digitales educativas en el contexto actual a nivel internacional. Esto no significa que la simple presencia de plataformas en la mediación de actividades educativas y del trabajo docente suponga su ejecución lineal entre sujetos e instituciones escolares, o que toda plataforma materialice estas características. Nos limitamos a reunir advertencias que se vienen realizando desde el campo de los estudios críticos de plataformas, que están pensando estos artefactos, en diálogo con aportes de la tradición crítica en educación que recuperamos para nutrir nuestro análisis. Nuestras anotaciones se centran en la dinámica de las plataformas capitalistas, que son las que dominan el escenario educativo contemporáneo.

En los capítulos siguientes veremos hasta qué punto y de qué manera estos procesos se plasman en el diseño de la PME para, de este modo, poder construir evidencia empírica de las transformaciones del trabajo docente que dicha plataforma impulsa. Como mencionamos en la introducción, las dos dimensiones que trabajamos a nivel teórico en esta sección como componentes del diseño de la arquitectura digital de las plataformas, a

saber, la normativa-discursiva y la tecnológica, oficiarán como “puertas de entrada” para indagar la PME, desagregar sus elementos constitutivos e interpretarla críticamente.

## **Capítulo 2: El trabajo docente en el entramado normativo y discursivo de la Plataforma Mi Escuela**

Este capítulo está integrado por tres apartados. En el primero, realizamos una presentación del programa Secundaria del Futuro (SF), que, como mencionamos en la introducción, es el programa en el que se inscribe la creación de la PME. Por lo tanto, reconstruir algunos ejes de esta reforma nos proporcionará información valiosa para nuestro análisis. Sistematizamos el discurso político pedagógico en el que se sustenta, analizamos la valoración de su puesta en marcha y reconstruimos algunas de las principales transformaciones que sugiere, con atención a aquellos puntos que luego se verán expresados en el diseño de la plataforma.

En un segundo apartado, nos adentramos en el diseño de la plataforma propiamente dicha, poniendo atención al proceso de promulgación que le dio lugar (Hartong, 2021). Esto es, de qué manera y a través de qué instrumentos normativos y discursivos es introducida. Nos preguntamos por la valoración que el Ministerio hace de este desarrollo en relación con la mejora del trabajo docente del nivel secundario y la educación en general. Pondremos el foco en las referencias al trabajo docente, en el lugar se le otorga al mismo en la promulgación de la plataforma, y la “promesa” que esta encarna para la educación. A su vez, exploramos cómo se regula el producto del trabajo docente que se materializa en la plataforma, en tanto bienes informacionales (Zukerfeld, 2020).

En el tercer apartado, nos concentramos en cómo esta promulgación define lineamientos para la organización del trabajo docente (Oliveira, 2004). Nos preguntamos por las condiciones para el trabajo docente que se definen en este proceso en la materialización, en esa trama discursiva y normativa, de las relaciones de jerarquía y de poder que caracterizan la organización del trabajo escolar, las formas de participación docente en el diseño y rediseño de la plataforma y los modos de incluir o excluir los saberes docentes que allí se expresan.

### **a) El programa de reforma Secundaria del Futuro**

En la Ciudad de Buenos Aires la educación de nivel secundario ya era obligatoria en su totalidad para el conjunto de la población desde el año 2002, mediante la Ley N° 898. Pero los acuerdos del CFE en el marco de los lineamientos establecidos por la LEN que trajimos a colación en el capítulo anterior, dieron pie a una nueva reforma a nivel nacional, a partir de lo cual, las jurisdicciones debían instrumentar cambios para estar en la misma sintonía. En este contexto surge la reforma curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES), aprobada por la Resolución número 321/MEGC/2015 y sus normativas complementarias, e implementada a partir del 2016. A pesar de estar planteada como una concreción jurisdiccional de los lineamientos federales, la NES suscitó discusiones y resistencias en la comunidad educativa por considerar que tenía un sesgo político neoliberal (Speziale, 2018).

La SF<sup>41</sup> es un programa de reforma que comenzó a implementarse en el año 2018, como “profundización” de la NES, bajo la lectura de que no se habían logrado los objetivos propuestos (FLACSO-UNICEF, 2017). Cabe apuntar que no hay un balance oficial que exprese este “fracaso” de la política educativa jurisdiccional. Además, tal como señala di Napoli (2018), el nuevo programa se diseñó y comenzó a implementarse cuando aún no se había completado un ciclo entero de implementación de la NES. Hecho que resulta más problemático si tenemos en cuenta que los cambios que se introdujeron con la SF afectan especialmente al último año de la secundaria.

Esta reforma propone profundizar la NES a partir de la centralidad del papel de las tecnologías digitales en la educación<sup>42</sup>, en la formación para el trabajo y la enseñanza a través de áreas de conocimiento (GCBA, 2017). Su gran objetivo es alcanzar la “transformación de la matriz escolar tradicional e iniciar un camino hacia una nueva matriz que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI” (GCBA, 2017).

Desde su lanzamiento, el Ministerio de Educación distribuyó documentos de presentación y cartas de la ministra Soledad Acuña, pero no una normativa articulada que sancione la reforma en términos legales<sup>43</sup>. Posteriormente a estos anuncios, se fueron aprobando resoluciones ministeriales a medida que transcurren los años. En la tabla 1 del anexo presentamos una sistematización de esta normativa.

En términos de referencias normativas y políticas más amplias, además de las mencionadas, la SF se inscribe en el documento “Marco para la implementación de la Educación 2030”, anexo a la Resolución del CFE N°330/17 y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsada por la Organización de las Naciones Unidas<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> Si bien el GCBA no utiliza más la denominación “Secundaria del Futuro” y se refiere a la reforma como “profundización NES”, en este trabajo conservamos el nombre inicial. Nuestra decisión se fundamenta en que se trata de un mismo proceso que inició, precisamente, con el lanzamiento del programa. Interpretamos que el abandono de su denominación se vincula más a una estrategia de legitimación del gobierno para “camuflar” una propuesta que no fue bien recibida por la comunidad educativa, tanto de estudiantes como de docentes (Morillo, 2023).

<sup>42</sup> En los documentos, normativas y declaraciones en torno a la Secundaria del Futuro, la tecnología es aludida en términos genéricos, no se precisa a qué tipo de tecnologías se alude. Sin embargo, por el contexto y los lineamientos de la reforma, damos por sentado que se trata de tecnologías digitales. Tanto en cuanto a la dotación de equipamientos y conectividad, como al uso de programas, plataformas y metodologías educativas intermediadas por distintos software.

<sup>43</sup> “La escuela que queremos” es el documento respaldatorio de la SF, publicado en el 2017, sintetiza el encuadre político y normativo de la SF. Muchos de estos elementos no fueron implementados y otros se fueron consolidando en las resoluciones posteriores. El Gobierno lo sacó de circulación en sus medios oficiales. Hay otros dos documentos denominados “La organización institucional de la Secundaria del Futuro” y “Secundaria del Futuro”, que contiene una serie de “preguntas frecuentes”, la mayoría de las cuales están disponibles en la web del Ministerio. Ver: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/preguntas-frecuentes-5>. Estos materiales, junto con otras declaraciones elaboradas por la comunidad educativa, están disponibles en el sitio del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Falcón” de la Ciudad de Buenos Aires. Ver: <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/secundaria-del-futuro/>.

<sup>44</sup> Particularmente, el GCBA vinculó la SF con el objetivo n° 4, referido a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Específicamente apuntan la meta 4.1, que propone “De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”; y la meta, 4.4, orientada a “aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo

Ambas remisiones son parte del entramado que sostuvo la política pública educativa durante el ciclo de político de restauración conservadora (Gluz y Feldfeber, 2021). Los principales ejes de esas referencias son la innovación educativa traccionada, principalmente, por la tecnología digital, la centralidad del aprendizaje y la necesidad de medirlo, el énfasis en las capacidades y habilidades en un sentido que la limita a la adaptación al mundo laboral. Elementos que dialogan directamente con las tendencias privatizadoras imperantes en los últimos años a nivel internacional, como analizamos en el capítulo anterior.

De esta manera, la SF tiene inscripciones normativas y discursivas heterogéneas y hasta antitéticas. Por un lado se sitúa en las normativas y debates vinculados a la democratización escolar que se tejieron en torno a la LEN, en un contexto de alza de las luchas sociales y políticas que pusieron en primer plano el desafío de la inclusión educativa en un sentido amplio y complejo y, por otro lado, se apoya en la red político ideológica y normativa asociada a un ciclo de avance de las tendencias privatizadoras de y en la educación (Feldfeber et al., 2018).

Según Vassiliades (2022) la tensión que apuntamos se resuelve en un posicionamiento de la SF como “una de las máximas expresiones de las orientaciones político-pedagógicas nacionales y locales del período 2015-2019” (p. 146). Lo cual, la disocia de la impronta de la LEN al punto tal que deriva en una reforma fáctica de la misma.

### **Implementación e impacto de la Secundaria del Futuro**

El universo de implementación de la reforma está configurado por todas las escuelas del nivel secundario de la Ciudad, en todas sus modalidades y formas de gestión<sup>45</sup>. Su aplicación se produjo de manera escalonada. En el 2018 comenzaron 19 escuelas, en el 2019, se incorporaron otras 25, que expresaba casi el 30% de las escuelas de nivel secundario, hasta lograr, en el 2023, la incorporación plena de todas las escuelas de la Ciudad. A continuación compartimos un gráfico elaborado por el GCBA de para mostrar el cumplimiento de las metas alcanzadas respecto de este proceso:

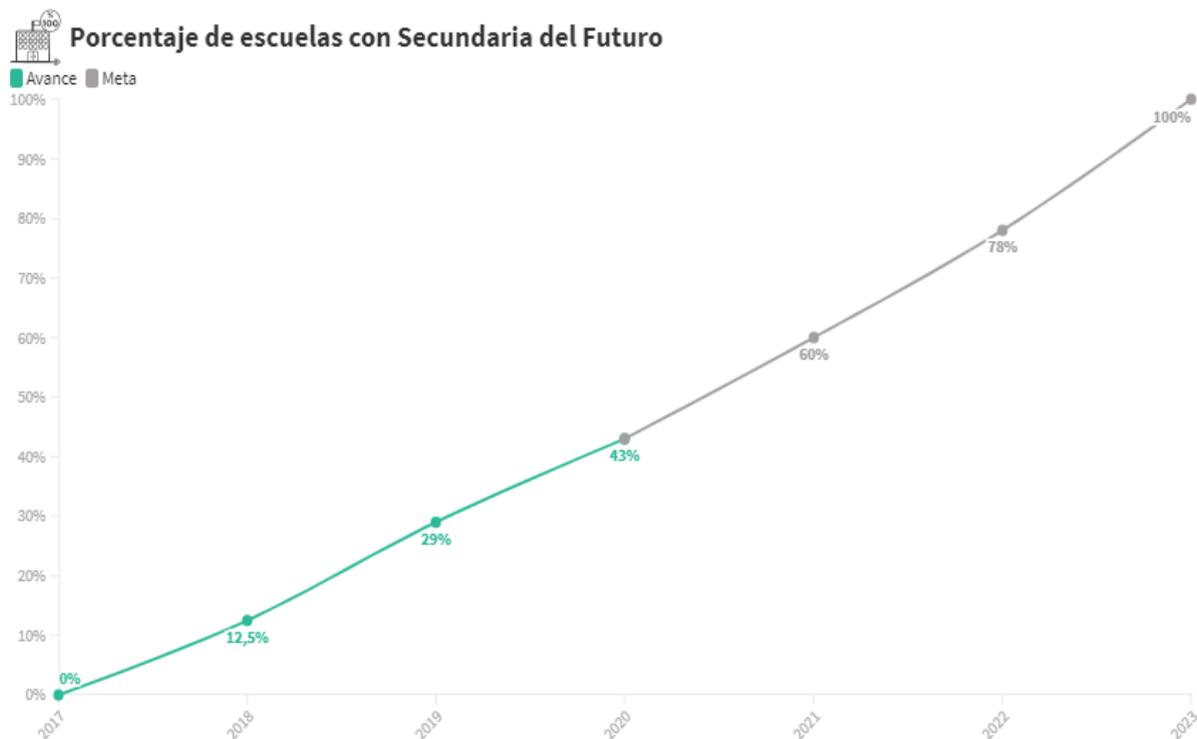
#### **Figura 1**

*Evolución del proceso de implementación de la Secundaria del Futuro del 2018 al 2023.*

---

decente y el emprendimiento. Ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

<sup>45</sup> En la Ciudad de Buenos Aires la oferta para el nivel secundario en el ámbito de la gestión estatal tiene distintas modalidades: escuelas normales e Institutos de Enseñanza Superior, escuelas técnicas, escuelas de educación media, y escuelas de educación artística. Cada una de estas modalidades depende de un área específica. Ver: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/secundario/secundario>.



Fuente: página web del GCBA<sup>46</sup>.

En todos los casos, los establecimientos educativos comenzaron a implementar la política en 1er año y, a medida que los estudiantes avanzaban, se fueron incorporando nuevos años de estudio afectados por la SF. Así, las 19 escuelas pioneras que comenzaron en 2018, incorporaron 5to año a partir de 2022 (GCBA, 2022).

Más allá del cumplimiento cuantitativo de la implementación de la SF, el GCBA elaboró, en el 2022, un “Informe de Evaluación de Impacto” realizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa<sup>47</sup>. Dicha publicación analiza los resultados de la SF en relación a los indicadores de “trayectorias educativas” y los resultados de aprendizaje. Esta evaluación fue elaborada a partir de un análisis muy acotado, durante el 2020, que fue el período más estricto de aislamiento por COVID 19. Además, la base para la construcción de los datos fue la medición del rendimiento académico de los estudiantes, derivado de los registros docentes para la confección de informes y boletines. Estos ítems no permiten evaluar de manera específica los propósitos de la SF y se limitan a brindar una información de la inclusión reducida a aspectos matriculares.

En cuanto a la elaboración y difusión de la reforma, algunas miradas críticas resaltan su carácter “virtual”, unidireccional y difuso (Vassiliades, 2022; Ponce, 2021). Las primeras informaciones fueron a través de los medios masivos de comunicación, la interpelación fue superflua, tardía y se dirigió a los y las docentes en su calidad de “vecinos” y no como trabajadores del campo educativo (Iglesias, 2018).

En la investigación desarrollada por Ponce, el programa fue considerado como “inconsulta” y de “baja calidad pedagógica y técnica”, con el consecuente empobrecimiento de la calidad

<sup>46</sup> <https://buenosaires.gob.ar/compromisos/100-de-escuelas-con-secundaria-del-futuro>

<sup>47</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/calidad-y-equidad-educativa/evaluaciones-de-impacto>.

educativa (Ponce, 2021, p. 42). Según este mismo estudio, las tensiones derivadas del modo de irrupción de la SF “generaron las tensiones que aún hoy se encuentran arraigadas en parte de la comunidad educativa” (p. 59).

En un documento producido en el contexto de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE-CTERA), se expresó una lectura crítica de la SF, en línea con los resultados expuestos. Otros ejes que aparecen allí, son la vinculación del proyecto con un valores asociados al neoliberalismo político y cultural, tales como el individualismo, la competencia y la meritocracia (Moroni, 2017). Asimismo, se expresa una gran incertidumbre respecto del cumplimiento de las regulaciones normativas vigentes sobre el trabajo docente.

Lo que podemos inferir a partir de estos relevamientos es que el discurso del cambio educativo de la SF, se monta sobre un desconocimiento de las comunidades que protagonizan dicho ámbito. Los trabajadores docentes son parte del problema que hay que resolver y por eso, parece, no son escuchados o participados en las definiciones. Como advertimos en el capítulo anterior, este tipo de construcción discursiva, prepara el terreno para que las respuestas provengan de “afuera” de lo propiamente escolar.

### **Los ejes de la reforma**

Para precisar algunos elementos que luego serán retomados en el análisis de la PME, a continuación sistematizamos los principales rasgos que la SF se propone transformar en torno a la escuela secundaria y el trabajo docente. Como vimos, la misma gira en torno a grandes ejes que protagonizaron las discusiones y políticas públicas en el contexto de la universalización de la escuela secundaria, a saber, la matriz organizacional, el régimen académico y la propuesta pedagógica (Baquero et al., 2009; Terigi, 2008; Feldman, 2012).

En cuanto a la matriz organizacional, podemos identificar cambios en torno a los tres ejes principales que la componen: la clasificación curricular, la especialización docente y la estructuración isomórfica del puesto de trabajo docente respecto de los planes de estudio (Terigi, 2008). La SF hace énfasis en las nociones de “trabajo colaborativo”, “areal” e “interareal”. Ya la NES había definido un agrupamiento de los espacios curriculares en cuatro grandes áreas (Comunicación y expresión, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas) que cuentan con un cargo docente destinado a la coordinación. La SF propuso ir más allá e instalar el trabajo entre áreas, que deberán diseñar e implementar actividades interdisciplinarias, con sus respectivas planificaciones, formatos pedagógico-didácticos y evaluaciones. Para ello, la resolución 655-MEGC/18 fija “Criterios para la Conformación del Trabajo Colaborativo Interdisciplinario y la Planificación Interdisciplinaria, Seguimiento y Evaluación Continua”, y la resolución 654-MEGC/18, que habilita excepciones a la ley de profesor por cargo<sup>48</sup>, para poder adaptar el trabajo docente a estas nuevas tareas.

---

<sup>48</sup> La Ley del Régimen del Profesor por Cargo, N° 2.9053, fue sancionada en el año 2008 y reglamentada en el 2011. Establece la designación de profesores por cargo y no por horas cátedra. Los cargos se componen de horas frente a curso y horas “extraclase” destinadas a la realización de actividades institucionales que complementen las acciones áulicas, proyectos institucionales, trabajo en equipo y formación docente.

En los trabajos que indagaron la implementación de estos cambios se destacó que se presentaron muchas dificultades en la coordinación de horarios con docentes que tenían otros trabajos y ahora su carga horaria se veía incrementada, y tensiones por la organización del trabajo con otros que, en algunos casos, identificaron como imposición (Ponce, 2021; Hillert, Fernández y Fusillo, 2020). Otra dificultad que podemos advertir es la superposición de criterios para la organización del trabajo docente de enseñanza. Por un lado, la NES mantiene un diseño curricular fuertemente clasificado y enciclopedista, dada la vastedad de los contenidos por asignatura. Y, por otro lado, se incentiva la articulación interdisciplinaria, que requiere de otras elaboraciones epistémicas y de otras temporalidades para su puesta en práctica.

En lo que refiere al régimen académico, la SF plantea una serie de transformaciones que se cristalizaron, en su gran mayoría, en la Resolución 970 del 2022, que establece el Nuevo Régimen Académico para el nivel secundario<sup>49</sup>. Esta vasta normativa apunta a reglamentar todos los aspectos que organizan la vida de los estudiantes en la escuela, dándole una sistematicidad que antes no existía e instalando cambios importantes. En términos generales, el RA apunta a una flexibilización de tiempos y espacios escolares, en especial en lo referido a la acreditación y la promoción.

Se sugieren cambios sustantivos en la repitencia, ahora denominada “permanencia”, para que en lugar de cursar todas las materias del año en el que se “permanece”, los estudiantes repitan solo los espacios curriculares no acreditados”. Cabe señalar que el régimen de promoción por “año escolar completo” constituye un factor histórico de exclusión escolar (Briscioli, 2016).

El Régimen Académico propone, además, la “evaluación colegiada”, según lo cual la promoción deja de ser una suma mecánica de materias aprobadas. En cuanto a la asistencia, elimina la condición de alumno libre por inasistencias y establece un porcentaje de asistencia por espacio curricular como una de las condiciones para su aprobación, lo que suma una tarea administrativa a los docentes.

Asimismo, define una división bimestral dentro de la estructura cuatrimestral, lo que supone un incremento de instancias de evaluación respecto del régimen trimestral. Los resultados de las evaluaciones se expresan o bien en notas numéricas o bien en calificaciones conceptuales cuyos parámetros se consolidan a partir de la experiencia de la pandemia y son “en proceso”, “suficiente” y “avanzado”. Como veremos más adelante, la interfaz de la PME para la evaluación está confeccionada en espejo con esta normativa. La contracara de esto en el trabajo docente, es que se reduce el tiempo de enseñanza y se incrementa el de evaluación y registro.

En esta línea de focalizar el seguimiento al desempeño de los estudiantes, propone un acompañamiento a las trayectorias “personalizado” a través de instrumentos de registro de cuestiones académicas, organización de tiempos y horarios, asistencia, convivencia, etc. Se destacan los planes personales de aprendizaje (PPA), cuyos lineamientos habían sido aprobados en el 2021 (Resolución N° 26-GCABA-SSCPEE/21) y luego reelaborados en el 2022 (Resolución N° 973/MEDGC/22). Este instrumento se presenta como

---

<sup>49</sup> Ver:

<https://buenosaires.gob.ar/planeamiento-educativo/regimen-academico-de-las-escuelas-secundarias-0>.

una herramienta personalizada e integral que permite detallar los espacios específicos para que el/la alumno/a pueda consolidar los aprendizajes a fin de permitirle avanzar en su trayectoria escolar poniendo el foco en las estrategias que necesita para lograr la acreditación y la promoción (Resolución N° 26-GCABA-SSCPEE/21).

Así, vemos como proliferaron una cantidad de reglamentaciones con documentos anexos de gran detalle, que dan cuenta de una insistencia por formalizar la individualización del aprendizaje<sup>50</sup>.

El énfasis en lo “personal” es elocuente respecto de una concepción individualizante en torno a la trayectoria escolar, que puede abonar a la fragmentación, incluso, en el ámbito de una misma escuela y de un mismo curso. Como dice Vassiliades (2022), esto redundaría en una suerte de darwinismo educativo donde cada quien “llega” hasta donde puede.

La exacerbación de la particularidad por sobre lo colectivo o comunitario podría abonar a una mayor compartimentación de los recorridos escolares. Esta mirada individualista se asienta en una profunda abstracción en torno a las condiciones sociales de los y las estudiantes. En este sentido, di Napoli (2018), señala que en los documentos marco de la SF, “las palabras igualdad o desigualdad social (incluso la de equidad o inequidad) no aparecen en ninguno de los documentos disponibles” (p. 5).

Respecto de la construcción del régimen académico como política educativa, se produjo de manera unilateral desde el Ministerio de Educación, que luego buscó facilitar su implementación mediante una serie de documentos. En cuanto a su evaluación, la normativa prevé la creación de una “Comisión de Seguimiento y Monitoreo”, a cargo de la Dirección General de Planeamiento Educativo que debe estar integrada por miembros de distintas direcciones de área del Ministerio de Educación y por “representantes de entidades intermedias de instituciones educativas de gestión privada” (Anexo III). No se definió ningún espacio de diálogo con la comunidad educativa, quedando enteramente en manos de los equipos de gobierno, a excepción de la gestión privada.

El último eje de transformación se refiere a los cambios que la SF propone sobre el formato y el contenido pedagógicos. Como mencionamos más arriba, en este punto se destaca la insistencia en la vinculación de la escuela con el “mundo del trabajo” y en el rol de las “nuevas tecnologías”. Respecto del primer aspecto, destacamos la implementación de las “Actividades de Aproximación al mundo del trabajo, de los estudios superiores y la formación de ciudadanía” (ACAP)<sup>51</sup>, aprobadas por Resolución N° 3958/MEDGC/21. Estas actividades están destinadas a los estudiantes del último año de la SF y deben tener una carga horaria no menor a las 120 horas cátedra distribuidas a lo largo del año. Se proponen como

---

<sup>50</sup> Además de las citadas en el texto, el Ministerio aprobó resoluciones tendientes a sancionar el propio instrumento del Plan Personal de Aprendizaje, primero la Resolución N° 6/SSCPEE/22 y luego, en su reemplazo, la Resolución N° 11/SSCPEE/23. Ver. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/648663>.

<sup>51</sup>

<https://buenosaires.gob.ar/secundario/actividades-de-aproximacion-al-mundo-del-trabajo-y-los-estudios-superiores>.

experiencias pedagógicas concretas destinadas a acercar a los/las estudiantes al mundo laboral, cultural y de la formación superior. Permiten que los/as estudiantes desarrollen autonomía progresiva, adquieran confianza en un nuevo entorno desplegando competencias que les permitan desarrollarse en la sociedad civil (Resolución N° 3958/MEDGC/21).

El planteo de la política tiene como fundamento silencioso a la teoría del capital humano, que posiciona a la educación como formadora de recursos humanos para el sistema productivo (Aronson, 2007). La contracara de esto es que las trayectorias escolares se piensan en virtud de la empleabilidad de los estudiantes, sin cuestionar las problemáticas que atraviesa la clase trabajadora en la actualidad y particularmente la juventud (Bertotti, 2023; Urricelqui, 2023).

En cuanto al eje tecnológico, el mismo está integrado por tres elementos: la creación de la PME, la producción y divulgación de materiales pedagógicos y didácticos, y el equipamiento y conectividad (Ver Imagen 1 en Anexo). Nos detendremos brevemente en la cuestión del equipamiento, ya que indagaremos en la PME y en los contenidos pedagógicos digitalizados en el siguiente apartado.

Respecto del equipamiento, según el GCBA (2022), las aulas de primer año cuentan con proyector, pizarra blanca, netbook para el docente y mobiliario renovado. Se dispone de un carro con netbooks cada dos secciones de primer año. Además, cada escuela accede a una serie de herramientas y facilidades como el Espacio Digital, donde los estudiantes pueden acceder a notebooks e impresoras 3D. A su vez, se incorpora la figura de un/a facilitador/a digital (p. 15).

Cabe apuntar que la creación de los espacios digitales en el nivel secundario se inscribe en el Plan Integral de Educación Digital (PIED) (Res. N° 4271/MEGC/17), el cual subsume y reformula el Plan Sarmiento de la Ciudad de Buenos Aires<sup>52</sup>. El PIED

... busca abordar la innovación pedagógica en el marco de la cultura digital. Esto supone una invitación a repensar y a reformular tanto el rol del docente como el del alumno, las prácticas institucionales escolares y las teorías que las sustentan, así como aquellos supuestos del imaginario social acerca de la escuela y los actores (Res. N° 4271/MEGC/17).

Es decir, se piensa la incorporación de tecnologías digitales como algo directamente ligado a la innovación pedagógica y a la reconfiguración de los procesos escolares. En términos materiales, el principal cambio que instaló el PIED fue el pasaje del esquema de “una computadora por alumno” a la dotación de equipamiento a los establecimientos escolares. Es bajo este modelo que se expande al nivel secundario (Anexo IV IF-201725548190-DGTEDU)<sup>53</sup>.

Esta dotación de equipamiento es considerada por el GCBA como una herramienta para “posibilitar el acceso a determinados bienes y servicios tecnológicos, impulsando estrategias de trabajo colaborativo sustentadas en modelos pedagógicos que busquen

<sup>52</sup>Ver: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/plan-sarmiento-ba>.

<sup>53</sup> Ver:

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-4271-17-ANX.pdf>

consolidar y sistematizar la interacción y la construcción de conocimiento colectivo” (GCBA, 2022, p. 15).

Según la información presentada, la presencia de las tecnologías digitales es vista fundamentalmente como un aporte en la dimensión pedagógica de la vida escolar, tanto para estudiantes como para el trabajo docente. La tecnología digital, junto con el trabajo colaborativo, aparece como una fuerza que “tracciona y potencia el vínculo docente-conocimiento-estudiante”, como clave para garantizar el derecho a los aprendizajes del siglo XXI (GCBA, 2022: 6).

Antes de pasar al diseño de la PME, donde profundizaremos esta dimensión tecnológica de la SF, abordaremos brevemente las transformaciones en la formación docente inicial y continua que acompañaron al proceso de reforma en el nivel secundario. Estos elementos también se conectan con el proceso que analizaremos más adelante, en tanto y en cuanto el diseño de la PME estuvo atravesado por el modo en el cual se fue consolidando como instrumento en el trabajo docente, lo cual involucró un proceso formativo.

### **Transformaciones en la formación docente al calor de la reforma educativa**

Las reformas que propone la SF implican cambios en la enseñanza que requieren transformaciones en el trabajo docente, no sólo en cuanto al modo de organización sino en cuanto a los saberes de referencia que deben ser transmitidos en la formación de los docentes en su proceso formativo (Feldfeber, 2019). En esta dirección, la expansión de la SF se produce a la par que varias transformaciones en la formación docente inicial y en la formación docente continua. El lugar simbólico de la docencia no es el de trabajadores que integran un colectivo, sino de profesionales flexibles, emprendedores, líderes y con capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías.

El 22 de noviembre del 2017, cuando se estaba anunciando la SF y se habían comenzado a trabajar algunos documentos con docentes en las escuelas piloto, el GCBA publicó un proyecto de ley para sancionar la creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA). Coincidimos con Iglesias (2018), que sostiene que la UNICABA y la SF son “dos caras de una misma moneda”. La UNICABA fue planteada sin un diálogo previo con la comunidad educativa, ni siquiera con los 29 institutos de formación docente que existen en la Ciudad desde las primeras décadas del siglo XX<sup>54</sup>. Se trata de una política que niega la trayectoria de formación docente de la Ciudad, y la heterogeneidad y complejidad que la caracteriza (Birgin, 2019). En su diversidad, las tradiciones políticas de los institutos de formación docente están muy ligada al enfoque de la educación como derecho, por lo que la creación de la UNICABA puede ser vista como una estrategia para “liberarse” de esa perspectiva y abrir camino a una mayor vinculación con los medios empresariales y el sector privado (Vassiliades, 2020).

---

<sup>54</sup> En el siguiente link compartimos una carta publicada por el Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE), organismo que aglutina a las autoridades de los institutos de formación docente de la Ciudad, no sólo se denuncia el carácter inconsulto sino además el riesgo severo de una virtual desintegración de estos establecimientos y la connivencia con un discurso tendiente a desprestigiar e invisibilizar el trabajo docente: <https://www.ademys.org.ar/v2/carta-abierta-del-cesge-consejo-educacion-superior-gestion-estatal-los-las-docentes/>.

La reforma del sistema formador afectó también en la formación continua. En la Ciudad de Buenos Aires, durante el gobierno de Mauricio Macri se produjo el pasaje del Centro de Pedagogías Anticipatorias (CePA) hacia la Escuela de Maestros, vigente en nuestros días<sup>55</sup>. En ese contexto se dio un viraje en el carácter de los cursos, tanto para docentes como para equipos directivos. Se comenzaron a privilegiar temáticas como el “liderazgo”, “bienestar docente”, y “coaching”, en una dirección mercantilizadora que incorpora al campo de la formación lenguajes y criterios del mundo empresarial (Hillert, Fernandez y Fusillo, 2020).

Además de la jerga empresarial, la Escuela de Maestros abrió un espacio para el involucramiento directo del sector privado en la formación docente, especialmente en sus ofertas virtuales que, en su mayoría, asumen el formato de cursos “autoasistidos”<sup>56</sup>. Se trata de instancias que realizan los docentes de manera individual y a distancia, sin una interacción con docentes formadores ni colegas. Esta modalidad, se inauguró en la pandemia y cobró cada vez más relevancia en la oferta de la Escuela de Maestros. Al interpelar a los docentes a título individual, les desarraiga del entorno institucional de su trabajo y, por ello podría debilitar la perspectiva de un proyecto común de enseñanza (Terigi, 2022).

En el año 2020 la propia PME fue foco de un curso autoasistido en el cual se contrató a la empresa DIXI GROUP SRL, dedicada “a realización integral de eventos sociales, corporativos, y producciones relacionadas a la industria del espectáculo y el entretenimiento”<sup>57</sup>, por casi un millón y medio de pesos, para realizar cursos de capacitación para docentes. En ese mismo año se realizó una contratación por casi 15 millones de pesos a la empresa de tecnología educativa VIDATEC S. A, que volvió a ser contratada en el 2021 por 16 millones de pesos, para “brindar capacitaciones masivas estratégicas virtuales”, a docentes, equipos de dirección y supervisión de todos los niveles educativos bajo la órbita del GCBA (AGCBA, 2023, p. 31<sup>58</sup>).

Estos cambios dan cuenta de un proceso de reforma educativa de nivel secundario que tiene como contracara una disputa abierta en el modo en el cual se organiza y se significa el trabajo docente y, además, en los saberes que ese trabajo requiere para su ejercicio. El recorrido hasta aquí realizado pone en evidencia de qué manera el discurso del cambio educativo se apoya en una mirada mistificante de la tecnología, erigiéndose como elemento externo a lo educativo que es promovido desde afuera, con una presencia material y simbólica importante del sector privado.

---

<sup>55</sup> La CePA era la instancia privilegiada para la formación docente en ejercicio, contenía equipo robusto de docentes formadores y proporcionaba una amplia gama de actividades formativas, desde cursos hasta postítulos y especializaciones e incluso tenía espacios de investigación educativa (Feldfeber et al, 2018).

<sup>56</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/escuela-de-maestros/cursos-autoasistidos>.

<sup>57</sup> <https://dixigroup.com.ar/>.

<sup>58</sup> La adjudicación del 2021 se realizó mediante la contratación LPNI-0999-0999-MEDGC-2021 a la que se puede acceder en el siguiente link: [https://buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/compras/consulta/popup\\_detalle.php?popup\\_modulo=popup\\_altas\\_detalle&estado=6&idlicitacion=156857&tipo=adjudicacion](https://buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/compras/consulta/popup_detalle.php?popup_modulo=popup_altas_detalle&estado=6&idlicitacion=156857&tipo=adjudicacion).

## **b) La promulgación normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela**

El análisis del diseño de la PME que desarrollaremos a continuación se organiza según una periodización en dos grandes momentos de la Plataforma: un primer momento al que llamaremos “Etapa inicial” que abarca los años 2018, 2019 y principios del 2020 y un segundo momento al que denominaremos como “Etapa de consolidación”, que se da a partir del 2021 hasta el 2023. La distinción de estas dos etapas en el diseño de la PME es un hallazgo de nuestro análisis.

Como mencionamos en la introducción, a partir de la pandemia el GCBA extendió el uso de la plataforma no sólo a las escuelas incluidas en el programa SF, sino a todos los establecimientos escolares de la gestión estatal, de nivel inicial, primario y secundario. Este cambio no fue solo en términos de alcance, supuso otras transformaciones en el propio desarrollo, que se plasman en la documentación técnica, en la normativa, en los discursos oficiales sobre la plataforma y en las interfaces de la misma. En el curso del análisis daremos cuenta de estos cambios. Pero la postulación de estas dos etapas desempeña un papel a los fines expositivos de la tesis, puesto que nos permite presentar de manera más ordenada la información acerca de la PME, lo que facilita tanto la lectura como nuestro ejercicio interpretativo.

### **Promulgación normativa y discursiva de la PME en la etapa inicial 2018-2020**

El lanzamiento de la PME, en el marco de la SF, se dio en el marco de la presentación fáctica de la reforma, es decir, sin una sanción normativa, más allá de su mención en documentos preliminares a la puesta en marcha de la SF y su publicación en la Web del MEGCBA. En estos documentos se muestra la pretensión que la plataforma sea “integral” y que se vuelque a la “gestión” de distintas dimensiones del trabajo escolar (Oliveira, 2004), entre las que se menciona lo pedagógico, lo académico y lo administrativo, sin brindar una explicitación de qué se comprende por cada aspecto. Otra expresión que nos resulta significativa es la idea de que la plataforma viene a brindar una “solución” para distintos problemas. En esta línea, uno de los funcionarios entrevistados sostuvo que el propósito inicial de este desarrollo era

... que acompañe los procesos innovadores que plantea la Secundaria del Futuro, como, por ejemplo, la evaluación a través del desarrollo de competencias, la calificación más de manera conceptual y no tan numérica, la estructuración de los períodos del año a través de trimestres y cuatrimestres en lugar de los clásicos trimestres y otras reglas y metodologías definidas en la Secundaria del Futuro (E1)<sup>59</sup>.

Podemos notar que, al igual que en ese proceso más amplio de la SF en el cual se inscribe, la PME se introduce en el sistema educativo desde el discurso de la innovación educativa y con la pretensión de un alcance abarcativo respecto de los procesos escolares involucrados y, por ende, con una presencia relevante en el trabajo docente.

---

<sup>59</sup> Para resguardar la identidad de las personas entrevistadas, decidimos no utilizar sus nombres. Nos referimos a ellas como “Entrevistado 1” (E1) y “Entrevistado 2” (E2).

Un dato importante que obtuvimos a partir de la entrevista con funcionarios, es que la primera versión de la plataforma pertenecía a la empresa Ingeniat y se trataba de un desarrollo estandarizado al cual se le fueron haciendo adaptaciones<sup>60</sup>. Ingeniat presenta a su producto como “la plataforma de educación definitiva”, “una herramienta para administrar todas las necesidades de cualquier institución educativa”<sup>61</sup>. En este punto, a lo abarcativo que señalamos con anterioridad, se añade una cuestión desarraigada, no situada de los procesos escolares. El término “enlatado”, utilizado por uno de los funcionarios entrevistados al hablar de esta versión refuerza esta idea de producto prefabricado. La plataforma se podría usar en cualquier escuela, entonces *cualquier* docente trabaja con ella, abonando al horizonte de estandarización del trabajo docente.

En el segundo año de implementación, el 2019, se aprobó la primera resolución ministerial que aporta un marco normativo para la PME. Con la Resolución 5788-MEIGC/2019<sup>62</sup>, el GCBA definió como principal objetivo de la plataforma,

La incorporación de un sistema integrado tendiente a agilizar la gestión administrativa de los establecimientos educativos, favoreciendo el resguardo de la información y orientando la Escuela hacia el futuro, al contar con información más precisa y personalizada (RES. N°5788-MEIGC/2019).

Aquí se incorporan algunos aspectos discursivos novedosos, vinculados a la efficientización de los procesos escolares y a una visión de futuro ligada a la plataforma. Otro aspecto que nos resulta sugerente, al tratarse de una plataforma educativa, es la introducción del término “personalización”. En este caso aparece como un elemento asociado a la posibilidad de elaborar información educativa más precisa dada por las características de este desarrollo. Tal como analizamos en nuestro andamiaje teórico, esta noción dialoga con una perspectiva individualizante del aprendizaje que tiende a secundarizar el rol del trabajo de enseñanza (Coll, Saforcada, 2019).

En cuanto a las referencias al trabajo docente, en la primera resolución de la PME, menciona, de manera general a los procedimientos, los establecimientos y los estudiantes, pero no alude a los trabajadores de la educación que interactúan con la plataforma. De hecho, en sus fundamentos menciona al Reglamento Escolar (RES. N°4776/MEGC/06 y modificatorias), que es un instrumento legal que regula la organización escolar en el ámbito de la educación de gestión estatal de carácter obligatorio en toda la jurisdicción. Sin embargo, no menciona el Estatuto del Docente, que, como vimos con anterioridad, es la normativa que rige los derechos y obligaciones para los docentes en tanto trabajadores del sistema educativo de la Ciudad. Así, la PME fue promulgada en referencia explícita a los marcos legales de la organización escolar pero no del trabajo escolar, lo que tiene consecuencias simbólicas y jurídicas.

---

<sup>60</sup> Cabe apuntar que no pudimos acceder, desde nuestras fuentes primarias y secundarias, al procedimiento administrativo que media la licitación o la compra de la plataforma por parte del GCBA a la empresa propietaria de la plataforma que se utilizó en la versión inicial de la PME, que estimamos podría proporcionarnos elementos referidos al vínculo entre los propietarios de la plataforma, Gobierno y docentes.

<sup>61</sup> <https://geniat.com/es/index.html>.

<sup>62</sup> <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/500283>

## **Promulgación normativa y discursiva de la PME en la etapa de consolidación 2021-2023**

El pasaje forzoso a la virtualidad del sistema educativo dio lugar a un giro discursivo y normativo en relación a la PME, relacionado con la incorporación de funciones y con cambios en las relaciones de propiedad de la plataforma. La decisión de extender la plataforma a todo el sistema educativo obligatorio, supuso un gran desafío en cuanto al diseño de la plataforma, lo que llevó al GCBA a abandonar el producto de Ingeniat y buscar un desarrollo propio.

... en el relanzamiento dejamos de utilizar el enlatado de Ingeniat porque si ya de por sí era un enlatado que tuvimos que tocar bastante para poder implementarlo funcionalmente en el nivel secundario, para cuando tuvimos que hacer el relanzamiento tuvimos que pensar y desarrollar un nuevo sistema completamente distinto a todos los que están en el mercado. En el relanzamiento Mi Escuela deja de ser un enlatado modificado o ajustado y pasa a ser un sistema de desarrollo propio (E2).

En términos discursivos, se identifican dos grandes ejes en la justificación de la PME en esta segunda etapa: a) el acompañamiento a las trayectorias y b) la centralización de la información escolar para la toma de decisiones. Ambos aspectos guardan sintonía con la agenda de políticas educativas internacional que, a partir de la pandemia, insistió en estos elementos como claves para la calidad y la inclusión educativa (Banco Mundial, 2022; Di Piero y Chiappino, 2020).

Respecto al acompañamiento a las trayectorias (a), este desarrollo fue presentado por el GCBA como una herramienta fundamental en la “continuidad pedagógica” y el “seguimiento a las trayectorias escolares”, las cuales, a su vez, fueron comprendidas como las bases para el sostenimiento de la escolaridad. Así, reconocemos tres aspectos que sustentan la importancia de consolidar el uso de la PME y permiten darle mayor especificidad a ese vínculo entre plataforma y trayectoria escolar. En primer lugar, se destaca la posibilidad de “ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje” a partir del registro de recorridos y avances en los contenidos priorizados. En segundo lugar, aparece la “retroalimentación constructiva”, como clave para que los estudiantes puedan valorar sus aprendizajes, identificar sus logros y recibir reconocimientos y orientaciones para el desarrollo de su trayectoria educativa. Finalmente, se subraya la motivación y el reconocimiento a las familias por la ayuda proporcionada a los estudiantes en el aprendizaje remoto, dándoles “información valiosa” a través de la plataforma (R N.º 37/SSTES/21).

En cuanto a la centralización de la información escolar para la toma de decisiones (b); la plataforma es definida por el Ministerio como un instrumento para la sistematización y centralización de la información educativa, especialmente asentada en los datos referidos a las trayectorias escolares, que serviría a la toma de decisiones basada en evidencia, en línea con las perspectivas educativas privatizadoras (Feldfeber, 2007).

En el momento de pase masivo a la virtualidad, se utilizaron múltiples desarrollos para asegurar las diferentes actividades del trabajo docente. En particular, el MEGCBA, en un sondeo interno realizado en el año 2021, reconoce una gran dispersión en el uso de tecnologías digitales en la intermediación de diferentes procesos escolares. Desde blogs

escolares hasta el uso de plataformas como Google Classroom y Modo, hasta redes sociales como Facebook o Whatsapp (UNICEF, 2022; CTERA, 2022). Para el MEGCBA, la PME tiene el mérito de poder centralizar todas esas actividades y, con ello, la información escolar que hasta entonces estaba dispersa (UNICEF, 2022).

En este contexto, se produjo un robustecimiento de la dimensión normativa. Se aprobó en el 2020 la Resolución 1577/MEDGC/2020 y en el 2021 la Resolución N.º 37/SSTES/21, la cual formaliza varios aspectos del funcionamiento de la Plataforma en su anexo IF-2021-26306771-GCABA-DGPTE. La Resolución 1577 estableció que tanto en el ámbito estatal como privado, los trabajadores docentes y equipos de conducción debían llevar “un registro sistemático y una valoración del proceso pedagógico desarrollado de forma remota, sin calificación”. Para esto, definió el uso obligatorio de la PME en el sector público y optativo para el sector privado. Aunque, según nuestros informantes clave del Ministerio, nunca se implementó en ese último ámbito.

En la segunda etapa, se produjo un desplazamiento según el cual el foco no está tanto en lo que la plataforma puede aportar a la escuela y pasa a ser pensada en términos más específicos como un instrumento para lo que, en la jerga de la política pública e investigación educativa, dio en llamarse como “continuidad pedagógica”. De esta manera, la PME se consolida como uno de los principales instrumentos en la intermediación del trabajo docente virtualizado en el contexto de la cuarentena (UNICEF, 2022; Ferrante y González López Ledesma, 2023).

Por su parte, la Resolución 37 del 2021, explicita las funcionalidades del sistema Mi Escuela, las cuales asocia a los procesos de matriculación, pases, bajas, promoción, repitencia, calificación de los estudiantes, entre otras, “que permitan agilizar y racionalizar considerablemente los trámites de gestión educativa”. En efecto, se advierte un énfasis en el trabajo administrativo por sobre el resto de los elementos. Esto contrasta con los anuncios que sustentaron discursivamente el lanzamiento de la PME en su etapa inicial.

Advertimos una transición en la que las características inicialmente atribuidas a la plataforma en la primera versión, especialmente en los decires de la empresa Ingeniat, que ponían a la PME como un medio que permitiría cubrir todos los procesos escolares, se fueron diluyendo hacia un papel más vinculado a lo administrativo. Si bien la PME continúa siendo planteada, en la segunda versión, tanto en boca de las empresas intervinientes como por parte del Gobierno, en términos de “solución”, hay un tono más matizado respecto de lo que puede o no puede hacer la plataforma.

En esta segunda etapa, un elemento relevante que aparece en materia normativa es la contratación de los servicios de software para el desarrollo y mantenimiento de la PME en los años 2020 y 2022. Como expusimos en el apartado metodológico estas normativas y, especialmente los Pliegos de Especificaciones Técnicas que las acompañan, son centrales para iluminar el diseño de la PME. A partir del 2021, con la ejecución del primer contrato designado a las empresas Dinmax Consulting y Novatech Solutions, el soporte de la PME comienza a estar dado por la empresa Phinx Lab, que es una startup estadounidense con sede en el Polo Tecnológico de Parque Patricios. De esta manera, en la segunda etapa de la PME, en su fase de consolidación, se formaliza la intervención de empresas de tecnologías digitales en el diseño de software, lo cual implica que dichas empresas van a participar en la definición de procesos educativos y del trabajo docente, constituyéndose

como un vector de privatización educativa (Ball y Youdell, 2007). Así, en el momento de “desarrollo enteramente propio”, la plataforma vuelve a estar delegada en manos de empresas de software. La empresa Phinx, en su sitio web, expone como uno de sus principales proyectos, la realización de la PME<sup>63</sup>.

## Figura 2

*Caracterización de la PME según el sitio Phinx Lab.*



Fuente: sitio phinxlab.com

La plataforma sería algo que permite a la escuela la “adaptación” que, junto con el término “evolución” dan a entender, de manera solapada, que la escuela está atrasada. De esta manera, la visión empresarial penetra en la construcción discursiva de la PME y la embebe de su enfoque celebratorio de esta tecnología.

Advertimos una línea discursiva que promueve la ubicación de la PME en un campo de antinomias y afinidades. La “gestión” aparece como verbo ordenador de la funcionalidad del sistema “Mi Escuela”. La capacidad de gestionar se asocia con nociones como “modernización”, “solución”, “innovación” y “racionalización”, ideas fuerza que componen el encuadre discursivo de la industria EdTech y los organismos internacionales en relación al poder de las tecnologías digitales en la educación (Williamson, 2017).

En el otro polo de las antinomias están las tecnologías analógicas y las prácticas escolares tradicionales perpetradas por los trabajadores docentes. Si bien en los elementos discursivos de la PME el trabajo docente aparece de manera solapada, el paradigma en el que se inscribe tiende a responsabilizar al trabajo docente como uno de los principales factores del atraso y los problemas educativos (Saforcada, 2019). Razón por la cual sería necesaria la intervención externa de las “nuevas tecnologías” (Suárez, 2008). En relación con el uso de tecnologías analógicas en el trabajo docente, vale mencionar que en las experiencias concretas no hay una línea evolutiva que lleva al reemplazo de una tecnología

<sup>63</sup> <https://www.phinxlab.com/projects/5-mi-escuela/>

por otra. Por lo general, tienden a convivir de manera más o menos articulada, en función de los territorios específicos donde se asientan (ver, por ejemplo, Meo et. al., 2022).

Por otro lado, en los fundamentos de las contrataciones de las empresas mencionadas por parte del MEGCBA, además de referir a las nuevas funciones derivadas de la expansión de la plataforma, se menciona la necesidad de dar cuenta del impacto de su implementación en la organización institucional y una mayor integración con el conjunto de sistemas existentes en el gobierno de la Ciudad (Pliegos 2020 y 2022). Estos elementos dan cuenta de una búsqueda por consolidar a la PME como un instrumento que trasciende a la gestión escolar y se proyecta hacia el gobierno educativo.

*Mi Escuela llegó para quedarse, que el paradigma de la educación digital llegó para quedarse y que todo, absolutamente todo, tracciona a la sistematización de los datos y de la información (E1).*

En la misma dirección, el otro funcionario entrevistado, sostuvo que la PME a partir de este momento de consolidación, permite

... tomar ciertas decisiones y políticas en función de la evidencia real que tenemos puertas para dentro de las escuelas (E2).

... también al ministerio le iba a permitir recopilar datos nominales de procesos o situaciones que ocurrían, puertas para adentro de la escuela, que antes no se sabía (E2).

Advertimos que en los pronunciamientos y normativas gubernamentales fue cobrando fuerza la idea de utilizar la plataforma como instrumento de política pública educativa. Como veremos en el apartado siguiente, esto guarda relación con el fortalecimiento del cruce con otras áreas de gobierno a través de la APIs<sup>64</sup> y el incremento cualitativo y cuantitativo en la capacidad de procesar los datos de la PME. Este viraje de la PME, de ser una organizadora del trabajo escolar a ser un vector de gobierno educativo, resignifica el trabajo docente que se realiza por su intermedio. Mientras que en un primer momento ese trabajo tenía efectos en el contexto estrictamente escolar, en un segundo momento, el mismo trabajo abona a una estrategia de gobierno educativo.

Cabe destacar que, a pesar de que en los decires del Ministerio y en la propia normativa se expresa esta inminente consolidación de la PME en el trabajo escolar, para con las familias y al interior del Gobierno, desde el propio Ministerio se manifestaron algunas limitaciones. Según uno de nuestros informantes clave, todavía hay elementos particulares de la Plataforma a los que habría que “dar una vuelta de rosca”, para que “terminen de ser aceptados por la comunidad”.

## **El futuro de la PME**

---

<sup>64</sup> Una API, o Interfaz de Programación de Aplicaciones (Application Programming Interface, en inglés), es un conjunto de reglas y protocolos que permite que diferentes aplicaciones se comuniquen entre sí. Las APIs permiten que una aplicación acceda a los datos o funcionalidades de otra aplicación de manera segura y controlada.

Con el retorno a la presencialidad y luego de transitar dos años desde el relanzamiento de la plataforma, surge un elemento prospectivo. Desde el MEGCBA se proyecta la profundización de la presencia de la PME en los procesos escolares, en particular en el nivel secundario<sup>65</sup>.

En concordancia con nuestro planteo, en el Dossier de UNICEF (2022), se afirma que los funcionarios entrevistados en esa ocasión destacaron que el fortalecimiento de la PME en el futuro se relaciona con la “necesidad de avanzar hacia planificaciones que integren la tecnología con sentido pedagógico y con propuestas que promuevan un abordaje transversal del conocimiento” y más adelante habla de “empoderar a los cuerpos docentes porteños en sus capacidades para innovar sus planificaciones y creaciones didácticas referenciándose en la cultura digital” (p.55).

Hallamos un elemento normativo que apoyaría esta línea. Se trata de la creación “Plataforma de Evaluación Formativa”, que se integrará con la PME<sup>66</sup>. Este nuevo desarrollo está destinado a la realización de “evaluaciones formativas virtuales” para ser aplicadas en los distintos niveles según los diseños curriculares respectivos, por los y las docentes. Esta política avala la idea de una mayor integración de la plataforma en los procesos escolares aunque no desde un robustecimiento de su diseño sino mediante la anexión de nuevas plataformas. A su vez, lejos de un mayor poder a los docentes, este tipo de instrumentos estandarizados tienden a constituir instrumentos de control al trabajo docente (Saforcada, 2019).

### **Marco legal en torno al producto del trabajo docente**

Para cerrar esta sección, analizamos qué marcos normativos presenta la PME en sus distintas etapas para regular el producto del trabajo docente que allí se objetiva y el vínculo entre docentes y quienes tienen la propiedad de la plataforma.

En la etapa inicial, podemos observar que la regulación legal está definida por la empresa Ingeniat. En el zócalo de la página hay un Copyright que indica la propiedad intelectual del desarrollo por parte de la empresa, junto con un hipervínculo que lleva al “aviso de privacidad”. Esta documentación hace referencia a los marcos normativos de México y de Colombia y se focaliza en el reconocimiento de los derechos de las personas menores de edad que usen la plataforma con el rol para estudiantes<sup>67</sup>. Esto denota que la regulación en la etapa inicial de la PME está en manos de la empresa desarrolladora y no del GCBA.

En la etapa de consolidación, la PME pasa a ser propiedad intelectual del GCBA y asume el marco legal de Google, que se posiciona como plataforma de infraestructura (Van Dijck, Poell y De Wall, 2018). En el esquema legal de esta corporación, la plataforma es considerada como un servicio del cual los docentes se benefician (y por eso tienen que

---

<sup>65</sup> Este punto está referido especialmente a las modificaciones del Régimen Académico del Nivel Secundario y a la implementación del Modelo Híbrido en la educación secundaria que, como analizamos en el capítulo anterior, integra el programa Secundaria del Futuro desde el año 2022.

<sup>66</sup>

[https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck\\_LIC-LPU-ADJU-MEDGC-DGAR-0686-23-6668.pdf](https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_LIC-LPU-ADJU-MEDGC-DGAR-0686-23-6668.pdf).

<sup>67</sup> <https://ingeniat.com/privacidad.html>.

atenerse a los términos y condiciones de uso). Se dejan de lado dos elementos centrales, el uso de la plataforma como instrumento de trabajo y las especificidades de la realidad escolar. En cuanto al primer aspecto, es relevante tener en cuenta que los docentes no hacen uso de un servicio sino que se trata de una mediación laboral, por lo cual, dadas las características del trabajo docente que es estatalmente regulado, es de uso forzoso.

Además, la normativa de Google no expresa ninguna adaptación a la realidad educativa o escolar. Encontramos una única explicitación de este asunto en los Pliegos Técnicos aprobados en 2020 y 2022, pertenecientes a la segunda versión de la PME. Allí el Ministerio de Educación establece cláusulas de propiedad intelectual y confidencialidad de la información que circula en la plataforma. Respecto de la primera, define la propiedad exclusiva del GCBA sobre todo los trabajos realizados, documentación, resultados de estudios y/o análisis, y cualquier otro producto derivado del contrato (Pliegos 2022, p. 22; Pliegos 2020, p. 29). En cuanto al segundo aspecto, también establece la propiedad exclusiva de los datos por parte del GCBA y la prohibición de su venta o cualquier tipo de uso no autorizado por cuenta de las empresas (Pliegos 2022, p. 23; Pliegos 2020, p. 30). Sin embargo, en el informe de la Auditoría de la Ciudad se apuntó que el Gobierno no proveyó información en cuanto al responsable de dar cumplimiento a la Ley N° 1845/0561, que es la ley de Protección de Datos Personales.

Estos elementos nos permiten afirmar que los bienes informacionales plasmados en la plataforma que son producto del trabajo docente están sometidos a las reglas impartidas por Google en todo el mundo, lo que supone un vacío legal en materia de propiedad intelectual de los bienes informacionales producidos por los docentes y objetivados en la Plataforma (Zukerfeld, 2020).

Si bien en la normativa que compone la segunda versión de la PME hay un resguardo legal frente a intereses o acciones de las empresas de software, previniendo eventuales vulneraciones o distorsiones en el empleo de los datos y bienes informacionales, no se materializa ninguna forma de reconocimiento a aquello que los docentes producen en su trabajo intermediado por la plataforma. Ninguno de los marcos legales contiene especificaciones relacionadas con el uso de la plataforma por parte de trabajadores docentes ni tampoco con las normativas nacionales.

La inexistencia de marcos legales específicos supone, desde nuestro enfoque, un desconocimiento de los vínculos desiguales que se traban entre las empresas, el Gobierno y los trabajadores docentes con la PME. Se deja de lado el hecho de que dicho desarrollo no es un servicio que los docentes usan, como si fuera un intercambio entre iguales, sino que es un intermediario en el marco de un trabajo estatalmente regulado (Gonzalez, 2019; CTERA, 2022, Van Dijck, Poell y de Waal, 2018).

### **c) La organización del trabajo docente en la configuración normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela**

## La organización del trabajo docente en la configuración normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela en la etapa inicial 2018-2020

La primera versión de la PME, surgió según nuestras fuentes ministeriales, de un proceso de análisis de campo y selección “puertas adentro” del Ministerio de Educación. En una segunda instancia, “se salió a buscar en el mercado” a las plataformas que podrían ser “parametrizables”<sup>68</sup> frente a los requerimientos que se sistematizaron de manera previa por parte de los equipos internos del Ministerio. Además de las prestaciones que ofrecía el producto<sup>69</sup>, desde el Ministerio se tuvo en cuenta que “esta empresa había implementado en varios países de América Latina su sistema y había tenido grandes éxitos”.

Según estos elementos, el proceso de selección de la plataforma consistió en una serie de acciones “puertas para adentro” del Ministerio de Educación. Cuando consultamos a los funcionarios entrevistados acerca del involucramiento de los docentes en este proceso decisional, se respondió que en los equipos las personas tenían mucha familiaridad con el terreno educativo

... en las actividades de diseño se han generado prototipos que después se validaban con actores de la comunidad y buscaban su respectivo feedback. Y también siempre que nosotros pensamos o modelamos un nuevo módulo, un nuevo procedimiento o puerta para dentro de la plataforma, antes de ponerlo en productivo, lo entregamos al área pedagógica para que haga pruebas. Lo entregamos también para que ellos lo bajen a sus referentes, puertas para dentro de las distintas direcciones de área, que por lo general la gente que está dentro de las direcciones de área tiene una experiencia o un paso muy grande por lo que son las escuelas (E1).

De esta manera, un primer aspecto que se evidencia es la exclusión de los trabajadores docentes en la elaboración de los instrumentos de trabajo. Desde la perspectiva del trabajo docente que referimos en nuestro andamiaje teórico, esto supone una instrumentalización de los trabajadores y de los propios medios de trabajo, de manera que quedan solapadas las discusiones respecto de las condiciones laborales que se ponen en juego, así como el sentido educativo de los instrumentos de trabajo docente (González, 2016).

A partir de las entrevistas y de los antecedentes relevados en el capítulo anterior, podemos afirmar que la implementación de la PME en su primera versión fue muy dificultosa entre los trabajadores de la educación. Según uno de los funcionarios entrevistados,

... muchos [docentes] lo veían como un doble trabajo, porque lo veían como una herramienta de control (E1).

---

<sup>68</sup> La expresión “parametrizar” pertenece al vocabulario de programación y está referida a la adaptación de la configuración interna de un desarrollo a las necesidades reales de la organización que va a utilizarlo. Ver <https://www.linkedin.com/pulse/qu%C3%A9-es-la-parametrizaci%C3%B3n-o-customizing-fernando-gonzalo-gonzalo/>.

<sup>69</sup> La plataforma “Geniat”, que es el nombre del desarrollo de Ingeniat, ofrece servicios para la gestión de la información escolar, de los aprendizajes, del transporte y los comedores escolares, así como la comunicación institucional. Ver <https://geniat.com/>.

Aparece, por un lado una advertencia relacionada con el proceso de trabajo docente y los mecanismos de disciplinamiento sobre el mismo, y, por otro lado, la cuestión de la sobrecarga laboral<sup>70</sup>. En relación al primer punto, desde el Ministerio sostuvieron que

El docente más que nada es un usuario, por así decirlo, administrativo que se encarga de cargar y completar la información que se requiere (E1).

Es decir, se niega el carácter mismo del trabajo y se posiciona a les docentes en el rol pasivo de usuarios. En cuanto a la sobrecarga laboral, consideramos que hay dos elementos que permiten observar condiciones para este fenómeno: la coexistencia de la PME con registros analógicos y la falta de formación docente en el uso de la tecnología propuesta. Por un lado, la simultaneidad del registro digital en la PME con los registros analógicos. Por ejemplo, en la Agenda Educativa<sup>71</sup> desde el año 2022 (IF-2022-06438638-GCABA-SSCPEE), se definió la exigencia de registrar varios aspectos del trabajo docente en la PME, al mismo tiempo que continúa vigente el requerimiento de registro analógico definido en el Capítulo 2 del Reglamento Escolar<sup>72</sup>. Esto fue reconocido por los funcionarios entrevistados aunque no como una problemática laboral sino como un obstáculo para la aceptación de la PME:

... todavía hay que hacerles algunos ajustes, pero capaz no tanto a la herramienta en sí, sino también a lo normativo, porque mientras lo normativo sigue exigiendo que el papel exista, tampoco Mi Escuela va a poder terminar de consolidarse (E 1).

Por otro lado, desde el Gobierno se expresó una dificultad grave respecto del conocimiento para usar la plataforma por parte de les docentes:

... el nivel medio era como el nivel que menos familiarizado estaba con el uso de la tecnología” (E 2).

Este desconocimiento parecería fundar un prejuicio en les docentes que también explica, para nuestros entrevistados, la resistencia frente a la plataforma:

Nos pasamos meses y meses recorriendo las escuelas, capacitando y explicando y armando jornadas para que se entienda y que terminen de creer en que esto era una solución y no un problema (E 2).

En virtud de este escenario, el Ministerio desarrolló una estrategia de formación docente orientada a la familiarización y aceptación de la plataforma por parte de les trabajadores. Buena parte de las capacitaciones y la asistencia a docentes se desplegó en los espacios destinados al trabajo docente colaborativo, como las EMI, los Talleres de Educadores y los

---

<sup>70</sup> Ambas cuestiones fueron motivo de denuncia por parte de los sindicatos docentes. Véase, por ejemplo: <https://ute.org.ar/mas-plataformas-que-entorpecen-la-tarea-docente/>, <https://ute.org.ar/el-gcba-insiste-con-plataformas-que-no-funcionan/>, <https://www.ademys.org.ar/v2/ademys-radio/>.

<sup>71</sup> En el artículo 11 del Reglamento Escolar (Resolución N° 4776-MEGC/06) establece que la “Agenda Educativa” es el instrumento pedagógico elaborado anualmente por el Ministerio de Educación, que contiene el cronograma para el funcionamiento del sistema educativo dependiente del GCBA.

<sup>72</sup> El Reglamento Escolar, Resolución N°4776/MEGC/06 y modificatorias, en su Capítulo II rige el asunto de los registros escolares.

momentos de planificación areal e interareal definidos por la NES y la SF. De esta manera, la PME absorbió, en su momento inicial, a los espacios de reunión que fueron pensados para horadar la compartimentación del trabajo docente ligado a la clasificación curricular (Terigi, 2008).

Además, en el portal virtual de la Escuela de Maestros, se implementó un curso con el formato “autoasistido” y con puntaje docente. Según el informe de la Auditoría General de la Ciudad (2022), en este curso hubo 7514 docentes inscritos, lo que no indica cuántos concluyeron la formación.

En uno de los antecedentes de este trabajo se señala un aspecto relevante vinculado a este proceso de capacitación para el uso de la PME. El grupo de docentes entrevistado en ese contexto apuntó una escisión entre la dimensión pedagógica y la técnica. Mientras la dimensión pedagógica de la Secundaria del Futuro estaba dada por los equipos de formadores de la Escuela de Maestros, el uso de la PME quedaba en manos de referentes técnicos de las empresas a cargo de su desarrollo (Ponce, 2020). De este modo, la PME no aparecía como un desarrollo acompasado con el resto de la reforma.

### **La organización del trabajo docente en la configuración normativa y discursiva de la Plataforma Mi Escuela en la etapa de consolidación 2021-2023**

En la segunda versión de la PME, donde el Ministerio dirigió el proceso de diseño desde el principio, el primer paso que se dió, una vez decidida la expansión de la Plataforma más allá de la SF y del nivel secundario, fue el relevamiento de las necesidades y la estipulación de nuevas funciones. Luego se llamó a licitación pública para la efectivización de los cambios requeridos. Un aspecto interesante que advertimos en los Pliegos Técnicos, es que los propósitos de dicha Licitación no se circunscriben al “mantenimiento evolutivo y desarrollo de nuevos módulos”, es decir, a la producción de software. Dichos propósitos trascienden hacia la transferencia de conocimientos técnicos y organizacionales de las empresas hacia el Ministerio, lo que da cuenta de un nivel de dependencia y subordinación tecnológica y política ante el sector privado. Esto plantea no sólo la exclusión de los trabajadores en torno a las decisiones sobre sus instrumentos y condiciones de trabajo, sino el privilegio de la interlocución de actores corporativos en este respecto.

El MEGCBA establece que, a los fines de lograr una independencia sobre la PME “en el menor lapso posible”,

el proceso de implementación y transferencia de conocimientos asegure la participación del personal del GCABA en forma activa y recurrente en todos los procesos de implementación, (...) los programas de capacitación deberán contemplar este requerimiento y formar al personal clave del GCABA en forma oportuna para su efectiva participación en la implementación (Pliegos 2022) .

Al respecto, identificamos que hay toda una sección que se ocupa de definir los “procesos de Cambio Organizacional” hacia el interior del Ministerio, a raíz de la implementación de la PME. En estos fragmentos se utiliza el vocabulario del universo del marketing, asociado a la perspectiva de la Nueva Gestión Pública, donde se aplican metodologías y principios del

mundo empresarial a la esfera pública (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). Se propone, por ejemplo, el “Desarrollo de Líderes de Cambio”, mediante la identificación de “actores para que puedan evangelizar y sensibilizar al resto de los equipos”.

A su vez, se estableció la conformación de dos tipos de equipos, uno volcado a aspectos más técnicos, y otro dedicado a los cambios en el Ministerio, las escuelas y la implementación de la PME entre los sujetos escolares. Se fijaron los siguientes roles (a cubrir por las empresas): “Líder de proyecto”, “Líder técnico/arquitecto de software”, “analista funcional/QA” (testeo), “analista programador”, “diseñador gráfico/maquetador Web”. Para el segundo equipo, se establecieron los roles de “Líder de gestión de cambios”, “especialista en análisis de impactos”, “capacitador-instructor” y “asesores de campo”.

Dentro del detallado inventario de habilidades requeridas para las personas que ocupen esos puestos, en ningún caso se referencian conocimientos vinculados al campo educativo. Ni siquiera para los “asesores de campo”, que están a cargo de las capacitaciones docentes:

Estos asesores deberán poseer un amplio conocimiento de todas las funcionalidades de la herramienta informática garantizando una muy buena comunicación tanto verbal como escrita y la introducción de los distintos usuarios al manejo de la solución que se está implementando (Pliegos 2020).

Se trata de habilidades genéricas para que los docentes puedan “manejar” la plataforma. La participación docente en el diseño de la plataforma tiene una mención en la resolución del 2021, en la cual se insta a la Subsecretaría de Tecnología Educativa y a la Escuela de Maestros a “continuar con el acompañamiento a los/as docentes para su implementación, recuperando las buenas prácticas y la experiencia de cada comunidad educativa” (R37/SSTES/21). Si bien hay una apelación a los docentes y la comunidad educativa como actores y productores de saberes, advertimos que no se explicitan mecanismos que aseguren el diálogo, en contraste con la exhaustividad con la cual se define la transmisión de saberes de las empresas hacia el gobierno.

Estos lineamientos y la conformación de estos equipos destinados a trabajar con áreas del Ministerio de Educación, dan cuenta de la introducción de nuevos actores en la política pública educativa y en la configuración del proceso laboral docente: los trabajadores “detrás” de las plataformas educativas (Zukerfeld, 2021; Yansen y Zukerfeld, 2022).

En suma, en este punto observamos un alto nivel de dependencia tecnológica del GCBA hacia el sector privado que posiblemente esté vinculada a las limitaciones históricas del sector público educativo en materia de problematización y planificación de infraestructuras digitales (Pagola, Zanotti y Grasso, 2024). Esta dependencia no sólo se hace palmaria en la tercerización de procesos escolares, sino la pregnación de lógicas empresariales en el gobierno de la educación (Feldfeber et. al, 2018). La contracara de esto, es el desdibujamiento de lo pedagógico como campo de saber específico (Suárez, 2008; Kerksen y Van Dicjk, 2022), junto con el desconocimiento de los trabajadores como principales conocedores de sus propias condiciones laborales.

En cuanto a la regulación del proceso de trabajo dentro de la plataforma, podemos mencionar tres aspectos dentro de este proceso de promulgación: la organización del

trabajo escolar en la PME, el acceso al trabajo en la PME y las posibilidades de (dis)localización de dicho trabajo en relación a los tiempos y espacios de la escuela.

En primer lugar, la organización del trabajo escolar intermediado por la plataforma a través de la figura del “rol”. Es algo usual en las plataformas educativas que presenten una modulación seccionalizada en virtud de la estructura escolar, la cual restringe las actividades y elementos visibles para cada sujeto, definiendo niveles de acceso (Grimaldi y Ball, 2021; Meo et. al., 2023). Así, para el nivel secundario, estos roles son: docente, directivo, y equipo de conducción en la primera versión. En la segunda etapa, se incorporan estudiantes y familias, con la creación de “Mi Escuela App”.

La organización del trabajo escolar en la PME bajo la figura del “rol”, tiene una consecuencia política y simbólica para el trabajo docente. Refuerza la idea de que existen conductas esperables en función del lugar que los sujetos ocupan en la institución escolar a partir de la ocupación de un lugar social determinado.

Hablar de rol docente pone el acento en las conductas que se esperan del docente e invisibiliza el trabajo concreto que realiza; pone en un primer plano al individuo y deja en las sombras los procesos colectivos de trabajo (González, 2009, p. 14)

En segundo lugar, en ambas versiones se fuerza el ingreso y la autenticación como usuarios desde una cuenta institucional del GCBA que es un dominio de Google. En el caso de los docentes, las cuentas @bue.edu.ar. Para la etapa de consolidación, este elemento está definido en la normativa, por lo que se formaliza el emplazamiento del Sistema Mi Escuela en la infraestructura de Google y, con ello, la introducción del trabajo docente en el ecosistema de dicha corporación (Plantín et al, 2018, Van Dijck, Poell y De Wall, 2018).

Por último, el tercer aspecto relacionado con la organización del trabajo en la plataforma, tiene que ver con la disposición de que la PME sea adaptable a diferentes dispositivos digitales, no sólo computadoras sino tabletas y teléfonos móviles, a través de una aplicación descargable para sistemas operativos IOS (Apple) y Android (Pliegos 2020 y 2022). En este punto, la normativa saca provecho de una de las características más relevantes de la plataformización de los procesos de trabajo que es, precisamente, la portabilidad de estos desarrollos a partir de la masificación del acceso a teléfonos inteligentes (Dussel y Trujillo Reyes, 2018).

El marco legal de la PME habilita una deslocalización del trabajo docente por fuera de los márgenes de la escuela. De esta manera, se abre una condición material para el despliegue de la tendencia hacia la difuminación de las fronteras entre el tiempo de ocio y el tiempo de trabajo que es propia del capitalismo informacional (Zukerfeld, 2021).

En el terreno del trabajo docente en el marco de la ESO, encontramos el precedente de la virtualización forzada en el contexto de Pandemia. Los antecedentes dan cuenta de que uno de los datos salientes fue, precisamente, esa intersección que dió origen a diferentes modos de malestar laboral, los cuales tuvieron mayor relevancia entre las trabajadoras mujeres y quienes se desempeñaban en áreas de más vulneradas desde el punto de vista socioeconómico (CTERA, 2022; Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021).

## Consideraciones finales

En este apartado realizamos, en primer lugar, un recorrido por la evolución del discurso y la normativa mediante la cual se promulgó la PME y se introdujo como instrumento de trabajo docente. Para ello, en primer lugar caracterizamos el programa Secundaria del Futuro, puesto que es el contexto en el que se inscribe. Nos detuvimos de qué manera el vínculo entre trabajo docente y plataforma fue construido en esa trama y cuáles son las significaciones en torno al vínculo entre este desarrollo con los procesos educativos y el trabajo docente en particular (Williamson, 2017).

En cuanto a la normativa, dimos cuenta de un proceso “sobre la marcha”, tanto de la SF como de la PME, en donde en un primer momento la Plataforma se insertó en las escuelas piloto de la SF sin un andamiaje normativo, al igual que este programa de reforma. En 2019 se sancionó la primera resolución que fue complementada y modificada por otras, las cuales se aprobaron en el contexto de la pandemia por Covid 19.

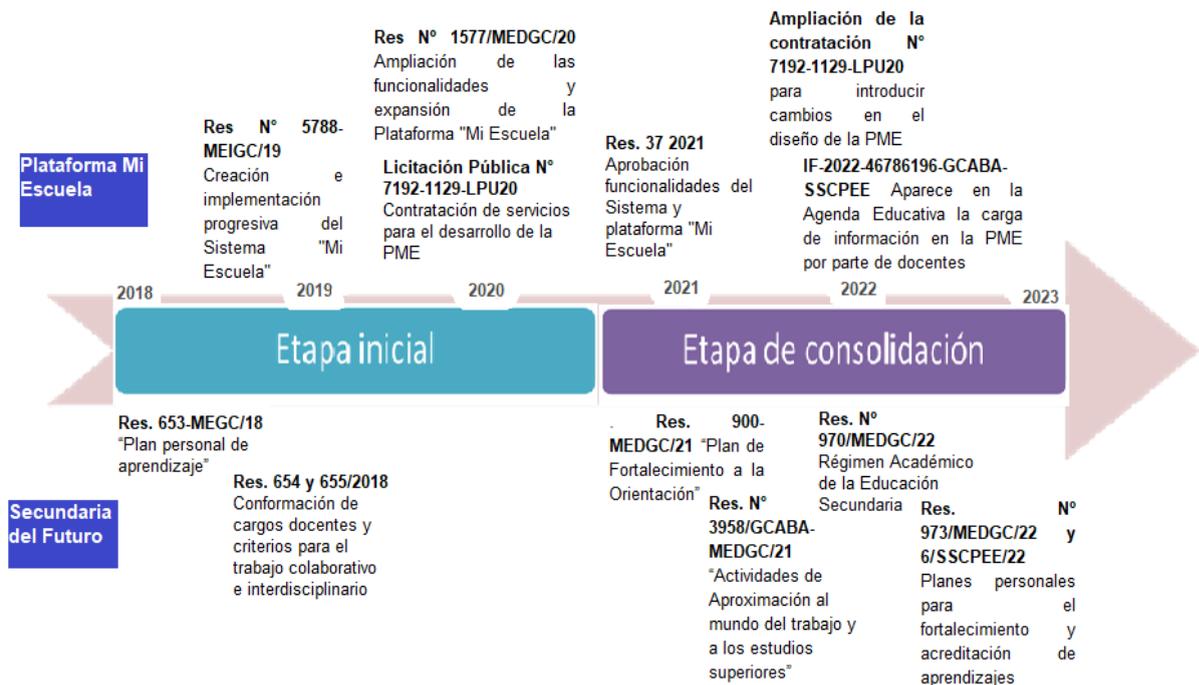
Identificamos que el trabajo docente aparece de manera solapada en las normativas referidas a la PME, puesto que allí se remite dicho desarrollo a la organización escolar, esto es, la organización de la enseñanza y sus metodologías, la distribución de tareas administrativas, los procesos de evaluación, etc., pero no al trabajo escolar, omitiendo las transformaciones que se siguen en este terreno (Oliveira, 2004).

En particular, se dejan de lado regulaciones vinculadas a los bienes informacionales que resultan del trabajo docente intermediado por la PME, como las planificaciones y programas digitalizados, secuencias didácticas, evaluaciones e informes plasmados en la interfaz de la plataforma. De esta manera, en el pasaje de lo analógico a lo digital, que supone la informacionalización y plataformización de las tareas docentes, en la primera los bienes informacionales que resultan del trabajo docente se someten, de manera subsidiaria, a las regulaciones de la empresa Ingeniat, desarrolladora de la primera versión. No se expresa ninguna protección jurídica, en el campo de la propiedad intelectual (Zukerfeld, 2021). En la segunda versión, el GCBA se define como propietario de los datos educativos, estableciendo algunas medidas de protección respecto del potencial accionar de las empresas de software a cargo del diseño de la PME.

En una visión de conjunto entre la evolución normativa de la SF y de la PME, observamos que en la segunda etapa, de consolidación, hay una mayor densidad de regulaciones. En el caso de la SF, están referidas a cambios en lo que, en nuestro andamiaje teórico denominamos como condiciones de escolarización de la escuela secundaria (Briscioli, 2016) y, en el caso de la PME, se refieren a la ampliación de funciones y a la contratación de servicios de desarrollo de software para lograr tal propósito.

### Figura 3

*Evolución normativa de la PME y la Secundaria del Futuro 2018-2023.*



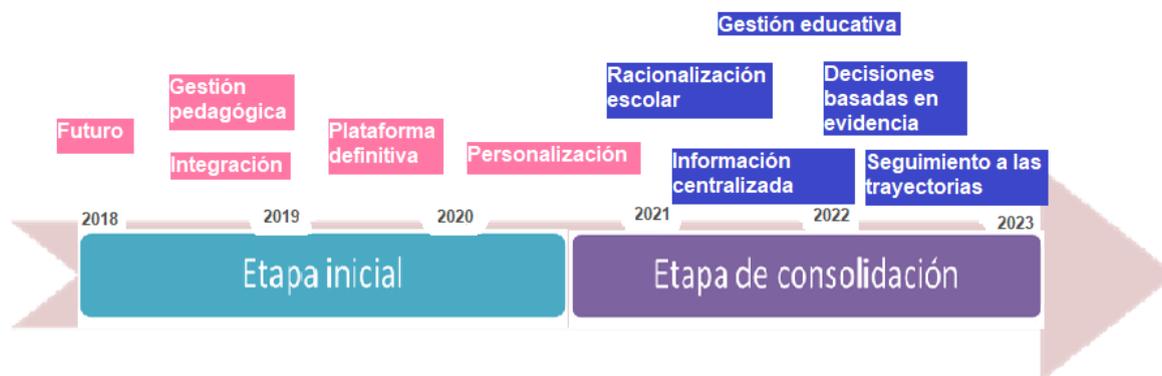
Fuente: elaboración propia.

En cuanto al eje discursivo, mostramos un desplazamiento que llevó de una postulación más ambiciosa a una visión más moderada respecto del potencial de la PME de cara a las transformaciones en la escuela. En la primera etapa percibimos un optimismo en la PME, ligado a las expectativas sobre la reforma Secundaria del Futuro y a la promoción de la empresa Ingeniat, a la que pertenecía esta versión inicial de la PME, que era -en boca de los funcionarios entrevistados- un "enlatado". Cobran fuerza las ideas de integración de todos los procesos escolares con eje en el aprendizaje y la personalización. Apuntamos que estos elementos están emparentados con el paradigma pedagógico de la personalización del aprendizaje, inscrito en una línea celebratoria de la plataformización educativa (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018). Señalamos, además, que estas perspectivas tienden a marginar y reducir el trabajo docente de enseñanza y estandarizarlo, en consonancia con procesos educativos más generales de privatización educativa (Vassiliades, 2020).

En la segunda etapa de la PME, al dejarse de lado el "enlatado" de Ingeniat, se destaca en las voces gubernamentales la idea de un "desarrollo propio" y de "relanzamiento". Advertimos un desplazamiento discursivo en función del cual la PME pierde la integralidad y pasa a enfocarse en la necesidad de un "seguimiento" a las trayectorias escolares en el contexto de la virtualización forzada de la educación por la pandemia de Covid-19, en sintonía con las resoluciones aprobadas por la SF, centradas en el registro exhaustivo del rendimiento académico personal de los estudiantes. Advertimos un viraje de la ponderación que el GCBA hace de la plataforma, en donde se destaca como instrumento para la recolección de información escolar que sirve a la toma de decisiones a nivel del sistema educativo, en donde el trabajo docente queda subordinado a la carga de información sobre los estudiantes.

**Figura 4**

*Síntesis de ejes discursivos en torno a la PME 2018-2023.*



Fuente: elaboración propia

Del análisis de la evolución de la trama normativa y discursiva del diseño de la PME, advertimos el involucramiento de distintos actores que intervienen en dicho diseño y, por lo tanto, en la diagramación del trabajo docente que allí se intermedia. Primero, la empresa Ingeniat y luego las empresas contratadas para la versión “propia” del GCBA: Dinmax Consulting y Novatech Solutions, así como Phinxlab que es el nuevo soporte de la PME. Como plataforma de infraestructura, Google se mantiene constante en todo el proceso.

**Figura 5**

*Evolución de participación de actores del sector privado en el diseño de la PME 2018-2023.*



Fuente: elaboración propia

En la segunda sección, analizamos cómo se regula el proceso de trabajo docente en la plataforma. En primer lugar, consideramos la participación de los trabajadores docentes en los procedimientos decisionales respecto de la selección de la plataforma, su diseño y rediseño. En este punto, advertimos un enfoque tecnicista, que depositó en los equipos ministeriales todo el poder de decisión, y los docentes se convirtieron más en objetos de la política educativa que en sujetos de la misma. En la etapa de consolidación de la PME observamos el protagonismo de las empresas de software en la interlocución con el Ministerio.

Advertimos que el lenguaje de marketing cobra protagonismo en la definición del proceso de diseño de la PME, de la mano con la ponderación de saberes y conocimientos técnicos y corporativos. Al respecto, identificamos la emergencia de un nuevo actor educativo que cobra protagonismo en la definición de las condiciones de trabajo docente intermediado por la PME: los trabajadores del sector informacional (Zukerfeld, 2020), que integran los equipos responsables de desarrollar la plataforma.

En este marco, se posicionó a los trabajadores docentes como meros “usuarios administrativos” de la plataforma, negando su participación en las decisiones sobre la plataforma, así como su potencial utilización como herramienta de control. Este emplazamiento de los docentes como simples usuarios supone la expulsión de los saberes docentes en el diseño de la plataforma y, por ende, en la delimitación de su propio trabajo.

Finalmente, un elemento que se destaca en los cambios sobre el proceso de trabajo docente que la PME sugiere, refiere a la posibilidad de dislocamiento respecto a las coordenadas de tiempo y espacio escolar. Este horizonte está ligado a las posibilidades materiales de las tecnologías digitales, que, de esta manera, reconfiguran las condiciones del trabajo docente y suscitan interrogantes relacionados con el borramiento de las fronteras entre el tiempo de trabajo, el tiempo de trabajo de cuidados y el tiempo de ocio (Zukerfeld, 2021; CTERA, 2022; Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2021).

### **Capítulo 3: El trabajo docente en el entramado tecnológico de la plataforma Mi Escuela**

Este capítulo está integrado por dos apartados. El primero aborda los datos de la PME y se subdivide en dos partes. Por un lado, dilucidamos los datos que circulan y se generan en la PME en relación al trabajo docente. Nos preguntamos qué procesos del trabajo docente o referidos a él son digitalizados y “datificados” en la PME, cuál es la temporalidad en la que esos datos se generan, las posibilidades de interoperabilidad y los modos de procesamiento que la plataforma posibilita en su arquitectura digital (Selwyn, 2016). Por otro lado, nos detenemos en una pequeña “coda” en donde analizamos las cookies de la PME como un modo de individuación y seguimiento de la “huella digital” de los docentes una vez que interactúan con la plataforma.

En el segundo apartado, indagamos la interfaz gráfica de usuario del “rol” docente. Nos preguntamos por cómo es construida la experiencia de trabajo docente intermediada por la plataforma, qué perfil de trabajador se tiende a configurar por su intermedio. Nos interesan especialmente las modulaciones, hipertextualidades y funcionalidades que se plasman en la interfaz de usuario, para dar cuenta de los campos de visualización y de acción que se abren para los docentes, así como las ideas y principios en torno al trabajo docente que se alojan en esas configuraciones (Ball y Grimaldi, 2021).

#### **a) Datos generados por y derivados del trabajo docente en la Plataforma Mi Escuela**

##### **Datos generados por y derivados del trabajo docente en la Plataforma Mi Escuela en la etapa inicial 2018-2020**

En la primera versión, la posibilidad de recolección y generación de datos por intermedio de la PME está sujeta a las opciones abiertas por Ingeniat en su plataforma Geniat. Según el sitio web<sup>73</sup> que publicita dicho desarrollo, hay cinco sistemas que se componen de diferentes módulos referidos a distintas aristas del proceso escolar y educativo. Los sistemas que componen la plataforma de Geniat son: gestión educativa, gestión de aprendizaje, comunicación, gestión del transporte escolar, alimentación (comedores escolares).

Como vimos en el apartado anterior de este capítulo, la primera versión de la PME estaba volcada a digitalizar e intermediar aspectos del régimen académico, la propuesta pedagógica y la organización del trabajo docente definidos por la Secundaria del Futuro. En esta línea, al triangular la información de la plataforma Geniat con los Pliegos Técnicos del 2020 y las entrevistas a informantes clave, podemos colegir que las áreas que estaban presentes en la etapa inicial para el trabajo docente eran la gestión educativa y la gestión de aprendizaje, aunque no con todos los módulos ofertados por Ingeniat<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Ver: <https://geniat.com/es/GAPP.html>.

<sup>74</sup> En la documentación de los Pliegos está de manifiesto qué sistemas y módulos tienen continuidad respecto de la configuración previa.

En relación al Sistema de Gestión de la Información Educativa, de los múltiples módulos ofrecidos por la empresa, fueron implementados aquellos que refieren a la información sobre estudiantes y la matrícula estudiantil (Tabla 1 del anexo). Dentro de estos elementos, a los docentes les corresponde subir información acerca de las calificaciones, según el cronograma fijado en la Agenda Escolar del año lectivo en curso.

En lo que atañe a los procesos de aprendizaje, la plataforma Geniat tiene un sistema que se denomina “Gestión de Aprendizaje Adaptativo”, que, según la página,

permite que cada alumno alcance los conocimientos exigidos en cada curso a su propio ritmo, convirtiéndose así en un sistema pedagógico capaz de dar una atención personalizada al mayor número de alumnos (sitio Geniat).

En este ítem la oferta de la plataforma se compone de nueve módulos: Gestión de cursos, Gestión de Asistencia, Gestión de comunicación, Calendario, Gestión de períodos lectivos, Espacio destinado a la familia y la comunidad y Biblioteca de fomento del gusto por la lectura (Tabla 2 del Anexo).

Dentro de este conjunto, los que contemplan procesos del trabajo docente son la “gestión de cursos”, la “gestión de comunicación” y el “calendario”. Estos elementos suponen la digitalización del registro de calificaciones, de documentos planificaciones areales e interareales (propias de la Secundaria del Futuro), evaluaciones y registros de actividades de enseñanza cotidianas que se realizan en el aula. También se habilita la posibilidad de generar datos referidos a la organización de la enseñanza, como secuencias didácticas y calendarios.

Por lo tanto, podemos decir que la digitalización de los procesos mencionados tiene como consecuencia la producción, por parte de los docentes, de datos educativos, que van desde las calificaciones hasta documentación objetivada en bienes informacionales con contenidos pedagógicos y actividades didácticas.

El diseño de la plataforma en la “gestión de cursos” permite un procesamiento automático de datos relacionados con el cumplimiento de los estudiantes de las actividades propuestas: cuántos han logrado realizar la actividad, cuántos aprobaron, etc.

## **Figura 6**

*Planificación de actividades en la versión inicial de la PME etapa inicial (2018-2020).*

**Objetivos de Aprendizaje** +

- Escribe un objetivo

---

**Diseño Curricular** +

Diseño Curricular	Aptitudes/ Capacidades	Eje / Contenido
SELECCIONA	+	+

**Actividades** +

Descripción	Recursos	Horas Cátedra
Describe la actividad	+	1

**Primer Año - Criterios de Evaluación** +

Fuente: captura de pantalla de video tutorial autogestivo<sup>75</sup>.

Cabe mencionar que los datos que los docentes cargan, a excepción de la dimensión arriba mencionada, se producen de manera diferida respecto del desarrollo de las actividades y procesos a los cuales remiten y no cuentan con la posibilidad de procesar esos datos<sup>76</sup>. Es decir, la plataforma no capta los datos de manera automática durante la ejecución del trabajo docente.

Además, en esta primera etapa, los docentes tienen acceso a datos de perfiles personales de otros trabajadores de la misma institución. Pero no tienen acceso a datos acerca de los estudiantes subidos por otros docentes, de manera que se acentúa la individualización del trabajo docente en el acompañamiento de las trayectorias educativas, en contraposición a los lineamientos sobre el trabajo docente que se definieron en el contexto de la LEN.

Una transformación relevante que se materializa en la PME es la posibilidad de acceso directo, desde el Ministerio, a los datos académicos, pedagógicos y administrativos que los docentes producen por intermediación de la PME. Este es un punto nodal de transformación del trabajo docente respecto de su plataformización. Aunque, los funcionarios entrevistados sostuvieron que por el momento este control se limita a la carga de calificaciones:

... Se puede, en base al desempeño de los estudiantes, hacer un análisis respecto al docente. Es decir, toda una sección está funcionando mal en Ética, por ejemplo, da para atender qué está pasando ahí. Pero a lo que más se le hace corregir mecanismos, yo creo que a donde más se le hace seguimiento es, por ejemplo, a la carga de calificaciones que hace el docente en la plataforma. Sí, podemos ver que docente está cargando, qué docente no está cargando. A las tareas concretas pedagógicas que lleva adelante, todavía parece que no tenemos ningún módulo de funcionalidad del cual podamos evaluar (E1).

<sup>75</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3Gk44ErZ03o&t=292s>.

<sup>76</sup> Nos referimos a herramientas que puedan propiciar algún análisis por parte del docente en relación con los datos acerca de las trayectorias escolares que cargan en la PME. Información estadística, formas de agrupamiento, etc (Selwyn, 2016).

Así, podemos observar que la Plataforma habilita una temporalidad inmediata para el monitoreo y control del trabajo docente, sin la mediación de otras instancias, como por ejemplo, las conducciones escolares y supervisiones. Las plataformas permiten un salto en la estructura jerárquica que va, de forma lineal y directa del docente al ministerio. Y aunque en el presente parece ser un control reducido a la tarea de calificaciones, esto podría extenderse a otras actividades del trabajo docente allí realizadas.

A su vez, los equipos de conducción pueden visualizar los datos que cada docente carga en la plataforma.

... Todas las escuelas, hoy por hoy, tienen a disposición en la plataforma un dashboard que les consolida la información que van cargando los distintos módulos en un panel de control. Hay algunas que le dan más bola que otras, pero todas tienen esa posibilidad de ver lo que cargan en un panel de control para tomar ciertas decisiones (E1).

Según esto, observamos que la plataformización del trabajo docente realizado en la PME también reconfigura la división del trabajo al interior de las escuelas e incide en el control de los equipos directivos sobre los docentes.

Sin embargo, el control que se despliega tiene limitaciones, relacionadas con la baja capacidad del Ministerio de procesar los datos producidos por los docentes. A pesar de tener acceso a los datos “crudos”, nuestros informantes ministeriales afirmaron que en esta primera etapa de implementación, ni los equipos de conducción ni el propio Ministerio contaba con herramientas para una sistematización o visualización agregada de los datos escolares generados en el seno de la plataforma.

### **Datos generados por y derivados del trabajo docente en la Plataforma Mi Escuela en la etapa de consolidación 2021-2023**

En la segunda etapa de la PME, podemos apreciar una transformación cuantitativa, relacionada con la mayor cobertura de este desarrollo en los niveles y modalidades educativas, y cualitativa respecto de las posibilidades de procesamiento de esos datos. También hay variaciones en el terreno específico del trabajo docente del nivel secundario, en línea con el avance de la reforma Secundaria del Futuro.

En cuanto al sistema de Gestión Educativa, se agregó un módulo de “Legajo Único del Estudiante” (LUE). Se trata de un legajo en formato digital de los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires que se creó en el 2019 de acuerdo a la ley 6262/2019, que contiene una serie de datos personales y académicos de los estudiantes, que busca “facilitar la producción y análisis de los indicadores educativos sobre los estudiantes”<sup>77</sup>. Se añaden,

---

<sup>77</sup> En el LUE se encuentran los siguientes datos: DNI, solicitud de matriculación, libreta oficial de salud escolar, solicitud de pase, certificado analítico de materias aprobadas, oficios, actuaciones judiciales, partida de nacimiento, certificados médicos y de vacunación, sanciones disciplinarias, copias de notas a los padres e información que el personal directivo y docente considere relevante para la trayectoria escolar del estudiante. Ver:

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/huellas-de-la-escuela/noticias/el-legajo-del-estudiante-la-escuela>.

además, los componentes “gestión de docentes” y “gestión de directivos”, que requieren datos personales y laborales de estos sujetos (Tabla 4 del Anexo).

Se determinó que la plataforma debe facilitar el registro de todas las docentes que están bajo la supervisión del Ministerio de Educación. Este registro incluirá información como la fecha de ingreso, el tipo de contrato, los cargos que desempeñan, las instituciones en las que trabajan y aquellas en las que están designados. Además, se registrarán detalles sobre su historial médico, incluyendo cualquier necesidad especial relacionada con la salud, así como las licencias médicas que hayan tomado. También se incluirá información sobre su historial académico y profesional, sus actividades de formación docente y las calificaciones obtenidas en ellas. Otros elementos a registrar serán las planificaciones anuales de sus actividades, así como las ausencias, tanto justificadas como injustificadas (Pliegos 2022).

Los datos en torno a las docentes son obtenidos en función del cruce con otros sistemas de información. En este sentido, la etapa de consolidación de la PME expresa un incremento en la interoperabilidad de los datos mediante un aprovechamiento del carácter compuesto de la arquitectura digital de las plataformas (Decuypere, 2021). La interoperabilidad se refiere a la capacidad de distintos sistemas, dispositivos o aplicaciones para intercambiar datos y utilizar la información compartida de manera efectiva. En otras palabras, es la capacidad de diferentes componentes tecnológicos para trabajar juntos de manera armoniosa y eficiente, sin importar quién los haya desarrollado o qué tecnología subyacente estén utilizando. En particular, se definió la vinculación vía APIs con el Sistema de Gestión Docente (WSAD), en el marco del Sistema de Gestión Educativa del GCBA<sup>78</sup>.

De esta manera, el diseño de la PME no solo implica datos escolares derivados del trabajo docente sino también datos acerca del propio trabajo docente, lo cual, podríamos conjeturar que se amplía el propósito anunciado inicialmente de seguimiento a las trayectorias estudiantiles y pasa a constituir una herramienta de organización y control del trabajo docente.

Otro elemento que se incorporó en la etapa de consolidación de la PME es el módulo de presentismo. Si bien estaba en la interfaz de la primera versión, este no había sido utilizado en la práctica y es reintroducido en esta segunda etapa, de la mano de la exigencia del Régimen Académico, que define como una de las condiciones para la aprobación de las materias, un porcentaje de asistencia por espacio curricular. Además, en este momento se definió la necesidad de permitir hacerlo en contextos virtuales (Pliegos 2022), en línea con la propuesta del Modelo Híbrido de la Secundaria del Futuro. Así, les docentes deberían producir datos de asistencia por cada clase que dictan en los distintos formatos pedagógicos, algo que en las modalidades presenciales es trabajo de los preceptores.

En relación al sistema de Gestión de Aprendizajes, se agregaron elementos al módulo de comunicaciones. Se incluyó, además de la posibilidad de publicación de avisos y foros para docentes, una encuesta de opinión acerca del funcionamiento de la PME. Además, se agregaron los módulos “Boletín digital”, “espacio destinado a las familias y la comunidad”. Estas incorporaciones se relacionan con un cambio relevante a nivel del sistema Mi Escuela, que es la creación de “Mi Escuela App”. Esta aplicación permite a las familias acceder a los

---

<sup>78</sup> <http://sistemas1.buenosaires.edu.ar/wsad/becas.php/>.

boletines de forma digital y tomar conocimiento “en tiempo real” sobre el desempeño académico producidos por los docentes<sup>79</sup>.

### Figura 7

#### Aplicación Mi Escuela para las familias



Fuente: Captura de Google Play Store

Finalmente, se sumaron ítems vinculados a cambios en la secundaria del futuro: la “gestión de prácticas educativas”, “Sistema evaluativo de Secundaria del Futuro” y “planificación interdisciplinaria orientada”<sup>80</sup>.

En las especificaciones técnicas del 2022, se definió la creación de un “panel de control” para que los equipos directivos de las escuelas puedan gestionar permisos y roles a usuarios de la plataforma “en tiempo real”. Además, se sumaron un sistema de “tableros y reportes” y un módulo “Cambio de Ciclo Lectivo”, que permitirían visualizar, agregar y

<sup>79</sup> Este punto amerita una indagación específica, ya que el reemplazo del formato analógico al digital del Boletín Escolar puede tener consecuencias en el vínculo escuela-familias y enfrentarse a problemáticas ligadas a las desigualdades en el acceso material y simbólico de las tecnologías digitales, que dialogan con las desigualdades socio-educativas.

<sup>80</sup> Régimen académico y ACAP Resolución N° 3958/MEDGC/21.

ordenar los datos escolares (Tabla 5 del anexo). De este modo, las escuelas comenzarían a tener la posibilidad de tableros y reportes de datos que están disponibles para los equipos de conducción.

Por su parte, el Ministerio de Educación puede acceder a los datos educativos agregados de las siguientes formas:

- Matrícula (por nivel, por distrito escolar, por dependencia funcional, por grupo etario)
- Condición de regularidad (por nivel, por distrito escolar, por dependencia funcional)
- Boletines generados cada bimestre (por nivel, grupo etario, distrito)
- Toma de asistencia (por dependencia, distrito, establecimiento, grupo etario)
- Presentismo (estados, nivel de criticidad del ausentismo, nivel educativo)<sup>81</sup>.

Así, los avances en la capacidad de procesamiento de datos generados mediante la PME dieron lugar a la construcción de un conocimiento educativo que tiene un basamento en el trabajo que realizan por intermedio de la PME<sup>82</sup>.

El rediseño de la plataforma conlleva una tentativa por acelerar los tiempos de circulación de los datos e introducir mecanismos para su procesamiento. Sin embargo, en el caso del trabajo docente esta inmediatez no tiene lugar. Hay una dislocación entre las prácticas y la generación de los datos. En otras palabras, la carga de los datos derivados del trabajo docente se produce de forma manual. Consideramos que esto abre la posibilidad hacia una prolongación del tiempo laboral docente o una intensificación del trabajo, es decir, la PME suma el volumen de tareas, las cuales deben ser realizadas en el mismo tiempo de trabajo.

En qué medida este acceso desigual a los datos y las posibilidades analíticas de desempeño centrados en la asistencia y las calificaciones de los estudiantes no podría constituir un mecanismo de rendición de cuentas que habilite la competencia entre establecimientos y repercuta en la evaluación docente (Sisto, 2014, Williamson, Bayne, Shay, 2020)<sup>83</sup>. La estructuración de los datos de la PME no sólo refleja estructuras y jerarquías político institucionales preexistentes sino que las refuerza.

En cuanto al contenido de esta información educativa construida sobre la base de los datos generados a través de la PME, nos preguntamos si no sería posible y deseable incluir otros datos, que permitan tener visiones más complejas de la trayectoria de los estudiantes, y pongan en consideración aspectos sociales, contextuales, más allá de la edad y distrito escolar, como por ejemplo cuestiones identitarias, género, lugar de residencia, entre otras. De manera que la consideración de las trayectorias trascienda su abordaje individualizante, hacia una mirada más integral.

---

<sup>81</sup> Información provista por informantes ministeriales vía correo electrónico.

<sup>82</sup> Cabe señalar que la única publicación de datos del sistema educativos que, hasta el momento de escritura de este trabajo, realiza el GCBA es el Anuario Estadístico de Educación, a cargo de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, que no guarda ninguna relación con la PME.

<sup>83</sup> Si bien esto no es una realidad en la Ciudad de Buenos Aires ni en Argentina, se trata de prácticas que guardan afinidad con los lineamientos educativos locales y en la actual coyuntura política de Argentina.

Finalmente, observamos que a pesar del proceso de implementación de la Secundaria del Futuro que promueve la evaluación y planificación colegiada y el trabajo colaborativo docente, el acceso a los datos académicos y pedagógicos que tienen los docentes en la PME continúa parcializado en virtud de lo que cada quien produce.

Surge la pregunta por un uso colectivo de esos datos, especialmente en lo que hace a los trabajadores docentes que se erigen como grandes generadores de datos pero con un margen de acceso y acción muy limitado. A su vez, el hecho de que los y las docentes no puedan acceder a la información mínimamente procesada pone a la Plataforma como un instrumento inocuo para las tareas docentes de seguimiento y valoración de las trayectorias, la organización del aula y la toma de decisiones.

Antes de pasar a la siguiente sección, haremos una pequeña coda para analizar el modo en el cual la PME habilita mecanismos de seguimiento a la actividad online de los docentes (y cualquier otro usuario). Se trata de formas de recolección automática de datos derivados de la actividad online. Este tipo de datos se producen a través de tecnologías de almacenamiento en los dispositivos que los usuarios emplean y luego son recuperados por los propietarios del sitio para distintos usos (Steffens et al, 2019). Dentro de los diferentes mecanismos de almacenamiento automático de datos que tienen los sistemas digitales, en la PME se destacan las Cookies<sup>84</sup>.

### **Coda. El seguimiento y la recolección automática de los datos del trabajo docente: las cookies de la PME**

Las cookies son pequeños archivos de texto utilizados por los sitios web para almacenar algunas informaciones en el ordenador del usuario en pequeñas cantidades. Cada vez que el usuario retorna a esos sitios, el buscador devuelve las informaciones guardadas en las cookies (Ippolita, 2010: 134). Más que un instrumento de vigilancia, las cookies constituyen una infraestructura de mercado, son anónimas, no preservan información personal de las personas sino su “huella” digital (Mellet y Beauvisage, 2019).

Si bien en sus orígenes, a mediados de los años noventa, tenían un propósito restringido, en las décadas siguientes se dió un proceso de “cookificación” de la publicidad que tiene como revés la subyugación de la tecnología de las cookies a los intereses de la industria publicitaria (Mellet y Beauvisage, 2019). De este modo, arrojar luz sobre la configuración de las cookies en la PME nos ayuda a comprender cómo el trabajo docente que se realiza en esta plataforma es utilizado, por los propietarios de la infraestructura de plataformas (Google) para fines lucrativos. Analizaremos el modo en el cual estos desarrollos fueron programados en las dos versiones de la PME. Para entender la programación de las cookies, debemos atender a tres características o atributos: 1) la duración, 2) la seguridad y privacidad; y 3) el propósito.

En primer lugar, a diferencia de otras tecnologías, las cookies permiten introducir fechas de caducidad más allá de la actividad que el usuario realiza en determinado sitio o plataforma

---

<sup>84</sup>En un relevamiento preliminar de estos mecanismos en la PME advertimos que no hay evidencia acerca de la aplicación de IndexDB y que el almacenamiento de aplicación Web es utilizado para funciones básicas como autenticación, preferencia, seguridad y autorización.

(Íppola, 2010). En términos operativos, esta cualidad se expresa en el atributo “fecha de expiración”.

En segundo lugar, las cookies permiten la transferencia de datos entre distintos sitios. Esta posibilidad se expresa con un atributo denominado “Same Site” (mismo sitio)<sup>85</sup>. Hay tres niveles de seguridad para esta transferencia de datos: las cookies que no admiten ningún tipo de transferencia de datos a otros sitios, que son las “Strict”; las cookies “lax” que tienen un nivel intermedio y permiten transferencia de datos a otros sitios, siempre y cuando provengan de un dominio web de nivel superior<sup>86</sup> y las cookies que tienen la etiqueta “none”, que permiten el envío de información a cualquier sitio externo. Por ese motivo son consideradas como “cookies de terceros<sup>87</sup>. Para mejorar los estándares de privacidad, Google estableció que la configuración por defecto sería la intermedia.

Las cookies que se envían a través de terceros se utilizan principalmente para publicidad y seguimiento en la web, como lo son las ramas de Google Ads y Google Analytics, dedicadas a recopilar y vender información a otras empresas o entidades de gobierno (Cahn et al, 2016; Korać, Dajonović y Simić, 2020).

Las cookies pueden tener diferentes niveles de seguridad, es decir, de protección de datos, para impedir su robo por sitios que no están autorizados. En términos operativos, existen dos atributos que refieren a la seguridad de las cookies: “HttpOnly” que previene el robo de identidad de usuarios, y “secure”, que tiene un nivel más elevado de seguridad mediante un formato encriptado en la comunicación entre el sitio y los navegadores y dispositivos de los usuarios (Mozilla Developers Network, 2023a; Korać, Dajonović y Simić, 2020).

Finalmente, las cookies están puestas por los diseñadores con distintos propósitos, que, según la documentación técnica de Google, se resumen en: Funcionalidad (funciones esenciales de un sitio como las preferencias de idiomas), seguridad (autenticación de usuarios, prevención y protección frente a fraudes), análisis (recolección de datos sobre interacciones de usuarios con un servicio en particular), publicidad (anuncios individualizados), y personalización (proporcionan contenido y funciones basados en preferencias anteriores)<sup>88</sup>.

A diferencia de otros sitios, la PME no cuenta, en ninguna de sus versiones, con un documento que explicita para los usuarios la política de cookies, ni les sugiere la posibilidad de aceptación, rechazo y configuración de las mismas. Se trata de documentos considerados como políticas de transparencia que en algunos países son de uso forzoso.

---

<sup>85</sup> <https://cookie-script.com/documentation/samesite-cookie-attribute-explained>.

<sup>86</sup> <https://www.cloudflare.com/es-es/learning/dns/top-level-domain/>.

<sup>87</sup> Desde 2019 “todas las cookies que se usan en contextos de varios sitios actualmente se deben configurar con el atributo SameSite=None”.

[https://developers.google.com/privacy-sandbox/3pcd?utm\\_source=devtools&hl=es-419#migrate](https://developers.google.com/privacy-sandbox/3pcd?utm_source=devtools&hl=es-419#migrate).

<sup>88</sup> No hay una estandarización exhaustiva respecto de los propósitos de las cookies. En este caso retomamos la utilizada por Google porque es la plataforma de infraestructura sobre la que se asienta la PME y las cookies utilizadas pertenecen a esta corporación.

En Argentina, la Ley de Protección de los Datos Personales, Ley 25.326 no define la obligatoriedad de esta práctica<sup>89</sup>.

En la versión inicial, la PME contenía cookies de dominios propios, geniat.com y de google-analytics.com. Contaba con un total de 4 cookies, cuyos atributos resumimos en la tabla 6 del anexo. Del total de cookies hay 2 cuya fecha de expiración es en el 2025 y dos que expiran con el cierre de sesión. Las primeras son de carácter analítico y las segundas coinciden con propósitos funcionales. Por otro lado, los atributos relativos a la seguridad, HttpOnly y Secure, no están especificados en la documentación técnica de esta versión. Lo mismo sucede con el atributo “Same Site”, relativo a la privacidad. Esto indica que su configuración es “laxa”.

En cuanto a las cookies de la etapa de consolidación de la PME, no sólo intervienen aquellas del propio sitio, sino también las Google Accounts. El sitio miescuela.bue.edu.ar propiamente dicho cuenta con un total de 20 cookies (Tabla 7 del anexo).

En cuanto a la duración, podemos ver que solo una caduca con el cierre de sesión, 9 en el 2024 y 10 recién en 2025. Es decir que predominan las cookies de seguimiento más prolongado. El aumento de cookies supone un aumento en intensidad y extensión del tiempo de seguimiento de los rastros de la actividad de los docentes en la web. Este número no sólo es elevado en comparación con la primera versión de la propia plataforma, sino también con otros sitios educativos, que suelen oscilar entre cuatro y ocho cookies por sitio (Jordan, 2018). A nivel local, por ejemplo, la plataforma de Provincia de Buenos Aires cuenta con cinco, mientras que la de la Provincia de Córdoba con seis<sup>90</sup>.

Respecto de la seguridad y privacidad de los datos, del conjunto de cookies, hay 7 que son de terceros<sup>91</sup>. La totalidad de cookies de terceros de la PME satisfacen el atributo de “Secure” y tan solo una no cumple el de “HttpOnly”, lo que incrementa los riesgos para la seguridad y la privacidad. Las 13 cookies restantes no tienen especificado el atributo “Same Site”, o sea, tienen un nivel de protección intermedia.

---

<sup>89</sup> <https://support.google.com/blogger/answer/6253244?hl=es-419>. En función de este escenario, trazamos distintos caminos para reconstruir la configuración de las cookies de la PME. En primer lugar, acudimos a la información técnica de los sitios web correspondientes a las dos versiones de la PME, disponible en el botón de “herramientas para desarrolladores” de cada sitio (DevTools). Si bien las DevTools dan a conocer muchos atributos de las cookies y su configuración, no especifican el propósito de las mismas. Para suplir esta vacancia nos apoyamos en la documentación de Google para usuarios y desarrolladores y a documentos de políticas de transparencia de otros sitios web que utilizaban algunas de las cookies presentes en la PME.

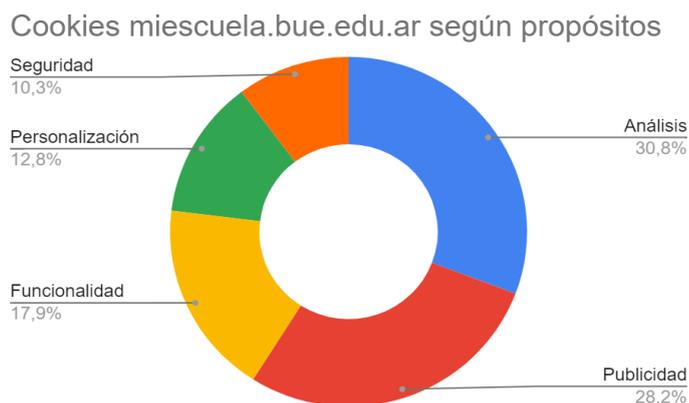
<sup>90</sup>Ver los sitios <https://sso.gba.gob.ar/web/login/ESCUELA> para la plataforma de Provincia de Buenos Aires y <https://cidi.cba.gov.ar/portal-publico/?app=240> para la Provincia de Córdoba.

<sup>91</sup> En la herramienta para desarrolladores del sitio de la PME, hay un aviso emergente de Google, donde se advierte el fin de las cookies de terceros en el año 2024. Esto se enmarca en una perspectiva proclamada por Google que apunta a una eliminación gradual de las cookies de terceros y la implementación de un sistema que permita compartir datos mediante las APIs de Google, asegurando formas “legítimas” de extracción y transmisión de los datos de usuarios por parte de Google hacia otras empresas. En función de esto, la PME expresaría una contratendencia regresiva en materia de privacidad de los datos respecto de lo que el propio Google afirma. Ver <https://developers.google.com/privacy-sandbox/blog/cookie-countdown-2024jan?hl=es-419>.

En cuanto a los propósitos, podemos colegir que 12 cookies tienen una finalidad analítica, 11 son de índole publicitaria, 7 funcionales, 5 de personalización y 4 de seguridad. Así, la PME pasó de tener 2 cookies analíticas y 2 de funcionalidad en su etapa inicial, a tener 14 cookies publicitarias, que constituyen casi el 30% de las funciones ejercidas por el total de las cookies de dicha plataforma.

### Figura 8

*Propósitos de cookies de la etapa de consolidación de la PME (2021-2023).*



Fuente: elaboración propia

Este breve interregno por la evolución de la configuración de cookies de la PME en sus dos versiones, nos lleva a algunas consideraciones en cuanto al trabajo docente.

En primer lugar, observamos una tendencia a disminuir las políticas de privacidad, por la introducción de cookies de terceros en la etapa de consolidación de la PME. Esto llama la atención en un contexto local e internacional en el cual las plataformas educativas comenzaron a ser cuestionadas precisamente desde el punto de vista de la privacidad de los datos (Artopoulos, Huarte y Rivoir, 2020). Es probable que esto se vincule más a limitaciones técnicas mencionadas en el apartado anterior, que a una pretensión deliberada por parte del GCBA.

Otro elemento que nos parece amerita ser discutido, es la búsqueda de un encuadre más complejo, contextual y multidimensional sobre la problemática de la privacidad y seguridad de los datos. Es menester una política básica de transparencia para la explicitación de las cookies antes de que los docentes ingresen a la plataforma, pero también ir hacia una perspectiva de superación de la idea de seguridad y privacidad como bienes transaccionales que cada individuo "sede" como contraparte a la utilización del "servicio" brindado por determinado sitio web (Rivera-Vargas y Vargas-Espinoza, 2022). Esto no aplica para el caso de la PME ya que es de uso forzoso e intermedia una actividad inherentemente colectiva.

Finalmente, la introducción de múltiples cookies con fines lucrativos es entendida, en virtud de los señalamientos que realizamos al inicio de esta coda, como un vector de mercantilización educativa, que se vale de la actividad de los docentes en el sitio web de la

plataforma para darle cauce a una estrategia lucrativa que nada tiene que ver con la mejora de la educación.

## b) Interfaces del “Rol Docente” en la Plataforma Mi Escuela

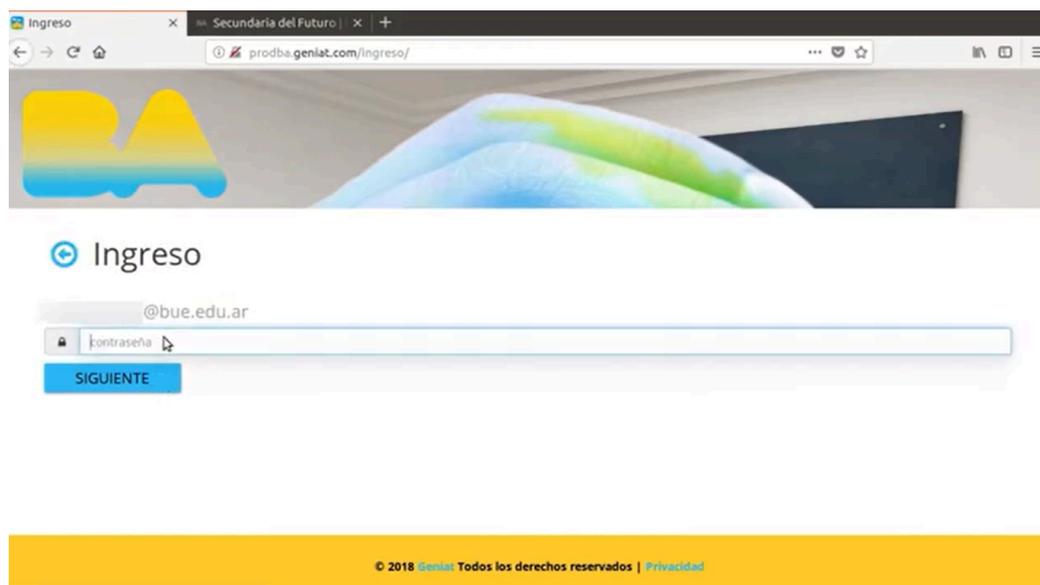
Para indagar la interfaz de usuario del “rol” docente, en primer lugar nos detenemos en la pantalla de logueo de la PME. Allí podemos observar el modo de ingreso, si se utiliza o no una plataforma de infraestructura, si hay elementos de acceso abierto y otros específicos para usuarios. Luego relevamos las pantallas principales, en las que podemos ver las funcionalidades de la plataforma dentro del menú principal compuesto por distintos botones. A partir de allí, analizamos las funcionalidades de la plataforma, al ingresar a las diferentes acciones dentro del menú, en donde se redirecciona o bien a otras pantallas dentro de la PME o bien a otros sitios web. Proponemos un análisis cualitativo de las funciones e hipervínculos que corresponden al “rol” docente de la PME, interrogándolos en virtud de sus efectos para la organización y significación del trabajo docente.

### Pantalla de logueo de la PME

En ambas versiones de este desarrollo, el ingreso de los trabajadores de la educación es a través de la cuenta del dominio @bue.edu.ar, perteneciente al MEGCBA. Este paso obligatorio materializa la posición de Google como infraestructura de la PME (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018).

### Figura 9

*Pantalla de inicio de la PME en el 2018.*



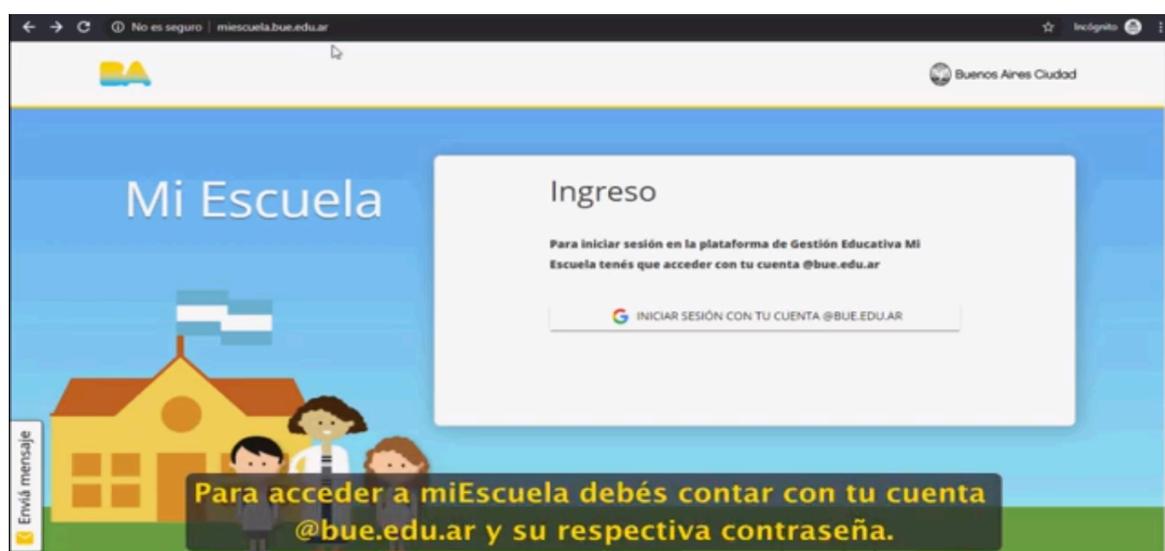
Fuente: Captura de pantalla extraída de video tutorial autogestivo<sup>92</sup>

La interfaz de la primera versión es muy simple, casi sin elementos estéticos, solo los colores utilizados por el Gobierno de la Ciudad, el celeste y el amarillo, y el logo “BA”, empleado en las diferentes áreas gubernamentales. Además están las referencias de derecho de autor del sitio y las condiciones de privacidad a los que aludimos en el apartado anterior.

Antes de la etapa de consolidación, hay un cambio en la pantalla de logueo, en el año 2020, que da cuenta de un robustecimiento de la misma.

### Figura 10

*Pantalla de inicio de la PME en el año 2020.*



Fuente: Captura de pantalla extraída de video tutorial autogestivo<sup>93</sup>

Se suma una ilustración y un logotipo de la plataforma. A su vez, la URL del sitio web se inscribe en el dominio “bue.edu.ar”, en reemplazo del dominio “geniat.com”. Estos cambios expresan un anclaje institucional de la plataforma en el ámbito del GCBA y en el campo de la educación, reforzado con un elemento fuerte de la simbología escolar como es la bandera.

Ya en el 2022 aparecen más elementos en la pantalla de inicio: se consolida el logotipo con el ícono de la escuela y el nombre de la plataforma. Además, se incorpora una leyenda más extensa que se dirige a los usuarios en primera persona, junto con una serie de interpelaciones que remiten al clima de la pandemia por Covid-19, donde las cuestiones de la continuidad y la conexión fueron ejes centrales en la discusión de la política educativa y un eje en la interpelación de los gobiernos hacia las familias y estudiantes (Di Piero y Chiappino, 2020).

De esta configuración podemos interpretar que hay un intento de provocar cercanía con los usuarios, en un tono de confianza a intimidad, un uno a uno. Hace la plataforma más

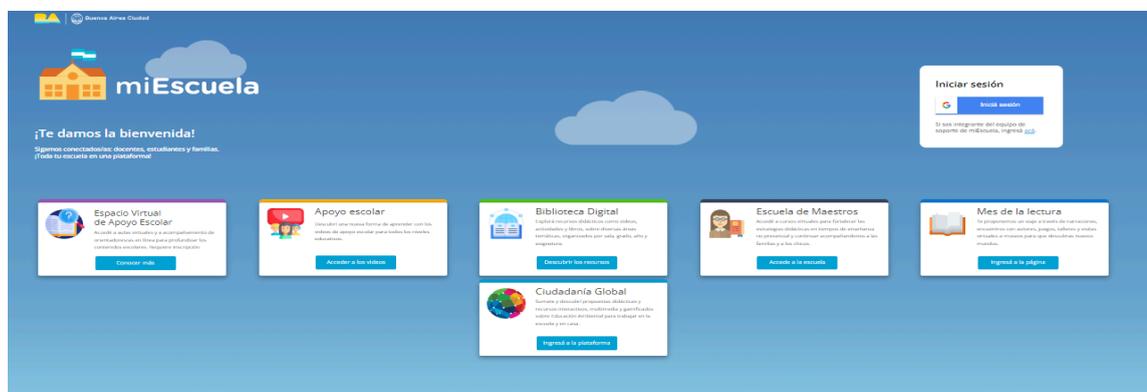
<sup>92</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h2Hr49FMGpA&t=26s>.

<sup>93</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h2Hr49FMGpA&t=26s>.

“familiar”, hasta más humana (Artopoulos, Huarte y Revoir, 2020). Materialización gráfica de la estrategia de adaptación y aceptación que vimos en el apartado acerca de la promulgación de la PME.

### Figura 11

*Pantalla de inicio de la PME desde el año 2022.*



Fuente: Captura de pantalla del sitio [miescuela.bue.edu.ar](https://miescuela.bue.edu.ar)

Otro cambio en la interfaz es la introducción de múltiples botones que redirigen a diferentes sitios web. Como veremos más adelante, algunas de estas opciones ya se encontraban en la PME pero en la pantalla principal del usuario docente y no tenían un acceso libre. Otras fueron incorporadas recién en esta versión y, en algunos casos, hay un acceso desde el interior de la plataforma también. A continuación describimos los hipertextos que se presentan en la página de inicio de la PME desde el 2022:

1. “Apoyo escolar”<sup>94</sup>. Este botón redirige a una sección dentro del canal de Youtube del Ministerio de Educación. Allí, hay tres secciones correspondientes al nivel inicial, primario y secundario. En el apartado de “Secundaria” aparecen 5 videos de menos de 5 minutos cada uno, dedicados a temáticas pertenecientes a la currícula del nivel. Por la escasez de materiales, parece ser un proyecto para complementar el proceso de aprendizaje en el marco de la alternancia entre modalidad presencial y modalidad virtual que caracterizó al año 2021 que no tuvo continuidad.
2. “Espacio Virtual de Apoyo Escolar” (EVAE)<sup>95</sup>. Se trata de un proyecto dirigido al acompañamiento de los estudiantes en los aprendizajes escolares. Ofrece apoyo escolar bajo la modalidad híbrida, con una inscripción virtual a través de un formulario de Google. La propuesta combina clases virtuales con clases presenciales y su aprobación supone la acreditación del espacio curricular correspondiente, sin necesidad de volver a la escuela. Esta propuesta se enmarca en una visión de la inclusión educativa que tiende a comprender a los estudiantes de manera desarraigada del establecimiento escolar, el grupo de docentes y el colectivo estudiantil. Su trayectoria es un objeto individual que se puede resolver en instancias ajenas a la escuela.
3. “Biblioteca digital”. Es un repositorio de materiales elaborados por el MEGCBA para docentes y estudiantes basado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y organizados

<sup>94</sup> <https://www.youtube.com/c/educacionBA>.

<sup>95</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/espacio-virtual-de-apoyo-escolar>.

según el Diseño Curricular jurisdiccional<sup>96</sup>. El desarrollo y mantenimiento de esta plataforma está a cargo de la empresa de tecnología educativa VIDA TEC S. A.<sup>97</sup>

4. “Escuela de Maestros”. Este botón sugiere a los docentes “Accedé a cursos virtuales para fortalecer las estrategias didácticas en tiempos de enseñanza no presencial y continuar acompañándonos a las familias y a los chicos”. Se trata de un conjunto de cursos virtuales “autoasistidos” destinados a los docentes de la Ciudad, cuyo diseño, producción, desarrollo y mantenimiento están a cargo de la empresa VIDA TEC S.A.<sup>98</sup>.

5. “Mes de la lectura”. Es un sitio web diseñado por el MEGBA sobre la aplicación “Genial.ly”, de la empresa de tecnología educativa española Genially Web S.L.<sup>99</sup>. Se trata de un sitio interactivo destinado a las familias para que puedan acceder a materiales de lectura, juegos y visitas a museos, entre otras actividades para realizar en el marco del receso escolar. Nuevamente nos encontramos con una propuesta cuya modalidad está en referencia a la suspensión de las actividades presenciales por la Pandemia.

6. “Ciudadanía Global”<sup>100</sup>. Es una plataforma basada en un programa educativo con el mismo nombre, que promueve “la formación de una ciudadanía global potenciada por las tecnologías digitales, para la construcción de un presente y un futuro más justos, equitativos y sustentables”. Comprende el desarrollo de contenidos y propuestas areales e interareales, el despliegue de estrategias de enseñanza y aprendizaje en “gamificación” y el método de caso y el ABP (aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas). Asimismo posibilita la “gestión integral de todas las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje”, como la organización de grupos de trabajo, la planificación, la entrega de contenidos, la evaluación, el intercambio entre pares y la socialización de propuestas. Estos aspectos están en referencia directa a la reconfiguración del puesto de trabajo docente en el marco de la NES y las propuestas pedagógicas de la Secundaria del Futuro.

Finalmente, hay un repositorio de materiales pedagógicos y didácticos para docentes. Es de carácter gratuito y está desarrollada por el MEGCBA, en asociación con la Fundación Leo Werthein, del Grupo Werthein<sup>101</sup> y Naciones Unidas. La funcionalidad de esta plataforma se solapa casi de manera íntegra con la de la PME.

Uno de los datos salientes de este relevamiento por los cambios en la pantalla de inicio de la PME tiene que ver con la introducción de sitios linkeados a la PME que abren

<sup>96</sup> Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria fueron elaborados mediante un proceso que incluyó trabajo técnico, consultas regionales, discusiones y acuerdos federales. Participaron de él representantes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y equipos técnicos del Ministerio Nacional. Fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2012, por las autoridades educativas de las jurisdicciones (Ministerio de Educación, 2011: 4)

<sup>97</sup>

<https://www.buenosairescompras.gob.ar/PLIEGO/VistaPreviaPliegoCiudadano.aspx?qs=BQoBkoMoEhxkTe403yqatoKXjPpojeFLQmldYufmq52Wf5yONCljjhxjBfbYnKridXqDziJrZFGI5XqqNiWRRqE6tCw6uxNj>.

<sup>98</sup>

[https://buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/compras/consulta/popup\\_detalle.php?popup\\_modulo=popup\\_altas\\_detalle&estado=6&idlicitacion=156857&tipo=adjudicacion](https://buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/compras/consulta/popup_detalle.php?popup_modulo=popup_altas_detalle&estado=6&idlicitacion=156857&tipo=adjudicacion).

<sup>99</sup> <https://view.genial.ly/60cb571f9045a30d269226b8/interactive-image-mes-de-la-lectura>.

<sup>100</sup> <https://ciudadaniaglobal.bue.edu.ar/program/ciudadania-global>.

<sup>101</sup>

<https://www.pagina12.com.ar/690270-quien-es-gerardo-werthein-empresario-dirigente-deportivo-y-a>

posibilidades tanto para docentes como para estudiantes y familias. Cada sitio conlleva su propia lógica, con marcos regulatorios y actores implicados en la propiedad, la administración y el diseño diferentes.

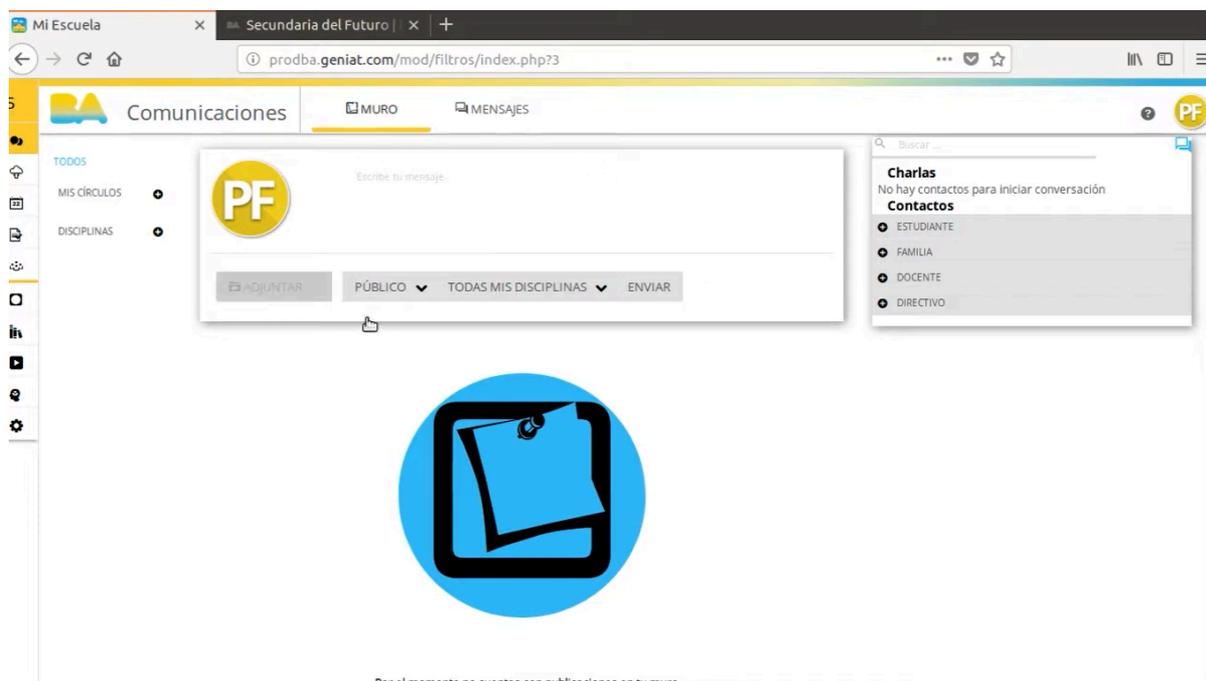
## Pantalla principal

Si continuamos la ruta de navegación, luego del “logueo”, se abre un menú donde se exhiben los distintos “roles”, entre los que se encuentra el “Rol Docente”. Para el nivel secundario, las posibilidades son: Directivo, Docente, Preceptor, Equipo de Conducción, Asesor Pedagógico, Coordinador de Área, Coordinador (a) de Orientación, Referente ACAP, Coordinador de Jornada Extendida. Esta división se adecúa a la estructuración de la Planta Orgánico Funcional del nivel secundario y con las reformas de la NES y de la Secundaria del Futuro.

Para acceder a estas áreas los docentes deben solicitar, mediante la plataforma, un permiso, el cual es otorgado por el equipo de conducción del establecimiento. Una vez seleccionado el rol docente y el espacio curricular correspondiente, podemos acceder a la pantalla principal de la plataforma.

## Figura 12

*Pantalla principal de la etapa inicial de la PME 2018-2020.*



Fuente: captura de pantalla extraída de video tutorial autogestivo<sup>102</sup>

La versión inicial tiene un “muro” con una acción de mensajería que incluye la posibilidad de filtro de destinatarios según diferentes agrupamientos (botón “mis círculos”, que incluye cursos, grupos de docentes y familias) o espacios curriculares (botón “mis disciplinas”) e

<sup>102</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h2Hr49FMGpA&t=26s>.

incluso enviar de forma privada, clickeando en la lista de “contactos” en la parte derecha de la pantalla. Tiene también una opción de “mi perfil” con datos personales, opciones para colocar una imagen de perfil, información de contacto, entre otras opciones. Esta primera pantalla se asemeja mucho a plataformas de redes sociales (Van Dijck, 2016).

### Figura 13

*Sección de perfil personal de la PME en la etapa inicial (2018-2020).*

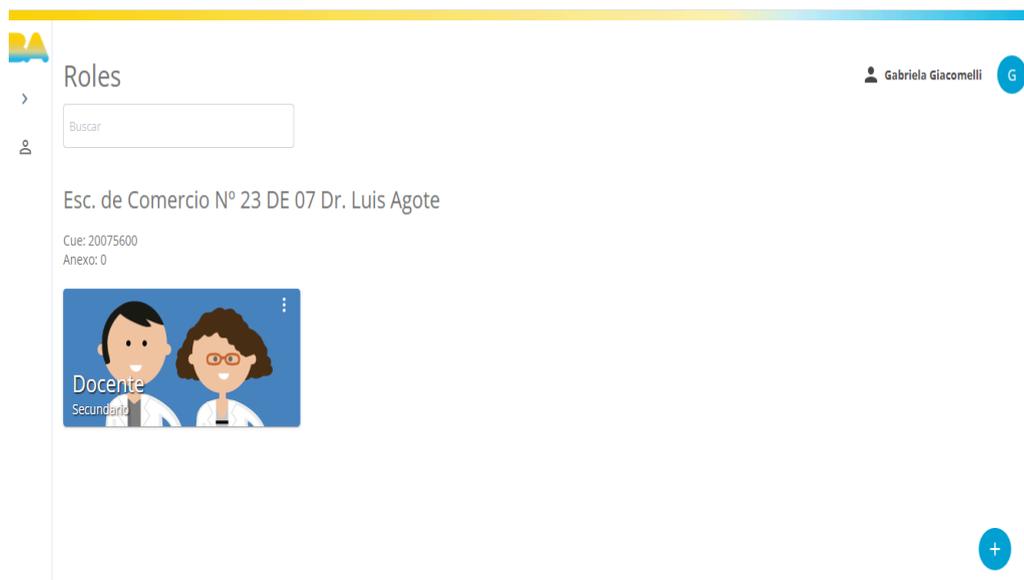
Fuente: captura de pantalla de video tutorial autogestivo<sup>103</sup>

En la versión ulterior, se pierde el aspecto de sitio de red social y pasa a parecer más una plataforma al estilo LMS (Pangrazzio, 2022; Artopoulos, 2020).

### Figura 14

<sup>103</sup>Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h2Hr49FMGpA&t=26s>

## Pantalla de inicio PME etapa de consolidación (2021-2023).



Fuente: captura de pantalla del sitio [miescuela.bue.edu.ar](http://miescuela.bue.edu.ar).

### Las funcionalidades de la PME

En cuanto a las funcionalidades de la PME, todas las versiones tienen a la izquierda un menú de opciones que llevan a los diferentes módulos e hipervínculos de la plataforma.

En la versión inicial, se presentan las siguientes posibilidades:

- “Roles”: ver todos los roles que tiene el docente y solicitar nuevos roles
- “Mensajes”: comunicación con familias, docentes y estudiantes;
- “Perfil personal”: con opción para poner una foto, datos laborales, datos de contacto;
- “carpeta “Mis Documentos””: subir archivos al servidor de la plataforma y luego utilizarlo en las actividades;
- “Calendario”, para compartir actividades y eventos con los otros usuarios de la plataforma (permite filtros por usuario y espacio curricular);
- “Calificaciones”, para volcar las calificaciones de cada estudiante;
- “disciplinas”, con un submenú que permite cargar planificaciones disciplinares, areales e interareales, actividades para estudiantes, calificaciones y presentismo;
- “biblioteca”, con un repositorio de documentos de texto;
- “mediateca”, con repositorio de videos; y
- “Configuración”, que permite visualizar todos los docentes y equipos de trabajo de las instituciones en las que se registró cada docente en la plataforma.

A partir de este menú, podemos visualizar que la PME intermedia varios aspectos del trabajo docente. La función administrativa de carga de notas y presentismo, la función pedagógica de comunicación con estudiantes y familias, así como actividades para estudiantes, y actividades de organización de la enseñanza como de subir planificaciones y cargar el calendario. Luego hay una cuestión de acceso a recursos que tiene que ver con la biblioteca y mediateca donde los elementos ya están dispuestos. En esta primera versión estaba la posibilidad de introducir materiales propios para volcar en las actividades para estudiantes en la carpeta “mis documentos”. Estas opciones proporcionan una materialidad asequible a los trabajadores docentes que vehiculiza la recolección y producción de los datos escolares que analizamos en el apartado interior.

En la ruta de navegación, la función “calificaciones” se repite, ya que tiene acceso directo en el menú principal y acceso desde un botón en el submenú de la sección “disciplinas”. Este elemento, sumado a los antecedentes acerca del tema y la entrevista nuestra informante clave docente, coinciden con un *predominio de la función de calificaciones en la vida de la PME por sobre las demás opciones*. Es decir, que de las tareas realizadas en el trabajo docente intermediadas por la PME, la que tiene más protagonismo es el registro de las calificaciones.

La sección de calificaciones tiene un formato de registro ligado a la propuesta académica de la Secundaria del Futuro, la cual en el 2022 tiene su expresión normativa con la aprobación del Régimen Académico.

## Figura 15

### *Pantalla de calificaciones de la PME.*

Alumno	PPI	¿Sostuvo la participación y la continuidad pedagógica?	Valoración	Calificación	Calificación Anual	Calificación definitiva
demo 42, alumno test	Seleccione una opción	Seleccione una opción		Seleccione una opción	Seleccione una opción	
demo 43, alumno test	Seleccione una opción	Seleccione una opción		Seleccione una opción	Seleccione una opción	

Fuente: captura de pantalla de video tutorial autogestivo<sup>104</sup>

En el espacio para “valoración”, cada docente puede completar con alguna información cualitativa. La interfaz admite cualquier tipo de carácter, sean letras o signos, no tiene una configuración por default que sugiera opciones o que establezca límites para la escritura. Esto queda sujeto a los lineamientos institucionales, que pueden exigir a los docentes completar o no, en cuyo caso el docente puede sortear este trabajo poniendo una letra o cualquier carácter para seguir. Además, en la etapa de consolidación, cuando se comenzaron a imprimir los boletines a partir de los datos completados por docentes, se establecieron limitaciones en la práctica para esta sección. En el trabajo realizado por Ferrante y González Lopez Ledesma (2024) se advierte que “hay un espacio para una

<sup>104</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BZX3ROsJbB0>.

calificación valorativa cualitativa que los docentes se esfuerzan por completar con textos breves, pues luego ese texto será impreso y la extensión puede dificultar la impresión” (pp. 11-12). Según esto vemos cómo algo que está pensado para lograr “una información más precisa” de cada estudiante, se presta para prácticas estandarizadas, dadas las limitaciones materiales del diseño pero también las condiciones de trabajo docente<sup>105</sup>.

Por otro lado, no hay lugar para apreciaciones generales del curso, para registros cotidianos o informaciones que ayuden a comprender la singularidad de cada estudiante. De ahí concluimos que, cuando se habla de “personalizar” se piensa en un seguimiento de las notas y la asistencia de cada estudiante pero no de aquellos rasgos que los hacen un estudiante singular dentro de un determinado colectivo.

Para el caso de los cierres bimestrales que no coinciden con los cierres de cuatrimestre, la sección de Calificaciones admite opciones para “valoraciones” de carácter cualitativo. En este caso sí hay opciones predeterminadas, “avanzado”, “en proceso” y “pendiente”. En los dos casos, los docentes deben poner de forma manual y uno por uno, si los estudiantes tienen “Proyecto pedagógico integrador” o no. No hay una configuración por default que acelere esta acción.

Tampoco se pueden incorporar elementos por fuera del modelo de registro definido ni de los tiempos establecidos por la agenda educativa, limitando la autonomía del trabajo pedagógico docente. En este rol no se puede afirmar que haya una materialización de la demanda “en tiempo real” que en las especificaciones técnicas se presenta con insistencia, sobre todo a partir del 2022.

En cuanto al botón de presentismo, en un primer momento no tenía un uso por parte de los docentes:

si bien la cargan los preceptores aparentemente los docentes tenemos algún tipo de participación (...) desconozco si la información que yo cargue va a contrarrestarse con la del preceptor o si la información se va a trabajar de forma independiente y si algún directivo o alguien de la institución en su módulo pueda tener alguna comparativa de la grilla de asistencia de el preceptor y del docente a cargo de los alumnos en su materia (Docente en video tutorial autogestivo<sup>106</sup>).

Sin embargo, en el Régimen Académico se especificará la modalidad de toma de asistencia por espacio curricular y hacia fines del año 2023 esto se consolida en la interfaz docente. Por lo que se generan las condiciones materiales en la PME para añadir una tarea que antes no formaba parte de las obligaciones del trabajo docente en el nivel.

---

<sup>105</sup> En esta dirección, el trabajo realizado por Ferrante y González López Ledesma (2024), expone como resultado del trabajo de campo, que se imponían límites a la extensión de estas evaluaciones conceptuales en la interfaz de la PME porque cuando se ejecutaba la impresión de los Boletines se alteraba el formato (p. 15). De esta manera, los límites de la PME al trabajo docente no solo se dan por las características de su arquitectura digital sino también por el modo en el cual se articula con los registros escolares analógicos que coexisten con ella.

<sup>106</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3Gk44ErZ03o>.

Finalmente, un aspecto importante en la versión inicial de la PME es la función ligada a “gestión del aula”, para la carga de actividades destinadas a estudiantes. El modelo de esta sección es a partir de grillas con múltiples opciones para cada acción que tienen una configuración predeterminada, en donde el docente se limita a elegir. La rigidez de las alternativas en todos los aspectos de la planificación de dichas actividades supone un encorsetamiento de las posibilidades docentes y, por consecuencia, la reducción del espacio decisional, interfiriendo en su autonomía intelectual y pedagógica (Kerssens y Van Dijck, 2022; Hillert y Lobasso, 2019)

Cabe traer a colación que en el trabajo de Maestría de Ponce (2021), la autora identifica a la introducción de rúbricas para la evaluación de actividades predeterminadas como el principal foco de tensión en las observaciones realizadas en el trabajo de campo.

Por su parte, en la pantalla principal de la segunda versión, se eliminaron los siguientes botones: “Mis Documentos”, “Calendario”, “repositorio” y “sitio de ayuda mi escuela”. Quedan en el menú “roles”, “comunicaciones”, “espacios curriculares” y “calificaciones”. A partir de la aprobación del RA, se le añaden cuatro funciones. Por un lado, la de “ACAP” que es para la “gestión de prácticas educativas” definidas en la resolución N° 3958/MEDGC/21<sup>107</sup> y las otras tres redirigen a otras plataformas: “Aprendizaje Basado en Proyectos”, “Createc”, “Ciudadanía Global” y “Google Classroom”.

Desde el Ministerio de Educación la incorporación de Classroom a la interfaz de la PME no sólo constituye una “facilidad” para los y las docentes, sino la posibilidad de acceder a esos espacios virtuales creados en el contexto de la plataforma. Ese control no es viable si los docentes abren aulas de Classroom desde sus correos personales o desde sus cuentas institucionales (UNICEF, 2022, p. 48).

En términos generales, los botones de la PME que se eliminan en esta segunda versión tienen que ver con funciones relevantes en la organización del aula y de la actividad pedagógica, académica y administrativa de la escuela. Estos procesos son centrales en Google Classroom, por lo que suponemos fueron absorbidos por esa plataforma y, por ello, retirados de la pantalla de la PME. Algo similar ocurre con el repositorio de materiales. Colegimos que la eliminación de los botones referidos a dicha función se debe a la absorción de las mismas por los sitios web “Biblioteca Digital” y “Mes de la Lectura”, introducidos desde el año 2021 en la pantalla de logueo de la PME.

La única funcionalidad que se incorpora de manera directa a la interfaz docente es la referida a las ACAP. Al ingresar, se abre un cuadro con diferentes opciones: tipo de orientación, tipo de actividad y turno. La plataforma posee cargadas alternativas para hacer las prácticas escolares. Esta configuración por default condiciona a las escuelas ya que muestra un menú cerrado de opciones, y no es posible incorporar establecimientos. Si bien el marco normativo no establece que el GCBA define esos espacios unilateralmente, sino que las propias escuelas pueden proponer lugares que consideren adecuados para hacer prácticas.

Las otras adiciones son hipervínculos que remiten a sitios web externos. Ya describimos la plataforma “Ciudadanía Global”, cuyo acceso está tanto en la pantalla de logueo como en el

---

<sup>107</sup><https://buenosaires.gob.ar/secundario/actividades-de-aproximacion-al-mundo-del-trabajo-y-los-estudios-superiores>.

menú de opciones una vez que los docentes ingresaron a su perfil. Cuando se ingresa desde esta segunda vía, la plataforma carga los datos del docente y de los estudiantes del espacio curricular correspondiente de manera automática, sin que medie algún permiso, confirmación o solicitud por parte del docente a cargo.

La Plataforma “ABP” pertenece al GCBA pero es desarrollada por la empresa Ticmas (VI-DA TEC S.A) y “Createc”, es de la empresa Educabot. Estas tres plataformas absorben parte de las funciones que la PME fue perdiendo desde su primera versión en el 2018. Por ejemplo, la plataforma ABP tiene la función de calendario y de repositorio de materiales y secuencias didácticas. De este modo, se introducen nuevas plataformas, con sus propios marcos regulatorios y nuevos actores, tanto del sector EdTech, como de organismos multilaterales. El resultado de esto es una tercerización de la “gestión del aula” y la exportación forzada de los datos de docentes, estudiantes y procesos pedagógicos.

### **Consideraciones finales**

En el primer apartado, consideramos la evolución de los datos de la PME, con especial atención a aquellos datos producidos en el marco del trabajo docente allí intermediado, así como la circulación, acceso y procesamiento de dichos datos por parte de diferentes actores. Esto nos permitió comprender de qué manera la datificación de los procesos escolares sugiere transformaciones en el trabajo docente o refuerza tendencias ya establecidas.

Analizamos los datos de la PME a partir del análisis de su estructura modular en dos grandes sistemas: el Sistema de Gestión de la Información Educativa y el Sistema de Gestión de Aprendizajes. Dicha modulación pertenece a la configuración de la plataforma de Ingeniat, la plataforma “enlatada” de la primera etapa y se mantuvo en la etapa de consolidación, aunque con algunas incorporaciones. Lo cual relativiza la idea del GCBA de la segunda versión como una versión enteramente propia y se expresa la tendencia de las plataformas de constituirse a partir de desarrollos previos (Zuckerfeld y Yansen, 2022).

Observamos que en la versión inicial de la PME se utilizaron de forma acotada las posibilidades de recolección y procesamiento de datos que prestaba la empresa Ingeniat. Específicamente, los datos que los docentes debían plasmar en la PME eran las calificaciones de los estudiantes, los programas y elementos de la “gestión del aula”, como secuencias didácticas y evaluaciones. Todos estos datos, hasta el momento en que se escriben estas líneas, no tuvieron ningún tipo de procesamiento ulterior.

En la etapa de consolidación de la PME, se produce un incremento cuantitativo respecto de los datos que circulan, a partir de la expansión de este desarrollo en distintos niveles y modalidades educativas. Pero, además, se incorporaron algunos ítems dentro de la modulación establecida. En cuanto al módulo de información educativa, destacamos la digitalización de los boletines escolares, que promueve un acceso de las familias a la información que los docentes cargan de forma inmediata y “en tiempo real”. Esto supone un incremento en la mediatización digital de vínculos escolares. En cuanto al módulo de gestión de aprendizajes, en la segunda versión se agregan varios elementos asociados con los cambios en el régimen académico y el formato pedagógico de la SF, que incrementan el trabajo docente de registro en la PME.

No registramos ninguna forma de recolección automática de los datos que corresponde generar a los docentes. Por ello podemos pensar que el incremento en la cantidad de datos de la PME deriva en una mayor carga administrativa para los docentes, ya que todos los datos son subidos de forma manual. En este punto, la PME parecería tener un funcionamiento limitado respecto del potencial de las plataformas educativas digitales, uno de cuyas “ventajas” es la posibilidad de extraer datos escolares durante los propios procesos educativos (Williamson, 2017).

En cuanto a las posibilidades de procesamiento y al requerimiento “en tiempo real”, analizamos de qué manera, en la segunda etapa se incorporaron varios lineamientos para acelerar la circulación de los datos y sistematizarlos. Sin embargo, advertimos que los docentes no tienen participación en estos cambios. Continúan produciendo datos de manera diferida respecto de la realización de su trabajo, no tienen acceso a tableros ni reportes de datos de los estudiantes y solo pueden visualizar los datos que ellos cargan. Así, la PME refuerza las jerarquías que organizan el trabajo escolar.

Finalmente, el incremento de la interoperabilidad de los datos a partir de las Interfaces de Aplicación de la PME con otros sistemas de gestión de la información educativa y particularmente de información sobre los docentes, es un aspecto que puede reforzar nuestra hipótesis acerca de la PME no solo intermedia procesos escolares sino como herramienta de gobierno educativo.

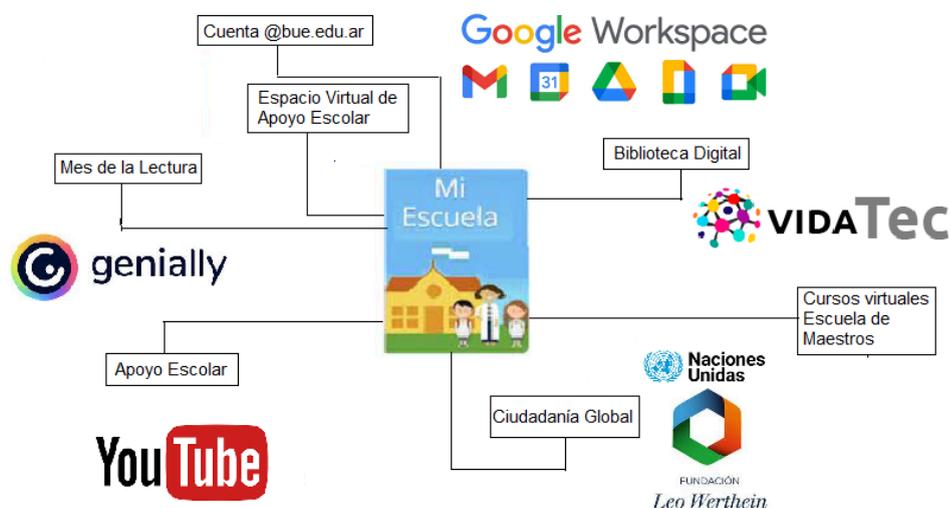
Como deriva de esta sección, indagamos el terreno de las cookies, a los fines de poner en consideración el seguimiento de datos de los trabajadores docentes devenidos en usuarios, que constituyen lo que comúnmente conocemos como “huella digital”. El estudio de la configuración de las cookies nos permitió iluminar un papel secundario de la Plataforma, ligado a la mercantilización de los datos. Otro elemento conclusivo de esta sección, es la inexistencia de una política de transparencia que permita a los docentes conocer y optar las cookies que intervienen en la PME.

Por otro lado, en el segundo apartado de este capítulo, analizamos las interfaces del rol docente en las dos etapas de la PME. Estudiamos las pantallas de logueo, las pantallas principales y las funcionalidades, en un ejercicio exploratorio a partir de las rutas de navegación posibles.

Respecto de la evolución de las pantallas de logueo, observamos un proceso de robustecimiento estético, simbólico e institucional, que le da a la plataforma una marca identitaria, a diferencia de la primera versión que era más despojada. Incluso en la primera etapa, el URL ni siquiera tenía el dominio institucional del Ministerio de Educación. Un aspecto saliente que reconocimos en este punto, es la presencia de diferentes sitios con los cuales la PME se interconecta, muchos de los cuales también se ubican al interior de la interfaz docente en esta segunda etapa. A partir de esta mutación, *el trabajo docente intermediado por la plataforma se inserta en un ecosistema de plataformas que pertenecen a distintos actores y tienen marcos regulatorios diferentes, con una presencia importante de la industria EdTech*. A continuación sintetizamos estas nuevas vinculaciones:

## Figura 16

Mapa de hipervínculos y actores en la pantalla de logueo de la PME en la etapa de consolidación (2021-2023).



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las funcionalidades, colegimos que la configuración de la Plataforma ciñe el trabajo docente a los requerimientos administrativos del sistema escolar. Advertimos que no hay una materialización de los requerimientos de inmediatez y/o personalización en los términos asociados a la plataformización educativa (Williamson, 2017; Van Dijck, Poell y De Waal, 2018), sino un registro digital que, al menos por el momento, mantiene procedimientos similares a los anteriores registros analógicos.

La forma de carga de datos es manual, muchas veces con opciones para elegir, al estilo “pick-up”, de manera que las posibilidades pedagógicas son bastante rígidas. En la etapa de consolidación se eliminan múltiples botones relacionados con la dimensión pedagógica y se insertan varios links que redirigen a otros sitios y plataformas. Por lo tanto, inferimos que se produce una tercerización de las funciones pedagógicas de la PME, mientras que las funciones que se preservan en su interfaz tienen mayormente relación con tareas administrativas del trabajo docente, de mero registro.

## Conclusiones

Bajo la comprensión de que las plataformas se definen en la actual fase de la sociedad capitalista como un aspecto central, tanto para la valorización del capital, cuanto para la organización de las relaciones sociales y los procesos de configuración de subjetividades, en este trabajo nos propusimos interrogar a una plataforma educativa específica utilizada en la Ciudad de Buenos Aires, respecto de las transformaciones que sugiere su diseño en el trabajo docente. Pusimos el foco en el nivel secundario, que es un ámbito de la escolaridad que atraviesa, en la actualidad, una serie de movimientos que lo ubican en una tensión entre procesos de democratización e inclusión educativa y procesos de privatización.

Así, en un primer momento proporcionamos algunas coordenadas que nos permitieron forjar un posicionamiento crítico respecto de la plataformización de los procesos educativos y particularmente del trabajo docente, en el contexto argentino y de la Ciudad de Buenos Aires, donde reconocimos una tendencia que va en aumento, cuyo punto de inflexión fue la pandemia. En un segundo momento, hicimos un recorrido por el proceso de construcción de conocimiento acerca del vínculo entre plataformas digitales y trabajo docente, dimos cuenta de una problematización incipiente en nuestro país, a partir de estudios de caso enmarcados principalmente en análisis en el contexto pandémico y post pandémico. Allí, advertimos que si bien se expresa un gran interés por estos artefactos tecnológicos y se manifiestan algunos efectos en cuanto a su implementación en el trabajo docente, hay una vacancia respecto de su problematización específica, es decir, de las características materiales que las posicionan como desarrollos que condicionan activamente los procesos escolares y el trabajo docente.

A partir del reconocimiento de esta vacancia, construimos un andamiaje teórico para nuestro análisis, que elaboramos a partir de dos grandes afluentes. Por un lado, aportes de la tradición crítica en educación y, por el otro, contribuciones de los estudios sociales de la tecnología, particularmente aquellos que proponen una visión crítica de las plataformas digitales. El propósito de esta construcción fue forjar un marco teórico-analítico desde el cual auscultar el diseño de la plataforma desde dicha a visión respecto de los lineamientos que dominan la agenda educativa, que suelen ofrecer encuadres celebratorios de estos desarrollos y basados en la funcionalidad de los mismos. El cruce entre los dos enfoques teóricos nos proporcionó herramientas para construir un análisis situado de la plataforma, en pos de una apropiación creativa de constructos teóricos y metodológicos desarrollados en otras latitudes.

Nuestra indagación de la plataforma se basó, metodológicamente, en los lineamientos de los estudios de plataformas y, puntualmente, en el enfoque tecnográfico. Este nos permitió interrogar a la PME en relación con las visiones educativas que su diseño materializa, su punto de vista acerca de la educación y el trabajo docente y, de este modo, interpretar cuáles son las transformaciones que sugiere su implementación. La puesta en práctica de esta metodología supuso un trabajo de “rastrillaje” de la plataforma, a partir de la observación, experimentación y documentación paso por paso de su interfaz de usuario para trabajadores docentes, valiéndonos de nuestra posición como docente de una escuela pública de la Ciudad, es decir, como “usuaria real” de la PME.

A su vez, nuestro ejercicio interpretativo se sustentó en la revisión de la documentación de la plataforma, donde incluimos las resoluciones del Ministerio de Educación y la

documentación técnica que acompañó las contrataciones de las empresas desarrolladoras. También echamos mano de tutoriales subidos de manera autogestiva por docentes de la Ciudad, los cuales están disponibles en la plataforma Youtube, así como tutoriales producidos por el gobierno de la Ciudad. Finalmente, realizamos una entrevista en profundidad a funcionarios que tuvieron un rol importante en el proceso de diseño de la PME. Con todos estos recursos, realizamos un análisis exhaustivo del diseño de la plataforma, tomando como “puntos de entrada” a la dimensión normativa y discursiva y a la dimensión tecnológica para romper la *cajanegrización* de este artefacto.

El análisis dió como uno de los principales resultados la existencia de dos momentos diferentes de la plataforma durante el período bajo consideración, que denominamos como “etapa inicial”, del 2018 hasta el 2020 y “etapa de consolidación”, que se abre en el 2021, a partir del “relanzamiento” en ese año. El reconocimiento de estas dos etapas nos permitió organizar el análisis de cada dimensión a partir de un corte temporal y poder advertir tendencias en el diseño de la PME. Este hallazgo nos permite dar cuenta de que el diseño de las plataformas está lejos de ser algo estático, a pesar de tener una denominación que se mantiene, la PME no es siempre la misma. Caracterizar estas mutaciones fue importante para identificar diferentes implicancias de cara al trabajo docente que allí se desarrolla.

En términos discursivos y normativos, la PME se sitúa como un vector de transformación de la escuela secundaria y se inscribe en el programa de reforma Secundaria del Futuro, del cual ofrecemos una caracterización, en tanto su normativa y discursividad se entranan con la de nuestra plataforma. La PME se configuró a partir de una narrativa de la innovación tecnológica puesta al servicio de la eficiencia y de la pedagogía. Actualizando, de esta manera, el lineamiento discursivo que caracterizó al ciclo de políticas neo conservadoras en educación y las tendencias privatizadoras desplegadas a nivel global (Feldfeber et al., 2018; Puiggrós, 2017). La PME se propone como una solución que proviene de fuera del sistema educativo y que tiene la capacidad de “traccionar” la escuela hacia el “futuro”. Más específicamente, es presentada como un elemento de transformación de aquello que teóricamente formulamos como condiciones de escolarización de la escuela secundaria (Terigi y Briscioli, 2020; Briscioli, 2016), con énfasis en las trayectorias escolares. En este sentido, la plataforma materializa concepciones en torno a lo que es una trayectoria, su abordaje y el papel de los docentes con respecto a ellas.

La SF, desde su creación, fue incorporando cada vez más elementos normativos respecto de las condiciones de escolarización del nivel secundario. Tanto en cuanto a la organización del trabajo docente como en relación al régimen académico y los formatos pedagógicos. *La PME en un primer momento se acopla discursivamente a este foco pero nuestro análisis de la dimensión tecnológica nos permitió advertir que los elementos pedagógicos tienden a limitarse mientras que los que cobran relieve son los aspectos administrativos.*

Concretamente, mientras la SF establece normativas para el trabajo colaborativo, la PME sostiene una organización del trabajo individual, donde cada docente es interpelado como usuario de la plataforma, en la cual todo el trabajo se desarrolla en soledad, así como la formación docente propuesta, mediante un curso “autoasistido” virtual realizado de forma individual con un sistema automatizado que no requiere siquiera de un docente o un tutor. Esto se enmarca en los cambios en el sistema formador que se venían desarrollando a la par que la reforma de la SF, tanto en la formación continua (Escuela de Maestros), como en

la formación docente inicial (UNICABA) (Hillert, Fernández y Fusillo, 2020; Birgin, 2019; Iglesias, 2018).

La SF establece, a través del Nuevo Régimen Académico de la Escuela Secundaria (Res. 970/2022), una flexibilización de las condiciones de cursada y acreditación de conocimientos y en la proliferación de instrumentos de acompañamiento, bajo el rótulo de “planes personales de aprendizaje”. La PME materializa en su interfaz únicamente lo relativo a los mecanismos de acreditación, amoldando su temporalidad y organización visual en función de los requerimientos de la normativa (aprobación alternada entre calificaciones numéricas y valorativas y la “bimestralización”). De esta manera, *el trabajo docente en la plataforma se constriñe a los formatos administrativos e imposibilita a los docentes la realización de registros por fuera de esos tiempos y modalidades pre establecidos.*

Pero, en cuanto al despliegue de herramientas para el seguimiento personalizado del desempeño de los estudiantes, el mismo no se objetiva en la PME. Por lo que concluimos que, más que una centralización y agilización del trabajo docente y la información escolar, se produce una diversificación que podría contribuir a una intensificación del trabajo docente, por la convivencia de formatos digitales y analógicos. Esta potencialidad se refuerza, desde nuestra perspectiva, con la adaptabilidad de la PME a diferentes dispositivos, tanto computadoras, tabletas o celulares personales. La ruptura con las coordenadas de tiempo y espacio escolar que permite dicha configuración, puede implicar una mayor carga laboral por fuera del tiempo y lugar de trabajo de los docentes.

Respecto de los datos acerca de estudiantes, produjimos evidencia empírica, no sólo en cuanto al tipo de datos que son requeridos por la plataforma, datos individuales relacionados con el desempeño académico. También en torno al modo en que esos datos deben ser cargados por los docentes, que es manual. En este punto, advertimos que hay dos grandes posibilidades propias de las plataformas digitales educativas que no cobran materialidad en el diseño de la PME: la personalización y la automatización. En los términos de la discursividad celebratoria, se trataría de una carencia, puesto que este desarrollo singular no saca provecho de las posibilidades pedagógicas de las plataformas digitales, tendientes al desarrollo de estrategias de aprendizaje individualizadas. Sin embargo, desde nuestro encuadre teórico crítico, entendemos que se trata de una brecha para la autonomía pedagógica docente. Es decir, el hecho de que la plataforma tenga un alcance limitado en su capacidad de intervención sobre el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de enseñanza, deja un margen más amplio para las decisiones pedagógicas de los docentes. Así, lo que podría verse como una carencia o una falla de cara a las promesas que la propia narrativa de la PME establece, es, en nuestra concepción, una posibilidad para el ejercicio del trabajo docente bajo lógicas autónomas.

Pero, entonces, nos preguntamos hasta qué punto los datos que circulan, gracias al trabajo docente que se despliega en la plataforma, nutren y sirven a ese trabajo. Los docentes no tienen acceso a tableros o reportes de datos que se realizan de manera automatizada. Es decir, que la plataforma no les proporciona un conocimiento de los procesos educativos que podría fortalecer su trabajo de enseñanza y sus posibilidades de intervención en las políticas de la escuela en su conjunto. En cambio, los equipos de conducción y el Ministerio sí cuentan con esas herramientas, aunque esto no ocurrió desde un primer momento y fue introducido recién en la etapa de consolidación. A su vez, el volumen de información y el nivel de sistematicidad es mayor para el caso del Ministerio. En virtud de esto, advertimos

que el modo de circulación y procesamiento de los datos que establece el diseño de la PME, reproduce y refuerza las jerarquías que atraviesan a la organización del trabajo escolar (Oliveira, 2004).

*El trabajo docente intermediado por la plataforma se configura como la base para la construcción de un conocimiento educativo al cual les docentes no tienen acceso.* Es decir, que producen información digital acerca de los desempeños académicos y el presentismo, cuyo procesamiento permite construir datos estadísticos educativos de cuyos resultados, sin embargo, no son participados. Aquí, identificamos dos problemáticas: por un lado, el tipo de realidad social y pedagógica que es puesta en consideración por la plataforma y que luego se convierte en estadística, la cual reduce la riqueza de las trayectorias escolares al desempeño académico individual de cada estudiante, en línea con la tendencia dominante en las políticas públicas que colocan a la trayectoria como un concepto sucedáneo al de fracaso escolar (Terigi y Briscioli, 2020, p. 144).

El segundo problema que reconocemos, es la expropiación de ese conocimiento a los docentes que quedan emplazados, al decir de uno de nuestros entrevistados, como “usuarios administrativos” de la plataforma. Como contracara, la plataforma, al servir para el conocimiento del sistema educativo, se erige como una herramienta de gobierno del sistema educativo y no tanto para el aprovechamiento escolar, como se propone discursivamente. Esto es posible gracias a la interoperabilidad de los datos que permiten las tecnologías digitales (Selwyn, 2014; Zukerfeld, 2015).

También observamos que la plataforma en su segunda etapa, no sólo extrae datos acerca del desempeño estudiantil sino que también permite la centralización de datos acerca del trabajo docente: datos personales, administrativos, de formación y desempeño profesional, ausentismo y licencias. Esto se logra gracias a la articulación, a través de la APIs, con otros sistemas pertenecientes al Gobierno, que sirven para la gestión de datos docentes. De esta manera, podemos ver que *el diseño de la PME objetiva la tendencia hacia una mayor exhibición del trabajo docente, propia de las tecnologías digitales* (Selwyn, 2014; Dughera y Bordignon, 2023).

A su vez, advertimos que el diseño de la plataforma se monta en la infraestructura de plataformas de Google, a partir de la utilización de su sistema de autenticación mediante las cuentas institucionales que los docentes deben emplear de manera forzosa. Este factor, junto con la política de cookies, habilita el seguimiento a partir de la “huella digital” de los docentes en los dispositivos donde utilizan la PME por parte de Google. En este punto, observamos que dicha política es opaca para los docentes, en la medida en la cual no se sugiere ningún mecanismo de transparencia o de administración de cookies.

Por otro lado, en la segunda versión se registra un aumento en el número de cookies que son mayoritariamente publicitarias. Por lo cual, de manera indirecta, el trabajo docente intermediado por la PME alimenta el modelo de negocios de Google, basado en el extractivismo y venta de datos para la publicidad personalizada (Saura, Diez-Gutierrez y Rivera-Vargas, 2022). Este rasgo podría ser entendido como un modo de mercantilización del trabajo docente, donde la PME se consolida como una plataforma sectorial que materializa la tendencia global hacia la *googlificación* educativa (Kerssens y Van Dijck, 2022).

En el análisis de la interfaz gráfica de usuario docente, advertimos un *proceso de tercerización de funciones de la PME. Mientras que la misma crece en cuanto a las actividades y datos de corte administrativo en la etapa de consolidación, disminuye en materia de intermediación de temáticas pedagógicas*. Específicamente, en la segunda etapa, la interfaz de la plataforma deriva a los docentes hacia otras plataformas y sitios orientados a actividades de organización del aula, como Google Classroom, la plataforma Aprendizaje Basado en Proyectos y la Plataforma Ciudadanía Global.

Así, desde su etapa de consolidación, la PME se conecta en un ecosistema de plataforma que “empuja”, tracciona a los docentes a intermediar aspectos de su trabajo con plataformas educativas pertenecientes al mundo EdTech, las cuales ya no se inscriben en el terreno estatal sino empresarial, a excepción de la plataforma “Ciudadanía Global”, tal como expusimos en el Capítulo 3. De esta manera, hay una subordinación de la PME a otros marcos económicos y legales que no son controlados ni por los trabajadores docentes, pero tampoco por el GCBA de manera directa.

Con respecto a la incidencia de los docentes en el diseño de la plataforma, no hallamos vías de participación o, al menos, escucha por parte del Ministerio de Educación. En la primera etapa, se trató de un desarrollo previo, un “enlatado” que el GCBA compró y en la cual la realidad y prácticas de los docentes de la Ciudad no tuvieron ninguna injerencia. En la segunda etapa, las adaptaciones se realizaron en un proceso de análisis y cambio que excluyó a la docencia. Esto se encuadra, como vimos en la introducción, en el modo en el cual el GCBA orientó la introducción de plataformas en otras aristas del trabajo docente, en donde se observa una exclusión de los trabajadores del conocimiento y el control de estos desarrollos. Se produce, así, una *externalización de la racionalidad pedagógica*, en tanto y en cuanto los saberes de los docentes son dejados de lado (Vassiliades, 2020; Kerssens y Van Dijk, 2022). Se busca por fuera, en equipos de “especialistas”, el acervo de conocimientos que luego se objetiva en el diseño de la plataforma.

En este sentido, un hallazgo derivado de la revisión de la documentación técnica es la introducción de un nuevo actor en el diseño de la política educativa y de los instrumentos de trabajo docente: los trabajadores informacionales, que están “detrás” de las plataformas (Zukerfeld y Yansen, 2022). Como vimos, su papel no se limita a la realización de la plataforma en sí, sino que trasciende hacia la política educativa. Lo que da cuenta, además, de la falta de capacidad estatal en la construcción soberana de políticas de tecnología digital. En este sentido, opera un solapamiento de criterios educativos y pedagógicos bajo saberes técnicos y del mundo del marketing.

Con este recorrido no hemos descubierto una “verdad” de la plataforma. Produjimos evidencia empírica en torno a su diseño y el trabajo docente que interpretamos críticamente, obteniendo como principales resultados los hallazgos mencionados. Como dijimos al comienzo de esta tesis, somos conscientes de que el conocimiento alcanzado constituye evidencia acerca de un papel potencial de esta plataforma. Se deja, para investigaciones venideras, el modo en el cual este desarrollo es efectivamente utilizado en la heterogénea realidad educativa de nuestra Ciudad. Tarea que ya fue iniciada por algunas investigaciones recientes (Ponce, 2021 y Ferrante y González Ledesma, 2024). Del recorrido realizado se desprenden algunas preguntas que pueden iluminar otros trabajos y la continuidad que le daremos en la instancia doctoral.

En primer lugar, una pregunta tiene que ver con las posibilidades y necesidades por parte de las comunidades educativas de desarrollar plataformas digitales pensadas desde la soberanía, la autonomía intelectual y pedagógica docente y la consideración de la educación como bien común y como un derecho. Estos principios parecen casi incompatibles con la orientación del diseño de la PME que estudiamos en esta tesis. Así, consideramos que es un desafío político y académico, darle cuerpo al debate en tono propositivo, para superar posturas que piensan a la tecnología como buena o mala. Porque, de lo que se trata, es de qué saberes, valores y visiones educativas se plasman allí y mediante qué y cuáles procesos llegaron a objetivarse.

En segundo lugar, surgen algunos interrogantes más vinculados con la implementación concreta de la PME en los territorios educativos. En esta línea, nos preguntamos por las estrategias docentes de apropiación, tensionamiento o resistencia en relación a la PME y cómo dialoga con las diferentes prácticas de datos que sostienen les docentes a título individual, colectivo e institucional (Selwyn, 2014). En relación a la implementación, interesa también indagar de qué manera se emplean, si es que sucede, el ecosistema de plataformas en el que se inscribe la PME. Hasta qué punto y cómo les docentes utilizan las plataformas y sitios con los que la PME se conecta. A su vez, sería interesante un análisis del diseño de estos desarrollos, puesto que, como advertimos, tienen marcos discursivos, normativos y tecnológicos propios.

Otro aspecto que podría ayudarnos a comprender el funcionamiento de la plataforma, es la exploración de los trabajadores informacionales que tienen protagonismo en su diseño. Indagar sus puntos de vista, los supuestos y valoraciones vinculados con la tecnología y la educación. Esto nos permitiría conocer algunos sesgos posibles que luego cobran materialidad en las plataformas.

Otra posible línea de continuidad, más allá de la PME, es pensar al Sistema Mi Escuela. En particular, nos resulta estimulante interrogar la incorporación de la Aplicación Móvil para familias y estudiantes, que abre un nuevo camino de virtualización de procesos escolares. En un escenario de profunda desigualdad en el acceso y la apropiación a dispositivos de tecnología digital, este proceso puede abrir nuevas brechas e intensificar esas desigualdades, pero también reconfigurar la relación de las familias, les docentes y las escuelas, la cual desde ya es compleja y heterogénea.

Finalmente, otro camino a profundizar, tiene que ver con un análisis más general, que contemple el ecosistema de plataformas del trabajo docente en la Ciudad. Sus alcances, su articulación, los modos de implementación de cada desarrollo. Como advertimos en la introducción y en el análisis del diseño de la PME, hay una tendencia a la integración de cada vez más plataformas, cuyos efectos en el trabajo docente y el sistema educativo en general aún no podemos dimensionar.

En definitiva, se abren muchas preguntas y vías para continuar la indagación de un proceso que es reciente pero que se articula con tendencias que lo anteceden. Entendemos que se trata de un desafío relevante en el actual contexto internacional y nacional. Donde las tecnologías digitales, bajo la trama capitalista, integran, cada vez con mayor fuerza, perspectivas de reforma laboral y educativa que nos alertan. Pero, como dice Adriana Puiggrós (2017),

No deberíamos limitarnos a calificar las posturas adversas a nuestro pensamiento. Debemos discutir seriamente, de manera argumentada y explicando procesos que resultan complejos, especialmente en medio de la tormenta de mensajes al respecto que emiten los medios. Los principales sujetos políticos y sociales que las sustentan lo hacen con profunda convicción, tanta como quienes entendemos que toda la educación, en todos sus niveles y modalidades, es un derecho de toda la población argentina, y no una mercancía (p. 340).

Si bien la coyuntura no es la misma, las palabras de Puiggrós resuenan con enorme vigor. El día de hoy, cuando se escriben estas líneas que dan cierre a nuestra tesis, el presidente argentino, Javier Milei, celebró, en California, un encuentro con el CEO de Google, Sundar Pichai y otro con Tim Cook, CEO de Apple. Además, en los días venideros, se prevé una reunión semejante con Mark Zuckerberg. La finalidad de estos acercamientos es incentivar una “transformación digital de la Argentina” que se articula en un imaginario sillyconvaliano, de la tecnología digital corporativa como sinónimo de desarrollo y clave de solución a problemáticas sociales (Morozov, 2016; Sadin, 2018).

Entendemos que estas perspectivas de alineación con el mundo de las grandes corporaciones que lideran el mercado de las plataformas digitales educativas, refuerzan el asedio hacia la educación entendida como un bien público y un derecho humano y social (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018; Feldfeber, 2014). Además, se conectan con tendencias que pugnan por limitar el trabajo docente, flexibilizar sus condiciones y reorientar su sentido político y pedagógico hacia figuras asociadas al marketing, desplazando los saberes propios de este trabajo (Feldfeber et al., 2018; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020, Vassiliades, 2020).

Por eso, más que nunca, redoblamos nuestros esfuerzos en la construcción de comprensiones críticas de la plataformización educativa y del trabajo docente, que den fortaleza a nuestra lucha por una educación pública y de y para el pueblo trabajador y que abonen a una perspectiva del trabajo docente más soberana, colectiva e intelectualmente autónoma.

**Glosario de siglas**

PME: Plataforma “Mi Escuela”

SF: Secundaria del Futuro

NES: Nueva Escuela Secundaria

LEN: Ley de Educación Nacional

ESO: Escuela secundaria obligatoria

GCBA: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

MEGCBA: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

GUI: Interfaz gráfica de usuario (*Graphical user interface*)

API: Interfaz de programación de aplicaciones (*Application programming interface*)

## Referencias

- Acosta, F. (2009). Reconfiguración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. *Revista de Pedagogía*, volumen 30, nº 87, 217-247. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922009000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922009000200002&lng=es&tlng=es)
- Anderete Schwal, M. (2022). La brecha digital y la segregación educativa en el nivel secundario durante la pandemia por Covid-19; Universidad Nacional de Quilmes, 13-24. <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/621fc62388cbb.pdf>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación. *Education International*.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Monográfico Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, n 4 de REICE, 292-319. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.htm>
- Becher, P. A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina); Centro de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia; *Revista Científica Educação*, 922-945. <http://dx.doi.org/10.46616/rce.v4i8.116>
- Benitez Larghi, H. S. (2016) Desigualdades sociales y digitales: tras los rastros de la apropiación tecnológica entre jóvenes estudiantes secundarios de Argentina. Asociación Latinoamericana de Sociología; *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*; 8, 68-79. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12559/pr.12559.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12559/pr.12559.pdf)
- Benitez Larghi, H. S., Lemus, M., Moguillansky, M. y Welschinger Lascano, N. S. (2014). Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en la Argentina contemporánea. *Revista Ensamble*, 1(1), 57-81. <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/18>
- Bertotti, C. (2023) ¿Cómo nos posicionamos frente a la implementación de las ACAP? Una aproximación a los marcos normativos de esta política educativa. En: UTE-CTERA. *XXVII Congreso Pedagógico 2022 UTE-CTERA. Pedagogías en comunidad Lecturas, autorías, escrituras en acción*, 30-35. <https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/Publicacion-XXVII-Congreso-Pedagogico-UTE-2022ok.pdf>
- Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, 237-246. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20regulacio%C>

[C%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%CC%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina interactivo.pdf#page=161](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf#page=161)

- \_\_\_\_\_ (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires, CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>
- Bowers, A. J. (2021). Early warning systems and indicators of dropping out of upper secondary school: the emerging role of digital technologies. En OECD, *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/c8e57e15-en>
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares; Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; *Perfiles Educativos*; XXXV; 154; 134-153. <http://ref.scielo.org/s55wh2>
- Bucher, T. (2018). *If... Then: Algorithmic Power and Politics*. Oxford University Press.
- Cahn, A., Alfeld, S., Barford, P., y Muthukrishnan, S. (2016). An empirical study of web cookies. *Proceedings of the 25th international conference on world wide web*, 891-901. <https://doi.org/10.1145/2872427.2882991>
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). Educar en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina. Buenos Aires: CIPPEC y BID.
- Castells, M. (2001). Epílogo: Informacionalismo y la Sociedad Red. En Pekka Himanen. *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*, 110-124. Destino.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Bs. As. Paidós.
- CTERA (2022) Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina. *MEDIATECA PEDAGÓGICA DE CTERA*. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/462>
- Dale, R. (2004). Globalization and education: demonstrating the existence of a " Global Common Educational Culture" or locating a " Globally Structured Agenda for Education"?. *Educação & Sociedade*, 25, 423-460.
- Decuyper, M., Grimaldi, E., y Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms, *Critical Studies in Education*, 62:1, 1-16, DOI: 10.1080/17508487.2020.1866050
- Di Napoli, P. (2018). La secundaria del futuro que hace escuela del pasado. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación*. FFyL- UBA. <http://www.iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/DiNapoli.pdf>
- Dolcemáscolo, A. (2014). Explotación Cognitiva en plataformas de video: El caso de YouTube. *Hipertextos*, 3(2), 43-67.

<http://revistahipertextos.org/dolcemascolo-agostina/dolcemascolo-a-2014-explotacion-cognitiva-en-plataformas-de-video-el-caso-de-youtube-hipertextos-32-pp-43-67/>

- Donaire, R. M. (2020). Cuarentena escolar y automatización del trabajo docente. *Olhares*; 8; 2,147-157
- Dughera, L. (2016). De Internet, computadoras portátiles, softwares y contenidos: un análisis comparativo de planes" una computadora, un alumno" en tres provincias de la Argentina. Tesis doctoral. FLACSO. <https://e-tcs.org/wp-content/uploads/2016/02/Tesis-Doctoral-Dughera-Final-con-car%C3%A1tula.pdf>
- Dughera, L y Bordignon, F. R. A.(2022). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 284 - 303. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/219229/CONICET\\_Digital\\_Nro.806e0423-b53d-4869-8f1f-920b329cc93c\\_Y.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/219229/CONICET_Digital_Nro.806e0423-b53d-4869-8f1f-920b329cc93c_Y.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Dussel, I. (2018). Digital Classrooms and the Reconfiguration of the Space-times of Education. On transient images, ephemeral memories, and the challenges for schooling. En Julie McLeod, Noah Sobe y Terri Seddon (eds.), *Uneven Space-Times of Education: Historical sociologies of concepts, methods and practices*, Londres, Routledge, 129-147.
- \_\_\_\_\_ (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista Del IICE*, (51). <https://doi.org/10.34096/iice.n51.11333>
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos vol. XL*, 142, 142-178.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020) Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria, 351-364. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31. Doi: 10.15517/aie.v21i3.48180
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños.
- Feldman, D. (2012). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero, Claudia (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, primera reimpresión, Buenos Aires: Novedades Educativas, 63-78.

- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28, 444-465.
- \_\_\_\_\_ (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 139-153. <https://doi.org/10.6801/201412esp010>
- \_\_\_\_\_ (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. *F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina*, 17-44.
- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S.; Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. CTERA: CABA.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas N° 13*, 19-38
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA. <https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>
- Ferrante, P., y González López Ledesma, 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>.
- FLACSO- UNICEF (2017). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y FLACSO Argentina.
- Gentile, P. (2022). Situación educativa y proceso de privatización. En: CTERA. ¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire. *MEDIATECA PEDAGÓGICA DE CTERA*; 187-193. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/459>.
- Giacomelli, G. y Alderete, L. (2024) El "Modelo híbrido" para la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: cuando la innovación privatiza y la privatización precariza. En: UTE-CTERA. *XXVIII Congreso Pedagógico 2023 UTE-CTERA Democracia y derechos humanos Pedagogías en comunidad, memorias desde el trabajo docente*. Secretaría de Educación. [https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2024/04/Libro-Congreso-Pedagogico\\_compress\\_ed.pdf](https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2024/04/Libro-Congreso-Pedagogico_compress_ed.pdf)
- Gluz, N. (2019). ¿Igualdad, inclusión, democratización? Sentidos político-educativos en lucha. *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, 161-186. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20regulacio%C%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%C%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina\\_interactivo.pdf#page=161](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/La%20regulacio%C%81n%20del%20trabajo%20y%20la%20formacio%C%81n%20docente%20en%20el%20siglo%20XXI.%20Miradas%20desde%20Argentina_interactivo.pdf#page=161)

- Gluz, N., y Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. *N. Gluz, y M. Feldfeber, (comp.). Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*, 13-44.
- Gluz, N., Vecino, L., & Del Sel, V. M. (2021). ¿ Viejos Temas, Nuevos Lentes?: Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista Irice*, (40), 141-170.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2017). La escuela que queremos. Documento respaldatorio de la Secundaria del Futuro. Ministerio de Educación. Disponible en: [https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/secundaria-del-futuro-2021/upload/Documento\\_Pr\\_ofundizacion\\_NES\\_La\\_escuela\\_que\\_queremos.pdf](https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/secundaria-del-futuro-2021/upload/Documento_Pr_ofundizacion_NES_La_escuela_que_queremos.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2022). La transformación de la escuela secundaria. Evaluación de impacto de la política Secundaria del Futuro. Abril 2022. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/calidad-y-equidad-educativa/evaluaciones-de-impacto>.
- \_\_\_\_\_ (2022a). Informe de Evaluación de Impacto. La transformación de la escuela secundaria Evaluación de impacto de la política Secundaria del Futuro. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-12/02%20-%20La%20transformaci%C3%B3n%20de%20la%20escuela%20secundaria.pdf>
- González, H. (2009). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. *AAW “Reconociendo nuestro trabajo docente”: Serie formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA.* <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/publicaciones/edicione-s-ctera/item/846-reconociendo-nuestro-trabajo-docente-un-dialogonecesario-entre-teorias-y-practicas>
- \_\_\_\_\_ (2016). El lugar de los instrumentos de trabajo en la transformación del trabajo educativo. En: Seoane, V.; Feldfeber, M.; Saforcada, F.; Duhalde, M.; Villa, A.; Martínez, M.; Birgin, A, coordinadora editorial (2016). Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Grasso, M., Pagola, L. I., & Zanotti, A. (2016). Políticas de inclusión digital en Argentina: usos y apropiaciones dentro y fuera de la escuela. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.06>
- Grimaldi, E. y Ball, S. (2021) Paradoxes of freedom. An archaeological analysis of educational online platform interfaces, *Critical Studies in Education*, 62:1, 114-129, DOI: 10.1080/17508487.2020.1861043
- Haimovich, F., Vazquez, E., y Adelman, M. (2021). Scalable Early Warning Systems for School Dropout Prevention, Evidence from a 4.000-School Randomized. World Bank

- Group. Recuperado de:  
<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35722/Scalable-Early-Warnig-Systems-for-School-Dropout-Prevention-Evidence-from-a-4-00-Scool-Randomized-Controlled-Trial.pdf> [14.04.2023].
- Hartong, S. (2020). The power of relation-making: insights into the production and operation of digital school performance platforms in the US, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2020.1749861
- Hillert, F. M., & Lobasso, F. (2019). El docente como trabajador intelectual. Autonomía y condicionamientos. En: Tálamo, F. y Rozados, M. (Comps) *Política educativa, sindicalismo y trabajo docente : hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora - 1a. ed. adaptada. - Paraná : AGMER Editora, 398-407.*
- Hillert, F.; Fernández, N.; Fusillo, A. (2020). Opiniones de docentes de escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Informe de investigación. Subproyecto "Preguntas a los docentes de la escuela secundaria" dirigido por Hillert, F. En PROYECTO UBACyT 2018-2019: "Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación". IIICE, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. [http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11448/Informe%20septiembre%202020%20Opiniones\\_docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/11448/Informe%20septiembre%202020%20Opiniones_docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ibañez, C. E. (2022) Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso; Universidad Católica de Santiago del Estero; Nuevas Propuestas; 58; 2-2022; 16-36. <http://revistas.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/428>
- IEAL; CIFRA-CTA T; IIPMV-CTERA y IEC-CONADU (2022). Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. Mediateca Pedagógica de CTERA. <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/454>
- Iglesias, A. (2018) Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA. Ponencia presentada en: IV Encuentro hacia una pedagogía Emancipatoria en nuestra América. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación/Floreal Gorini, Buenos Aires. Recuperado de: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/iglesias.pdf> [14.04.2023].
- \_\_\_\_\_ (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI Virtualidad, Educación y Ciencia, 20 (11), pp. 27-42.
- Iglesias, A., Alterman, D. y Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia: Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la

- presencialidad; *Voces de la Educación*, 10-2022, 217-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843534>
- Iglesias, A. y Di Napoli, P. N. (2021). Docentes y estudiantes en la batalla cotidiana por los celulares en las aulas: Reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 30-56. <http://educaciondelamirada.com/investigacion/nuevo-e-book-educacion-de-la-mirada-ii-debates-y-experiencias-sobre-la-educacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias-digitales-en-la-escuela-argentina-postpandemia/>
- Jasanoff, S. (2015). Future imperfect: science, technology, and the imaginations of modernity. En Jasanoff, S. y Kim, S-H. (comps.), *Dreamscapes of Modernity: sociotechnical imaginaries and the fabrication of power*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1-33.
- Kerssens, N.; Nichols, T. P. y Pangrazio, L. (2023) Googlization(s) of education: intermediary work brokering platform dependence in three national school systems, *Learning, Media and Technology*, <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2258339>
- Korać, D., Damjanović, B. y Simić, D. (2020). Information security in M-learning systems: Challenges and threats of using cookies. *2020 19th International symposium infoteh-jahorina (INFOTEH)*, 1-6. <https://doi.org/10.1109/INFOTEH48170.2020.9066344>
- Latour (1999). *Pandora's hope: Essays on the reality of science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lemus, M. (2017). De accesos e igualaciones: apropiación de TIC por jóvenes en el marco del Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, docencia y tecnología*, (54), 150-187.
- Maggio, M. (2020) Nuestros marcos teóricos dialogan. Mariana Maggio y Alejandro Piscitelli (Video online). <https://www.youtube.com/watch?v=ybspVFOIXJc>
- Magnani, E. (2020). Acumulación por despojo 2.0. Nuevas formas de cercamiento de bienes comunes intangibles por medio de plataformas digitales. En: Murillo, S. y Seoane, J. (Coord. *La potencia de la vida frente a la producción de muerte. El proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas-IEALC-IIGG, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, D (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. En: LASA, Latin American Studies Association, XXIII (Septiembre 6-8, 2001). Washington DC : LASA, 2001. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010114346/abriendo.pdf>
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 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*, 14, 1, 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>

- Meo, A. I., Heras, A. I., Chervin, M., & Rubiano, A. M. (2022). COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. *Pléyade*, (30), 110-142.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). Marco de Organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Secundaria Federal 2030. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>
- Morillo, F. (2023) ¿Juntos por el cambio? Una interrogación a la política educativa del macrismo para el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. En: UTE-CTERA. *XXVII Congreso Pedagógico 2022 UTE-CTERA. Pedagogías en comunidad Lecturas, autorías, escrituras en acción*, 88-96. <https://ute.org.ar/wp-content/uploads/2023/04/Publicacion-XXVII-Congreso-Pedagogico-UTE-2022ok.pdf>
- Moroni, R. (2017) ¿Secundaria del Futuro ?. Aportes de especialistas, información general secundaria, notas de profesores. UTE-CTERA. Disponible en: <https://ute.org.ar/secundaria-del-futuro/>.
- Morozov, E. (2016), La locura del solucionismo tecnológico, Buenos Aires, Katz Editores-Capital Intelectual.
- Muñiz Terra, L. M.; Roberti, M. E.; Lemus, M. (2022). Las encrucijadas de la pandemia: desigualdades y tensiones en las transiciones laborales de los/as docentes de nivel secundario. *Cuestiones de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, 26; e133, 1-24. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14711/pr.14711.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14711/pr.14711.pdf)
- Pangrazio, L., Selwyn, N., y Cumbo, B. (2022). A patchwork of platforms: Mapping data infrastructures in schools, Learning, Media and Technology. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2035395>
- Perrotta, ., Kalervo N. G., Williamson, B. y Witzemberger, K. (2021). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom, *Critical Studies in Education*, 62:1, 97-113, DOI: 10.1080/17508487.2020.1855597
- Perusia, J. y Cardini, A. (2021). Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria: prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19. Documento de Política Pública N°233. Buenos Aires: CIPPEC.
- Pinkasz, D. (2015) Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en Argentina. *Propuesta Educativa, núm. 44*, 8-23. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Plantin, J.-C., Lagoze, C., Edwards, P. N., y Sandvig, C. (2018). Infrastructure studies meet platform studies in the age of Google and Facebook. *New Media & Society*, 20(1), 293–310. <https://doi.org/10.1177/1461444816661553>
- Ponce, R. (2021). Experiencias, traducciones y tensiones en la implementación de la secundaria del futuro : la resignificación de la tarea de enseñar en las escuelas

- secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018-2020). Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. [1978] (2015) Imperialismo y educación en América Latina. Buenos Aires: Colihue.
- \_\_\_\_\_ (2017). Educación Pública, Iglesia y Mercado. *Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Colihue.*
- Rivera-Vargas, P., y Vargas-Espinoza, R. (2022). Plataformas digitales en educación. Por el derecho a la privacidad y protección de los datos personales. En: Rivera-Vargas, Guajardo, Marchante, Moreno, Núñez y Ordóñez (Eds.) (2022). *Pedagogías emergentes en la sociedad digital (V.3). Retos y oportunidades de educar en pandemia.* Publisher: Liberlibro, 145-150.
- Sadin, E. (2018). La siliconización del mundo. La irresistible expansión del liberalismo digital. Buenos Aires. Caja Negra.
- Saez, V. (2021). El uso de los medios digitales en la escuela: Un estudio de las imágenes mediáticas y las percepciones docentes. *Aletheia*, Vol. 13, Núm 1, 157-174. <https://doi.org/10.11600/ale.v13i1.629>
- Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. *Saforcada, F., y Feldfeber, M.(comps.) La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina (67-93).* Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Sandrone, D. y Rodriguez, P. M. (2020). El ajedrez, el go y la máquina. El desafío de las plataformas para América Latina. En: Tello, A. M. (ed). *Tecnología, política y algoritmos en América Latina*, CENALTES ediciones, 35-55.
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J. y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa "google". Plataformas digitales, datos y formación docente. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Schenone, M. (2022b). La plataformización de la educación: un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas. *Revista Latinoamericana de Economía Y Sociedad Digital*, 3. <https://doi.org/10.53857/KHHH3185>
- Schoo, S. (2016) Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción. Serie Apuntes de Investigación, N° 07. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/07-trabajo-schoo-selectividad-educacion-secundaria-analisis-historico-issn.pdf>
- Sisto, V. (2014) Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis. *Estudios de la Economía*, 19.

- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta : 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>.
- Srnicek, N. (2019). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra, Buenos Aires.
- Steinberg, C., G. Tiramonti y S. Ziegler (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. *Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Suárez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas, en Suárez, D. y otros, *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm. 28, 63-71.
- \_\_\_\_\_ (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Buenos Aires: Santillana*.
- \_\_\_\_\_ (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71, 71-87.
- \_\_\_\_\_ (2016). Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16(3).
- \_\_\_\_\_ (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. S. Martínez (Comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*, 161-183.
- \_\_\_\_\_ (2022) Los desafíos para la formación docente. En CTERA. ¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire. *MEDIATECA PEDAGÓGICA DE CTERA*, 81-86. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/459>
- Tobeña, V. (2020) "Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo", *Propuesta Educativa*, 29(54), 6-17.
- Tobeña, V., y Nobile, M. (2021). La transformación del proyecto formativo de la secundaria argentina: Estrategias de formación docente continua en dos políticas provinciales recientes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 423-448.
- UNICEF (2022), *Las plataformas digitales educativas antes y después del contexto de pandemia por COVID-19. Logros, aprendizajes y desafíos*. Serie: Generación Única. Buenos Aires.

- Van Dijck, J. & T. Poell (2018). Social media platforms and education. In *The SAGE Handbook of Social Media*, 579-591, editado por Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. London: Sage.
- Vassiliades, A. (2019). La “nueva campaña del desierto”: políticas docentes, pedagogía y desigualdad en tiempos del macrismo. *F. Saforcada y M. Feldfeber (comps.), La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, 187-202.  
<http://publicaciones.filo.uba.ar/la-regulaci%C3%B3n-del-trabajo-y-la-formaci%C3%B3n-docente-en-el-siglo-xxi-miradas-desde-argentina>
- \_\_\_\_\_ (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco* 2(30), 247-262.  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14044/pr.14044.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14044/pr.14044.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2022). Políticas educativas y restauraciones conservadoras: la “Secundaria del Futuro” y el presente de lo común en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 7(2), 129–151. <https://doi.org/10.15366/reps2022.7.2.006>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). Marco de Organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa - Secundaria Federal 2030.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>
- Vercellone, C. (2020). Prólogo. Tiempos y destiempos de la ley del valor/plusvalía. En: Míguez, P. (2020). *Trabajo y valor en el capitalismo contemporáneo. Reflexiones sobre la valorización del conocimiento*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Ediciones UNGS.
- Verger, A., Moschetti, M. C., y Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias.  
<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>
- World Bank Group .(2022). Knowledge Pack: Technologies for personalized and adaptive learning. EdTech team. 2022. Washington, D.C.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099120004132256958/pdf/P1742520d80f840b5092f20b334bf33e41b.pdf>
- Zanotti, A., y Pagola, L. I. (2022). Potencialidades y límites para el análisis de datos de sistemas de gestión de aprendizaje. El caso de Moodle. *Transdigital*, 3(6), 1–23.  
<https://doi.org/10.56162/transdigital14518>.
- Zukerfeld, M. (2015). La tecnología en general, las digitales en particular : vida, milagros y familia de la “Ley de Moore”; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; *Hipertextos*; 2; 4; 12-2015; 87-116.  
<http://revistahipertextos.org/721-2/la-tecnologia-en-general-las-digitales-en-particular-mariano-zukerfeld/>
- \_\_\_\_\_ (2017). *Knowledge in the Age of Digital Capitalism: An Introduction to Cognitive Materialism*, London: University of Westminster Press.

\_\_\_\_\_ (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. LAT Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo, 4(7), 1-50.

\_\_\_\_\_ (2021). Explotación, valor, conocimiento y trabajo en la producción y reproducción de contenidos educativos en línea. Revista Hipertextos, 9(16), 55-76. <https://doi.org/10.24215/23143924e040>.

Zukerfeld, M. y Yansen, G. (2022). Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos. Revista Redes 53 – ISSN 1851-7072. DOI: <https://doi.org/10.48160/18517072re53.167>

## Anexo

**Tabla 1**

*Datos involucrados en el Sistema de Gestión de la Información Educativa de la PME en la etapa inicial (2018-2020)*

Módulo	Procesos y actividades escolares involucrados	Sujeto/s escolar/es que producen los datos
1.Estudiantes	Información general de los estudiantes: datos de contacto de padres o tutores, historial académico (escuelas, cursos y calificaciones), historial médico y “necesidades especiales” referidas a la salud, calificaciones, índices de reprobación por escuela, curso, grado y estudiante.	Trabajadores de la secretaría y de los Equipos de Orientación Escolar
2.Matricula estudiantil	Candidatos y vacantes, listado de establecimientos educativos y oferta de vacantes para el siguiente año escolar, conflictos en el proceso de asignación, confirmación de vacantes, historial de cambios de cada candidato, estudiantes en espera, informes de gestión para la toma de decisiones, datos de los estudiantes: “necesidades educativas especiales”, datos de emergencia, si posee algún tipo de alergia y/o toma algún tipo de medicamento, movimientos de los estudiantes entre diferentes instituciones: pases externos, internos y primera matriculación, tipo y subtipo de pase: abandono, cambio de curso, fallecimiento del alumno, entre otros.	Trabajadores administrativos de las secretarías, equipos de Orientación Escolar y Ministerio de Educación
3.Comunicaciones	Interacciones entre directivos, docentes y familias	Docentes, preceptores, equipos de conducción

*Nota:* datos tomados del sitio web de la plataforma Geniat.

**Tabla 2**

*Datos involucrados en el Sistema de Gestión de Aprendizajes de la PME en la etapa inicial (2018-2020)*

Módulo	Procesos y actividades escolares involucrados	Sujeto/s escolar/es que producen los datos
1.Gestión de cursos	Carga o creación de evaluaciones, prácticas y proyectos por los docentes, asistencia de estudiantes y visualización de la misma en “tiempo real”; reportes de porcentaje de presentismo por grupo, grado, escuela y escuelas por zona; registro de las acciones que hará el docente junto a los estudiantes día a día, registro de las actividades que se llevan a cabo en cada clase, consultas por parte de otros sujetos escolares, docentes y directivos del establecimiento, así como por parte de las autoridades y empleados del Ministerio de Educación.	Docentes
2.Gestión de asistencia	Faltas de los estudiantes, visualización en tiempo real según diferentes criterios: diaria, mensual, entre otras, generación de reportes mostrando el porcentaje de presentismo por grupo, grado, escuela y escuelas por zona.	Preceptores
3.Calendario	Programación de eventos y actividades por parte de docentes y directivos para distintas poblaciones de la escuela con opción de notificación automática para sus destinatarios.	Docentes y equipos de conducción
4.Biblioteca de fomento del gusto por la lectura	Libros electrónicos para su uso como libros de texto gratuitos y libros clásicos de la literatura universal.	Viene con la plataforma

*Nota:* elaboración propia a partir de datos tomados del sitio web de la plataforma Geniat.

**Tabla 3**

*Datos involucrados en el Sistema de Gestión de la Información Educativa de la PME-etapa de consolidación (2021 en adelante)*

Módulo	Procesos y actividades escolares involucrados	Sujeto/s escolar/es que producen los datos
1.Estudiantes	Se añade: permitir el registro del presentismo de cada estudiante en tiempo real.	Docentes
2.Matricula estudiantil	Se agregan las modalidades de educación para adultos y educación especial.	Trabajadores administrativos de las secretarías.
3. Legajo Único del Estudiante	Información perteneciente al Legajo Único del Estudiante, utilizando tanto datos propios del Sistema miEscuela, como datos de otras fuentes secundarias a través de la utilización de APIs	Docentes, trabajadores administrativos de secretarías y Ministerio de Educación
4. Sistema de tutorías	Registro de docentes que se desempeñan como tutores; registro de asistencia y actividades desarrolladas con estudiantes; registro de acciones realizadas; gestión de vacantes de tutorías; reportes estadísticos para la toma de decisiones	Docentes tutores, equipos de conducción, Ministerio de Educación
4.Docentes	Registro de todos los docentes bajo la órbita del Ministerio de Educación, fecha de admisión, tipo de contratación, cargos que posee, instituciones en las que está activo, y aquellas en las que está designado, historial médico y “necesidades especiales” vinculadas a la salud, licencias médicas, historial académico y profesional, actividades de formación docente y calificaciones obtenidas, planificaciones anuales,	Trabajadores administrativos de las secretarías y Ministerio de Educación.

	registro de ausencias justificadas e injustificadas.	
5.Directivos	Idem docentes	
6. Comunicación	Encuestas de opinión para usuarios de la PME para evaluar el funcionamiento de la misma; publicación de avisos y comunicaciones oficiales; foros para docentes; permitir el contacto directo con el Ministerio	Docentes, directivos, trabajadores administrativos de secretaría, Ministerio de Educación.
7. Presentismo	Toma de asistencia, la gestión de salidas educativas, la gestión de emergencias y suspensión de clases; toma de asistencia en el marco de la participación virtual de los estudiantes	Docentes y preceptores
8. "Mi Escuela App"	Registración de usuarios de rol Familia; circuito de vinculación de Estudiante - Familia; consultar las novedades publicadas por los establecimientos educativos; visualización de información personal de los estudiantes; visualización de información académica de los estudiantes	Familias, docentes y preceptores
9. Firma digital	Integración con servicio de Firma Digital brindado por la Agencia de Sistemas de Información. Incluye: registro de usuarios y firmas; enviar documentos a firmar a otros usuarios; enviar documentos firmados a las familias; firmar boletines, planificaciones, reportes y otros documentos elaborados  desde miEscuela; generar reportes de su utilización	Familias, docentes y equipos de conducción.

10. Panel de control	Gestionar: alta y baja de usuarios en tiempo real y los roles y permisos de usuarios; visualizar los roles pendiente de cobertura en los establecimientos educativos; generar reportes para la toma de decisiones.	Equipos de conducción
11. Tableros y reportes	Consultar información en tiempo real. Generar alertas tempranas; visualizar la información de forma clara y sencilla; mostrar la evolución de los datos a lo largo del tiempo	Ministerio de Educación
12. Cambio de ciclo lectivo	Iniciar un nuevo ciclo lectivo; finalizar un viejo ciclo lectivo; gestionar la promoción o la permanencia de los estudiantes; matricular a los nuevos inscriptos, iniciar nuevamente los circuitos correspondientes a calificaciones, planificaciones, entre otros; ver el histórico	Equipos de conducción, secretaría
13. Conexión con los sistemas existentes del Ministerio	Integración con SADE, Sistema de Inscripción en Línea, SAP, Sistema Integral de Información Educativa, Clasificación Docente, WSAD, Salesforce, Portal Educativo, Login único del Ministerio de Educación (SAML/SSO)	Ministerio de Educación

*Nota:* elaboración propia a partir de datos tomados de los Pliegos Técnicos de la contratación de servicios para el desarrollo de la PME 2020 y 2022

#### **Tabla 4**

*Datos involucrados en el Sistema de Gestión de Aprendizajes de la PME en la etapa de consolidación (2021 en adelante)*

Módulo	Procesos y actividades escolares involucrados	Sujeto/s escolar/es que p datos
1.Gestión de cursos	Idem versión anterior (tabla 2)	
2.Gestión de asistencia		
3.Calendario		
4.Biblioteca de fomento del gusto por la lectura		
5.Prácticas pedagógicas	En esta sección se habilita la generación de ofertas de prácticas por parte del MEGCBA, el proceso de inscripción a ofertas por parte de las escuelas y la aprobación ministerial. A su vez, se condensa el sistema evaluativo de las prácticas junto con los informes correspondientes y la toma de asistencia. Finalmente, se añade un ítem de generación de reportes para la toma de decisiones.	Docentes
6.Evaluación Secundaria del Futuro	Implica la evaluación de estudiantes por parte de docentes en las diferentes disciplinas y de forma areal e interareal, según establece la reforma de la Secundaria del Futuro. También agrega un ítem para la generación de reportes para la toma de decisiones.	Docentes
7.Planificación	Generación de planificaciones en virtud de los formatos propios de la	Docentes

interdisciplina r orientada Secundaria del Futuro, la evaluación de dichas planificaciones y la calificación de las actividades involucradas en las mismas.

*Nota:* elaboración propia a partir de datos tomados de los Pliegos Técnicos de la contratación de servicios para el desarrollo de la PME 2020 y 2022

**Tabla 5**

*Cookies de la PME en la etapa inicial (2018-2020)*

Nombre	Dominio	Duración	Seguridad		Privacidad	Propósito
			HttpOnly	Secure		
_ga_EWE9PDR5BK	Google Analytics	Enero 2025	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Análisis
_ga	Google Analytics	Enero 2025	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Análisis
MoodleSesionxalum	Moodle	Con el cierre de sesión.	Sin datos	Sin datos	Mismo sitio	Funcionalidad
MoodleSesionTestxalum	Moodle	Con el cierre de sesión.	Sin datos	Sin datos	Mismo sitio	Funcionalidad

*Nota:* elaboración propia a partir de datos tomados de las herramientas para desarrolladores del sitio [miescuela.geniat.com](http://miescuela.geniat.com)

**Tabla 6**

*Cookies de la PME en la etapa de consolidación (2021 en adelante)*

Nombre	Dominio	Duración	Seguridad		Privacidad	Propósito
			HttpOnly	Secure		
1P_JAR	.google.com	enero 2024	No	Sí	De terceros	Publicidad
AEC	.google.com	junio 2024	Sí	Sí	Lax	Seguridad

APISID	.google.com	enero 2025	No	No	Mismo sitio	Publicidad, análisis
G_AUTHUSER_H	.miescuela.bue.edu.ar	Sesión	Sí	Sí	Mismo sitio	Funcional
G_ENABLED_IDPS	.miescuela.bue.edu.ar	enero 2025	No	No	Mismo sitio	Funcional
NID	.google.com	junio 2024	Sí	Sí	De terceros	Seguridad, análisis, funcionalidad, publicidad, personalización
SAPISID	.google.com	enero 2025	No	Sí	Mismo sitio	Funcional,
SID	.google.com	enero 2025	No	No	De terceros	Seguridad, funcional
SIDCC	.google.com	diciembre 2024	No	No	Mismo sitio	Seguridad, funcional
SSID	.google.com	enero 2025	Sí	Sí	Mismo sitio	Funcional
__Secure-1 PAPISID	.google.com	enero 2025	No	Sí	Mismo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-1 PSID	.google.com	enero 2025	Sí	Sí	Mismo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-1 PSIDCC	.google.com	diciembre 2024	Sí	Sí	Mismo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-1 PSIDTS	.google.com	diciembre 2024	Sí	Sí	Mismo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-3 PAPISID	.google.com	enero 2025	No	Sí	De terceros	Publicidad/personalización/análisis
__Secure-3 PSID	.google.com	enero 2025	Sí	Sí	De terceros	Publicidad/personalización/análisis

__Secure-3 PSIDCC	.google.com	diciembre 2024	Sí	Sí	De terceros	Publicidad/p ersonalizaci ón/análisis
__Secure-3 PSIDTS	.google.com	diciembre 2024	Sí	Sí	De terceros	Publicidad/p ersonalizaci ón/análisis
_ga	.bue.edu.ar	enero 2025	No	No	Mismo sitio	Análisis
_ga_C		diciembre 2024	No	No	Mismo sitio	Análisis

*Nota:* elaboración propia a partir de datos tomados de las herramientas para desarrolladores del sitio [miescuela.bue.edu.ar](http://miescuela.bue.edu.ar)

**Tabla 7**

*Cookies del sitio Google Accounts (etapa de consolidación de la PME)*

Nombre	Dominio	Duración	Seguridad		Privacidad	Propósito
			HttpOnly	Secure		
1P_JAR	.google.com	febrero 2024	No	Sí	Terceros	Publicidad
ACCOUNT _CHOOSE R	<a href="https://accounts.google.com">accounts.google.com</a>	enero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Funcionalid ad
AEC	.google.com	julio 2024	Sí	Sí	Mimo sitio	Seguridad
APISID	.google.com	febrero 2025	No	No	Mimo sitio	Publicidad, análisis
LSID	<a href="https://accounts.google.com">accounts.google.com</a>	enero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Análisis
NID	.google.com	julio 2024	Sí	Sí	Terceros	Seguridad, análisis, funcionalida d,

						publicidad, personalización
SAPISID	.google.com	febrero 2025	No	Sí	Mimo sitio	Funcional
SID	.google.com	febrero 2025	No	No	Mimo sitio	Seguridad
SIDCC	.google.com	enero 2025	No	No	Mimo sitio	Seguridad
SSID	.google.com	febrero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Publicidad
__Host-1PLSID	<a href="https://accounts.google.com">accounts.google.com</a>	enero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Funcional
__Host-3PLSID	<a href="https://accounts.google.com">accounts.google.com</a>	enero 2025	Sí	Sí	Terceros	Funcional
__Host-GAPS	<a href="https://accounts.google.com">accounts.google.com</a>	enero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Funcional
__Secure-1PAPISID	.google.com	febrero 2025	No	Sí	Mimo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-1PSID	.google.com	febrero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-1PSIDCC	.google.com	enero 2025	Sí	Sí	Mimo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-1PSIDTS	.google.com	diciembre 2024	Sí	Sí	Mimo sitio	Publicidad/análisis
__Secure-3PAPISID	.google.com	febrero 2025	No	Sí	Terceros	Publicidad/personalización/análisis
__Secure-3PSID	.google.com	febrero 2025	Sí	Sí	Terceros	Publicidad/personalización/análisis

__Secure-3 PSIDCC	.google.com	enero 2025	Sí	Sí	Terceros	Publicidad/ personaliza ción/análisi s
__Secure-3 PSIDTS	.google.com	diciembre 2024	Sí	Sí	Terceros	Publicidad/ personaliza ción/análisi s
SMSV	accounts	2024	Sí	Sí	Mimo sitio	?
user_id	accounts	sesión	Sí	Sí	Mimo sitio	Análisis
OTZ	ACCOUNT S	2023	Sí	Sí	Mimo sitio	Análisis, publicidad

*Nota:* elaboración propia a partir de datos tomados de las herramientas para desarrolladores del sitio [miescuela.google.accounts.com](https://miescuela.google.accounts.com)

### **Entrevista con dos funcionarios del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**

Para resguardar la identidad de las personas entrevistadas, decidimos no utilizar sus nombres. Nos referimos a ellas como “Entrevistado 1” (E1) y “Entrevistado 2” (E2).

En la comunicación previa por correo electrónico, enviamos la siguiente guía de entrevista:

- 1) ¿Cómo fue el proceso creativo que dió lugar a la emergencia de la plataforma?, ¿en qué desarrollos previos (locales o internacionales) se inspiraron?
  - 2) ¿Qué alianzas con el sector tecnológico se desplegaron para hacer posible la plataforma?
  - 3) ¿Cómo fue el proceso de diálogo y capacitación de los actores escolares?, ¿cómo fue la recepción y retroalimentación con docentes?
- 1) ¿Cuáles transformaciones o reajustes de la plataforma se realizaron, desde su primera versión, hasta la actualidad?
  - 2) Desde el Ministerio, ¿tienen balances parciales sobre las mejoras y cambios producidos por la introducción de Mi Escuela en la vida cotidiana de las escuelas?
  - 3) ¿Cómo está siendo aprovechado, tanto por el Ministerio como por las comunidades escolares, la información educativa que se plasma y circula en la Plataforma, sobre las trayectorias estudiantiles, las familias y las escuelas en general?

- 4) ¿Hay perspectivas para integrar nuevas funcionalidades para Mi Escuela o realizar modificaciones?

Gabriela: Bueno, ya estamos grabando. Si quieren pueden comenzar ustedes a comentar en función de lo que fuimos intercambiando por correo.

Entrevistado 1 (E1): Genial... El lanzamiento del sistema tuvo sus idas y venidas, como vos bien decís, siempre tuvo objetivos muy ambiciosos, muy grandes, de poder digitalizar y sistematizar todos los procesos educativos que sean puertas para dentro de las escuelas. Y Mi Escuela, cuando se lanzó y se pensó en un primer momento no era lo que es hoy en día. Imaginemos que, para contextualizar, Mi Escuela surge en el año 2018, donde se termina de definir lo que es la implementación de la Secundaria del Futuro. No sé si de esto has escuchado hablar en algún momento, pero bueno, la Secundaria del Futuro es lo que dispara y da inicio a la creación y a la generación de Mi Escuela.

Originalmente Mi Escuela era un sistema de gestión que se quería lanzar e implementar en esta secundaria, que implementaba la metodología Secundaria del Futuro. Únicamente esto. En el año 2018, el sistema se fue pensando en función de mesas de trabajo que se hacían con las distintas direcciones de área. Porque, también, si bien me imagino que todas las jurisdicciones deben tener una oferta bastante compleja, particularmente en la Ciudad, en el nivel secundario, tenés escuelas técnicas, escuelas artísticas, escuelas normales, escuelas medias, todos tienen sus particularidades. Entonces lo que se buscaba era una herramienta que pueda dar respuesta y soluciones a las necesidades que se tenían en cada una de estos tipos de escuelas y, a su vez, también, que acompañe los procesos innovadores que plantea la Secundaria del Futuro. Como por ejemplo la evaluación a través del desarrollo de competencias, la calificación más de manera conceptual y no tan numérica, la estructuración de los períodos del año a través de trimestres y cuatrimestres en lugar de los clásicos trimestres y otras reglas y metodologías que, bueno, están definidas en la Secundaria del Futuro. Pero bueno, ese fue como el inicio en sí del sistema.

En su momento, lo que se hizo también más allá de estas mesas de trabajo internas para ver cuáles eran las necesidades y cuáles eran los procesos que debía incorporar o tener modelado el sistema, se salió a buscar también en el mercado cuáles eran las mejores plataformas que podían llegar a ser parametrizables frente a estas necesidades. En su momento se eligió una plataforma que la había desarrollado un proveedor que se llama Ingeniat. Esta empresa había implementado en América Latina, en varios países su sistema y había tenido grandes éxitos, particularmente, por ejemplo en Colombia, creo que implementó a nivel nacional esta plataforma en todo el país y, bueno, ese fue el sistema enlatado, por así decirlo, que decidimos también implementar puertas para dentro de la Ciudad. Esto fue, igualmente, si bien era un enlatado, hubo que ir haciendo las modificaciones o ajustes por todo lo que la Secundaria del Futuro proponía y ponía sobre la mesa.

Así empezamos, como te digo, a finales de 2018 a implementarla. Miento, perdón, a finales de 2017, a parametrizarla. A principios de 2018 ya la empezamos a implementar en 19 escuelas que eran las pioneras de esta metodología de la Secundaria del Futuro. Cómo fueron estos este primer año de implementación fue muy, pero muy duro y muy desafiante. ¿Por qué? Porque particularmente Mi Escuela está orientada a acompañar a la Secundaria del Futuro y a acompañar al nivel medio y, el nivel medio, puertas para adentro de lo que

era, de lo que fue siempre el gobierno de la Ciudad, era como el nivel que menos familiarizado estaba con el uso de la tecnología. Entonces los actores estaban bastante reticentes a la implementación de un sistema que les cambiaba prácticamente la metodología de trabajo diaria. Imaginate que en vez de tener, obviamente, si bien calificaban o corregían en papel en las evaluaciones, que la carga de notas la tenían que hacer ahora en un sistema. Los boletines se construían a través de un sistema, el presentismo de los chicos se tomaba a través de un sistema.

Era como que una herramienta muy nueva que no sabían usar. La realidad es que muchos no la sabían utilizar y que nos costó mucho acompañamiento. La verdad es que siempre, también, lo que nos caracterizó fue el acompañamiento continuo, por entender que era algo nuevo y distinto a lo que ellos estaban acostumbrados a hacer. Nos pasamos meses y meses recorriendo las escuelas, capacitando y explicando y armando jornadas para que se entienda y que terminen de creer en que esto era una solución y no un problema. Porque muchos lo veían como un doble trabajo, porque muchos lo veían como una herramienta de control.

Pero la realidad era que el sistema, por un lado, iba a agilizar los tiempos y por otro lado también al ministerio le iba a permitir recopilar datos nominales de procesos o situaciones que ocurrían, puertas para adentro de la escuela, que antes no se sabía. Capaz que fulano en matemática había sacado un 8. Sí, obviamente, después al final del año, cuando se completan los libros matrices, esa información queda de algún lado registrado, pero no se sabía que en el segundo bimestre se sacó un 8 y que en el tercero capaz mejoró y llegó al 10. Cosas por el estilo. Esto fue la implementación a grandes rasgos en el 2018.

En 2019 se agregan 25 escuelas más, por lo tanto, crece un poco más el espectro de escuelas afectadas por miEscuela. Pero en 2020 ocurre un hecho trascendental a nivel mundial y que nos hace tener que reorganizarnos, que es la pandemia. Con la aparición del COVID y la pandemia tuvimos que ver cómo podíamos hacer crecer Mi Escuela. No solo al universo de secundaria, que era el sistema que veníamos acompañando, sino también al nivel primario y al nivel inicial. Ahí tuvimos que, aproximadamente a mitad del 2020, quitar la plataforma de funcionamiento y relanzarla a principios del año 2021 para, precisamente, adaptarla a todas las metodologías de trabajo de los distintos niveles que existen en la ciudad.

Quisimos implementar un sistema pensado para la educación del nivel secundario en todos los niveles y la realidad es que primaria es muy distinto, inicial es muy distinto. Entonces lo tuvimos que hacer es apagar Mi Escuela y relanzarla en 2021, así como todos los procesos modelados y sistematizados para todos los niveles. Ahí fue que a mí particularmente me tocó liderar el relanzamiento de la plataforma. Y, básicamente, como estrategia para el relanzamiento, nos apoyamos mucho en lo que es el acompañamiento y la formación constante de los actores interesados e involucrados en el uso de la herramienta. Ahí modelamos un equipo de asesores de campo distribuidos en los distintos distritos escolares a través de los cuales se organiza la educación puertas para adentro de la Ciudad. Mismo también, hicimos equipos especializados en cada uno de los niveles para saber y acompañar las necesidades que cada uno de estos niveles tenía. Entonces eso es lo que nos permitió poder avanzar y salir a implementar este sistema en todos los niveles.

Obviamente si con 19 escuelas, con después 25 escuelas teníamos actores reticentes, te imaginarás qué pasó cuando abrimos el sistema a 800 y pico de establecimientos. También había personas a las cuales les gustaba y les parecía que la herramienta les podía llegar a significar una mejora considerable en su tarea diaria y otros que la verdad es que no. Hay muchos docentes que hoy en día, no quiero que se malinterprete la palabra, pero son, de cierta manera, analfabetos digitales. Es decir, no se arman y no ponen uso de las nuevas tecnologías. Entonces al más mínimo cambio, a la más mínima diferencia con respecto a cómo se trabaja diariamente, bueno, muchos han resistido.

G: Disculpá, te interrumpo con una pregunta. Vos me habías dicho que habían empezado con esta empresa Ingeniat y quería saber si en ese relanzamiento seguían basándose en ese enlatado o si hubo algún cambio.

E1: Buena pregunta. No, en el relanzamiento dejamos de utilizar el enlatado de Ingeniat porque si ya de por sí era un enlatado que tuvimos que tocar bastante para poder implementarlo funcionalmente en el nivel secundario, para cuando tuvimos que hacer el relanzamiento tuvimos que pensar y desarrollar un nuevo sistema completamente distinto a todos los que están en el mercado. En el relanzamiento Mi Escuela deja de ser un enlatado modificado o ajustado y pasa a ser un sistema más de desarrollo propio.

G: Sí, eso se notaba porque estuve viendo los tutoriales y percibí muchos cambios en el menú, de estética, de todo. Entonces, digo, bueno, acá pasó algo. Entonces ahí ya empieza a ser un desarrollo propio, o sea, la plataforma Mi Escuela es sui generis, digamos.

E 1: Exactamente, sí. No tiene antecedentes o no se basaba en la actual. Mi Escuela no se basa en ninguna otra plataforma existente en el mercado.

G: Perfecto. Y otra cosa, esto que me decías de la información, que es medio como la información en tiempo real, de poder hacer ese seguimiento más preciso, a esto que después se dió en llamar "las trayectorias de los estudiantes". Bueno, también la Secundaria del Futuro que introduce la bimestralización, ese seguimiento con más detalle, quizás, que antes, en los esquemas anteriores. Quería saber cómo es el procesamiento de esa información. Porque me imagino que es un volumen de información muy grande. Y bueno, cómo se está aprovechando esta herramienta de la plataforma.

E1: Bueno, uno de los principales beneficios que considero que aporta Mi Escuela es esto, es la recopilación de datos que antes no se tenían, como bien decís. Y obviamente con la recopilación de esos datos, también el Ministerio tuvo que ver qué hacía con tanta información que antes no tenía. Entonces ahí se hizo una inversión muy grande en la construcción y el armado de equipos de explotación y visualización de datos. También lo que hicimos, porque si bien pasamos a tener muchos datos, a veces, esos datos, al depender de la carga manual de una persona que capaz no conoce usar una herramienta, a veces no vienen del todo limpios.

Entonces también, no solamente hicimos una explotación de datos presentando y armando, no sé, tableros de control, informes basados en evidencia que ahora tenemos, porque es lo que nos devuelven los sistemas, sino también hicimos, por ejemplo, integraciones con otras áreas de gobierno que nos hacen que los datos sean más prolijos o sean más congruentes. Nos integramos, por ejemplo, ahora con salud, estamos integrados también con registro civil, hacemos también, por ejemplo, hoy en día cruces con el Ministerio de Desarrollo y

Hábitat para lo que es el cobro de ciertos subsidios. Entonces, lo que nos permitió tener tantos datos es eso, es poder tomar ciertas decisiones y políticas en función de evidencia real que tenemos puertas para dentro de las escuelas.

Mirá, todas las escuelas, hoy por hoy, tienen a disposición en la plataforma un dashboard que les consolida la información que van cargando los distintos módulos en un panel de control. Hay algunas que le dan más bola que otras, pero todas tienen esa posibilidad de ver lo que cargan en un panel de control para tomar ciertas decisiones. Por ejemplo, tengo 48 chicos en estado de no regular, tengo 76 chicos que les falta cargar el presentismo del 14 de febrero. Todos tienen esa posibilidad. Lo que sí, capaz, no pueden ver o no ven en el mismo momento son los informes o los análisis que ya se hacen a nivel ministerial hasta que nos comunicamos con ellos. Ellos no ven, capaz, que a una parte o a determinados estudiantes por su condición de regularidad no están, o se van a ver afectados por el subsidio de AUH, por ejemplo. Esas son definiciones más bien políticas.

Entrevistado 2 (E2): Una cuestión importante acá es el tema de purificar los datos que nosotros recabamos por parte de los sistemas. Tenemos la integración con RENAPER, ahí nosotros también vamos corroborando toda esa información que tenemos de los estudiantes con RENAPER. Y también el año pasado implementamos la aplicación Mi Escuela Familias.

Bueno, y la idea es que la familia, al ingresar a su hijo o a la estudiante que tiene a cargo, también pueda dar la información que el Ministerio y la escuela tiene de ese estudiante para corroborarla o, en todo caso, modificarla. Y así nosotros también vamos limpiando toda esa información que ya tenemos cargada como para dejarla lo más pura posible.

G: Y esto es en relación a la información de los estudiantes y en relación a la información de los docentes. Y bueno, porque mi trabajo se basa más en la tarea docente a través de la plataforma. Y yo pensaba, bueno, que esto permite un seguimiento a los estudiantes, pero también permite un seguimiento a la tarea que hacen los docentes, al desempeño de los docentes en su trabajo. No sé cómo lo ven.

E1: Yo creo que lo que se puede ver... sí, se puede, en base al desempeño de los estudiantes, hacer un análisis respecto al docente. Es decir, toda una sección está funcionando mal en Ética, por ejemplo, da para atender qué está pasando ahí. Pero a lo que más se le hace corregir mecanismos, yo creo que a donde más se le hace seguimiento es, por ejemplo, a la carga de calificaciones que hace el docente en la plataforma. Sí, podemos ver que docente está cargando, qué docente no está cargando. A las tareas concretas pedagógicas que lleva adelante, todavía parece que no tenemos ningún módulo de funcionalidad del cual podamos evaluar.

E2: No, sí, ahí eso lo quería comentar también. Hoy por hoy miEscuela es una herramienta implementada más que nada para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes. No mira tanto al docente para todo lo que tiene que ver con el desempeño o el desarrollo docente. Hay otros sistemas a través de los cuales sí se les hace seguimiento, pero hoy por hoy no tiene un rol tan protagónico como sí lo tiene el estudiante. El docente más que nada es un usuario, por así decirlo, administrativo que se encarga de cargar y completar la información que se requiere. Pero todos los procesos están orientados hoy por hoy más que nada a la historia académica del estudiante.

G: Quería saber si desde su punto de vista, después de estos años de implementación, si ven algún cambio en esas resistencias iniciales, si ahora creen que está más afianzado. Y también tengo entendido que en cada escuela hay responsables de la plataforma ¿o eso va variando? O sea, ¿hay un asistente o algo así?

E1: Todas las escuelas hoy por hoy tienen un asesor asignado, pero no es único o exclusivo de esa escuela. Nosotros tenemos un equipo de aproximadamente 30 personas que entre esas 30 personas tenemos divididos a todos los niveles, todos los distritos escolares y tienen sí a un asesor de referencia y pueden consultarle directamente a esa persona cualquier inconveniente que tenga. Después, con respecto a lo que comentabas antes, Gabi, la verdad es que sí, la verdad es que ha cambiado muchísimo la percepción que se tenía del sistema Mi Escuela desde el inicio hasta ahora. Este es el tercer año del relanzamiento y la verdad es que la aceptación y el uso de la herramienta ya, con respecto a lo que fue el relanzamiento, que fue creo yo el año más difícil porque fue después de la pandemia y porque fue todo lo que eso significó. Ahora no es por ahí, hay gente que la usa sin chistar y antes te armaban un despelote o estaban muy en contra del uso de la herramienta. Y obviamente siempre van a ir quedando usuarios que se resisten, usuarios que no les interesa aprender a usarla, pero ya cada vez son los menos porque ven, creo yo que son conscientes de que mi escuela llegó para quedarse, que el paradigma de la educación digital llegó para quedarse y que todo, absolutamente todo, tracciona a la sistematización de los datos y de la información.

G: Claro... Después, con respecto a la expansión de la plataforma, porque yo vi que en la normativa dice que es de uso obligatorio para todas las escuelas de gestión estatal y quería saber qué pasaba con las privadas, si estaba siendo utilizado o no, cómo era ese panorama.

E1: No, sí, ahí el público objetivo de uso de Mi Escuela es únicamente gestión estatal. Ahí lo que nos pasa con gestión privada es que el ministerio no tiene capacidad o poder de decisión sobre qué sistemas o qué plataformas usan entidades privadas, que no dejan de ser pequeñas empresas. Cada escuela del ámbito privado decide qué sistema utilizar, por lo tanto, nosotros, desde lo que es el ministerio, únicamente nos encargamos de darle servicio y una herramienta a la gestión estatal que capaz no tiene la posibilidad de implementar un sistema de estos tipos. Nos ha pasado de sí querer lanzar otros proyectos para el ámbito de la gestión privada y por esta cuestión de que el ministerio no puede incidir o tomar decisión sobre lo que pasa puertas para adentro de estas entidades, no han prosperado. Pero vos si preguntás, pues cada escuela privada tiene su propio sistema de gestión, que capaz no tiene ni la mitad de funcionalidades que tiene Mi Escuela. Pero bueno, es a lo que están acostumbrados y lo que quieren utilizar.

Entonces hoy por hoy se usa en todas las escuelas de nivel secundario, digo. Se usa en todas las escuelas del nivel secundario, del nivel primario, del nivel inicial, sí, de gestión estatal. Próximamente vamos a estar trabajando para incorporar lo que es la modalidad, porque esto también es importante aclarar, que es todas las escuelas de inicial, primaria y secundaria de modalidad común y de gestión estatal. Porque después tenés la modalidad adultos y la modalidad de especial, que ellos hoy por hoy no están incorporados dentro de miEscuela. Pero la perspectiva es... Sí, la perspectiva es incluirlos, así como también la perspectiva del sistema Mi Escuela es siempre ir por más.

En principio Mi Escuela, cuando se lanzó, era el módulo de matriculación, el módulo de calificaciones y el módulo de presentismo. Y hoy por hoy, si bien esos son los tres módulos más importantes que tiene, a través de Mi Escuela podés ver lo que son las prácticas profesionalizantes que hoy en día se hacen en el último año de la secundaria, podés ver... Bueno, se lanzó una app móvil para que las familias puedan ver en tiempo real toda la información. Como que constantemente vamos relanzando o pensando en nuevas funcionalidades que hagan al producto más funcional.

G: Ahí, lo que yo noto, corríjanme, es que hubo un afianzamiento pero también una simplificación. La versión inicial, la del 2018, yo veía que tenía muchas funciones, incluso, busqué en YouTube, hay tutoriales de docentes, que las propias escuelas hacían de la plataforma, y tenía muchas más cosas en la interfaz que hoy no están. Por ejemplo tenía el calendario, tenía un perfil personal, parecía más tipo red social. Tenía la posibilidad de hacer las planificaciones...

E1: Lo que pasó ahí... o, en realidad, esa situación se debe a que en su momento cuando desarrollaste un sistema para únicamente 20, 35 escuelas y encima para los primeros dos años, porque era a medida de que la Secundaria de Futuro se iba implementando, podías hacer o considerar más procesos de los que podés hacer cuando consideras a... ¿Me escuchan? Se cortó... Decía que eso se debe a que en su momento cuando el sistema estaba pensado o dirigido a únicamente 30 escuelas o un nivel, te da la capacidad de hacerlo más específico o cerrado a los procesos que ocurren en ese tipo de escuelas. En cambio cuando ya tenés un sistema que tiene que dar servicio y respuesta a la totalidad de los niveles, es como que es más difícil considerar todos los procesos que ocurren uno a uno. Pero bueno, la idea sí es que en algún momento todas esas funcionalidades que en algún momento estuvieran comprendidas se incorporen.

E2: Acá, algo para agregar. También tener en cuenta esto de que lo otro era un enlatado ya desarrollado que era ajustarlo simplemente a la secundaria. Acá al haber tenido que hacer una plataforma de cero, claramente que al principio el requerimiento, la demanda fue, bueno hagamos con todo lo que tenía antes, solo que abordaba a todos los niveles. Y la realidad es que los desarrolladores trabajaban sobre la misma plataforma y había que todo el tiempo, desde que arrancamos a desarrollar e implementar, hubo que estar poniendo prioridad, bueno, ¿qué priorizamos? Que el módulo de comunicaciones también pueda matricular todos los niveles. Entonces siempre hicimos este juego o estrategia de qué nos conviene ahora desarrollar e implementar, e íbamos armando esa planificación. Obvio que está en nuestro stock de cosas para hacer, el hecho de un módulo de comunicaciones realmente funcional en las escuelas. De hecho ahora se está hablando mucho por la conexión que tiene con la aplicación de escuelas familias, ¿no? La firma digital, hay un montón de cosas que queremos implementar pero todo el tiempo nos hemos obligado a estar priorizando, "bueno ¿en qué avanzamos ahora?"

También porque ese desarrollo implica todo este acompañamiento a escuelas y por todo no se puede ir, así que eso también para tener un intento. Hay otra cosa más que iba a decir, respecto a la familiarización de los equipos de conducción y los docentes. Está mucho esta idea de que el sistema tiene que ser tal cual, la realidad, hoy lo que hacemos en papel tiene que ser lo mismo. Eso va generando este cortocircuito o esta resistencia, es decir, no hace falta que sea tal cual el papel, por ahí puede ser mucho más simple, por ahí podemos hacer

la reingeniería de estos procesos y va a costar usar ese nuevo sistema, pero bueno, a futuro es mejor, simplifica los procesos.

Y una cosita más que quería comentar o aclarar. Si bien la implementación de Mi Escuela tenía, por un lado, la difícil tarea de ser aceptada por la comunidad docente, pero también tenía la difícil tarea de ajustarse constantemente a los cambios de los procesos que se definían instantáneamente en el ministerio. La Secundaria del Futuro en su momento planteaba el acompañamiento y el estar atrás del estudiante para que su trayectoria sea lo más productiva posible y demás... pero cuando fue la pandemia muchas de esas instancias de presencialidad, acompañamiento y demás tuvieron que cambiarse. Entonces también lo que nos pasa constantemente es el proceso de calificaciones del año, una vez que se cierra, capaz al año siguiente tiene alguna que otra modificación. Entonces requiere algún ajuste y eso te quita tiempo a, capaz, pensar una nueva funcionalidad. Entonces hay muchos procesos internos en el ministerio que, año a año, van cambiando y eso también tiene que ser respaldado y ser acompañado por la parametrización de la plataforma.

E1: También quiero recordar en el momento, creo que fue finales del 2021 o principio del 2022, que, claro, como la modalidad era híbrida, en un momento los estudiantes iban a veces virtual, a veces presencial. Nosotros desarrollamos un módulo de presentismo amoldado a esa realidad. Al mes todos los chicos van presencial por completo, no hay virtualidad. Y ahí tuvimos que deshacer ese proceso y volver a desarrollar un módulo de presentismo que se amolde a esa nueva realidad. Incluso, hoy en día en las escuelas hay una flexibilidad mucho más grande con el nuevo Régimen Académico de la Secundaria del Futuro respecto de la presencialidad de los estudiantes. Entiendo igual que eso se conserva, o sea, la posibilidad de tomar asistencia en distintas modalidades.

E2: Sí, pero entiendo que está mucho más específico a una persona concreta. Antes en su momento el módulo de presentismo era como cuáles días son virtuales. Antes acá a los estudiantes se les podía calcular o programar: "bueno, este chico viene en su burbuja presencialmente los lunes, miércoles y viernes, y virtualmente los martes y jueves". Y le tomabas asistencia de esa manera. Configurabas cómo le ibas a estar tomando y demás. Ahora no, está prácticamente todos los días, como siempre.

E1: Pero bueno, también la dificultad... Yo me pongo en el lugar de un docente, que no me doy mucha maña con los sistemas, pero una vez que me explican una plataforma y entiendo cómo usar una herramienta, después a los meses cambia. Entonces eso también va generando como cierta resistencia, pero bueno, la realidad es que muchos, pero muchos integrantes de la comunidad educativa tuvieron una voluntad muy grande en utilizarla, porque si no, no hubiésemos podido tener los niveles de productividad y de uso que estamos teniendo ahora. Yo estoy sorprendidísimo. Porque, como te contaba, estoy desde el inicio y a mí me han, en una jornada de capacitación, se me han parado los docentes con carteles y me han dicho de todo. Porque estaban negados a usar esa herramienta, y ahora veo que en el nivel, por ejemplo, este último, para el segundo bimestre de este año, el 93% de las escuelas generaron todos los boletines del nivel primario a través de miEscuela. Y es un montonazo.

G: ¿Y en el nivel secundario tenés el porcentaje?

E1: Ya te lo paso. Si no me equivoco, 85,63. Un monton igual. 96,925 boletines. Esto es de este año. Esto fue, sí, del viernes pasado.

G: Claro, está instaladisima. Sí. Bueno, no sé si tenían algo más, que yo los interrumpí un monton..

E1: No, a ver si no se me pasó nada... bueno, algo importante para aclarar o agregar, también, es que, si bien constantemente nosotros nos encontramos a disposición de las mejores herramientas, que nos pueda llegar a comentar la comunidad y el usuario final, porque al fin y al cabo la herramienta la usan los docentes, nosotros también desde nuestra área de tecnología también generamos, por ejemplo, un equipo de UX, UI, que nos permite ver puntos de mejora para que el sistema pueda ser mejorado. Al Ministerio de por sí le sirvió mucho la implementación de Mi Escuela para modernizarse mucho a comparación de lo que era. Con esto de la explotación de datos, con esto del diseño UX, la verdad es que costó que Mi Escuela tenga lugar tanto en las escuelas como en el ministerio.

Porque la verdad es que costó que Mi Escuela tenga lugar tanto en las escuelas como en el ministerio. Pero hoy en día es una herramienta fundamental para todos.

G: Dos consultas con esto que decís. ¿En estos equipos integraron personas del ámbito educativo o lo hicieron...? En los equipos, por ejemplo, de UX.

E1: Sí, en las actividades de diseño se han generado prototipos que después se validaron con actores de la comunidad y buscaban su respectivo feedback. Y también siempre que nosotros pensamos o modelamos un nuevo módulo, un nuevo procedimiento o puerta para dentro de la plataforma, antes de ponerlo en productivo, lo entregamos al área pedagógica para que haga pruebas. Lo entregamos también para que ellos lo bajen a sus referentes, puertas para dentro de las distintas direcciones de área, que por lo general, la gente que está dentro de las direcciones de área tiene una experiencia o un paso muy grande por lo que son las escuelas.

G: Claro, sí. Y después con respecto a las capacitaciones, tanto del ministerio como de los docentes, porque tengo entendido que... que me cuenten un poco cómo fue ese proceso, que sí fue muy desafiante para el propio ministerio, porque sí, sucede que son cosas que están muy avanzadas por ahí en ámbitos comerciales o de otros ámbitos, y a veces en el ámbito público no tanto. Que me cuenten un poco eso. Y después con respecto a la comunidad educativa, entiendo que se hicieron cursos también desde la Escuela de Maestros.

E1: Sí, se hicieron un montón de instancias de formación y capacitación. En un momento justo fue para la pandemia, y cuando no era tan posible hacerlo presencial, se hicieron cursos de auto-evaluación, auto-entendimiento desde la Escuela de Maestros. Pero, por lo general, yo soy partidario de que las mejores capacitaciones que hemos dado fueron presenciales. Hemos dado capacitaciones en auditorios de 300 personas, explicando y comentando qué procesos se hacían. Siempre las capacitaciones las armamos de una manera bastante medida, porque si yo te quiero contar en tres horas todo lo que puedes hacer a través de miEscuela, te vas con la cabeza así. No hay forma de que te quede conocimiento alguno de todo lo que puedes hacer. Entonces se armaban un cronograma bastante extenso, que requería su tiempo, pero ibas viendo por módulos, por funcionalidades específicas. Para que la persona diga "bueno, hoy ví la matriculación, me

voy pensando y sabiendo cómo hago la matriculación". Pero no te mareo ni con calificaciones ni con presentismo.

Y bueno, hemos dado capacitaciones directamente a los docentes en las escuelas, directamente a los directivos, directamente a las personas que trabajan puertas para adentro de las direcciones del área. Hemos dado capacitaciones referidas a Mi Escuela también a los equipos del Ministerio, porque consideramos que, como es una herramienta tan importante, todos tienen que saber lo que pueden hacer o lo que pueden ver en Mi Escuela.

G: Sí, porque muchas veces lo que pasa, leyendo otros estudios sobre otras plataformas como Moodle, por ejemplo, en las conclusiones decían que los datos no eran aprovechados por cosas básicas como, por ejemplo, el tiempo de almacenamiento que tenían, que no permitía después un análisis, por ejemplo, una disponibilidad de los datos al año siguiente.

Sí, a nosotros, hacerle entender al ministerio la cantidad de información que recopilamos y que ahora teníamos con Mi Escuela, nos costó un año y medio fácil, porque desde que relanzamos mi escuela, que fue en 2021, hasta que se armó todo esto de empezar a explotar los datos, corregime si me equivoco, pero habremos empezado con todo lo que es la explotación de datos a mitad del 2022, aproximadamente. Sí, la explotación como la tenemos hoy en día, sí. O sea, siempre estuvimos intentando construir buenos tableros. La realidad es que la cantidad de información que empezamos a recopilar de repente nos excedía y nos llevó mucho tiempo ver de qué modo mostrarla, de modo más legible posible. Eso nos llevó meses.

G: ¿Podrían hacer un resumen de cuando hablan de esta explotación de datos, como más o menos a qué se refieren?

E2: A tomar la información de la plataforma, procesarla para que quede lo más pura posible, ver que contamos también con los DNI, con la información de boletines, presentismo, calificaciones, y armar tableros de control, que es básicamente información agregada donde vos podés ver, bueno, depende de cada tablero, pero podés meter filtros de distrito, filtros de nivel, donde ves cómo van las calificaciones, cómo va la carga de boletines, cómo van en determinadas materias, la cantidad de matriculados. Vos podés armar todo tipo de tablero, depende de la información y al objetivo que tengas. Y mismo también lo que nos permite esta explotación de datos es trazar ciertos indicadores, como por ejemplo, no sé, cantidad de niños, varones de 7 años que adeuda... no se, se llevaron en el segundo trimestre prácticas de lenguaje. Ese nivel de granularidad del dato es posible gracias a todo esto que recopila Mi Escuela.

G: Bien. Chicos, una cosita que me había quedado, también me estaba fijando en el machete, que un poco mencionaron, pero me interesa pensar. Esto de la alianza o el contacto con el sector tecnológico, ¿no? Que vos mencionaste la primera empresa del enlatado, quería saber, digamos, qué otras articulaciones o qué otros diálogos hubo en todo este proceso.

E2: Bueno, ahí un aliado, por ejemplo, para nosotros es Google, por todo lo que tiene que ver con el logueo y el acceso a la herramienta. Vos para ingresar a la plataforma usas las cuentas @bue, que es una cuenta de Google que nos brinda a todo lo que es el sistema educativo de CABA. Entonces, si tuviese que decidir el ámbito privado, diría que Google es

nuestro aliado, porque en varias también integraciones, hemos trabajado, por ejemplo, en una integración con lo que es Classroom en su momento. Bueno, el proveedor actual es Phinx Lab. ¿Quién más? No, y listo, porque lo resto es todo interno, interministerial, trabajo con las escuelas.

G: Bien. Bueno, creo que, no sé si les quedó algo en el tintero para comentarme, me parece por ahí lo de las perspectivas a futuro, que un poco ya mencionaron, pero si quieren explayarse un poquito en eso.

E1: Como perspectivas a futuro, la realidad es que, porque conozco también que hay ciertos módulos hoy por hoy que miEscuela tiene disponibles que hacen falta dar una vuelta de rosca para que terminen de ser aceptados por la comunidad. Si bien hoy por hoy, por ejemplo, el módulo de presentismo se está utilizando un montón y nos permite esto de calcular la regularidad de los estudiantes y demás, todavía hay que hacerles algunos ajustes, pero capaz no tanto a la herramienta en sí, sino también a lo normativo, porque mientras lo normativo sigue exigiendo que el papel exista, tampoco miEscuela va a poder terminar de consolidarse.

Porque al fin y al cabo hoy por hoy vamos a agarrar la norma y si bien la norma habla y justifica o pone sobre la mesa que miEscuela es obligatoria de utilizarlo, el papel sigue siendo también lo legal y lo válido. Entonces, como perspectiva, yo trabajaría sobre eso, haría crecer de una manera exponencial el uso de la app Mi Escuela Familias, que es un canal muy, pero muy importante, que es la primera conexión que se tiene directamente del Ministerio a las familias de los estudiantes.

Y después, bueno, hacerle frente a todos los procesos y circuitos nuevos que puedan llegar a aparecer puertas para dentro de las instituciones educativas, que año tras año son muchos. De un año para el otro tuvimos que salir a hacer todo un sistema que acompañe y organice lo que son las prácticas educativas de los chicos en empresas privadas, algo que nunca se hubiese pensado, y surgió de un año para el otro. Entonces, también el equipo tiene que estar con esa capacidad de ver los nuevos desafíos.

G: Buenísimo. ¿Tienen datos sobre la cantidad, sobre el alcance de la aplicación? ¿De cuántas familias las están usando? ¿Cuántas familias están usando? Hay otra duda que tenía mientras Rocío busca el dato ese, es si se mantiene eso que se había dicho, en la pandemia, en relación al uso de datos de la plataforma, la disponibilidad sin conexión, ¿cómo es el tema ese?

E2: Del acceso al sistema, sí, ahí lo que se hizo fue un convenio con el ENACOM, que no solo por miEscuela, sino por todos los sistemas que estén bajo el dominio bue.edu.ar, no consuman datos móviles. Perfecto. Mi escuela, al ser bue.edu.ar, no consume datos móviles al utilizarse.

A ver, acá lo que encuentro, igual no sé si es lo más actualizado, pero tengo 122.000 usuarios registrados, 100 códigos generados, los códigos generados son cuando el responsable vincula a un estudiante, no, es mientras, los códigos generados son en la plataforma, estoy intentando analizarlo... Usuarios registrados son 122.500 e interacciones que hubo en la aplicación son 6.750.000. 6.750.000.

G: Sí. Bien. ¿En todos los niveles? ¿Lo tenés desagregado?

E2: No, no. Intenté, pero si querés después eso, mandame por mail las consultas y veo de conseguirte la lista.

G: Ay, bueno, buenísimo. Vos estás ahí, estás en el correo, ¿no?

E2: Sí, estamos los tres en el correo, sí.

G: Bueno, chicos, yo creo que ya los exprimí un montón. Si tienen algún comentario más...

E1: Quedamos a disposición y ojalá te pueda servir a vos toda la información que te dimos.

G: Desde ya que sí. Muchísimas gracias, un abrazo.