

# 13



## *Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente*

---

*Pandemic in Argentina: EdTech and changes in the teaching profession*

**Lucila Dughera\*;  
Fernando Raúl Alfredo Bordignon \*\***

DOI: 10.5944/reec.42.2023.33170

Recibido: **22 de julio de 2022**

Aceptado: **22 de noviembre de 2022**

---

\* LUCILA DUGHERA: Investigadora Asistente del CONICET. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Magíster en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ) y Licenciada en Sociología (UBA). Docente de grado en la Facultad de Cs. Sociales (UBA). **Datos de contacto:** e-mail: luciladughera@e-tcs.org. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3937-585X>

\*\*\* FERNANDO RAÚL ALFREDO BORDIGNON: Profesor Adjunto (UNLu) y Profesor Asociado (UNIFE). Licenciado en Sistemas de información (UNLu), Magíster en Redes de Datos (UNLP) y Doctor en Educación, Universidad Nacional a Distancia de España. **Datos de contacto:** e-mail: fernando\_bordignon@unife.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0692-6851>

## Resumen

La educación distribuida de emergencia que la pandemia de COVID -19 impuso en los hogares, amplificó y acentuó el uso de tecnologías digitales en el ejercicio del trabajo docente, específicamente a partir de la producción de bienes informacionales y el uso de plataformas. En este contexto, distintas corporaciones del sector informacional incrementaron sus negocios al proveer software y servicios informáticos a los sistemas educativos. Dicho estado de situación trajo aparejado una serie de cambios en el trabajo docente que van mucho más allá de cuestiones didácticas. A los efectos de explorar las potenciales transformaciones en la labor docente, realizamos un trabajo de campo consistente en una encuesta a maestros y profesores argentinos (muestra autoseleccionada de 205 casos), que ampliamos con datos provenientes de fuentes secundarias y una investigación anterior. De manera central, se indagó acerca de: a) producción de recursos educativos en pandemia, tipos y tiempo insumido, b) reconocimientos por la labor realizada y c) percepción de cambios en el trabajo docente. Del análisis de los testimonios se evidencia, en primer lugar, que la pandemia condujo a que gran parte de los docentes se conviertan en trabajadores informacionales a partir de la producción de bienes digitales, el uso de plataformas para la mediación pedagógica y la automatización de ciertas tareas. Esta transformación se configura en diálogo estrecho con una serie de cambios en el trabajo docente: tiempo de trabajo, gestión del aula y malestar en la salud. La discusión que aquí planteamos consiste en advertir, por un lado, que resulta impreciso y limitado referir únicamente a digitalización en el mundo del trabajo y, por otro lado, que las tendencias ya identificadas en diferentes ámbitos laborales -informacionalización, plataformización y automatización- requieren ser interpretadas a la luz del trabajo docente en pandemia.

*Palabras clave:* Pandemia COVID-19; Argentina; informacionalización; plataformización; cambios en el trabajo docente; EdTech.

## Abstract

The emergency distributed education that the COVID-19 pandemic imposed on households amplified and accentuated the use of digital technologies in the teaching profession, specifically through the production of informational goods and the use of platforms. In this context, different corporations in the information sector increased their business by providing software and computer services to educational systems. This situation brought about a series of changes in the work of teachers that go far beyond didactic issues. In order to explore the potential changes in teachers' work, we conducted fieldwork consisting of a survey of Argentine teachers and professors (a self-selected sample of 205 cases), which we expanded with data from secondary sources and previous research. In a central way, we inquired about: a) production of educational resources in pandemics, types and time production, b) recognition for the work done and c) perception of changes in the teaching work. From the analysis of the testimonies, it is evident, firstly, that the pandemic has led most teachers to become information workers through the production of digital goods, the use of platforms for pedagogical mediation and the automation of certain tasks. This transformation has brought about a series of changes in teachers' work: working time, classroom management and health discomfort. The discussion we raise here consists of warning, on the one hand, that it is imprecise and limited to refer only to digitalization in the world of work and, on the other hand, that the trends already identified in different work environments -informationalization, platformization, automation- need to be interpreted in the light of the teaching work pandemic.

*Keywords:* Pandemic COVID-19; Argentina; informationalization; platformization; changes in the teaching profession; EdTech

*Anche se attraverso il bosco  
Con l'aiuto del buon Dio  
Stando sempre attenta al lupo  
- Lucio Dalla*

## **1. Introducción**

La incorporación de tecnologías digitales a los sistemas educativos se enmarca y dialoga ampliamente con la expansión de la industria educativa global -en adelante IEG- (Tooley, 1999; Verger, *et al.*, 2016). Esta, a partir del área de negocios EdTech, rama de la IEG que se encarga de este tipo de tecnologías aplicadas a la educación, viene desplegando un conjunto de estrategias y discursos en los que las soluciones tecnológicas se presentan como «salvadoras» del amplio abanico de problemas en los que las instituciones educativas, junto con sus actores, se hallan involucrados. Si bien tanto la IEG como la EdTech son pretéritas a la pandemia de COVID-19, durante dicho período, han tenido un crecimiento cuantitativo y cualitativo. Así, las propuestas que se desplegaron, además de traer aparejadas potenciales transformaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incidieron directamente en la labor docente.

Específicamente, durante el aislamiento de COVID-19, el área EdTech fue altamente demandada. Más aún, las empresas del sector recibieron importantes aportes de capital para satisfacer los requerimientos educativos y, a la vez, colocaron sus productos con bajas barreras de análisis por parte tanto de los estados como de las instituciones. De esta manera, la empresa privada tecnológica «avanzó» sobre cuestiones medulares de los sistemas educativos, provocando cambios que requieren ser explorados a la luz de diversas fuentes. Una de dichas cuestiones es el trabajo docente o, más precisamente, las condiciones y las formas de organización del quehacer pedagógico mediado por tecnologías digitales e Internet. Así, el objetivo de este escrito consiste en identificar los potenciales cambios en la labor docente a partir del crecimiento del sector EdTech, sobre todo a partir del uso intensivo de dichas tecnologías digitales. Más aún, en este escrito, nos proponemos explorar el quehacer docente en Argentina a la luz de las tendencias más amplias -informatización, plataformización y automatización- que enmarcan al trabajo en el paradigma informacional (Zuckerfeld, 2020).

El presente escrito se organiza de la siguiente manera. En un primer apartado presentamos el contexto donde se desarrolla la industria global educativa, en particular su área de negocios denominada tecnología educativa, junto con su correspondiente impacto en la educación formal. Luego, en un segundo apartado, presentamos las tendencias del trabajo -informatización, plataformización y automatización- que caracterizan las formas de producción en el capitalismo informacional e impactan en la labor docente. A continuación, a partir de la producción de evidencia empírica, junto con fuentes secundarias, nos centramos en observar y categorizar cambios en la labor docente en la República Argentina. Con todo, estas líneas se proponen advertir e identificar cómo la industria educativa global (IEG), en esta oportunidad objetivada a través de la EdTech, trae aparejadas transformaciones en el trabajo docente que incluyen, pero exceden por mucho a lo didáctico. De otra manera, el objetivo de este escrito consiste en explorar cómo la educación forzada de emergencia de COVID-19, a partir de la informatización, plataformización y automatización del trabajo docente, ha traccionado cambios en dicho trabajo.

## 2. Informacionalismo, industria educativa global y EdTech

Las transformaciones acaecidas desde la década del '70 a esta parte en las diferentes dimensiones de la vida, en este caso, la laboral, se enmarcan en lo que Castells (2001) ha denominado informacionalismo. Aquí, lejos de posicionamientos deterministas, se considera que las tecnologías digitales<sup>1</sup> (TD) e Internet han tenido una incidencia significativa en dichas transformaciones. Específicamente, se advierten un conjunto de cambios en los procesos productivos que están desarrollando un giro copernicano en relación con los trabajos y particularmente con las formas en las que estos se materializan. En efecto, aquí, entendemos que la adopción de tecnologías digitales excede por mucho a una reconversión productiva y laboral, más bien plantea la emergencia de un nuevo sector: el informacional, que se caracteriza por la producción de bienes informacionales<sup>2</sup>(Zuckerfeld, 2006).

En diálogo con la emergencia del sector informacional, en el mundo de la educación, se identifica al fenómeno de la IEG. Esta se basa en grandes corporaciones que influyen sobre los modos de enseñar, los contenidos a abordar, las formas de aprendizaje, los modelos de administración y los estándares de evaluación (Ball, 2009; Mendonça Neto, *et al.*, 2015; Lipman y Hanines, 2017; Steiner-Khamsi, 2018). En efecto, la injerencia corporativa dentro de la educación en general y de la formal en particular está yendo mucho más allá de la provisión de recursos privados a consumir por los actores educativos, así, por ejemplo, en algunas instituciones se han consolidado administraciones que giran en torno a procedimientos y software de corte comercial y que dialogan muy lateralmente con la educación como bien común<sup>3</sup>. Al respecto, Steiner-Khamsi (*ibid.*) nos advierte que esta lógica comercial, promovida y enarbolada por la IEG, no debería ser aplicada a la formación del ciudadano. La cual, entendemos como un bien común y, por lo tanto, dista de cualquier forma comercial.

En este escenario de creciente expansión de la IEG, Castañeda y Selwyn (2019) indican que la adopción y uso de las tecnologías digitales, principalmente en el nivel superior, se ha convertido en un negocio multimillonario en el que las corporaciones tecnológicas globales llevan adelante una política de influencia cada vez mayor en temas educativos. La EdTech, área de negocios derivada de la IEG, ha tenido un desarrollo acelerado en los últimos años, con mayor énfasis en el período de pandemia de COVID-19. Así, la tendencia histórica hacia la privatización de los sistemas educativos adquiere la particularidad de desplegarse principalmente a partir de tecnologías digitales en general y la producción de bienes informacionales y el uso de plataformas en particular. En este sentido, cabe mencionar que el volumen del mercado EdTech en el primer trimestre de 2020, al inicio del período de aislamiento del COVID-19, indica que se invirtieron 3.000 millones de dólares de capital de riesgo en tecnología educativa (Williamson y Hogan,

1 Entendemos a las tecnologías digitales como «aquellas que procesan, transmiten, almacenan o generan información digital (ID). La definimos como toda forma de conocimiento codificado binariamente mediante señales eléctricas de encendido-apagado» (Zuckerfeld, 2007, p.41).

2 Los bienes informacionales se definen como aquellos «obtenidos en procesos productivos cuya función de producción está signada por un importante peso relativo de los gastos (en capital o trabajo) en producción y acceso a la información digital» (Zuckerfeld, 2006, p.sp).

3 Cabe aclarar, siguiendo a Moschetti (2018), que a partir de la década del '60 se impone la educación como bien común. Sin embargo, dicho posicionamiento entra en tensión desde hace varios años.

2020, p.37). Esta sucesión de inversiones elevó a 18 el número de empresas EdTech valoradas en más de 1.000 millones de dólares en el planeta. Un segundo dato que ilustra el ascenso acelerado de las EdTech lo proporciona el acuerdo publicitario logrado por Byju's<sup>4</sup>. Empresa multinacional India que se ha convertido en el sponsor oficial de la Copa Mundial de Fútbol Catar 2022. Así, por primera vez, una empresa privada con ganancias que derivan de servicios a estudiantes de distintos países del mundo a través de tutorías, apoyo por medio de videollamadas, capacitación para aprobar exámenes de admisión a educación superior, entre otras, aplica una estrategia de marketing para instalar su nombre como marca global.

Este panorama permite señalar una cara del fenómeno<sup>5</sup>, el «lado A». El cual se asocia al crecimiento financiero de las EdTech y a los aportes que una parte del negocio viene realizando a los sistemas educativos. Sin embargo, cabe advertir respecto al «lado B». Este se caracteriza por una baja comprensión y regulación en relación a la expansión de las EdTech. Al respecto, un ejemplo que permite dimensionar esta *cajanegrización* corresponde a la vulneración de derechos de estudiantes en pandemia. Específicamente, en una investigación de alcance internacional<sup>6</sup> en la que se analizaron 164 productos EdTech (aplicaciones para computadoras, para teléfonos móviles y plataformas de Internet) que fueron aprobados por 49 países durante el aislamiento, se logró identificar que un 89 % de los productos parecían contener programas que realizaban prácticas de datos que ponían bajo un riesgo injustificado los derechos de los niños, o contribuían a debilitarlos o los infringían de manera directa. Es decir, estas aplicaciones tenían capacidades para recopilar datos personales, vigilar acciones, realizar rastreos fuera de las aulas virtuales y gestionar la exhibición de publicidad personalizada, entre otras.

De este modo, el «lado A» como el «lado B» de la EdTech no solo permiten advertir un potencial «campo de batalla» entre actores privados y públicos de la educación, sino que dan cuenta de un territorio incipiente en el que aún falta avanzar en comprensiones y regulaciones. A continuación, a partir de este escenario, presentamos las tendencias a la informacionalización, plataformización y automatización en el trabajo en general y en el docente en particular.

### **3. Informacionalización y plataformización educativa. Consecuencias en las formas de producción y trabajo docente**

El crecimiento de la IEG, sobre todo de la EdTech, está en consonancia con tres tendencias en el mundo del trabajo, informacionalización, plataformización y automatización (Zukerfeld, 2020). Aquí, se conceptualizan con la intención de enmarcar dicho fenómeno y sobre todo con la vocación de ponerlas a dialogar con el trabajo docente en tiempos

4 La empresa Byju's (<https://byjus.com/>), decacornio fundado en el año 2011, que actualmente registra en sus plataformas a más de cien millones de estudiantes.

5 En consonancia con Selwyn y Facer en relación a que la tecnología educativa se ha convertido en un «intenso lugar de negociación y lucha entre estos diferentes actores. Se trata de luchas que tienen lugar en varios frentes: desde la asignación de recursos hasta el diseño del plan de estudios, desde la maximización del beneficio y la ganancia política hasta los intentos de mitigar los patrones de exclusión» (Selwyn y Facer, 2013, p.5).

6 <https://www.hrw.org/report/2022/05/25/how-dare-they-peep-my-private-life/childrens-rights-violations-governments>

de pandemia (caracterizado por la producción de recursos digitales y por la mediación tecnológica).

Así, se entiende por informacionalización a las actividades productivas que tienen como «principal actividad laboral la producción de alguna forma de información digital y como principal medio de trabajo a una o varias tecnologías digitales» (*ibid.*, p.3). En el caso del trabajo docente se identifica dicha tendencia a partir de la digitalización de la información, en particular en temas como: cambios en los modos de circulación del saber (Martín-Barbero, 2003), producción de bienes informacionales (videos, presentaciones, infografías, evaluaciones en líneas, tutoriales, entre otros), distribución flexible, materiales docentes, entre los principales.

La segunda de las tendencias que atraviesa el mundo del trabajo es la plataformaización. Esta se caracteriza porque la actividad laboral opera en Internet y está mediada por «infraestructuras digitales que permiten la interacción de dos o más grupos» (Srnicek, 2018, p.55). En el ámbito educativo, las plataformas se manifiestan como organizadores del aula (Van Dijck, 2016; Van Dijck, *et al.*, 2018), artefactos que promueven distintas formas de interacción con los estudiantes, de producción de conocimiento y de creación, entre otros.

La última de las tendencias, la automatización, es entendida como el «reemplazo de trabajo humano por tecnologías digitales y software» (Zukerfeld, 2020, p.3). En la actualidad, se advierte que esta se asocia principalmente a la inteligencia artificial, o a los llamados asistentes y robots educativos. Sin embargo, tal como señalan distintos autores (Selwyn, 2019; Zukerfeld, 2020), dicha tendencia se encuentra presente en nuestra cotidianeidad, por ejemplo, a partir del uso de programas de automatización de gestión de instituciones educativas, de evaluación de la tarea de los estudiantes como la de los docentes, en cuestiones relacionadas con el aprendizaje personalizado, entre tantos otros. En efecto, en otros sectores productivos resulta más fácil de advertir la automatización, ya que generalmente está asociada a máquinas tangibles de tipo robotizado, aquí, en la educación formal, parecería más compleja tal distinción debido a que la misma aparece subsumida en desarrollos de software que organizan, asisten y controlan el trabajo docente, en particular las plataformas.

Tal como ha sido planteado, la educación en su conjunto, en particular la formal, no es ajena a dichas tendencias. Así, una de las áreas en las que se inscriben se halla en el trabajo docente. Al respecto, Esteve, *et al.* (2018) brindan algunas de las orientaciones acerca de cómo el trabajo docente está cambiando en su dimensión pedagógica. En particular, los maestros y profesores al incorporar gradualmente recursos digitales a sus prácticas tienden a desarrollar experticia en el manejo y producción de dichos recursos, en el establecimiento de entornos de aprendizaje enriquecidos que incorporan prácticas educativas emergentes y son capaces de usar los artefactos tecnológicos para expandir su relación con la familia y el entorno de sus estudiantes, entre las principales. Sin embargo, dichas transformaciones no son las únicas posibles. De hecho, tal como fue advertido por Selwyn (2016) para una etapa prepandémica, los cambios en el trabajo docente exceden a cuestiones instrumentales y didácticas, configurándose también en otras tendencias que encuadran y afectan a la labor pedagógica, como las siguientes:

1. LA TECNOLOGÍA DIGITAL COMO ELEMENTO DE AYUDA A LA ESTANDARIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE. A través de distintos softwares que organizan las tareas de los profesores (control de asistencia, registro de notas, agenda de clases, entre otros programas) se avanza hacia una automatización de la labor docente que se caracteriza por la imposición de nuevos estándares de trabajo.
2. MAYOR EXHIBICIÓN DE LA LABOR DOCENTE. El uso de aplicaciones que se ejecutan en una red de datos permite exhibir la labor docente más allá del aula y en ciertos casos hasta fuera de la institución. Este cambio, en principio, implica que las tecnologías digitales están promoviendo una rendición de cuentas en público del trabajo docente ya sea entre sus pares, directivos y hasta familiares de los estudiantes.
3. EL RECICLAJE DIGITAL DE LA LABOR DOCENTE. Internet ha abierto una vía para que el trabajo de preparación de clases cambie. En este sentido, existe una importante oferta de contenidos de todo tipo que hacen del remix una práctica común. Esta situación también trae aparejados problemas en relación a la autoría y propiedad intelectual, ya que existe apropiación de material docente sin reconocimiento de autoría y hasta en algunos casos comercialización de los mismos.
4. LA MEDICIÓN DIGITAL DE LA LABOR DOCENTE Como es sabido, las tecnologías digitales son apropiadas para tareas de cuantificación y se aplican también a la medición del trabajo y desempeño de los docentes. Así, se están capturando datos en instituciones educativas que alimentan tableros de control sobre los distintos actores educativos.
5. LA EXPANSIÓN DIGITAL DE LA LABOR DOCENTE. El uso de tecnología digital en educación asociado al acceso ubicuo a redes de datos ha conllevado un proceso de expansión del tiempo y los espacios de trabajo docente.

Las tendencias de Selwyn muestran la incidencia de las tecnologías digitales en el trabajo docente desde una perspectiva general. Sin embargo, desde el enfoque aquí propuesto, que busca precisar tal incidencia -sobre todo establecer relaciones con las tres tendencias en el mundo del trabajo en general-, estos aportes resultan un tanto imprecisos. En segundo lugar, entendemos que, si bien las tecnologías digitales se materializan transversalmente en los distintos órdenes de la vida, es necesario desagregar su análisis para una interpretación que nos permita acercarnos con mayor detalle a lo que efectivamente acontece en las intersecciones del trabajo docente, es decir, la producción de bienes informacionales, el uso de plataformas y los métodos de automatización. Es por esto que nos interesa hacer una relectura de las cinco tendencias de Selwyn a la luz de las grandes tendencias del trabajo actual: informacionalización, plataformización y automatización.

Dichas tendencias se aceleraron y amplificaron a partir de la pandemia de COVID-19. En esta dirección, cabe reponer un informe pospandemia que advierte acerca de cómo dicho crecimiento trae aparejado transformaciones en el trabajo docente. Al respecto, la relatora especial sobre el Derecho a la Educación -en el marco del Consejo de Derechos Humanos de la ONU-, que abordó los riesgos y las oportunidades de la digitalización de la educación y sus repercusiones en el derecho a la educación (ONU, 2022), específicamente, en una sección titulada «Amenazas al papel de los docentes como profesionales creativos y asociados plenos» indica que el avance de la digitalización de la educación

puede traer aparejado una reducción del rol de los docentes. En este sentido, se advierte que

«supervisar y limitar a los docentes mediante decisiones automatizadas e impedirles llevar a cabo enfoques pedagógicos y ajustar los contenidos a los intereses y las necesidades de los alumnos, así como a las realidades locales, iría en detrimento del derecho a la educación y a la diversidad cultural.» (ONU, 2022, p.17)

Dejando claro que la situación descripta

«... puede dar lugar a un empeoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes, a un debilitamiento de su condición, a su desprofesionalización y al recorte de su libertad académica.» (*ibid.*, p.17)

Esta primera advertencia dialoga con un segundo señalamiento que se da en relación a una orientación política en educación, dirigida a los gobiernos, donde se les pide que, además de confiar más en la capacidad, creatividad y profesionalidad de los docentes, brinden capacitaciones para que desarrollen y perfeccionen sus saberes digitales. Aspecto que se espera, redunde en un mayor nivel de libertad pedagógica y académica para desarrollar sus prácticas de enseñanza dejando en ellos la toma de decisiones necesarias para promover aprendizajes significativos.

Estas recomendaciones de la relatora especial de la ONU, además de estar en sintonía con la visión de la educación como bien común, aportan elementos de observación en relación al trabajo docente mediado por tecnologías digitales en tiempos de pandemia.

En síntesis, a lo largo de este apartado, presentamos las principales líneas teóricas en las que se enmarcan los resultados de nuestro trabajo de campo. De manera genérica y esquemática, planteamos que el crecimiento de la IEG, especialmente del área EdTech, se anuda con tres tendencias en el mundo del trabajo, -informacionalización, plataformización y automatización- y que estas no escapan al quehacer docente. A partir de dichos lineamientos teóricos, presentamos el análisis de los resultados de diferentes investigaciones propias en relación al trabajo docente en Argentina durante la pandemia.

## **4. Argentina: continuidad pedagógica y trabajo docente mediados por TD en tiempos de ASPO**

Este apartado tiene un doble propósito, por un lado, situar la continuidad pedagógica de emergencia durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. Por otro lado, presentar y caracterizar, a partir de la producción de evidencia empírica, y en diálogo con investigaciones pretéritas, las transformaciones del trabajo docente.

### **4.1. La continuidad pedagógica en Argentina**

En marzo del año 2020, ante el avance del virus COVID-19, el gobierno argentino decretó como medida de protección el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Con lo cual, se suspendió toda actividad educativa presencial. Este escenario duró en la mayoría de los países de la región de América Latina y el Caribe (LAC) aproximadamente durante 20 semanas y alcanzó a 40 millones de estudiantes. En tanto, dicha suspensión alcanzó los 322 días en Argentina, (Arnold, *et al.*, 2021, ). Siendo este uno de



los «18 países que más tiempo mantuvieron cerrados los establecimientos educativos» (UNESCO, 2022). En Argentina, un primer relevamiento de datos indicó que más del 40 % de los hogares de los estudiantes de la educación obligatoria no disponían de una computadora o tableta digital y que tres de cada diez no contaban con conectividad domiciliar (UNICEF, 2020). En efecto, se advertía que existían importantes disparidades territoriales en las condiciones de acceso a tecnologías y conectividad. Esta lamentable situación se agravó más en algunas regiones del país.

Frente a dicho escenario, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha una Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica desde donde se aportaron datos sobre brechas importantes en los actores educativos. Esta medición indicó que todas las escuelas del país llevaron adelante propuestas de continuidad pedagógica y que en los hogares un 95 % de los mismos recibieron propuestas pedagógicas. Otro dato de interés que destaca el trabajo docente se da en relación a que en el 79 % de las escuelas se organizaron actividades de intercambio con sus estudiantes en menos de dos semanas de inicio del ASPO (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a). En cuanto a la comunicación con sus estudiantes, se detectó el uso de una amplia variedad de medios para sostener la continuidad pedagógica (entre los principales: retiro de materiales en escuelas, programas de radio y televisión, llamadas telefónicas, mensajes por celular, correo electrónico, redes sociales, plataformas de videoconferencia, aulas virtuales) (Ministerio de Educación de la Nación, 2020b). Cabe mencionar que la baja disponibilidad de conectividad y de computadoras en algunos sectores dio preferencia al uso de telefonía celular como medio de vínculo pedagógico. Así, las llamadas telefónicas, los mensajes de texto y el uso de WhatsApp fueron las herramientas más utilizadas en la educación primaria y secundaria al inicio del período de aislamiento.

Desde el gobierno nacional, y la mayoría de las veces en diálogo directo con los estados provinciales, se implementaron una serie de acciones en función de asistir a las escuelas.

-PROGRAMA SEGUIMOS EDUCANDO, donde, entre otras acciones, se lanzó un sitio web con videos, libros digitales, secuencias didácticas, juegos, orientaciones dirigidas a maestros, profesores y padres. También se presentó una programación diaria en radio y televisión con programas educativos, que se complementaron con la distribución de cuadernillos impresos destinados a estudiantes afectados por las brechas de acceso a Internet y tenencia de pantallas.

-PLAN FEDERAL JUANA MANSO, plataforma educativa propia para el desarrollo de aulas virtuales, se establecieron distintas acciones de apoyo a la conectividad en establecimientos educativos y distribución de computadoras a escuelas y estudiantes de los sectores más desfavorecidos, entre las principales.

-CONECTIVIDAD Y EDUCACIÓN. Acuerdo logrado con empresas nacionales de telefonía celular, donde se habilitó un uso libre de datos móviles, no pago por los actores educativos, para acceder a los recursos como a las plataformas educativas nacionales.

El panorama descrito, si bien no resulta exhaustivo, permite advertir que las propuestas implementadas combinaron diversos medios, es decir, el ecosistema educativo propuesto incluyó desde plataformas digitales de enseñanza y aprendizaje, pasando por portales con recursos multimediales hasta cuadernillos impresos y programación televisiva y radial.

En resumen, las brechas evidenciadas en relación al acceso a conectividad, a la tenencia de pantallas y a la alfabetización digital intentó ser remediada a partir de otras formas pedagógicas, como el uso de la radio, material analógico, entre otras.

Así, se pudo lograr un vínculo regular en un porcentaje elevado de los hogares argentinos donde, según estudios del Ministerio de Educación de la Nación, «(t)odas las escuelas llevaron adelante propuestas de continuidad pedagógica y el 95 % de los hogares recibió propuestas pedagógicas durante todo el período del aislamiento social, preventivo y obligatorio» (Ministerio de Educación de la Nación, 2020<sup>a</sup>, p. 2). Sin embargo, cabe señalar, tal como lo plantea Duhalde *et al.*, 2021, que los recursos generados por los organismos de educación nacional y provinciales resultaron para un número significativo de docentes insuficientes. En este sentido, se evidenció que el disponer de recursos tecnológicos digitales, por parte de los actores educativos, fue un elemento central para empezar a construir una regularidad en la enseñanza y el aprendizaje.

#### **4.2. Un primer acercamiento a cambios en el trabajo docente mediados por TD en tiempos de ASPO**

Uno de los estudios que realizamos en el marco de la pandemia y ofició de puerta de entrada, o puntapié inicial, al trabajo docente mediado por tecnologías digitales y plataformas, nos permitió realizar un primer acercamiento a las transformaciones en el quehacer de dichos actores educativos. Allí, el corpus de datos perteneció a un relevamiento cuantitativo, de alcance nacional, que realizamos al inicio de la pandemia (Bordignon *et al.*, 2020). En particular, esa primera aproximación se focalizó en testimonios de docentes (592) y estudiantes (520) de nivel superior<sup>7</sup> (Bordignon y Dughera, 2022). En esta ocasión, reponemos aquellos resultados que se anudan directamente con este escrito ya que comparten la mirada más amplia respecto a que la informacionalización y plataforma traccionan transformaciones en las condiciones y formas de organización del trabajo docente antes del ASPO y delinean algunos de los horizontes de los sistemas educativos. Asimismo, los lineamientos teóricos propuestos, es decir, comparten la perspectiva materialista de que el quehacer docente mediado por tecnologías digitales al objetivarse en bienes informacionales adquiere particularidades que requieren ser caracterizadas.

Dichos resultados se presentan de manera un tanto esquemática. En cuanto a «problemas en relación a sobrecarga de trabajo», hemos advertido las dificultades que plantea la mediación tecnológica respecto a la cantidad de horas. En este sentido, atendiendo a Castellano Gil, *et al.*, (2020), «la materialidad de las tecnologías digitales y la coyuntura de aislamiento, ese trabajo «extra», es decir, trabajo impago se ha incrementado significativamente» (Bordignon y Dughera, 2022). En este sentido, hay una cuestión de orden gremial a tener en cuenta, específicamente, nos referimos a cuáles son aquellos mecanismos que permiten cuantificar de la mejor manera posible el trabajo docente a través de estas tecnologías (que abarca desde la ideación y preparación de clases, la producción de recursos educativos y la gestión de las plataformas de enseñanza y de aprendizaje). El segundo de los resultados que identificamos en dicha oportunidad consiste en el factor económico. Específicamente, los actores educativos se referían tanto a

7 La educación superior está conformada por los «programas educativos posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación» (SITEAL, 2019, p. 2).

la compra de abonos de datos, o conexión a Internet hogareña, como a la necesidad de adquirir o reparar computadoras rotas u obsoletas. Situaciones que conviene tomar en consideración, no solo porque el acceso a Internet es un derecho que permite ejercer una ciudadanía plena en el capitalismo informacional, sino porque la hibridez de los sistemas educativos parecería formar cada vez más parte del paisaje que nos toca atravesar.

Este primer análisis, además de acercarnos a las condiciones de una continuidad pedagógica mediada por TD en tiempos de ASPO, permitió augurar las tendencias a la informacionalización y plataformización de la educación formal, así como también observar algunas cuestiones relacionadas con potenciales cambios en el trabajo docente.

### **4.3. Informacionalización y plataformización del trabajo docente en tiempos de ASPO**

La evidencia empírica producida previamente, junto con las tendencias del mundo del trabajo como anclaje teórico, brindaron algunos insumos acerca de potenciales tensiones y/o transformaciones en el trabajo docente (Bordignon y Dughera, 2022). De forma complementaria a este primer acercamiento, detectamos dos investigaciones de alcance representativo que tienen como objeto de estudio el trabajo docente en el contexto de pandemia (Duhalde, *et al.*, 2021 y IEAL, *et al.*, 2022).

A partir de dichos insumos, realizamos un trabajo de campo exploratorio orientado a caracterizar cómo las tendencias en el trabajo se hallaban presentes en su quehacer cotidiano en pandemia. Específicamente, la encuesta a docentes indagó respecto a las siguientes dimensiones: a) producción de recursos educativos en pandemia, tipos y tiempo insumido, b) reconocimientos por la labor realizada y c) percepción de cambios en el trabajo docente. Se trató de una muestra autoseleccionada de 205 profesionales argentinos en ejercicio, mayormente de centros urbanos de la provincia de Buenos Aires<sup>8</sup>. Si bien el número de respuestas es bajo y se desconoce su representatividad, el análisis que a continuación se presenta está destinado a sugerir y sobre todo precisar hipótesis. La encuesta estuvo estructurada en once preguntas. De ellas, cabe destacar que tres eran de respuesta abierta y una tenía como figura a un colega. Aquí, interesa enfatizar dichos aspectos ya que permiten, por un lado, disponer de una variedad más amplia de testimonios que posibilitan que estos primeros acercamientos resulten más enriquecidos. Por otro lado, a partir de la pregunta sobre un colega se busca captar las percepciones que en la voz propia, o en primera persona, resultan, además de incómodas, políticamente incorrectas. De manera central, el cuestionario se estructuró alrededor de tres ejes: a) producción de recursos educativos en pandemia, tipos y tiempo insumido, b) reconocimientos por la labor realizada y c) percepción de cambios en el trabajo docente.

En este escrito, recuperamos los testimonios que se aglutinaron alrededor del siguiente interrogante: «A partir del uso masivo y cotidiano de computadoras y teléfonos inteligentes en pandemia, ¿has percibido cambios en la organización de tu trabajo? ¿Cuáles han sido?». Así, en base a un análisis de recurrencias en las respuestas se identificaron tres dimensiones en relación a cambios en el trabajo docente: tiempo de trabajo, gestión del «aula» y malestares en la salud. Estas ofician de primeras aproximaciones a los cambios laborales a partir de los efectos de la informacionalización, plataformización y automatización.

8 Dicha muestra está conformada por el 85% de mujeres. En relación al nivel en el que se desempeñan se observa que el 38% trabaja en el nivel primario; el 29% en educación secundaria y el 33% en educación superior.

### 4.3.1 Tiempo de trabajo

Una de las variables que se identifica a partir de los testimonios docentes reside en la percepción de que el tiempo de trabajo no solo cobró otras dimensiones en relación a la cantidad de tiempo, sino que también atrapó a los distintos espacios de la vida. Si bien dicha percepción se vio exacerbada por la pérdida de regularidad y la sensación de excepcionalidad radical por la pandemia de COVID-19, entendemos que también impuso una de las características de las tecnologías digitales, la posibilidad material de conjugar el tiempo productivo y de ocio en un mismo artefacto. Esta situación dialoga con los resultados obtenidos en otras investigaciones en las que se identifican la intensificación de la tarea docente y el trastocamiento de la jornada laboral (Duhalde *et al.*, 2021; IEAL, *et al.*, 2022). En el caso particular que nos convoca, este tipo de tecnologías permitió tanto realizar tareas directamente asociadas al trabajo docente, por ejemplo, planificar, producir recursos educativos, entre otras; a la par de una diversidad de actividades vinculadas al ocio. Así, los docentes encuestados perciben dicha imbricación.

«Falta de límites entre el tiempo público y privado. Dependencia continua.»

«Que los alumnos ya no respetan tus días no laborales, ni horarios, envían mensajes a cualquier hora y día.»

Esta hibridez entre el tiempo productivo y de ocio se halla relacionada con la percepción de una jornada laboral extendida. En palabras de los protagonistas de este escrito,

«Demanda mucho más tiempo»,

«Sí, todos se creyeron con derecho a contactarte las 24 hs.»,

«Cuesta dejar de trabajar fuera del horario, siempre hay quien consulta algo».

Ahora bien, dicho incremento adquiere al menos dos matices. Uno, estrechamente vinculado a consultas genéricas y otro, relacionado con lo pedagógico y/odidáctico. En cuanto al primero, la demanda resultó más general y no estuvo directamente vinculada al quehacer docente, sino mayormente a cuestiones burocráticas o consultas generales. Respecto a las percepciones vinculadas a lo pedagógico y/odidáctico, hallamos que algunas están relacionadas con la tendencia a la informacionalización, específicamente a la producción de recursos educativos, por ejemplo, videos, textos planos, audios, entre otras, como indican los siguientes testimonios:

«Requiere más tiempo para armar y seleccionar contenido.»

«Distribución de tiempos/tareas bajo una reorganización permanente. Incorporación continua de novedades. Destino de más tiempo al vínculo con los estudiantes y colegas. Nuevos momentos para explorar, aprender, descartar.»

Por último, en los testimonios de los docentes identificamos que la percepción del tiempo también se vio alterada por la disponibilidad y calidad de conexión, es decir, por una condición objetiva. Así, en este escrito, se complementan fuentes primarias que remiten al orden de lo subjetivo, como, las percepciones, y, al mismo tiempo, a las condiciones objetivas, por ejemplo, infraestructura de conectividad y hardware, tal como es posible identificar en el siguiente testimonio «(l)a organización y el tiempo no existía. El horario se desdibujó porque era según cuando tenga conectividad.»

#### **4.3.2. Gestión del «aula»**

La segunda dimensión, gestión del «aula», está directamente relacionada con aquello que resulta distintivo de la educación formal, nos referimos a las prácticas pedagógicas<sup>9</sup>. Identificamos que los docentes, donde pudieron hacerlo, tendieron a reorganizar el aula apelando al uso de tecnologías digitales e internet (Ministerio de Educación de la Nación, 2020a; Ministerio de Educación de la Nación, 2020b; Becher, 2020; Duhalde *et al.*, 2021). En particular, identificamos que el uso de diversas pantallas, junto con la producción de información digital, así como la mediación de dichas prácticas a través de plataformas ha estado presente en su trabajo diario. En este sentido, la mayoría de los testimonios refieren a este fenómeno de manera positiva, ejemplos de algunos son: «Siempre me gustó trabajar en línea y tener todo disponible desde la nube.», «Sí, percibo cambios. Las notificaciones son más inmediatas. Se produjo un proceso de despapelización» y «Sí, se facilita en la mayoría de los casos el armado de clases». Por otro lado, solo observamos un testimonio de peso negativo sobre la gestión del «aula»: «(d)esorden, muchos comunicados al celular personal fuera del horario laboral habiendo correo institucional. No respetan horario y días laborales».

Ahora bien, volviendo a nuestro principal interrogante, ¿cómo las tendencias a la informacionalización y la plataformización han sido parte de la escena pedagógica de los profesionales de la educación en pandemia? A grandes rasgos, la evidencia empírica producida tanto a nivel discursivo como objetivo da cuenta de las tendencias a la informacionalización y a la plataformización en la gestión del aula. En tanto, tal como ha sido mencionado en los lineamientos teóricos, la automatización no aparece en los decires de los docentes encuestados. Claro que, ello no supone que no se haya desplegado, sino que, por el momento en esta primera aproximación y para este conjunto de docentes, no se ha hecho evidente. Conjeturamos que podría estar subsumida bajo el trabajo en plataformas.

A partir del análisis de nuestras fuentes primarias, identificamos dos niveles diferenciales de informacionalización del trabajo docente en la gestión del aula, específicamente, de manera provisoria, a) organización con TD y b) producción con TD. En cuanto al punto a, ubicamos aquellas actividades laborales en las que se usa una tecnología digital cuyo producto es un bien informacional, por ejemplo:

«Muchas tareas administrativas ahora se hacen en la computadora»;

«Sí, las agendas diarias y el modo de organizarse ya que sabemos que contamos con ciertos recursos o programas que facilitan la comprensión del tema planificado»,

«Compartir textos, buscar información, diccionario, etc. Es un material más. A través de wp y videoconferencias planificamos y realizamos acuerdos junto con compañerxs. Además, utilizo la PC y mi celular para buscar material para mis clases.»

«Cambie de secuencia didáctica mediante carpeta didáctica a secuencia didáctica digitalizada.»

---

9 «Aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento» (Frigerio, et al., 1999, p.69)

En tanto, en relación a la producción con TD, los testimonios dan cuenta de un mayor grado de informacionalización de las actividades docentes:

«Me gusta realizar mi propio material a utilizar en las clases y además introducir a los alumnos a las diferentes estrategias para motivarlos si es posible con estas»;

«Las actividades se realizan por medio de la PC, organizando todo los archivos en carpetas y el material didáctico que armé también es virtual, por ejemplo videos»,

«Sí puedo percibir cambios ya que me posibilitó organizarme con los contenidos, aunque me llevó muchas horas de trabajo, descubrí otras formas de realizar la transposición didáctica y sacarme de la zona de confort».

En diálogo con esta dimensión subjetiva de las fuentes primarias, cabe señalar que un 88 % de los docentes relevados indicó que efectivamente produjeron recursos digitales<sup>10</sup>. Esta producción, según dichos actores educativos, implicó una inversión de tiempo extra. Específicamente, para el 58 % supuso al menos cinco horas semanales más de labor docente. Dentro de los recursos educativos producidos (presentaciones en línea, muros didácticos, blogs, wikis, evaluaciones, infografías), se advierte una generación intensiva de videos. Más aún, el 66 % de los docentes indicaron haber incursionado en este tipo de producciones.

Ya adentrándonos en la plataformización de la gestión del aula, hallamos, al igual que con la informacionalización, cierta mirada positiva respecto del uso de este tipo de infraestructuras en el trabajo. Luego, advertimos que generalmente la actividad laboral que se despliega allí se asocia directamente al nombre de la plataforma, por ejemplo,

«Soy docente de Educación Física y ahora utilizo Classroom para Régimen de Proyecto y aspectos teóricos de la materia que antes de la pandemia no lo hacía»;

«Uso de Padlet, videoconferencias por Zoom»;

«Nucleó la información en drive, trabajo paralelamente con la plataforma y empleo el mail para información general y particular» y

«Usamos Classroom (empezamos en la semana siguiente al comienzo de la pandemia), lo cual es trabajo extra sin reconocimiento salarial.»

Los testimonios anteriores permiten señalar al menos dos cuestiones. La primera reside en el papel protagónico que tienen las grandes empresas tecnológicas en el sector educación. La segunda evidencia el trabajo impago realizado a través de plataformas.

Por último, interesa reponer algunos testimonios en los que la informacionalización y la plataformización aparecen de manera conjunta en los quehaceres docentes.

<sup>10</sup> Si bien aquí no nos adentramos en el mundo de las regulaciones propiamente dicho, cabe mencionar que identificamos que fueron muy pocas las instituciones educativas que aplicaron restricciones por propiedad intelectual a los recursos producidos por sus docentes. En la misma dirección, más del 50% de los docentes encuestados indica no conocer acerca de los derechos de autor y las formas de licenciamiento de recursos educativos. Este es un flanco débil del trabajo docente en tiempos de avanzada de la industria educativa global en general y de la EdTech en particular, que debería ser problematizado, además de las organizaciones gremiales, en futuras investigaciones.

«Se dio vía libre al uso de los dispositivos, ello me permite tener aulas virtuales, crear contenidos digitales, y utilizar recursos de la web»,

«Es más fácil recuperar la secuencia de actividades para los alumnos y padres, permitiéndoles así, completar las tareas. Las autoridades de la escuela pueden ver todas las propuestas áulicas en el aula virtual y varias veces se sugirieron entre los colegas en reuniones del personal. Como docente queda un repositorio de recursos de fácil acceso y uso en otras oportunidades» y

«Producimos materiales propios para adecuarlos al aula específica. Hay mucha diferencia entre estudiantes que los consiguen y quiénes quedan fuera, ya sea por conectividad o por dificultad para comprenderlos. Lo que exige otro trabajo para atender esas dificultades»

Estos testimonios dan cuenta del rumbo que podría caracterizar a la educación formal por venir pospandémica.

Un último elemento de análisis vinculado con la gestión del «aula» se relaciona con el reconocimiento del trabajo docente mediado por tecnologías digitales. Específicamente, preguntamos sobre si obtuvieron algún reconocimiento sobre los recursos educativos que produjeron. Cerca de un 60 % de los docentes indicaron que no tuvieron ningún tipo de reconocimiento, en tanto, el 40 % restante, que indicó algún tipo de agradecimiento, lo obtuvieron por parte de sus estudiantes, familias y directivos. Solo un testimonio aludió a un reconocimiento económico y tres a premios y menciones. Para complementar este tema, se les consultó por cuán de acuerdo están sus colegas docentes respecto a la retribución salarial recibida por la producción de recursos educativos digitales. En una escala de cinco grados (muy en desacuerdo: 1 - Muy de acuerdo: 5), el 62 % de las valoraciones estuvo comprendido entre las categorías 1 y 2. En efecto, se evidencia una importante disconformidad respecto a la ausencia de reconocimiento económico respecto a los esfuerzos por informatizar e incorporar el uso de plataformas en sus prácticas docentes.

### **4.3.3. Malestares en la salud**

Las transformaciones tanto en relación al tiempo de trabajo como en la gestión del «aula» se manifestaron en la salud física-psíquica<sup>11</sup> de los docentes. De otra manera, los cambios que supuso la educación forzada de emergencia trajeron aparejados un conjunto de malestares en la integridad de los trabajadores de la educación formal, objetivándose tanto a nivel corporal como psíquico. En relación al primero, identificamos:

«Repercutió negativamente en mi salud física tanto vocal como corporal, el horario laboral se desvanece en sus límites debiendo atender múltiples canales de comunicación a la vez y alternando con otras actividades cotidianas.»

«Al estar más horas en la pantalla, tengo más problemas de vista»

«Necesito, y no puedo comprar, una silla ergonómica. Eso de estar más de 12 horas sentado al día me mata.»

11 Para mayor detalle consultar Duhalde, *et al* 2021.

Es evidente que la exposición diaria y excesiva de horas frente a una pantalla, o varias pantallas, junto con el tiempo prolongado de encierro, dan cuenta de algunos malestares propios de un estado de sedentarismo que no han pasado inadvertidos para el cuerpo docente.

En cuanto a lo psíquico, los docentes encuestados han señalado:

«La sensación de no desconectar nunca del trabajo. Por eso determiné tener mail y número de teléfono aparte para el trabajo del mío, personal.»

«Dependencia continua.»

«Hay un exceso de información y de trabajo solicitado fuera del horario laboral.»

«Un caos e invasión de la privacidad que dejó secuelas que ahora aún nos perjudican.»

Tal como hemos señalado anteriormente, las características propias de las tecnologías digitales, específicamente la difuminación entre los espacios de trabajo y de ocio, han propiciado -junto a otros factores, por ejemplo, la ausencia de alguna suerte de reconocimiento- una sensación de agobio y agotamiento en los docentes. A dicha situación, en más de una oportunidad, se agrega «que hay una pérdida de presencia institucional que se trasluce en confusión y falta de claridad de las reglas de juego». Con lo cual, los malestares en la salud en este caso psíquica implican al menos dos niveles de intervención, el subjetivo y el institucional.

En síntesis, este nuevo acercamiento respecto de las intersecciones entre las tendencias en el mundo del trabajo -informacionalización, plataformización y automatización- y el quehacer docente, nos permiten señalar tres dimensiones sobre las cuales los profesionales de la educación formal advierten, además de rasgos distintivos de dichas tendencias, cambios en su quehacer, a saber: tiempo de trabajo, gestión del «aula» y malestares en la salud. Claro que, en futuros escritos, será necesario precisar y profundizar en cada una de ellas a la luz de los diferentes niveles, gradaciones de informacionalización, plataformización y automatización.

## 5. Consideraciones finales

A partir del crecimiento cuantitativo y cualitativo de la IEG, en particular del área EdTech, se han configurado como actores principales de la educación muy especialmente durante la pandemia COVID-19. En un potencial «campo de batalla» conviven actores privados y públicos, delineando un territorio de tensiones derivadas de, por un lado, el crecimiento de la demanda de productos y servicios del área y, por otro lado, la falta de comprensiones y regulaciones por parte de los gobiernos. La situación descrita no solo incide en la configuración de la dimensión pedagógica de la educación formal, sino que también se advierte en las modalidades que adquiere el trabajo docente.

En particular, analizamos los cambios en el trabajo docente durante la pandemia COVID-19 en Argentina. Los lineamientos teóricos que encuadran este propósito tienen como supuesto que las prácticas de los docentes se han visto forzadas, generalmente, al uso de tecnologías digitales y producción de bienes informacionales. Esta escena dialoga con lo descrito acerca de las tendencias en el mundo del trabajo en general - informacionalización, plataformización y automatización. Así, más allá de las transformaciones



en las didácticas, hemos detectado otra serie de cambios que pueden sintetizarse de la siguiente manera: tiempo de trabajo, gestión del aula y malestares en la salud.

En relación al tiempo de trabajo, identificamos, en diálogo con Selwyn (2016), que los docentes percibieron una extensión del tiempo dedicado al quehacer educativo. Esta experiencia no solo resulta agobiante para un número significativo de trabajadores, sino que extiende la jornada laboral y por ende amerita reponer discusiones sobre las condiciones del trabajo docente.

El segundo de los hallazgos estuvo en relación con la gestión del aula. Específicamente, dado que la continuidad pedagógica se dio a partir de mediaciones basadas en tecnologías digitales, una buena parte de los docentes encuestados además de digitalizar materiales, produjeron bienes informacionales y automatizaron elementos de su aula a través de plataformas. En este sentido, destacamos en primer lugar que su reconfiguración tuvo distintos niveles de desarrollo en función de las capacidades docentes y de las condiciones materiales con que contaron. En consecuencia, se elevaron las actividades de autoría de los profesionales docentes. Esta situación fue reconocida débilmente y de manera simbólica. Por otro lado, cuando dichos trabajos estuvieron en línea, fueron en ocasiones reutilizados sin reconocimiento de autoría o utilizados para exhibir avisos comerciales, por ejemplo, en videos emitidos por plataformas audiovisuales en línea. En este sentido, se debería rever el accionar de actores de la EdTech a los efectos de generar acuerdos que resulten más simétricos.

El tercero de los hallazgos está relacionado con la salud. En efecto, se evidenciaron malestares tanto a nivel de la salud corporal como mental. Específicamente, en relación al cuerpo, se identificaron problemas ligados a la exposición excesiva frente a pantallas, en general tendencia al sedentarismo y contracturas, disminución de la visión en particular. En cuanto a lo psicológico, el estrés, y en otros casos, manifestaciones de ansiedad. Si bien algunos de estos males lamentablemente son frecuentes en el desarrollo del trabajo docente, entendemos que durante la pandemia los mismos se exacerbaron. Es importante tener en cuenta estas cuestiones dado que en la pretendida hibridez educativa tales malestares podrían sostenerse en el tiempo.

Estos hallazgos son fruto de una exploración inicial, la cual, si bien tiene un limitado número de casos, aporta nuevos elementos para configurar y abordar un tema de vacancia en Argentina que requiere ser incorporado de manera urgente a las agendas educativas. En consecuencia, planteamos para futuros trabajos de investigación, con otros niveles de representatividad y con instrumentos de recolección de datos más precisos, caracterizar cómo las tendencias del mundo del trabajo impactan en la labor docente en tiempos pospandemia. De otra manera, cuánto del trabajo informacional en el quehacer docente perdura con la vuelta a la presencialidad.

Por último, como reflexión final, consideramos que el estudio y abordaje de las tendencias en el trabajo docente es algo complejo que excede por mucho a cuestiones didácticas. En este período pospandemia, resulta conveniente que tanto los responsables de las políticas educativas como las asociaciones gremiales y aquellos funcionarios que tienen a cargo la gestión de las instituciones reflexionen y actúen en relación a, por un lado, los cambios antedichos en el trabajo docente y, por otro, la presencia de actores extra institucionales que han ingresado a la educación. Por lo anterior, deseamos que los sistemas educativos puedan ver este nuevo mapa y entender que el «aula híbrida» también trae aparejada nuevas comprensiones de las cajas negras tecnológicas y regulaciones acordes.

## 6. Referencias bibliográficas

- Arnold, J.; Caldera-Sánchez, A.; Garda, P.; González Pandiella, A. y Pereira, A. (2021). América Latina tras el COVID -19: cómo impulsar una recuperación tan deseada. OCDE. Disponible en <https://oecdecoscope.blog/2021/05/31/america-latina-tras-el-covid-19-como-impulsar-una-recuperacion-tan-deseada/>
- Ball, S. (2009). *The education debate*. The Policy Press
- Becher, P. (2020). Educação em tempos de pandemia. Condições de trabalho e percepções sobre o trabalho virtual de professores de na cidade de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, 4(8). <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.116>
- Benítez Larghi, S. y Zukerfeld, M. (2015). Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en las escuelas secundarias. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad. Informe de investigación CIECTI. Disponible en <https://acortar.link/aeYfd5>
- Bordignon, F.R.A., Daza Prado, D., Dughera, L. y Peirone, F. (2020) Relevamiento nacional a los diversos actores del sistema educativo (estudiantes, padres, y madres, docentes y directivos) de los diferentes niveles. *Ec- Revista de Administración y Economía*, Año III, (4), 79-84.
- Bordignon, F.R.A. y Dughera, L. (2022). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir: Array. ESPACIOS EN BLANCO. *Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 1(33). Disponible en <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1258>
- Castellano Gil, J.; Carrera Flores, R., y Crespo, W. (2020). Educación on line en tiempos de COVID-19: percepción en estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca (Ecuador). *Revista De Historia, Patrimonio, Arqueología Y Antropología Americana*, (3), 149-175.
- 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.
- Duhalde, M.; Albergucci, L.; Abal, M. y Martínez, A. (2021). Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia. En Dalila Andrade, Edmilson Pereira y Ana María Clementino (Orgs.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*, p. 25-64. IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Esteve, F.; Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 105-116.
- Frigerio, F.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas, Cara y Seca*. Troquel.

- 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. Disponible en <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/454>
- Lipman, P.; Haines, N. (2007). From Accountability to Privatization and African American Exclusion. *Education Policy*, 21(3), 471-502.
- Martín - Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 32.
- Mendonça Neto, O.; Antunes, M. y Vieira, A. (2015), Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação*. 20(3), 665-683. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300006>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020a). Informes Preliminares de la Encuesta a Equipos Directivos y Hogares. Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/07301258\\_brief\\_presentacion\\_de\\_directivos\\_y\\_hogares.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/07301258_brief_presentacion_de_directivos_y_hogares.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación (2020b). Informe preliminar: encuesta a directivos/1a ed. CABA: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar\\_equiposdirectivos.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_equiposdirectivos.pdf)
- Moschetti, M. (2018). Alianzas público-privada en educación. Un análisis de la política de subvenciones a escuelas privadas en barrios desfavorecidos de la ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/665450>
- Neto, O.; Vieira, A. y Antunes, M. (2018). Industrialização da educação, Edtech e prática docente. *EccoS – Revista Científica, São Paulo*, n. 47, 149-170. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10702>.
- ONU (2022). Repercusiones de la digitalización de la educación en el derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry. Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos. 50º período de sesiones. 13 de junio a 8 de julio de 2022. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5032-impact-digitalization-education-right-education>
- Selwyn, N. y Facer, K. (2013). *The Politics of Education and Technology: Conflicts, Controversies, and Connections*. Palgrave MacMillan.
- Selwyn, N. (2016). Profesores y tecnología: repensar la digitalización de la labor docente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n. 104, 27-36
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- SITEAL, (2019). Documento de eje: Educación Superior. Disponible en [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_informe\\_pdfs/siteal\\_educacion\\_superior\\_20190525.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf)

- Steiner Khamisi, G. (2018). Businesses seeing like a state, governments calculating like a business. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 382-392. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449980>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Tooley, J. (1999). *The Global Education Industry*. Instituto de Asuntos Económicos.
- UNESCO (2022). Education: From disruption to recovery. Disponible en <https://webarchive.unesco.org/web/20220629024039/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNICEF (2020). Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación. Unicef Argentina. Disponible en <http://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad*. Siglo Veintiuno.
- Van Dijck, J.; Poell, T. y De Waal, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford University Press.
- Verger, A.; Lubienski, C. y Steiner-Khamisi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. Routledge.
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International.
- Zukerfeld, M. (2006). Bienes Informacionales y Capitalismo Cognitivo. Conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Razón y Palabra*, (54). Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520736006>
- Zukerfeld, M. (2007). La Teoría de los Bienes Informacionales. En Perrone, I. y Zukerfeld, M., *Disonancias del Capital. Música, Tecnologías Digitales y Capitalismo*. Ediciones Cooperativas.
- Zukerfeld, M. (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. *LAT Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(7), 1-50.
- Zukerfeld, M. (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>