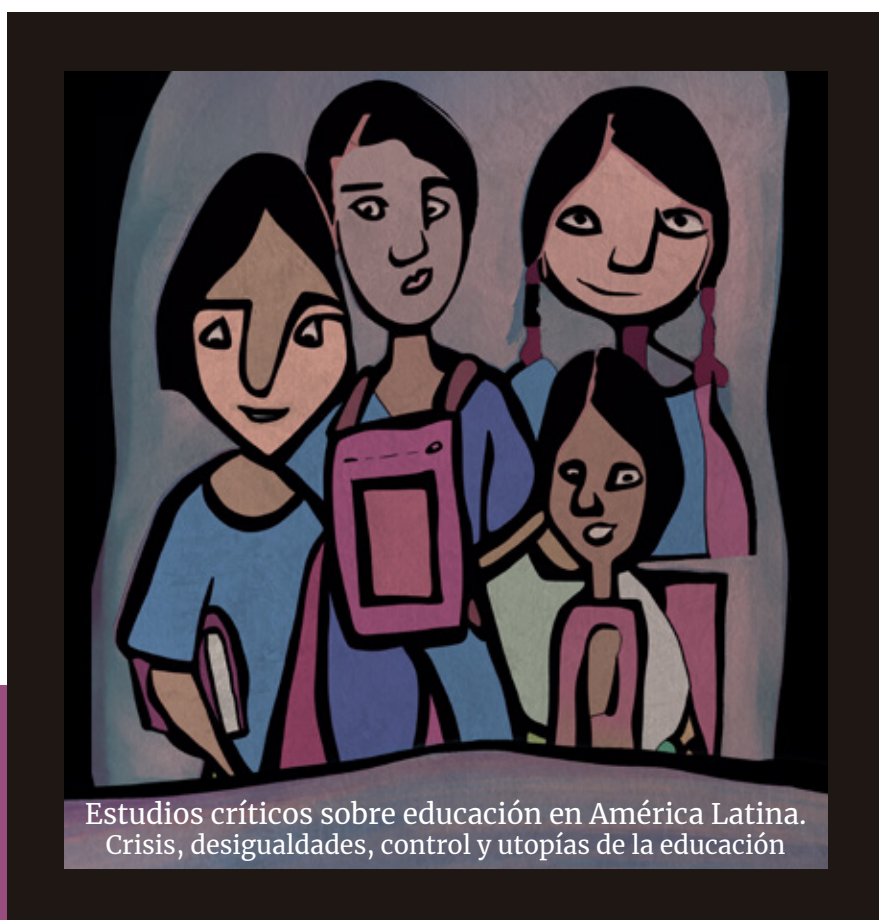


30

Pléyade

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales



International institute
for philosophy and
social studies.

número 30 | julio - diciembre

2022

online ISSN 0719-3696

ISSN 0718-655X

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

Nota editorial Felipe Lagos Rojas	21
Introducción Crítica y utopía en los estudios sobre educación en América Latina: en contra de la osificación de la crítica Daniel Leyton - Elisabeth Simbürger	22 - 43
Intervención De resistencias minoritarias: haciendo biografías colectivas entre aulas universitarias Kyuttza Gómez-Guinart - Leonora Beniscelli Contreras	44 - 59
Artículos Coloniality of Power and the Curriculum of Violence: Understanding Contemporary Educational Racism in the Americas <i>La colonialidad del poder y el currículum de la violencia: comprendiendo el racismo educacional contemporáneo en las Américas</i> <i>Colonialidade do poder e o currículo da violência: compreendendo o racismo educacional contemporâneo nas Américas</i> Noah De Lissovoy - Raúl Olmo Fregoso Bailón	60 - 82
“A escola é nossa”: ressonâncias entre as ocupações estudantis e o Movimento Negro nas encruzilhadas da cidadania brasileira <i>“La escuela es nuestra”: resonancias entre las ocupaciones de las escuelas y el movimiento negro ante los dilemas de la ciudadanía brasileña</i> <i>“The School is Ours”: Dialogues Between Student and Black Movements in the Face of Brazilian Citizenship’s Crossroads</i> Fabiana A. A. Jardim - Uvandererson Vitor da Silva	83 - 109
COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina <i>COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina</i> <i>COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autónoma de Buenos Aires, Argentina</i> Analía Inés Meo - Ana Inés Heras - Mariano Chervin - Álvaro Martínez Rubiano	110 - 142
¡Académicos del mundo, uníos! (Un reporte desde Chile) <i>Scholars of the World, Unite! (A Report from Chile)</i> <i>Académicos do mundo, uni-vos! (Um relatório do Chile)</i> Rocío Knipp - Jorge Valdebenito	143 - 172

Pléyade 30

revista de humanidades y ciencias sociales

NÚMERO 30 | JULIO - DICIEMBRE 2022
ONLINE ISSN 0719-3696 / ISSN 0718-655X

- El Lebenswelt fariano, de Marquetalia a La Habana: una transformación en los planteamientos político-educativos de los (ex)combatientes de las FARC-EP** 173 - 196
The Farian Lebenswelt, from Marquetalia to Havana: A Transformation in the Political-Educational Approaches of the (Former)Combatants of the FARC-EP
O Farian Lebenswelt, de Marquetalia a Havana: uma transformação nas abordagens político-educativas dos (ex)combatentes das FARC-EP
Sergio Bedoya Cortés
- El juego como estrategia de resistencia para una pedagogía y didáctica crítica** 197 - 221
Game as a Strategy of Resistance for a Critical Pedagogy and Didactics
Jogar como uma estratégia de resistência para a pedagogia crítica e didática
Fran Coveña Mejías - Cecilia Lagos Paredes
- Reseñas**
- Nicolas Fleet, *Mass Intellectuality of the Neoliberal State. Mass Higher Education, Public Professionalism and State Effects*. Cham: Palgrave Macmillian, 2021. 330 pp. ISBN 9783030771928** 222 - 224
Víctor Orellana C.
- María Alicia Rueda, *The educational philosophy of Luis Emilio Recabarren: Pioneering Working-Class Education in Latin America*. Nueva York: Routledge, 2021. 163 pp. ISBN 9780367861193** 225 - 228
Cristian Cerón Prieto

COVID-19 y trabajo docente: nuevas asociaciones socio-materiales en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

COVID-19 and Teaching Work: New Socio-Material Associations in a Technical School in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina

COVID-19 e trabalho docente: novas associações sociomateriais em uma escola técnica da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina

Analía Inés Meo

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Ana Inés Heras

UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN

Mariano Chervin

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Álvaro Martínez Rubiano

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Recibido: 12 de abril 2022

Aceptado: 24 de junio de 2022

Resumen

Este artículo analiza la dimensión socio-material del trabajo docente durante la pandemia del COVID-19 en una escuela técnica de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante el empleo de la Teoría del Actor Red, describe críticamente cómo actantes humanos y no humanos (como es el caso de las plataformas digitales educativas) desplegaron estrategias de asociación para sostener la escolarización durante el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y el

de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) en los años 2020 y 2021. Se adoptó una estrategia metodológica que incluyó, por un lado, estancias etnográficas en la escuela antes de la pandemia, y, por el otro, la realización de una investigación visual colaborativa y el uso de herramientas de la investigación digital durante el cierre de las escuelas y la vuelta interrumpida a las aulas. El artículo realiza un aporte al emergente campo de estudios críticos sobre las plataformas educativas, distanciándose de miradas que interpretan a las tecnologías como meras herramientas o como capaces de transformar las relaciones sociales y pedagógicas por su simple presencia. Muestra que ciertas asociaciones fracasaron y que otras pudieron estabilizarse, institucionalizarse y alterar variados aspectos del trabajo docente, desplegando así innovaciones educativas no anticipadas.

Palabras clave: trabajo docente; dimensión socio-material; plataformas digitales; teoría del actor red (TAR); COVID-19

Abstract

This article analyzes the socio-material dimension of teaching work during the COVID-19 pandemic in a technical school in the Autonomous City of Buenos Aires. Using Actor Network Theory, it critically describes how human and non-human actants (as is the case of educational digital platforms) deployed association strategies to sustain schooling during the period of preventive and compulsory social isolation (ASPO) and that of preventive and mandatory social distancing (DISPO) in the years 2020 and 2021. It adopted a methodological strategy that included, on the one hand, ethnographic stays at school before the pandemic, and, on the other, visual research collaboration and the use of digital research tools during the closure of schools and the interrupted return to classrooms. The article contributes to the emerging field of critical studies on educational platforms, distancing itself from views that interpret technologies as mere tools or as capable of transforming social and pedagogical relations by their simple presence. It shows that certain associations failed and that others were able to stabilize, institutionalize and alter various aspects of teaching work -thus deploying unanticipated educational innovations.

Keywords: teaching work; socio-material dimension; digital platforms; Actor Network Theory (TAR); COVID-19

Resumo

Este artigo analisa a dimensão sociomaterial do trabalho docente durante a pandemia de Covid19 em uma escola técnica da Cidade Autónoma de Buenos Aires. Por meio da Teoria do Ator em Rede, descreve criticamente como os actantes humanos e não humanos (como é o caso das plataformas digitais educacionais) implantaram estratégias associativas para sustentar a escolarização durante o período de isolamento social preventivo e obrigatório (ASPO) e o de distanciamiento social preventivo e obrigatório (DISPO) nos anos de 2020 e 2021. Adotou uma

estratégia metodológica que incluiu, por um lado, permanências etnográficas na escola antes da pandemia e, por outro, a realização de colaboração em pesquisas visuais e o uso de ferramentas de pesquisa digital durante o fechamento das escolas e o retorno interrompido às salas de aula. O artigo contribui para o campo emergente dos estudos críticos sobre plataformas educacionais, distanciando-se de visões que interpretam as tecnologias como meras ferramentas ou como capazes de transformar as relações sociais e pedagógicas por sua simples presença. Mostra que certas associações falharam e que outras foram capazes de estabilizar, institucionalizar e alterar vários aspectos do trabalho docente - implantando, assim, inovações educacionais imprevistas.

Palavras-chave: trabalho docente; dimensão sócio-material; plataformas digitais; teoria ator-rede (TAR); COVID-19

Introducción

En marzo del 2020 la implementación de medidas sanitarias en más de cien países para enfrentar la pandemia del COVID-19 llevó a una profunda transformación de los modos cotidianos de existencia. Las escuelas no fueron la excepción y las alteraciones en el ámbito educativo afectaron a docentes, directivos/as, otro personal escolar, alumnos/as y familias¹. Con el cierre físico de los establecimientos se desmanteló la organización temporal y espacial de la escolarización, y se *domicializó*², en términos de Dussel, el hacer escuela³.

En Argentina, numerosos estudios han caracterizado y analizado diferentes aspectos de este tiempo. Identificaron una gran variedad de acciones orientadas a sostener la escolarización secundaria, tales como el despliegue de iniciativas de políticas a nivel nacional y provincial, la reorganización doméstica de estudiantes y docentes para establecer el vínculo de forma remota, esfuerzos institucionales para poner en marcha nuevas formas de vincularse y enseñar, estrategias para garantizar la conectividad vía Internet y el acceso a dispositivos electrónicos (celulares, computadoras, cámaras, tablets u otros), entre otras⁴. Más allá del establecimiento de políticas nacionales y jurisdiccionales de continuidad pedagógica, las investigaciones han documentado que la escolarización en pandemia amplió desigualdades educativas y sociales preexistentes y promovió la emergencia de otras de nuevo tipo, en particular relativas a la conectividad a Internet y al equipamiento TIC⁵. Con relación al trabajo docente, se identificaron procesos de intensificación

¹ "Cierre de escuelas por el coronavirus: hay 850 millones de niños y jóvenes afectados", ONU, consultado el 5 de marzo de 2020, disponible en <https://news.un.org/es/story/2020/03/1470641>.

² Utilizaremos el entrecomillado para referirnos a categorías y expresiones utilizadas por autoridades, docentes y documentos oficiales.

³ Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer, "Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado", en *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (Buenos Aires: UNIFE: Editorial Universitaria, 2020), 351ss; Ben Williamson, Rebecca Eynon y John Potter, "Fandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency", *Learning, Media and Technology* 45, no. 2 (2020): 111.

⁴ Valeria Dabénigno, Ada Freytes Frey, y Analia Inés Meo, "COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional", *Itinerarios educativos* 1, no. 14 (2021): 30-44; Marcelo Graciosi Barrios, "Resistir la pandemia desde los márgenes del sistema escolar: La experiencia de la Escuela Secundaria N° 60 del Gran Resistencia", *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 12, no. 15 (2021): 27-43; Pablo Nahuel de Napoli, Adriana María Gogliano, e Iñaki Bardín, "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia", *Praxis Educativa* 26, no. 1 (2022): 1-25; María Emilia Di Piero y Jessica Sheila Miño Chiappino, "Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional", en *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina* (Guadalajara: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, 2021), 409-431.

⁵ Marisa Álvarez, Natalia Gardyn, Alberto Iardevlevsky, y Gabriel Rebello, "Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, no. 3 (2020): 25-43; Mariano Anderete Schwal, "Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia", *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 2, no. 2 (2021): 42-56.

de las tareas que conllevaron un aumento significativo de la sobrecarga mental y psíquica. Esto se debió, entre otras cuestiones, al incremento de la cantidad de horas trabajadas; a la exacerbación de las dificultades para conciliar las actividades laborales con las tareas de cuidado en el hogar —en especial para mujeres—; y a la ampliación y diversificación de tareas y saberes que los/as docentes tuvieron la necesidad de incorporar al trabajo cotidiano para intentar sostener la escuela y el vínculo con autoridades, colegas, estudiantes y sus familias⁶.

En cuanto al uso de programas y softwares educativos, se identificó la utilización de distintas plataformas y modos de comunicación para sostener los vínculos entre autoridades y docentes, y entre estos/as y sus estudiantes. Esto evidenció que el uso de plataformas digitales fue más extendido entre escuelas del sector privado con estudiantes de familias de clases medias y medias altas, y el del WhatsApp en estatales, a las que asisten jóvenes de clases bajas y medias bajas.

Sin embargo, no hemos encontrado estudios que describan la dimensión socio-material del trabajo docente durante la pandemia y que interroguen los efectos laborales del ingreso de ciertos objetos, tales como las plataformas digitales. Este artículo muestra cómo, en su búsqueda por sostener la escolarización, se desarrollaron varias asociaciones de actantes humanos y no humanos. Algunas no lograron estabilizarse, fueron perdiendo fuerza y capacidad de actuar, y otras tendieron a consolidarse. Ponemos en evidencia cómo dichas asociaciones entre actantes reorganizaron el trabajo y afectaron los modos de vivirlo. También mostramos cómo algunas asociaciones llegaron a institucionalizarse al finalizar el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Para ello, hemos analizado un corpus de materiales generado en colaboración con docentes, directivos/as y estudiantes de una escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires⁷ con el propósito de indagar críticamente el carácter homogéneo y meramente instrumental que suele atribuirse a estas tecnologías. Nos distanciamos de las perspectivas que interpretan a los objetos y tecnologías como meras herramientas o instrumentos, o como determinantes de acciones. Adoptamos la Teoría del Actor Red (TAR, de ahora en adelante) para argumentar que las plataformas digitales hicieron hacer, es decir, habilitaron, promovieron y dificultaron asociaciones con humanos. Esta capacidad performativa de las tecnologías señaladas contribuyó a reorganizar aspectos del trabajo docente.

Este trabajo está organizado en cuatro secciones. En la primera, presentamos a la TAR y a una serie de conceptos sensibilizadores que nos brindaron la posibilidad de comprender los procesos de asociaciones entre humanos y no humanos en la escuela técnica. En la segunda, presentamos el contexto en que se desarrolló nuestro trabajo de investigación. En la tercera, describimos analíticamente los rápidos procesos de incorporación forzada de una plataforma educativa (la de Microsoft Teams); las exigencias, posibilidades y limitaciones que la misma impuso a docentes y estudiantes de la escuela; y la adopción, ante el “fracaso” de la plataforma para comunicarse con los/as estudiantes, de otras tecnologías (como el WhatsApp y el uso de “cuadernillos”) para sostener una escolarización inclusiva sin estar en la escuela. Finalizamos nuestro escrito con algunas conclusiones.

⁶ Analia Inés Meo, y Valeria Dabenigno, “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”, *RASE* 14, no. 1 (2021): 103-127; Nora Gluz, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel y Pablo Sisti, “Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad”, *Revista Iberoamericana de Educación* 86, no. 1 (2021): 27-42; Pablo Ariel Becher, “Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la Ciudad de Bahía Blanca (Argentina)”, *Centro de Emprendedorismo, Inovação e Tecnologia; Revista Científica Educação* 1, no. 14 (2020): 922-945; Walter Hugo Mello Da Silva, “El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020”, Tesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.

⁷ Todos los nombres de instituciones y personas son seudónimos.

La TAR como un lenguaje sensibilizador para hacer visible a las plataformas educativas

Como señalan distintos estudios⁸, la TAR es un enfoque que permite rastrear tanto lo heterogéneo y lo precario, como aquellas dimensiones y actantes marginados en los análisis sociológicos dominantes –como es el caso de los objetos–. Como nota aclaratoria, señalamos que Bruno Latour ha usado el término *actante* para referirse a humanos y no humanos que articulan sus agencias y producen efectos. Por eso, la TAR busca entender cómo se forman empíricamente ensamblajes y asociaciones entre actantes humanos y no humanos que forman lo social. Este enfoque va a contramano del sentido común sociológico que postula la existencia de un marco explicativo de las acciones sociales⁹.

Las redes socio-materiales dan cuenta de procesos extendidos en el tiempo y el espacio, más o menos estables, que por lo general ocultan su estado precario y el esfuerzo constante que hacen sus integrantes por sostenerlas¹⁰. Desde esta perspectiva, algunos conceptos de uso frecuente en la investigación educativa, tales como los de régimen académico, formato y cultura escolar, se ponen en entredicho y se los cuestiona como nociones autoevidentes. Más bien, siguiendo a la TAR, refieren a efectos semi-estables de un complejo trabajo colectivo, dislocado (*dislocated*) y distribuido, motorizado por actantes humanos y no humanos de distinto tipo¹¹.

Sin embargo, hay momentos históricos, como el que analiza este artículo, en los cuales ciertas nociones –como las de escuela, inclusión y calidad educativa– son puestas en cuestión y las redes socio materiales que las sostienen son fuertemente desestabilizadas, o incluso desaparecen. Siguiendo a Latour, entendemos que la TAR resulta útil para analizar estos momentos en donde se desnaturalizan asociaciones y se empiezan a gestar otras –no anticipadas ni orquestadas desde un centro– que pueden provocar transformaciones e innovaciones al instituir nuevas prácticas y significados¹².

Esta atención a actantes de distinto tipo, siguiendo el vocabulario que introduce la TAR, se corresponde con un *principio de simetría*¹³, el cual supone tratar a cada uno de los elementos de esa diversidad que compone un ensamblaje con la misma dignidad, ya sean humanos o de otro tipo. Partiendo de tal premisa, observamos cómo el uso de ciertos aplicativos de la plataforma Microsoft Teams (de ahora en más Teams), de las tecnologías de Internet, de computadoras (de escritorio y móviles) y dispositivos periféricos (como cámara y parlantes) y ciertas representaciones sobre la escuela técnica “Inclusión para Todos/as” (IPT, de ahora en adelante) se asociaron. En este análisis mostramos estos esfuerzos de asociación y la desigual capacidad para conjugar intereses con

⁸ Tara Fenwick y Richard Edwards, *Actor-Network Theory in Education*. (Nueva York: Routledge, 2010); John Law, “Actor Network Theory and Material Semiotics”, en *The New Blackwell Companion to Social Theory* 3, Bryan S. Turner ed. (Nueva Jersey: Blackwell Publishing Ltd, 2009): 141-158; Annemarie Mol, “Actor-Network Theory: Sensitive Terms and Enduring Tensions”, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, no. 1 (2010): 253-269.

⁹ Bruno Latour, *Reensamblar lo social—una introducción a la teoría del actor-red*, (Buenos Aires: Manantial, 2008); Bruno Latour, *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2007). Bruno Latour, “Etnografía de un caso de ‘alta tecnología’: sobre Aramis”, *Política y sociedad* 14 (1993): 77-98.

¹⁰ Inés Dussel, “Sobre la precariedad de la escuela”, en *Elogio de la Escuela*, Jorge Larrosa Bondia ed. (Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2018), 63ss.

¹¹ Inés Dussel, “The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling”, *European Educational Research Journal* 12, no. 2 (2013): 176-189; Jason Beech y Alejandro Artopoulos, “Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies”, *Globalisation, Societies and Education* 14, no. 2 (2016): 251-271.

¹² Latour, *Reensamblar lo social*, 69-94.

¹³ *Ibid.*, 129-175.

estudiantes y sostener la continuidad pedagógica instalada como horizonte de política educativa en el 2020.

Para que las asociaciones que dan lugar a una red socio-material se concreten, es necesario que se efectúe lo que en el vocabulario de la TAR se conoce como *traducción*, un proceso a través del cual diversas entidades, coexistentes o no en espacio y tiempo, se desplazan y se conectan entre sí¹⁴. La traducción refiere, por tanto, al trabajo y formas de afectación que distintas entidades hacen unas sobre otras a los fines de formar un ensamblaje. Según Latour, las asociaciones son cadenas de traducciones, que a su vez se producen a través de delegaciones y de inscripciones. Las inscripciones son definidas como “intereses conjugados” presentes en materiales durables¹⁵. Para lograr esa articulación de intereses se pueden desplegar acciones de diferente tipo: inscripción/reinscripción, conscripción (reclutamiento), adscripción o adhesión, prescripción y circunscripción (por medio de la inclusión y la exclusión). Las inscripciones/reinscripciones pueden ser materiales o digitales, y referir a textos, visualizaciones de distinto tipo o artefactos técnicos. Suponen, a su vez, la inscripción de programas de acción, los cuales definen qué recursos son necesarios para usar el objeto, qué función tiene ese objeto y cuál es el tipo de usuario/a esperado/a (al cual se le exige una serie de habilidades para operarlo). Las inscripciones tienen una dimensión moral dado que incluyen en sus programas de acción conductas esperadas o consideradas legítimas. Así, Latour afirma que los “artefactos asumen los deseos y necesidades contradictorias de los humanos y no humanos”¹⁶ (nuestra traducción), ya que una inscripción supone una delegación de lo que debe hacerse (aunque nada dice sobre si esa delegación será obedecida, es decir, la prescripción puede no ser efectuada).

Nuestra investigación moviliza el lenguaje de la TAR y contribuye al emergente campo de estudios críticos sobre plataformas digitales educativas¹⁷. En los últimos años, se han desarrollado investigaciones socio-materiales atentas a los dispositivos materiales digitales (*device aware*), interpretándolos como artefactos que se conectan, constituyen y son constituidos por redes socio-técnicas. Desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, estos estudios rastrean condiciones de emergencia, características y efectos de la introducción de plataformas digitales en distintos sistemas educativos. Se trata de estudios realizados antes de la pandemia que problematizan variados temas en distintos países, tales como las visiones sobre la educación que subyacen a estas plataformas y que sus desarrolladores se proponen efectuar; la producción de subjetividades de docentes y estudiantes; los modos en que la política educativa es performada por plataformas y varios actantes humanos y no humanos –promoviendo procesos de privatización de distintos aspectos de la escolarización–; y las alteraciones que suponen al gobierno de la educación¹⁸.

¹⁴ *Ibid.*, 47-65.

¹⁵ Bruno Latour, “Visualization and Cognition”, *Knowledge and Society* 6, no. 6 (1986): 14-20.

¹⁶ Bruno Latour, “Where are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts”, en *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change*, W. E. Bijker y J. Law eds. (Cambridge MA: MIT Press, 1992): 168.

¹⁷ Mathias Decuyper, Emiliano Grimaldi, y Paolo Landri, “Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms”, *Critical Studies in Education* 62, no. 1 (2021); Neil Selwyn, “Data Entry: Towards the Critical Study of Digital Data and Education”, *Learning, Media and Technology* 40, no. 1 (2015): 64-82.

¹⁸ Steven Lewis, “Providing a Platform for ‘What Works’: Platform-Based Governance and the Reshaping of Teacher Learning Through the OECD’s PISA4U”, *Comparative Education* 56, no. 4 (2020): 484-502; Martin Kornberger, Dane Pflueger y Jan Mouritsen, “Evaluative Infrastructures: Accounting for Platform Organization”, *Accounting, Organizations and Society* 60 (2017): 79-95; Emiliano Grimaldi, y Stephen J. Ball, “The Blended Learner: Digitalisation and Regulated Freedom-Neoliberalism in the Classroom”, *Journal of Education Policy* 36, no. 3 (2021): 393-416; José Van Dijk y Thomas Poell, “Social Media Platforms and Education”, en *The SAGE Handbook of Social Media* (Londres: SAGE, 2017), 579-591.

La escuela, nuestro estudio y las preguntas de investigación

Nuestra investigación fue realizada en una escuela técnica que se define como “inclusiva” y depende de una universidad nacional pública. Creada en el 2015, tenía el mandato de garantizar el “ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios” de jóvenes “que vivan en barrios en situación de vulnerabilidad, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”¹⁹. Esta escuela es considerada por sus autoridades y docentes como “fundacional”, “innovadora” y cuyo propósito era lograr algo “impensable” en las escuelas “técnicas tradicionales”: garantizar la educación de calidad y el sostenimiento de las trayectorias escolares de todos/as sus estudiantes. Estos objetivos se inscribieron en el marco de un acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación y autoridades de la universidad que a su vez se enmarcó en una iniciativa más amplia de política nacional que, por un lado, buscaba terminar con el carácter selectivo de las escuelas universitarias tradicionales y, por el otro, reorganizó de manera fundamental la escolarización secundaria mediante la eliminación de la repetición escolar –rasgo característico de la gran mayoría de las escuelas secundarias comunes y universitarias en Argentina–.

La escuela IPT se localiza en el sur de la CABA, en una comuna con un ritmo de crecimiento poblacional superior al resto y con los peores indicadores sociales y educativos. Por ejemplo, en 2019, el porcentaje de su población en situación de pobreza multidimensional era del 47,3%, siendo la tasa más alta de la ciudad (el promedio era de 20,3%)²⁰; y las tasas de sobreedad²¹ y repitencia²² en secundaria eran las más altas de la jurisdicción. La matrícula de estudiantes y el número de docentes se incrementó año a año. En el 2019, había alrededor de 300 estudiantes y 50 docentes. Según registros escolares, aproximadamente el 75% del estudiantado vivía en zonas aledañas y la mitad en asentamientos urbanos precarios. De acuerdo a registros administrativos y relatos de docentes y autoridades, la mayoría de los/as adultos/as responsables del estudiantado no había completado la escuela secundaria. La mayoría del plantel docente fue elegida por el equipo de conducción, y contaba con experiencia de trabajo en escuelas secundarias de la CABA y, en algunos casos, en otras escuelas universitarias. Sus cargos docentes incluían tiempo para planificar y dar clases, brindar apoyo, y también para participar de espacios institucionales de trabajo (algo bastante inusual en las escuelas secundarias comunes de la CABA).

El análisis de los resultados aquí presentados se inscribe en una investigación sobre el proceso de construcción social de identidades laborales. En los relatos y fotografías que compartieron hacían referencia a una gran variedad de objetos y tecnologías, y a disputas simbólicas en torno a la escuela técnica, a lo que debía enseñarse, a cómo se debía hacerlo y al tipo de responsabilidad que los/as docentes debían asumir respecto de las trayectorias y aprendizajes de sus estudiantes.

Desde el 2015, hemos examinado las experiencias y trayectorias laborales de docentes del área

¹⁹ Documento “Resolución de creación de la escuela IPT”.

²⁰ “Distribución porcentual de población por condición de pobreza multidimensional según comuna. Ciudad de Buenos Aires. Año 2019”, Dirección General de Estadística y Censos - Ministerio de Hacienda y Finanzas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Encuesta Anual de Hogares, 2019, consultado el 25 de marzo de 2022, disponible en <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=122433>.

²¹ “Modalidad común. Nivel secundario. Porcentaje de alumnos/as repetidores por sector de gestión y comuna. Ciudad de Buenos Aires”, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa - Ministerio de Educación (GCBA) Año 2006/2020, consultado el 25 de marzo de 2022, disponible en <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=73778>.

²² “Modalidad común. Nivel secundario. Porcentaje de alumnos/as repetidores por sector de gestión y comuna. Ciudad de Buenos Aires”, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa - Ministerio de Educación (GCBA) Año 2006/2020, consultado el 25 de marzo de 2022, disponible en <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=73778>.

técnica. Analía Meo (directora del proyecto) ha realizado estancias etnográficas y entrevistas de foto-elicitación; mientras que otros/as de los/as autores/as han participado de dicho trabajo en distintos momentos. Desde que se ingresó a la escuela, se ha solicitado consentimiento informado y por escrito a autoridades, docentes, estudiantes y a sus tutores/as legales. Durante el trabajo de campo, se fueron forjando relaciones de confianza y diálogo con adultos/as y jóvenes que se reflejaron en el sostenido y explícito consentimiento a participar de la investigación. En el caso de las fotografías, tanto el rector de la escuela como docentes y estudiantes con los/as que trabajamos firmaron consentimientos específicos en los que la directora del proyecto se comprometía a volver a solicitar autorizaciones en el caso que quisiera hacerlas públicas (ya sea en eventos académicos o en publicaciones).

A principio del 2020 teníamos planificado continuar con nuestro trabajo de campo. Sin embargo, el cierre de las escuelas y nuestro propio encierro exigió repensar cómo podíamos hacer investigación sobre la dimensión socio-material del trabajo docente en un escenario completamente inédito, en el cual ciertos objetos, espacios, artefactos e inscripciones que hacían al tiempo-espacio escuela fueron reemplazados de manera forzada por otros. Durante el 2020 y el 2021 desplegamos distintas formas de producir evidencia: i) la producción de una publicación colectiva y colaborativa con imágenes y relatos de docentes del área técnica; ii) la observación participante y videograbación de clases virtuales y sincrónicas de una materia; y iii) la realización de entrevistas de manera remota. A continuación, presentamos estas estrategias que nos exigieron improvisación e innovación metodológica, así como la recreación de formas de producir evidencia que ya conocíamos antes de la pandemia –inaugurando un componente de investigación digital que no habíamos anticipado–²³.

En primer lugar, en julio del 2020, casi cuatro meses después del inicio del ASPO, convocamos a un grupo de docentes del área técnica a producir un registro verbo-visual colectivo de cómo estaban viviendo en su escuela ese momento histórico²⁴. La invitación fue a producir colaborativamente una publicación y objetivar vivencias con imágenes y textos que hicieran visible prácticas, significados, aprendizajes y emociones. Desde el inicio, los/as docentes sabían que esta producción sería pública y asumieron con gusto varios roles –tales como el de fotógrafos/as, escritores/as de micro-relatos, y autores/as–. Las reuniones del equipo se realizaron a través de la plataforma Zoom de manera quincenal hasta principios de diciembre de 2020. Todas las sesiones fueron videograbadas con la explícita autorización de los/as docentes. En los primeros encuentros, los/as docentes compartieron textos propios e imágenes de otros/as (como historietas o fotografías encontradas en las redes) para comunicar lo que vivían y sentían en sus esfuerzos por seguir haciendo escuela. En esos encuentros, conversamos sobre estas producciones y reflexionamos sobre la dificultad de expresar con imágenes, e incluso palabras, lo que estaba pasando. En agosto, el ingreso al grupo de una realizadora visual contribuyó a que los/as docentes produjeran imágenes. En noviembre, habían producido un corpus de 106 fotografías y tres fotomontajes. Luego de una larga tarea colaborativa de edición y curación de imágenes y textos, publicamos un libro digital y otra versión impresa más breve en la segunda parte del 2021.

En segundo lugar, Álvaro Martínez Rubiano realizó observaciones participantes de clases

²³ Sarah Pink, "Technologies, Possibilities, Emergence and an Ethics of Responsibility: Refiguring Techniques", *Refiguring Techniques in Digital Visual Research* (Cham: Palgrave Macmillan, 2017), 1-12.

²⁴ Los/as autores/as de este artículo participamos de este proceso asumiendo distintas responsabilidades.

virtuales durante octubre y noviembre de 2020. Con el permiso de Facundo, el docente a cargo del curso, y sus estudiantes, asistió a videollamadas destinadas a quinto y sexto año. Durante este periodo, sostuvo una comunicación continua con Facundo a través de WhatsApp (de ahora en adelante WA), intercambiando mensajes escritos y audios para coordinar los encuentros y hablar sobre los “proyectos” que desarrollaba con estudiantes y colegas. Los encuentros fueron grabados por este docente y luego compartidos con el equipo de investigación.

En tercer término, durante el 2021, Analía Meo realizó siete video-entrevistas: una al rector de la escuela, una al vicerrector del área técnica, y tres a uno de los/as docentes del grupo de investigación colaborativa. Con la excepción de la entrevista al rector, las restantes fueron organizadas y videograbadas por los mismos entrevistados. También entrevistó al coordinador del área técnica por llamada telefónica de WA.

Las preguntas analítico-interpretativas que guiaron nuestro análisis fueron: ¿Cuáles son los elementos humanos y no humanos que intentaron asociarse para sostener el trabajo docente y la escolaridad durante el cierre de las escuelas en el 2020? ¿Cuáles de estas asociaciones se estabilizaron y produjeron efectos instituyentes –reorganizando formas de trabajo docente y relaciones sociales, laborales y pedagógicas–? ¿Cuáles de éstas no lograron estabilizarse en el tiempo?

Para responder estas preguntas, generamos descripciones que buscaron comprender quiénes, cuándo y cómo se tomó la decisión de utilizar distintas tecnologías como canales privilegiados de comunicación entre autoridades y docentes, y entre ellos/as y los/as estudiantes en distintos momentos del año; qué elementos fueron adoptados, cuándo, cómo y para qué; quiénes los adoptaron y quiénes no; qué acciones habilitaban y qué hacían hacer esas tecnologías; qué programas de acción tenían inscriptos en sus diseños y materialidades dichas tecnologías y, por tanto, qué tipo de usuarios/as, saberes y saberes hacer exigían, y qué tipo de relaciones entre usuarios/as establecían. Analizamos temáticamente las entrevistas, elaboramos una matriz de imágenes²⁵ y relatos en donde identificamos rastros de asociaciones, examinamos las inscripciones digitales producidas, compartidas, y alojadas en la plataforma educativa y en otras vinculadas con ella (entre ellas: archivos Word, videos en Youtube, posteos en el muro de distintas aulas, mensajes en grupos WA de docentes y de Facundo con un grupo de estudiantes, y estadísticas producidas por la plataforma).

Presentación del análisis

El cierre físico de las escuelas volvió inútil a una gran variedad de objetos, herramientas y espacios que habían sido centrales en la organización del tiempo y el espacio escolar en su formato presencial. La *domicialización* de la escolaridad conllevó una reorganización del tiempo, el espacio y la materialidad que acompañó los intentos de revincular a los equipos de conducción, con los/as coordinadores, docentes, estudiantes y familias. Se habían desmantelado de manera abrupta asociaciones de actantes y acciones colectivas y distribuidas que configuraban la enseñanza y el trabajo docente en las escuelas. En IPT, según los/as docentes, se produjo una “amputación”, “un cambio de paradigma”,

²⁵ Las imágenes de este artículo han sido producidas por docentes durante el proceso colaborativo de investigación. Ellos/as nos autorizaron por escrito a que las incluyéramos en este documento.

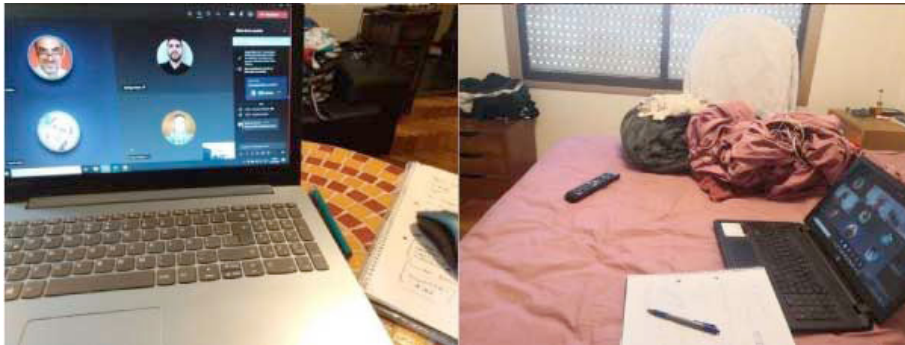
“un cierre y una apertura” para el trabajo docente y los modos en que cotidianamente buscaban hacer una escuela “inclusiva” con “calidad”. El proceso de reorganización del trabajo docente fue complejo, no lineal, y resultó de numerosas improvisaciones individuales y colectivas, muchas de ellas fallidas (“fracasos”) que se forjaban al compás de los cambiantes e inciertos escenarios sanitarios de emergencia (que eran acompañados por tomas de decisiones situadas que no se sabía por cuánto tiempo tendrían que sostenerse). Como recuerda Facundo, al principio “pensábamos que iban a ser 15 días, un poco de vacaciones nomás”.

A continuación, realizamos una descripción analítica de cómo la incorporación de ciertos objetos materiales y digitales contribuyó a la configuración paulatina de asociaciones con actantes humanos.

“Al Teams no lo conocía; antes de la pandemia, no lo usábamos”

Durante la creación de la publicación colaborativa, la mayoría de las imágenes que los/as docentes consideraban significativas para su trabajo mostraba monitores y teclados de computadoras personales o notebooks (y en menor medida celulares), como objetos que se volvieron imprescindibles para trabajar en la escuela técnica, o al menos intentarlo. En las imágenes se podían ver computadoras personales y notebooks encima de mesadas de cocina, mesitas de balcón y mesas de comedores que empezaron a ser usadas como escritorios improvisados. Algunas, incluso, apoyadas en sillones o camas. Cuando aparecían los celulares, los observábamos siempre encendidos en habitaciones de hogares. Las fotos también evidenciaban lo que los/as docentes veían en las distintas pantallas.

Collage 1. La escuela en la casa





Fuente: Elaboración propia utilizando fotos producidas por docentes.

Cuando describían sus imágenes, pocos/as docentes mencionaban a las distintas aplicaciones e interfaces (softwares) para comunicarse con los/as usuarios/as que aparecían en las pantallas y les permitían objetivar, comunicar y compartir información, demandas, expectativas y emociones bajo la forma de inscripciones digitales. En ocasiones, hablaban de “la plataforma”, del “Teams”, cuando se referían a algo que ésta prescribía. Por ejemplo, cuando producía estadísticas de distinto tipo de manera automatizada o cuando esperaba que los/as participantes de este ecosistema explicitaran sus “estados” de disponibilidad para el resto de los/as usuarios/as. Lo mismo con el uso del WA: aparecían imágenes de “chats”, pero no se mencionaba la plataforma social que definía el escenario, los cursos de acción posibles y las inscripciones textuales, visuales y auditivas que autorizaba. En pocos meses, el uso simultáneo de esas plataformas se había tornado invisible, se había naturalizado. Sin embargo, como recuerda Facundo, antes de la pandemia, en la escuela casi no se utilizaba la plataforma Teams:

el Teams no lo abrí hasta el momento de la pandemia. No lo conocía, o sea, el ícono nomás. ¿Qué será? ¿qué será? (...) tampoco tuve el tiempo para ver qué era y tampoco había alumnos agregados. Era medio extraño porque no podía interactuar con nadie.

Facundo no podía interactuar con la plataforma, con estudiantes, ni “con nadie”. En este sentido, siguiendo a la TAR, no era percibida como actante. Si bien antes del ASPO la escuela tenía las licencias requeridas para utilizar la plataforma Microsoft 365, de las diferentes aplicaciones disponibles solo algunos/as docentes y estudiantes utilizaban el servicio del correo institucional (Outlook). La mayoría de los/as docentes seguían usando sus correos personales y, en igual proporción, los/as estudiantes no sabían sus claves para acceder a la plataforma.

El Teams, antes de la pandemia, no parecía tener efectos agentes, pero estaba presente en el pensamiento y en manifestaciones explícitas de las autoridades: mucho antes de la pandemia, identificaban razones por las cuales entendían que se “necesitaba una plataforma”. Esto se ligaba a

preocupaciones e intereses que evocaban visiones específicas de cómo debía organizarse la escuela y el trabajo docente para llegar a ser una escuela “inclusiva” y con “calidad”. Desde su perspectiva, esto era importante para acompañar el proyecto de redefinir la escuela secundaria técnica y terminar con sus rasgos elitistas y “para pocos”.

Rodrigo, rector de la escuela, ya en el 2015 asociaba a la plataforma con la noción de una “escuela sin papel”, una organización en donde se promoviera la digitalización de la gestión de información, las comunicaciones, y registros documentales vinculados con la tarea administrativa, y también laboral y pedagógica. También asociaba a la “plataforma” con la metáfora de la “escuela sin paredes”. En el 2021, recordaba que desde el inicio de la escuela le interesaba que sus estudiantes pudieran comunicarse con pares de otros países mediante estos sistemas de comunicación. Este tipo de tecnología permitiría, en sus palabras, “un planeta horizontalizado”, habilitando interacciones con escuelas, equipos de conducción, docentes y estudiantes de distintos territorios.

Para elegir qué plataforma digital utilizarían en la escuela, el vicerrector y otras autoridades, gracias a contactos laborales, se encontraron con representantes de dos grandes corporaciones que las diseñan y comercializan. En palabras del vicerrector:

cuando nos hicimos cargo de la escuela en el 2015, yo hice un encuentro con Google y con Teams, con las empresas. (...) Google no nos dio bolilla, su interés es otro. Es una agencia de publicidad. Microsoft es diferente. Nos dio bolilla, nos dieron soporte, nos dieron todas las licencias que necesitamos para la escuela, nos dieron para usar la plataforma del Office 365. Encima nos dieron equipamiento. (...) Lo usan un montón de corporaciones.

Aquí se hace referencia a las diferencias entre plataformas y al interés de Microsoft en que la escuela utilice el Office 365, destacando como virtud que es muy utilizada en corporaciones. Autoridades y docentes del área técnica entendían que la escuela debía preparar a sus estudiantes para conseguir empleos e ingresos (fundamentales para ellos/as y sus familias que “nos habían elegido por esto”). Valoraban positivamente las vinculaciones con empresas de áreas de mecatrónica e informática, y entendían que estas articulaciones (que tenían mayor peso en el ciclo superior, en las materias asociadas a las llamadas “prácticas profesionalizantes”) permitían apropiarse de lógicas de trabajo (en torno a “proyectos”, a “situaciones problemáticas” que tenían que resolver en “equipo”), saberes y saberes hacer técnicos, tecnológicos, pero también expresivos, comunicacionales, comerciales y económicos que son “necesarios” para trabajar en empresas nacionales e internacionales, y acceder a un “trabajo en blanco”.

La propuesta tecnológica conocida como Microsoft Office 365²⁶ contiene a la plataforma Teams, lanzada oficialmente en el 2017. Esta última fue creada para empresas como forma de promover la colaboración y comunicación, y su nombre (“equipos”, en castellano) hace referencia a uno de los objetivos centrales de esta plataforma: promover, sostener y facilitar el “trabajo en equipo”, a

²⁶ En su versión original permitía usar el Excel, el Word, y tenía un repositorio de archivos común al que se accedía compartiendo enlaces (versión original del OneDrive), un Skype empresarial (servicio de video conferencia), fue anunciada públicamente en el 2001.

través de una variedad de “herramientas” de comunicación y de “colaboración”²⁷. Ante el cambio tecnológico que implicó el reemplazo del Skype Empresarial (aplicativo para videollamadas) por el Teams, en la escuela empezó a utilizarse la versión educativa de esta plataforma (Teams Educación). Ésta estaba asentada físicamente en un servidor de una empresa de comunicaciones y era utilizada desde dispositivos electrónicos de sus usuarios/as. Si bien había muchos parecidos entre Microsoft Teams y su versión educativa, la empresa anunció la puesta en funcionamiento de Teams Educación a nivel mundial en el 2017 y la describía como “inspirada en docentes y estudiantes”²⁸.

En el 2021, el coordinador del área técnica, Néstor, también recordaba que, antes de la pandemia, necesitaban una plataforma para reorganizar aspectos del trabajo docente, en su dimensión laboral y pedagógica:

yo venía hablando con profes, antes de la pandemia, que tenemos que centralizar toda nuestra información en una plataforma. No sabíamos si era Teams u otra. No sabíamos cuál ni cómo, pero yo tenía la intención de que todos los trabajos prácticos y actividades estuvieran disponibles en un entorno red permanentemente, 24 por 7.

Aquí, Néstor destacaba la visibilidad permanente de actividades pedagógicas realizadas por docentes para sus estudiantes. Esta cualidad las volvía, a ellas y a sus productores, potenciales objetos de observación, comparación y seguimiento por parte de colegas, coordinadores/as, el equipo de conducción e incluso estudiantes y familias. Esta disponibilidad y visibilidad permanente tenían afinidades con formas de trabajo que Néstor y los/as docentes que él había convocado desde el 2015 defendían, y que las autoridades estaban intentando instituir antes de la pandemia (aunque con desigual ritmo y alcance entre docentes y materias). Entre ellas: el trabajo “colaborativo”, el carácter público y colegiado de decisiones curriculares, pedagógicas y evaluativas, los “proyectos” como forma privilegiada de organizar el trabajo pedagógico, la “interdisciplina” como modalidad de trabajo entre docentes, y la personalización de la enseñanza, siempre con el propósito de alcanzar la “inclusión” y “calidad educativa”.

Según Néstor y los/as docentes del área técnica, estas formas de trabajo eran todavía “novedosas” en muchas escuelas de esta modalidad y se confrontaban con las de la “escuela técnica tradicional”. Ellos consideraban que, en este tipo de escuelas, se seguían utilizando objetos y tecnologías “obsoletas”, “inservibles” y “que atrasan”. Estos se inscribían en redes de actantes humanos y no humanos que promovían lógicas laborales jerárquicas y de compartimentos, lógicas pedagógicas que tendían a la homogeneización y a la concomitante desatención de los ritmos individuales de aprendizaje de los/as estudiantes (expresadas en la naturalización de las altas tasas de abandono en esta modalidad) y a formas de definición de los saberes y saberes hacer valiosos que distanciaban a la escuela del ámbito productivo y tecnológico “de punta”²⁹.

²⁷ Como afirma su página web oficial “Teams puede ayudar a reunir a su organización a través de chats, llamadas de voz, videoconferencias, uso compartido de archivos y mucho más”.

²⁸ “Microsoft ayuda a impulsar a estudiantes y profesores para crear el mundo del mañana; y revela nuevas ofertas para educación”, Microsoft, consultado el 2 de mayo de 2017, disponible en <https://news.microsoft.com/es-xl/microsoft-ayuda-impulsar-estudiantes-profesores-crear-mundo-del-manana-revela-nuevas-ofertas-educacion/>.

²⁹ Analía Inés Meo, Mariano Chervin, y Lara Encinas. “Esta computadora vino a hacer un trabajo”. Un análisis socio-material de la puesta en acto de políticas de innovación en una escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina”, *Archivos Analíticos de*

Las “nuevas” modalidades de trabajo suponían alterar su organización, las relaciones pedagógicas y los criterios para seleccionar contenidos curriculares. Néstor fue convocado a la escuela en el 2015 para llevarlas adelante y así “crear” una “nueva escuela técnica”. Siguiendo a la TAR, fue un mediador que contribuyó a forjar vínculos, asociaciones entre actantes humanos y no humanos en y más allá de la escuela. Reclutó a muchos docentes³⁰ del área técnica, quienes coincidían en que era necesario hacer una “nueva escuela técnica”. Néstor y un grupo de docentes a los que convocó, y con quienes ya había trabajado, relataron que, en otra escuela secundaria técnica “tradicional”, tuvieron años de trabajo, de “luchas” e “internas”. De allí, los obligaron a irse (de manera más o menos voluntaria) debido a los fuertes conflictos, destratos y a la constante desvalorización de las formas de organización del espacio y de la enseñanza que ellos consideraban “novedosa” y “revolucionaria”. Estas modalidades, en cambio, eran valoradas positivamente en IPT y se las presentaba como horizontes de trabajo a ser alcanzados.

A pesar de la necesidad de Néstor de contar con una plataforma en el área técnica, ésta no se había incorporado al trabajo cotidiano antes de la pandemia. Él mismo nos explicó que esto había sucedido porque la plataforma existente hasta ese momento (a la cual llama SharePoint, si bien se correspondía con la Office 365) era “un portal confuso, bastante feo, bastante molesto. Yo lo que hacía era subir los archivos a SharePoint y los linkeaba desde el correo electrónico”. Siguiendo a la TAR, diremos que el diseño y arquitectura de esta plataforma terminaba dificultando el trabajo que querían hacer Néstor y sus colegas. Néstor destacaba la importancia tanto de la dimensión visual y estética de la plataforma, como su relación con formas de interacción específicas entre inscripciones digitales y actantes humanos, a las que interpretaba como “molestas” —dado que impedían la asociación entre sus aplicaciones y los/as docentes.

“Nos tuvimos que adaptar”

A los pocos días de iniciado este período de incertidumbre inaugurado por la situación sanitaria y el establecimiento del ASPO, el equipo de conducción decidió utilizar la plataforma Teams para establecer la comunicación con docentes y estudiantes. En palabras de Antonio, uno de los docentes, “queríamos usar no toda la plataforma, sino lo que nos servía”. El cierre físico de la escuela fue visto como una oportunidad para avanzar en el proceso de digitalización de aspectos centrales del trabajo docente y la tarea pedagógica. Antonio recordaba que en ese momento consideraban fundamental utilizar la plataforma para que estuviera “todo encapsulado, todo bajo control, que sea auditable”. En sus palabras:

La ventaja que tiene esto (...) y, por eso también decidimos usarla, es que tenía todo resuelto, encapsulado y tenía todo controlado. Controlado quiere decir que, ante un incidente, yo sé que hay un historial de lo que sucedió. Vamos a suponer un ejemplo. Pasar no pasó... pero sí lo previmos. (...) Ejemplo: un profesor que tuvo

³⁰ Políticas Educativas (en prensa).
Utilizamos el masculino porque se trataba de varones.

una conversación X con una estudiante, y el estudiante se siente molesto, y te dice “tuve esta situación”. Cuando vos estás en una plataforma que está por fuera de esto, es muy difícil saber qué pasó.

Aquí, se resalta la importancia del uso de la plataforma para registrar, grabar, hacer visible y monitorear interacciones entre adultos y jóvenes en un espacio virtual que *domicilizó* los vínculos sociales y pedagógicos. La plataforma, el “historial” de distintas aplicaciones, y la videograbación de reuniones entre docentes y entre ellos/as y estudiantes tenían la capacidad de hacer visibles y públicos esos encuentros en caso de “algún problema”, pero también en caso de necesitar observar, visitar o revivir interacciones de distinto tipo (tanto “sincrónicas” y “asincrónicas”; textuales y video-grabadas), como reuniones de docentes y “clases”.

Los primeros días fueron de mucha incertidumbre y el uso de la plataforma empezó a organizarse a partir de comunicaciones vía el grupo de WA del área técnica y entre los WA personales de docentes e incluso de Néstor. La decisión de usar el Teams llevó a Néstor y a otros/as docentes a apropiarse de saberes novedosos para su trabajo. La plataforma les exigía familiarizarse con sus modos de hacer, interactuar, objetivar prácticas y regular aquello que era apropiado y deseable que circulara en ella. Establecía un ecosistema con reglas implícitas y explícitas que performaba ciertas acciones y dificultaba o imposibilitaba otras, es decir, prescribían.

Para poder participar en la plataforma, los/as docentes debían recorrer pantallas, “ver botones”, “conversar con colegas”, “tener reuniones todo el tiempo”, y, también, aprender a reconocer íconos de distinto tipo que representaban visual, textual y auditivamente una variedad de entidades, acciones, enunciados y significados. Tuvieron que aprender un vocabulario nuevo, referido no solo a objetos digitales y a acciones posibles, sino también a formas de comunicarse entre quienes usaban la plataforma y diferentes programas (ver Tabla 1).

Tabla1. Lista de términos novedosos para el trabajo docente

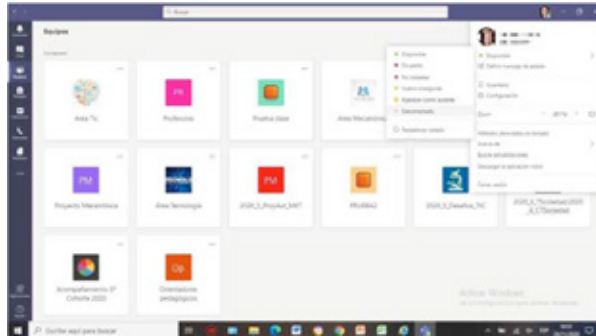
TEAMS	MEET
DRIVE	Documentos colaborativos
Tareas	Equipo/Aula
Muro	Reacciones
Chat	Notificaciones
Video conferencia	PPT
Calendario	Conectividad
Estado de Tareas (no vista, entregada, no entregada)	Estado en la plataforma (disponible, ausente, ocupado)
Estadísticas (acompañadas por gráficos producidos automáticamente por la plataforma)	
<i>Términos que refieren a formas de comunicarse e interactuar “nuevas” con otros/as en la plataforma</i>	

Sincrónico	Asincrónico
Mutear	Chatear
ZOOM	Compartir pantalla
Publicar en el muro	Armar el Meet
Salgo de la sala	Dejo de compartir pantalla
Documento compartido	*en negrita en wassap*
Pizarra compartida	Pedir el control del escritorio
COMPARTIR Pantalla	Ingresar por calendario
Compartir con volumen	Asignar comentarios (en Tareas)
Agregar al aula	¿La clase se está grabando?
Dejo de compartir	¿Se escucha?
Profe está en silencio...	Si no tenés micrófono te leemos en el chat...
En el chat dejamos los links	Profe ¿me cambia la contraseña?
Dejo esta llamada en pausa, así ayudo al otro equipo	@alumnx
@Grupo de trabajo	

Fuente: Elaboración colectiva con docentes.

En este proceso, los/as docentes también se fueron familiarizando con lo que técnicamente se conoce como GUI (interfaces de usuarios gráficas), es decir, programas que permiten la comunicación entre programas y usuarios/as. A través de una paleta de colores posibles, éstas definen una variedad de íconos disponibles, la organización espacial dinámica de las pantallas, las formas de comunicarse, y los modos gráficos de representar entidades, indicar estados, realizar acciones, e interactuar de manera “sincrónica” y “asincrónica” (ver Imagen 1). Muchos de estos programas están integrados e interactúan entre sí, y, a su vez, producen y comparten varios datos y estadísticas de manera automatizada.

Imagen 1. Los "equipos" del Teams y los estados de los/as usuarios en la plataforma



Fuente: Foto producida por docente.

La plataforma define perfiles de participantes. En el caso del Teams Educación, establece los roles de "profesor" y de "alumno", promoviendo una determinada visión pedagógica (que está inscrita en los cursos de acción que orienta y en los escenarios de interacción que promueve). A continuación, Facundo narra cómo vivió este período inicial y cómo empezó a reconocer reglas de interacción en la plataforma:

Me costó bastante, pero me pude adaptar, (...) lo quería hacer. Teníamos que investigar, empezar a ver todos los botones para qué eran y cómo funcionaban. Tuvimos que crear una cuenta de alumno. Yo tenía la cuenta mía (del Teams) de profe y entonces trataba de interactuar –como si yo fuera un alumno y también como profe– (...). Tenemos una cuenta que era "alumno" que la compartíamos entre todos y si teníamos que probar cosas podíamos hacerlo con esa cuenta.

Aquí, este docente señala que se tuvieron que adaptar a la forma de trabajo de la plataforma y a la manera en que organizaba los roles de "profesor" y "alumno". Entrar a la plataforma con el rol de "alumno", por ejemplo, le permitió a los/as docentes ver "como ellos veían" y como ellos/as podían interactuar con las "aulas", sus "muros", las "tareas" a ellas asociadas, y el "chat" de la escuela (el que permitía ver los estados de sus participantes –"disponible", "ausente", "ocupado"– y también enviar mensajes de texto, audios y visuales). Así, estas aplicaciones fueron actantes no humanos con las que docentes y autoridades buscaron asociarse para comunicarse con sus estudiantes ("al principio era establecer el vínculo", "saber si estaban ahí"), y al promediar el año llevar adelante distintas acciones pedagógicas (tales como los "trabajos prácticos" o "proyectos").

Los/as docentes coincidían en que la apropiación de estas formas de comunicarse, realizar actividades, encontrarse con otros/as, e intentar vincularse con los/as estudiantes fue difícil, llevó mucho tiempo, fue muchas veces "muy frustrante" y era vivido con "culpa" –porque no lograban establecer contacto con muchos/as estudiantes–. Fue acompañada por la incertidumbre sobre la duración del ASPO, y el carácter tentativo, dinámico y situado del uso de las distintas funcionalidades

de la plataforma. Destacaban que el uso de la misma exigía aprendizajes y una definición dialogada –aunque no exenta de conflictos y tensiones– de cursos de acción para enfrentar los problemas que aparecían.

La arquitectura de la plataforma (con sus programas e interacciones) anticipaba cursos de acción posibles. Más bien, son los desarrolladores de dichas aplicaciones quienes lo hacen, configurando escenarios de interacción específicos y no necesariamente coherentes entre sí. Se presenta en esta plataforma una división del trabajo ya inscrita (y prescripta) en la arquitectura de la plataforma y, por lo tanto, circunscribe acciones posibles para cada tipo de usuario/a. Más adelante veremos cómo los “programas de acción” no necesariamente determinan lo que sus usuarios/as hacen con ellos.

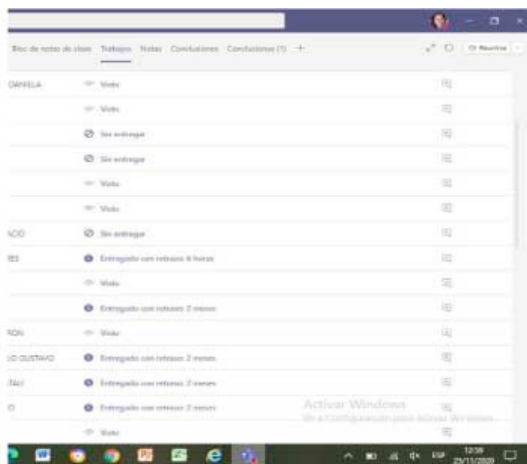
“El Teams fracasó”: ¡Larga vida a las plataformas!

Tanto docentes como autoridades reconocieron que en la primera etapa intentaron “replicar la presencialidad”, organizar tiempos y actividades escolares siguiendo un cronosistema previo configurado por asociaciones de actantes de humanos y no humanos preexistentes. Sin embargo, al poco tiempo entendieron que la decisión de llevar “la clase normal”, tal como la conocían, había sido “un fracaso”. Según el vicerrector de IPT:

Cuando arrancamos, arrancamos con un modelo similar a la presencialidad. Ahí nos dimos cuenta de que no íbamos para ningún lado. Vos querés reproducir la clase normal en esta plataforma, lo más probable... no lo más probable, lo que sucedió es que vayas al fracaso. ¿Por qué? Vamos a poner un ejemplo. Entra la profesora de Lengua de 9 a 10, sale profesora de lengua y entra el de matemática. Una hora. Sale el de matemática y entra el profesor de geografía. Es insostenible. Vos no podés estar en la pantalla permanentemente con el estudiante, con la atención y todos. (...) quisimos usar la plataforma Teams y nos dimos cuenta que los chicos no se conectaban. Pero no era culpa de la plataforma (...). Los chicos no se conectaban por diferentes motivos, porque no tienen dispositivo, no tienen conectividad, no tienen el espacio físico para poder desarrollar esto, por vergüenza. De hecho, muchos chicos no mostraban la cara como estamos haciendo ahora, mostraban la fotito. Porque por ahí el chico estaba en la cama participando de la clase. Eso no es una clase. (...) Algunos tenían buena asistencia, otros no tanto. Ahí nos dimos cuenta que esto fracasa. Hicimos las mediciones de cuántos chicos se conectaban y no eran muy buenas. Entonces cuando algo no es bueno, no tenés que sostenerlo, tenés que cambiarlo, ver por qué. (...) No fue fácil. Teníamos reuniones en las que nos peleábamos en pos de lograr la mejoría.

La plataforma permitía medir la conectividad de los distintos programas y funcionalidades, lo que reveló que, para mediados del 2020, alrededor del 70% de los/as estudiantes estaban “desconectados” de la plataforma y de su escolaridad con variaciones entre “aulas” y días. Estas cuantificaciones eran visibles también para los/as docentes: en el “muro” de las “aulas” en donde se apreciaba que eran pocos/as los/as que “reaccionaban” con emojis a las publicaciones y, en especial, en la aplicación “tareas” en donde los/as docentes dejaban archivos con “actividades” y los/as jóvenes tenían que realizar las “entregas” de sus resoluciones (ver Imagen 2).

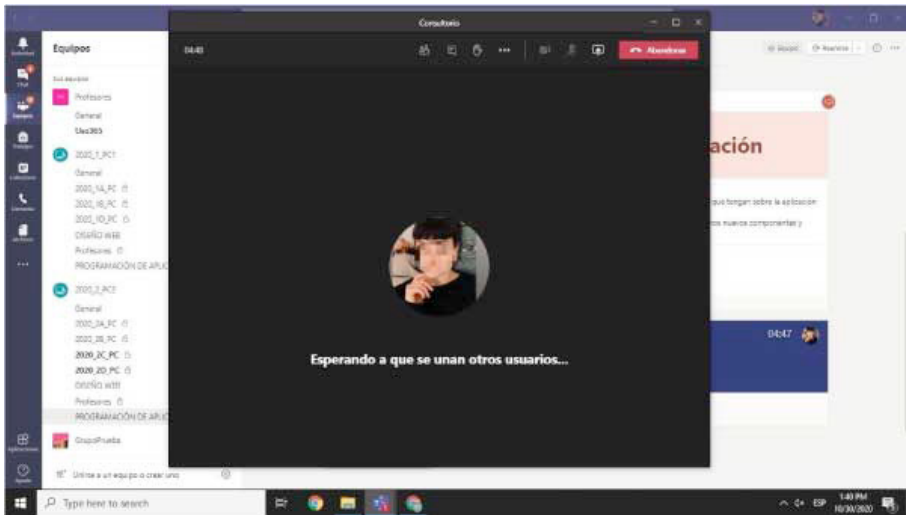
Imagen 2. Estado de la entrega de “tareas”



Fuente: Foto producida por docentes.

También los/as docentes veían que sus estudiantes no se conectaban a las “clases” de consulta organizadas mediante un programa de video conferencia. En una de las reuniones del grupo de investigación, Mariana nos compartió una captura de su pantalla (ver Imagen 3) tomada el 30 de octubre del 2020, a la que tituló “Aula vacía”. Esta docente rememoraba que los/as docentes de informática llamaron “consultorio” a ese espacio/tiempo virtual dado que su objetivo era responder consultas de los/as estudiantes. La foto hace visible la experiencia que tuvieron la gran mayoría de docentes en estos espacios sincrónicos: soledad, espera y el estar disponibles. Los/as docentes nos contaban que “muchas veces no entraba nadie”. Si se sumaba un pequeño grupo de estudiantes, la mayoría no prendía la cámara, no hablaba, ni usaba el chat para comunicarse. Según los docentes, estas “clases” eran “frías, distantes”. En palabras de Facundo: “no te permitían tener un golpe de vista, mirar a los chicos, y darte cuenta quiénes entendían y quiénes no, quiénes necesitaban algo”.

Imagen 3. "El aula vacía"



Fuente: Foto producida por docentes.

Transcurridos un par de meses del comienzo de la pandemia, la plataforma WA empezó a ser utilizada de manera informal por distintos/as docentes y, luego, la fueron adoptando más docentes a tal punto que en el 2021 su uso "se oficializó en la escuela". A principios del ASPO, la frustración y preocupación que generó la baja conectividad de los/as jóvenes llevó a Facundo, por ejemplo, a decidirse a crear su propio grupo WA con distintas "divisiones":

Yo fui uno de los primeros que abrió el WhatsApp y algunos profes me decían "pero es tu teléfono personal. ¿No vas a tener problemas?" y yo: "mirá, entre jugármela y no jugármela, prefiero jugármela y tener un pibe más adentro del aula". Esto me permitió tener más contacto con los pibes, porque algunos no se conectaban al Teams porque quizás no le entraba la aplicación al celular, pero ellos sí podían conectarse porque tenían datos libres para el WhatsApp. (...) poder mandarle un audio para que el pibe te pueda comunicar qué le estaba pasando. Porque muchos tenían muchos problemas en casa. Se trataba de eso al principio, tratar de saber "¿cómo estás?". Y estaban muy bajón los pibes. Tener ese contacto era muy importante. Me parece que éramos un sostén fuerte la escuela. Ya sabés que los pibes estaban todo el día en la escuela, las escuela era un montón para ellos y todo esto fue muy duro para ellos. Para nosotros también, pero para ellos aún más.

WA operó como un mediador. Si bien, a diferencia del Teams, el WA no permitía a la institución identificar y recolectar información de usuarios/as e interacciones, favoreció las comunicaciones posibilitando que ingresaran inscripciones digitales que representaran al cuerpo mediante los audios, las emociones (a través del uso de emojis) y autorizando la circulación de mensajes sobre "cómo la estaban pasando". Un mediador que le exigió a Facundo "jugársela" de manera personal y asumir riesgos que nunca había tomado como docente ("cuando te ibas de la escuela, ya no te comunicabas con tus alumnos").

A su vez, la plataforma le demandaba más tiempo y trabajo porque debía revisarla e interactuar al tiempo que continuaba produciendo materiales digitales, visuales y textuales. Tanto Facundo como los/as estudiantes utilizaban esta plataforma social antes de la pandemia para comunicarse con personas de confianza, amistad o relaciones de parentesco. Según su web, esta plataforma permite enviar "mensajes a familias y amigos de manera gratuita. El WA usa la conexión de Internet de tu teléfono para enviar mensajes y así evitar usar mensajes de textos" y "permite que se comuniquen grupos de la gente que más te importa, como tu familia o colegas en tu trabajo"³¹. A diferencia de Teams (en donde los intercambios se organizan en torno a "tareas", "actividades" y "proyectos"), las interacciones incorporaban inscripciones digitales que representaban aspectos comunicacionales que resultaron claves: la sensación de estar cerca (de allí la importancia de los audios, el uso de la voz) y el reconocimiento de los/as jóvenes como personas y no solo como "alumnos" que estaban atravesando situaciones familiares y personales muy difíciles. Estas interacciones le permitieron a Facundo acercarse y acompañar a sus estudiantes, motivarlos/as para que hicieran los "trabajos prácticos" y sostuvieran su participación en los "proyectos". A su vez, le permitía estar pendiente de las tareas que hacían ("me las mandaban como archivos de fotos y yo las corregía y se las volvía a mandar por ahí") y de lo que necesitaban ("me la pasaba mirando los chats, la plataforma, para ver si habían mandado la tarea. Al principio, lo hacía a cualquier hora porque me daba culpa. Ellos habían hecho el esfuerzo y yo tenía que ver la tarea y ayudarlos si necesitaban algo").

Los integrantes del equipo de conducción, coordinadores/as y docentes identificaron que, como afirmaba Rodrigo, el WA sí era de acceso masivo (aunque no necesariamente permanente debido a que compartían celulares con sus familiares) y se fue transformando en la "puerta de la escuela":

el 98% de los chicos de alguna forma accedía a WA. Capaz que el celular lo tienen de las 10 de la noche, a las 3 de la mañana, pero esa es su instancia privada. Así como el papel les llega a todos, el WA les llega a todos. Fue muy significativo el año pasado, porque los chicos son más tracción a WA que a cualquier otra cosa. (...) El WA y el papel fueron las vías que más funcionaron y funcionan. Hoy (a mediados del 2021) WA es un servicio de Internet pero que funciona de forma autónoma. Podés comprar datos sin Internet. Y desde el WA puedo llevar al chico a la plataforma, pero la plataforma no atrae al chico (...) Ahora la puerta de entrada de la escuela es el WA. Y saludo todas las mañanas. Escribo mensajes de buen día

³¹ "WhatsApp", traducción propia, consultado el 15 de marzo del 2022, disponible en <https://www.whatsapp.com/features> y <https://www.whatsapp.com/features>.

que les llega a todos los chicos (...). El año pasado, me había hecho la costumbre que los lunes grababa y los martes escribía. Desde abril del año pasado (...) Este año yo oficialicé el WA. En todos los grupos del WA está el de la escuela. Hay chicos con tres tutores y la escuela. Si un chico se siente incómodo, yo tengo dónde ir a mirar.

Aquí se menciona a la plataforma social y lo que fue capaz de hacer durante el ASPO: traccionar y atraer. Se hace referencia a otro aspecto novedoso para el trabajo que venían haciendo en la escuela durante el ASPO, tan importante e inesperado como el WA: “el papel” o “cuadernillos”. La posibilidad de producir estos materiales fue descartada al inicio del ASPO. Esta tecnología había sido considerada anticuada e incapaz de cumplir con las promesas y expectativas que la plataforma encarnaba. Ante el “fracaso” del Teams, sin embargo, el equipo de conducción, con el apoyo de docentes, decidió adoptar también “el formato papel” como una forma de recuperar el vínculo pedagógico con los/as jóvenes.

A mediados del 2020, las autoridades invitaron a los/as docentes a que enviaran actividades para el “cuadernillo” por materia. En septiembre, ya era una obligación para las áreas. Empezaron a reunirse grupos de docentes para “escribir actividades”. El proceso de armado e impresión de los “cuadernillos” (llamado también “plataformas”) “fue muy bravo” según algunas autoridades y docentes. Se distribuían junto a los bolsones de comida cada quince días. En esos encuentros, las familias de muchos/as estudiantes entregaban los “trabajos prácticos” resueltos y compartían cómo estaban atravesando la etapa del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (Decreto 125/2021, 27/02/2021). En el 2021, se retomaron los cuadernillos y operaron como un actante central que organizaba qué y cómo debía enseñarse y evaluar. Ese año se formaron equipos de docentes “autores de cuadernillos” por áreas y ya no por materias, y equipos de docentes tutores/as que dejaron de dar clases en sus materias para asumir un rol de acompañamiento que, ante necesidades relativas a ciertas áreas de conocimiento, tenían que consultar a docentes expertos. Observamos aquí que las asociaciones entre actantes humanos y no humanos fueron tomando esta forma que, en meses anteriores, hubiera sido insospechada. En palabras de Antonio:

El cuadernillo tiene lineamientos generales y específicos que el estudiante debe saber y transitar. Ahí rompimos la estructura de materias. En el cuadernillo tenés una guía, como si fuera el manual de la primaria, donde la maestra agarraba el manual y sabía qué tenía que hacer. Hay docentes que se dedicaron y dedican a diseñar el cuadernillo (autores) y hay docente tutores. El cuadernillo viene a ser la ruta por donde tenés que transitar al chico. Sin el cuadernillo, vos no sabías a dónde tenía que ir la materia.

Otro aspecto que tuvo lugar en la segunda parte del año, y que produjo efectos de larga duración, fue la decisión de institucionalizar “los proyectos” en la escuela y en el área técnica en particular. Esta forma de trabajo contrastaba con la modalidad empleada al inicio del ASPO, a través de la cual se

utilizaba la plataforma para enviar mensajes a todos/as los/as estudiantes pidiendo que realizaran ciertas actividades: "nos fuimos dando cuenta que no funcionaba. Recién empezó a funcionar cuando empezaron a trabajar en grupos y pudieron acreditar más de una materia".

Institucionalizar esta forma de enseñanza era uno de los objetivos que el rector y el vice-rector tenían desde la creación de la escuela, el cual se correspondía con los modos en que Néstor y docentes del área técnica pensaban tanto al trabajo técnico como a su enseñanza (en especial en el ciclo superior o de prácticas profesionalizantes). Sin embargo, según autoridades y docentes, los "proyectos" recién adquirieron protagonismo en el ciclo superior con la pandemia. En el 2021 empezaron a organizar los contenidos de los cuadernillos de prácticas profesionalizantes proponiendo situaciones problemáticas y "proyectos" con distinto grado de desarrollo:

En el cuadernillo dos, pusimos tres tipos de proyectos: uno que está empezado, ellos tienen que de alguna forma entrar a ese proyecto e identificar cuál es el grado de avance y cómo continuarlo; un proyecto que está en una fase inicial que está todo por hacer; y un proyecto que está con poco grado de avance. [Esto permite] desarrollar la capacidad de, el día de mañana, entrar a un proyecto nuevo y poder continuar con ese proyecto. O poder detectar situaciones que podría llegar a resolver dentro de lo que pensaron otras personas.

Según Rodrigo, Antonio y Néstor, "trabajar por proyectos era el modo de trabajar en las empresas". Los proyectos atraían, traccionaban, movilizaban y convocaban a estudiantes y con ellos a docentes, tomando esta cualidad de conscripción que se pone en marcha en las asociaciones entre actantes y que permitieron hacer muchas cosas. Los "proyectos" no eran nuevos para Facundo y los asociaba con lo que se hacía "en las empresas", "en el mundo real":

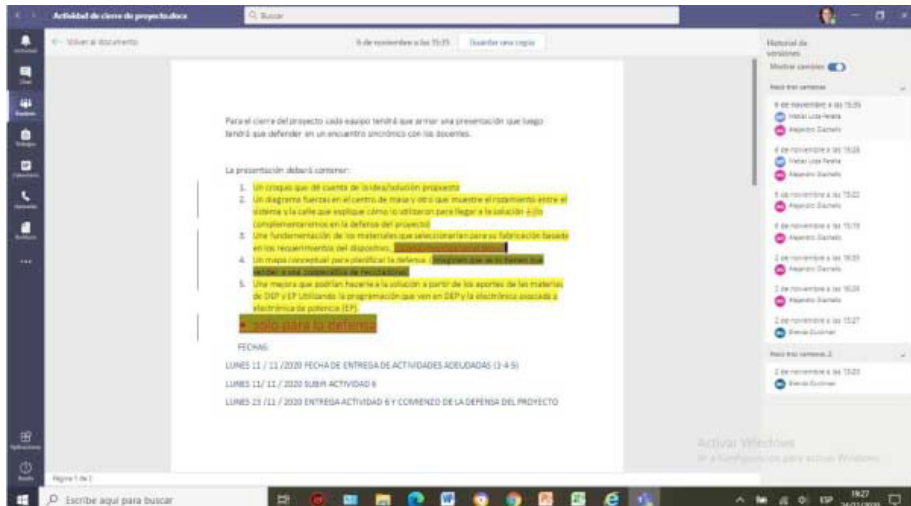
En el proyecto FLAP trabajé con varios profes. En esos proyectos donde pudieron acreditar varios contenidos y materias fue donde más respuesta tuvo. Los muros eran bastante interactivos. Los pibes respondían, respondían. Publicaban ellos, festejaban. Era divertido. Mucho se movían por el chat (del WA).

Este "proyecto" en particular había sido iniciado hacía dos años por otros grupos de estudiantes y obtuvo premios en distintos concursos (incluso en la edición del 2020). El grupo de docentes que ya había trabajado en el mismo, la existencia de documentos colaborativos en la plataforma (que le permitían a docentes y a estudiantes hacer comentarios, sugerencias y/o preguntas) y los chats del WA, contribuyeron a que diferentes grupos de alumnos/as funcionaran "como mesas de trabajo" ("cada una con su ritmo, como en el aula"). Facundo empezó a trabajar con "grupos de alumnos" y ya no de manera individual (como lo había hecho al inicio de la pandemia, cuando intentaron emular la "presencialidad").

Esta forma de trabajo era muy valorada por los/as docentes del área técnica de la escuela, dado que la contrastaban con la imposibilidad "estructural" de trabajar con otros/as en la escuela técnica tradicional. En particular, Facundo mencionó el valor de los "documentos colaborativos

porque le permitían hacer cosas que en la presencialidad eran imposibles (ver Imagen 4): permitían “avanzar” inaugurando así una forma de trabajo que no suponía la co-presencia, ingresaba otras temporalidades y habilitaba el despliegue de ritmos individuales para interactuar con el texto por medio de alteraciones, comentarios, sugerencias y correcciones por parte de los/as docentes, e incluso interacciones y aprendizajes protagonizados por estudiantes.

Imagen 4. Documento colaborativo



Fuente: Foto producida por docente.

Los procesos de “tomas de decisiones”, “revisiones”, “ajustes y reajustes” se desarrollaron entre autoridades y docentes. En sintonía con los relatos e imágenes de los/as docentes, en la siguiente cita Facundo destaca la importancia de los encuentros con colegas, así como la de compartir lo que hacían y cómo lo hacían, para determinar si los/as estudiantes “respondían” o no:

Durante el 2020, todo el tiempo había reuniones [mientras conversábamos, Facundo nos compartía su pantalla y nos señalaba un “ícono” con su cursor]. Teníamos este equipo, estaba en el Área de Tecnología y en el general (había comunicados, había información de todo tipo) y estaba el chat. Había reuniones con un montón de profes, así como nos estamos reuniendo vos y yo [por video conferencia], quizás del área para ver cómo nos estaba resultando. Era tomar una acción y ver cómo respondía del otro lado, y quizás era negativo esto que estábamos proponiendo.

Para los/as docentes, las reuniones sincrónicas que se hacían por videoconferencia, los “chats” asociados a los “equipos”, e incluso los “videos” de reuniones de docentes que empezaron a grabarse al promediar el año, se volvieron significativos para aprender a usar las aplicaciones, compartir experiencias y también para pensar estrategias comunes para intentar vincularse con los/as estudiantes frente a los límites que tenían para conectarse con ella (y que se hicieron evidentes al poco tiempo de empezar a utilizarla). Ser parte de esas “reuniones” implicó aprendizajes particulares, tales como participar compartiendo imágenes producidas por cámaras (que los mostraban a ellos/as y a sus interlocutores/as en particiones cuadradas de la pantalla) y por micrófonos, por fotografías utilizadas en los perfiles o a través de perfiles estándares propuestos por la plataforma. Intervenir en esos espacios (por medio de mensajes textuales en el “chat” o tomando la palabra) supuso aprendizajes corporales y de disciplinamiento del cuerpo y hasta sonoridades que contrastaban fuertemente con los modos en que estaban y se reunían en salones de la escuela antes de la pandemia.

Estas reuniones no estaban exentas de conflictos entre autoridades y grupos de docentes. Ciertas materias y sus docentes se vieron desplazados durante la pandemia ante la necesidad de priorizar contenidos, redefinir espacios curriculares y cambiar modalidades de trabajo. En palabras de Antonio:

Vos cuando hacés cambios siempre tenés recelos y vos pensá que el año pasado cambiamos dos o tres veces de modelo porque nos dimos cuenta que no funcionaba. Las resistencias se producen y es lógico que se produzcan porque el profesor preparó una cosa para una materia y vos le decís “ahora vamos por acá. No, ahora vamos por acá”. (...) Aunque siempre todos tirábamos para el mismo dado, nos interesaba la inclusión de los chicos”.

Las “reuniones sincrónicas”, los grupos del “chat” de la plataforma, los grupos “oficiales” de WA, así como los “muros” de los “equipos de trabajo” e incluso las “videograbaciones” de reuniones (que se dejan alojadas para que se las pueda visualizar o visitar por quienes no asistieron), se “arraigaron mucho entre los profesores”. Estas acciones fueron sosteniendo el ingreso del Teams (tornándose de uso obligatorio para los docentes). Según las autoridades y docentes, esta plataforma facilitaba encuentros de numerosas personas cuando no todas están en la escuela, documenta interacciones, decisiones, contribuye a circular información (que toma el carácter de oficial) y favorece una cierta centralización de las notificaciones. Néstor afirmaba que, por un lado, ahora el Teams es “un centro de trabajo” de uso obligatorio que permitía profundizar y concretar formas de entender el trabajo docente y, a su vez, sostenía que todavía era necesario –incluso finalizado el ASPO– “establecer puntos en común para la plataforma”:

Yo le digo a los profes que no piensen que el Teams se va a caer, si se cae lo remoto. Lo vamos a seguir sosteniendo como un centro de trabajo. Para intercambiar información, para que los chicos tengan acceso a información, para que los profes puedan tener su espacio de reuniones sin sentarse en el patio un día que estén todos. Antes cuando hacíamos una reunión, teníamos que ver qué días

podían estar todos presentes. Ahora eso ya no va a ser necesario. Vamos a hacer seguramente una presencial para vernos las caras (...) Antes era muy difícil. La plataforma favorece esa situación porque es más fácil encontrar horarios sin que estemos todos en la escuela que obligar a todos a venir en un horario. (...) Aparte cada vez la están mejorando más (...) Todo el trabajo curricular tiene que estar en línea, sino cómo sabés los cambios de uno, los cambios de otro. Trabajar en línea con control de cambios es central, para cualquier trabajo colaborativo. Y así y todo, me parece, vamos a tener que hacer una jornada (...) para poner puntos en común de cómo trabajar la plataforma.

Esta cita ilustra algunos de los efectos instituyentes de la asociación entre actantes humanos y no humanos que pudieron estabilizarse en el 2021. Asimismo, evidencia que la capacidad de conscripción de la red tenía sus limitaciones (al momento de la entrevista todavía había docentes que se resistían a utilizar el Teams). Solo una minoría de los/as docentes no la usaron y se resistieron a adoptarla, ya sea porque no tenían accesibilidad a conexión de internet (esto fue así en pocos casos), o porque no podían o querían aprender a usar la plataforma porque entendían que no podían dar sus asignaturas usando esa tecnología (que les imponía aprendizajes de saberes ajenos a su experticia, experiencia en el uso de plataformas y computadoras, e incluso de su interés).

Discusión a modo de cierre

En primer lugar, este artículo evidencia que la entrada metodológica a través de la TAR permite un acercamiento a lo que sucede en un momento y lugar, y a los modos en que se va desplegando ese acontecer. Nos permitió interrogarnos por las asociaciones entre actantes humanos y no humanos, sus desarrollos en situaciones concretas, así como sus líneas truncas o de fuga durante el cierre físico y la posterior apertura interrumpida de escuelas. Rastreamos distintas acciones que hacen a una red o ensamblaje: la traducción/inscripción/reinscripción de los intereses de sus actantes; las adscripciones entre elementos que la configuran; las prescripciones o programas de acción que delimitan los objetos; y la delimitación de participantes de la red (su circunscripción a la misma). De este modo, nuestro trabajo contribuye al emergente campo de estudios socio-materiales sobre las plataformas educativas examinando, por primera vez, datos producidos durante la pandemia por COVID-19 para el caso argentino. Aportamos, así, casuística para continuar observando cómo se producen asociaciones entre actantes que no determinan los cursos de acción, sino que están en movimiento y apertura permanente. El enfoque etnográfico, la investigación visual colaborativa y herramientas de la investigación digital fueron utilizados de manera improvisada y creativa —en escenarios en donde nuestra propia tarea estuvo signada por la misma incertidumbre y preocupación de los/as docentes de IPT.

En segundo lugar, y en relación con lo singular de esta escuela, podemos indicar que la respuesta institucional inicial de usar el Teams, ante el cierre físico del establecimiento, “fracasó”

en los términos que concibieron las autoridades. En tanto se “arraigó” entre docentes, los/as estudiantes prácticamente no la utilizaron. La plataforma requería un/a usuario/a con determinadas características que tenían los/as docentes o las fueron asumiendo con el tiempo, y que le faltaba a la mayoría de los/as estudiantes. Exigía que sus usuarios/as tuvieran una computadora personal de uso exclusivo; acceso a conectividad confiable y relativamente veloz para permitir la operación en línea de variedad de programas y el acceso a documentos colaborativos, por ejemplo; contar con periféricos de comunicación para poder utilizar de manera óptima distintos modos de comunicación integrados en la plataforma (como micrófono, cámara, etc.); tener un espacio de trabajo que permitiera concentrarse, participar oralmente o por video en espacios de intercambio llamados “sincrónico”; y ser capaces de movilizar saberes técnicos y no técnicos muy diferentes a los que se necesitaban en la escuela y en el aula –entre los últimos: poder adaptarse a la simultaneidad, diversificación y multiplicación de acciones, “tareas”, y “canales de comunicación”; contar con las disposiciones para interactuar en espacios sin cuerpos, ni miradas, ni proximidad física; e interactuar en torno a la resolución de “tareas” y “actividades” de las distintas materias-. Asimismo, este análisis muestra que, ante el “fracaso” parcial del Teams, se fueron desplegando otras asociaciones entre docentes, estudiantes y otros actantes no humanos como los “cuadernillos”, el WA y “los proyectos”. En tanto el primero y el último fueron movilizados por autoridades y docentes, la segunda empezó a ser usada por docentes a título personal, dado que sentían que tenían que hacer algo ante la desconexión masiva de sus estudiantes. Los “proyectos” existían antes de la pandemia y se inscribían también en ensamblajes reconocidos por docentes como “la nueva escuela técnica”. El WA y los “cuadernillos”, en cambio, eran actantes novedosos para el trabajo docente en IPT. Siguiendo a la TAR, estos actantes no humanos operaron como *mediadores*, actantes que hicieron hacer, posibilitando la traducción de intereses (y con ellas, inscripciones y reinscripciones), y el reclutamiento y la adscripción de actantes humanos que no se vinculaban con la plataforma Teams (estudiantes, convivientes, docentes). Estas nuevas asociaciones performaron acciones que se habían vuelto prácticamente imposibles con el uso del Teams y han tenido efectos instituyentes alterando formas de enseñar, trabajar e instaurando nuevas identidades docentes (“autores” y “tutores”).

En tercer lugar, es posible poner en diálogo nuestros hallazgos con el creciente número de trabajos que están examinando cómo las estrategias sanitarias frente al COVID-19 han contribuido a acelerar procesos de privatización de la educación en países centrales y a incrementar los beneficios económicos de las cinco empresas globales desarrolladoras de plataformas educativas³². Aquí, la privatización es definida como procesos que suponen la intervención de empresas tecnológicas en el diseño de políticas educativas (entendidas como orientaciones de los cursos de acción de los sistemas educativos, ya sea a nivel nacional, jurisdiccional y/o institucional). Nuestro análisis evidencia que, por un lado, la irrupción de la pandemia permitió el ingreso de la plataforma Teams y también de WA a la escuela y su asociación con otros actantes humanos y no humanos interviniendo en la regulación de varios aspectos del trabajo docente y del vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Se han institucionalizado como actantes que hacen hacer cosas. En el caso del Teams, nuestro análisis muestra que el uso de la plataforma produce formas de visibilización, control y centralización de

³² Ben Williamson y Anna Hogan, *Commercialization and Privatization in/of Education in the Context of Covid-19* (Bruselas, Education International, 2020), 7-54.

las comunicaciones administrativas, curriculares y pedagógicas; al tiempo que permite producir de manera automática y analizar algorítmicamente información que está disponible para las autoridades, coordinadores/a y equipos docentes (con niveles desiguales de acceso a distintos tipos de información). En el caso de WA, su institucionalización como "puerta de entrada" de la escuela reorganiza modos de comunicación haciendo público, visible y objeto de observación interacciones que antes eran privadas (y que asumieron esa modalidad "por necesidad"). Ambas plataformas digitales han promovido la institucionalización de temporalidades y espacialidades en el trabajo docente y en la experiencia estudiantil que, si bien no estaban ausentes antes de la pandemia, ahora se interpretan como elementos claves del devenir del trabajo docente y la escuela.

Por otro lado, estudios sobre plataformas argumentan que este tipo de estrategia de difusión de las plataformas digitales contribuye a que los/as usuarios se acostumbren al uso de estos ecosistemas (con sus formas de representar visualmente distintos elementos y entidades, así como organizar interacciones y producir una variedad de inscripciones digitales); fidelizarlos/as en el uso de otras plataformas asociadas que se organizan con lógicas de interacción y visualización similares; publicitar la venta de otros servicios y productos (mediante versiones más amplias y potentes de las mismas plataformas) y, finalmente, producir y recolectar una gran cantidad de información (sobre archivos, actividades, conexiones con el sistema, preferencias y modos de usar las distintas Apps y sobre la circulación de información). La información que producen las plataformas son procesadas algorítmicamente y monetizadas por la empresa tecnológica de distintas formas (en general, en otras plataformas asociadas), las cuales tienden a ser invisibles para las escuelas y sus integrantes³³. Nuestro estudio muestra que, con el cierre de las escuelas, estas plataformas lograron asociarse con otros actantes humanos y no humanos (definiendo su conscripción y adhesión a la red) y fueron capaces de sostener distintos aspectos del trabajo docente. En este sentido, brindamos evidencia de cómo las empresas tecnológicas Microsoft y Meta (para el caso de WA) llegaron a audiencias o posibilitaron acciones que antes de la pandemia eran impensables. Estas asociaciones se vinculan con nociones producidas en otros momentos y lugares (pliegues en términos de la TAR) en los campos de la gestión de empresas, la organización del trabajo en torno a formas flexibles y en red, y la definición del trabajo técnico como capaz de resolver situaciones problemáticas movilizando conocimientos teóricos y prácticos en campos de aplicación específicos³⁴.

En futuros trabajos será importante continuar rastreando el devenir de las nuevas asociaciones y sus efectos en escenarios todavía inciertos que permiten reconocer la riqueza analítico-descriptiva del enfoque de la TAR y nos invitan a iluminar dispositivos digitales como las plataformas tecnológicas que, de manera casi desapercibida, están alterando los modos hacer escuela y ser docente.

³³ José Van Dijk, Thomas Poell, y Martijn De Waal, *The Platform Society: Public Values in a Connective World* (Nueva York: Oxford University Press, 2018), 31-48.

³⁴ Luis M Camarinha-Matos, Rosanna Fornasiero, Javaneh Ramezani, y Filipa Ferrada, "Collaborative Networks: A Pillar of Digital Transformation", *Applied Sciences* 9, no. 24 (2019): 6; Analia Inés Meo, Mariano Chervin y Lara Encinas, "Esta computadora vino a hacer un trabajo".

Financiamiento

Este artículo se escribió en el marco del proyecto de investigación "La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires" (Código:20020170100524BA), financiado parcialmente por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Analía Inés Meo dirige el proyecto, Valeria Dabenigno lo co-dirige e integran el equipo de investigación: Mariano Chervin, Álvaro Martínez Rubiano, Lara Encinas, Joaquín Streger y Ana Tauil.

Agradecimientos

Agradecemos a los/as autoridades y profesores/as de la escuela Inclusión para Todos/as por su generosidad y permanente colaboración, en especial a quienes participaron del foto-libro y de esta etapa del trabajo de campo. Especialmente, reconocemos a Néstor (director del área técnica de la escuela) por su atenta lectura y comentarios, y a los/as docentes que nos autorizaron a utilizar sus fotografías en este artículo. Por último, agradecemos a Javier Ignacio García Fronti por sus comentarios a versiones previas de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardelevsky, y Gabriel Rebello. "Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, no. 3 (2020): 25-43.
- Beech, Jason, y Alejandro Artopoulos. "Interpreting the Circulation of Educational Discourse across Space: Searching for New Vocabularies". *Globalisation, Societies and Education* 14, no. 2 (2016): 251-271.
- Becher, Pablo Ariel. "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* 1, no. 14 (2020): 922-945.
- Camarinha-Matos, Luis M., Fornasiero Rosanna, Ramezani Javaneh, y Filipa Ferrada. "Collaborative Networks: A Pillar of Digital Transformation". *Applied Sciences* 9, no. 24 (2019): 5431.
- Dabenigno, Valeria, Ada Freytes Frey vy Analía Inés Meo. "COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional". *Itinerarios educativos* 1, no. 14 (2021): 30-44.
- Da Silva Mello, Walter H. "El trabajo docente en tiempos de pandemia, educación remota y desigualdad educativa: percepciones, discursos y prácticas de los y las profesores/as de escuelas secundarias de Florencio Varela en el año 2020". Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2021.
- De Alba, Alicia. "La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica". *Revista Argentina de Investigación Educativa* 1, no. 1 (2021).
- Decuyper Mathias, Emiliano Grimaldi y Paolo Landri. "Introduction: Critical Studies of Digital Education Platforms". *Critical Studies in Education* 62, no. 1 (2021).
- Di Napoli, Pablo Nahuel, Adriana María Goglino, e Iñaki Bardin. "Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia". *Praxis Educativa* 26, no. 1 (2022): 1-25.
- Di Piero, María Emilia y Jessica Sheila Miño Chiappino. "Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional". En *Pandemia y crisis: El COVID-19 en América Latina*, 409-431. Guadalajara: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados, 2021.
- Dussel, Inés. "Sobre la precariedad de la escuela". En *Elogio de la escuela*, Jorge Larrosa Bondia editor, 83-106. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2018.

- _____. "The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling". *European Educational Research Journal* 12, no. 2 (2013): 176-189.
- Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer. "Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado". En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
- Errobidart, Analía y Ana Viscaino. "Cambian los tiempos, las instituciones, los sujetos: reflexiones sobre la significatividad de las experiencias de aprendizaje en escuelas secundarias bonaerenses". *Praxis Educativa* 26, no. 1 (2022): 1-19.
- Fenwick, Tara y Richard Edwards. *Actor-Network Theory in Education*. Nueva York: Routledge, 2010.
- Gluz, Nora, Marcelo David Ochoa, Verónica Cáceres, Valeria Martínez del Sel, y Pablo Sisti. "Continuidad pedagógica en pandemia: Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad". *Revista Iberoamericana de Educación* 86, no. 1 (2021): 27-42.
- Graciosi Barrios, Marcelo A. "Resistir la pandemia desde los márgenes del sistema escolar: La experiencia de la Escuela Secundaria N° 60 del Gran Resistencia". *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación* 12, no. 15 (2021): 27-43.
- Grimaldi, Emiliano y Stephen J. Ball. "The Blended Learner: Digitalisation and Regulated Freedom-Neoliberalism in the Classroom". *Journal of Education Policy* 36, no. 3 (2021): 393-416.
- Kornberger, Martin, Dane Pflueger y Jan Mouritsen. "Evaluative Infrastructures: Accounting for Platform Organization". *Accounting, Organizations and Society* 60 (2017): 79-95.
- Latour, Bruno. *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- _____. *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2007.
- _____. "Etnografía de un caso de 'alta tecnología': sobre Aramis". *Política y sociedad* 14 (1993): 77-98.
- _____. "Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts". *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change* 1 (1992): 151-179.
- _____. "Visualization and cognition". *Knowledge and society* 6, no. 6 (1986): 1-40.
- Law, John. "Actor Network Theory and Material Semiotics". *The New Blackwell Companion to Social Theory* 3 (2009): 141-158.

- Lewis, Steven. "Providing a Platform for 'What Works': Platform-Based Governance and the Reshaping of Teacher Learning through the OECD's PISA4U". *Comparative Education* 56, no. 4 (2020): 484-502.
- McGregor, Jane. "Spatiality and the Place of the Material in Schools". *Pedagogy, Culture and Society* 12, no. 3 (2004): 347-372.
- Mentasti, Silvina. "Enseñar en tiempos de pandemia: Reflexiones para repensar la escuela en la era digital". *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 28 (2021): 303-309.
- Meo, Analía Inés, Mariano Chervin y Lara Encinas. "'Esta computadora vino a hacer un trabajo'. Un análisis socio-material de la puesta en acto de políticas de innovación en una escuela técnica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina". *Education Policy Analysis Archives* (en prensa).
- Meo, Analía Inés y Valeria Dabenigno. "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 RASE* 14, no. 1 (2021): 103-127.
- Mol, Annemarie. "Actor-Network Theory: Sensitive Terms and Enduring Tensions". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, no. 1 (2010): 253-269.
- Nicolau, Antonio. "Escuela y pandemia: reflexiones y prospectivas". *Revista Argentina de Investigación Educativa* 1, no. 1 (2021).
- Pink, Sarah. "Technologies, Possibilities, Emergence and an Ethics of Responsibility: Refiguring Techniques". En *Refiguring Techniques in Digital Visual Research*, 1-12. Cham: Palgrave Macmillan, 2017.
- Selwyn, Neil. "Data Entry: towards the Critical Study of Digital Data and Education". *Learning, Media and Technology* 40, no. 1 (2015): 64-82.
- Van Dijck, José, Thomas Poell y Martijn De Waal. *The Platform Society: Public Values in a Connective World*, 31-48. Nueva York: Oxford University Press, 2018.
- Van Dijck, José y Thomas Poell. "Social Media Platforms and Education". En *The SAGE Handbook of Social Media*, 579-591. Londres: SAGE, 2017.
- Williamson, Ben, Rebecca Eynon y John Potter. "Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency". *Learning, Media and Technology* 45, no. 2 (2020): 107-114.
- Williamson, Ben y Anna Hogan. *Commercialization and Privatization in/of Education in the Context of Covid-19*, 7-54. Bruselas, Education International, 2020.

Sobre los autores

Analia Inés Meo. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano (INCLUIR) (Buenos Aires, Argentina). Sus investigaciones examinan las políticas educativas, el trabajo docente y la producción de las identidades laborales, y la acción colectiva en el campo escolar. Utiliza metodologías cualitativas, cuantitativas y visuales. Actualmente coordina el proyecto de investigación "La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Correo electrónico: analiameo@gmail.com.

Ana Inés Heras. Investigadora principal CONICET en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín (UNSAM) y en INCLUIR (Buenos Aires, Argentina). Se especializa en sociolingüística de la interacción y etnografía para realizar trabajos de investigación colaborativa de propiedad colectiva. Estudia los procesos de aprendizaje junto a organizaciones auto-gestionadas y co-gestionadas entre Estado y sociedad civil. Coordina el Programa de investigación "Aprendizaje de y en Autogestión". Correo electrónico: herasmonnersans2@gmail.com.

Mariano Chervin. Becario doctoral en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín (IDAES-UNSAM) y Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires. Su trabajo analiza las mediaciones institucionales en los procesos de politización de estudiantes de escuelas secundarias en torno a las agendas de géneros y sexualidades. Es integrante del equipo de investigación sobre trabajo docente dirigido por Analia Inés Meo y co-dirigido por Valeria Dabenigno, y del Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPOJU) dirigido por Melina Vázquez y Pablo Vommaro. Correo electrónico: marianochervin@gmail.com.

Álvaro Martínez Rubiano. Licenciado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y asistente de investigación en el proyecto sobre identidades laborales y de género dirigido por Analia Meo con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Buenos Aires, Argentina). Correo electrónico: alvarojmr1994@gmail.com.