

Afectaciones de la plataformización escolar en la educación del cuerpo.

El caso de dos centros educativos en Maldonado, Uruguay.

Berriolo Balay, Facundo (ISEF-CURE, Udelar) facundo.berriolo@cure.edu.uy ; Rosano, Pia (ISEF-CURE, Udelar) rosanopia@gmail.com, Delgado, Milena (IFD, CFE) milenadelgado85@gmail.com ; Parodi, Romina (MEC, CURE, Udelar) romiparodi@hotmail.com ; Velázquez, Blanca (IFD, CFE) bvela1409@gmail.com ; Jacobovici, Inti (ISEF - CURE, Udelar) agujasdepino@gmail.com ; González, Jimena (ISEF, Udelar) jimepeti@gmail.com ; Praderio, Guadalupe (ISEF-CURE, Udelar) guadaprad@gmail.com ; Techera, Anahi (ISEF-CURE, Udelar) anahitechera88@gmail.com ; Elzaurdia Diaz, Macarena (ISEF-CURE, Udelar ; PPGICH, UFSC; ANii; CNPq); macaelzaurdia@gmail.com

Resumen

Las tecnologías digitales han transformado las formas de relacionamiento, generando importantes efectos en la cultura escolar y, en consecuencia, en los modos en que el cuerpo es producido, moldeado y educado dentro del tiempo y el espacio propios de los procesos de escolarización. En este sentido, puede afirmarse que estamos ante nuevos modos de producción de subjetividad, frente a los cuales las instituciones educativas se ven interpeladas. Esta ponencia, pretende compartir parte de los avances del proyecto de extensión/ integralidad “Tecnologías digitales algoritmizadas y cultura escolar”¹, inserto en el grupo de investigación “Estudios sobre el cuerpo en el capitalismo contemporáneo”² y en cooperación con el grupo de investigación “*Governamentalidade algorítmica e formação humana*”³ mediante el cual nos propusimos problematizar junto con la comunidad educativa, sobre las afectaciones del proceso de digitalización y algoritmización de la vida en la cultura escolar. Para ello fueron realizadas observaciones y entrevistas, sumadas a instancias de reflexión y capacitación en dos escuelas de DGEIP-ANEP de la ciudad de Maldonado⁴, tomando como muestra un grupo

¹ Avalado académicamente y financiado por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de la República, Centro Universitario Regional Este.

² Grupo registrado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, dirigido por la Dra. Cecilia Seré e inserto en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (Udelar).

³ Inserto en el LAPSB-UFSC (Laboratorio de pesquisas sociológicas Pierre Bourdieu- Universidad Federal de Santa Catarina).

⁴ Capital del departamento de Maldonado, ubicado al este de la República Oriental del Uruguay.

de segundo ciclo y otro grupo perteneciente al tercer ciclo dentro de cada centro durante el período de agosto a diciembre del 2025.

El proyecto fue integrado por representantes de las comunidades educativas, docentes de ISEF-CURE e ISEF Montevideo, una integrante de Políticas de Formación Docente del Ministerio de Educación y Cultura, estudiantes de formación docente de Maldonado (Instituto Superior de Educación Física, Instituto de Formación Docente de Maldonado), docentes del Instituto de Formación Docente de Maldonado-Consejo de Formación en Educación-Maldonado y una integrante del Plan Ceibal.

Palabras clave

cultura escolar, plataformización, educación del cuerpo

Introducción

La digitalización de la vida tiene su origen en la transformación de la información analógica en información digital sucedida en la segunda guerra mundial lo cual implica la traducción de la vida a un código binario (0 y 1). En la década del sesenta coincide el pasaje de un capitalismo 1.0 o 2.0, denominado también industrial o postindustrial, a un capitalismo digital, informacional o cognitivo. La industria 3.0 tiene su piedra basal en la creación de Silicon Valley en 1939 (Galliano, 2020), la cual una vez que termina la guerra se continúa el ecosistema de investigación y emprendimiento del cual derivó la primera red de computadoras. La década del setenta se caracterizó por enaltecer al sistema financiero hasta entonces subordinado al Estado y la industria, lo cual es seguido en la década del 80 por políticas neoliberales que fortalecen la organización de la vida cotidiana en función de un sistema emprendedor e innovador que subsiste en íntima relación con la actualización tecnológica. Silicon Valley se expresa como espacio para la mixtura de economía ortodoxa y rizoma cultural (Galliano, 2020), en la que tiene lugar el optimismo volcado a la “tecnología digital, iniciativa empresarial y democracia liberal, los rieles para el progreso indefinido del nuevo mundo poscomunista” (Galliano, 2020, p. 27).

La posibilidad de transmitir globalmente la información respecto a la cotidianidad sucede en la década de los noventa a partir de la creación y acceso a internet. La primera década de los dos mil presentó la crisis de las “punto.com”, que dejó empresas caídas pero también una infraestructura digital en pie. En esta década también tuvo lugar un giro securitario en el que la tecnología se puso al servicio de la vigilancia como efecto principalmente del atentado en las torres gemelas ante el cual Silicon Valley puso a disposición su servicio. La web 2.0

desarrolló las redes sociales que luego pasaron a ser plataformizadas y algoritmizadas. Por su parte, el capitalismo 4.0 nace en una búsqueda por controlar las personas y los objetos, las plataformas para bajar costos y startups para absorber capitales (Galliano, 2020, p. 28).

El contexto político y económico internacional en el cual surgen las plataformas presenta sus particularidades en cada país. En Uruguay, la crisis económica del 2002 tensionó el modelo económico financiero y facilitó el optimismo en la tecnología no solo para la superación económica sino también para el desarrollo del país. El primer gobierno de izquierda liderado entonces por el Dr. Tabaré Vazquez (2005-2010) se encuentra con un país cuyos diagnósticos ponían en evidencia una gran brecha de acceso a las tecnologías.

De esta forma, el plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) como adaptación uruguaya del concepto One Laptop Per Child (OLPC), desarrollado en el Massachusetts Institute of Technology (MIT), acompaña cierta confianza en la tecnología para transformar no solo la educación del país sino también las “posibilidades de desarrollo” de cada individuo.

Se inicia así el proceso de plataformización de la educación en Uruguay, el cual buscará ser desarrollado en el presente artículo, enmarcado en un proceso global de digitalización de la vida en el que aún no existían los algoritmos ni las plataformas algoritmizadas. La educación, la enseñanza, el aprendizaje, el trabajo docente, se transforman en la implementación de las tecnologías en la educación. En el período post-pandemia, se nos presentan diferentes transformaciones sociales y subjetivas como efecto de los algoritmos que radicalizan ciertos efectos de la digitalización sobre la vida a la vez que presuponen nuevos.

Siguiendo la postura de Galliano (2020) respecto al malestar que caracteriza al actual capitalismo 4.0, en el trabajo de integralidad actualmente en ejecución nos proponemos resaltar las afectaciones del proceso de digitalización y algoritmización de la vida en la cultura escolar utilizando como técnicas de recolección de datos a las observaciones y entrevistas, así como realizando talleres comunitarios en dos escuelas de la ciudad de Maldonado, Uruguay.

Partimos de la hipótesis de que la plataformización de la educación implica un nuevo nivel aún más extractivista sobre el cuerpo y la vida que se expresa a partir de la posibilidad no sólo de analizar, y predecir el comportamiento humano sino también de producirlo y reproducirlo digitalmente. Como señala Paula Sibilia (2015), los dispositivos biopolíticos ya buscaban “modelar cuerpos y subjetividades de maneras específicas, para encajarlos en un proyecto socio histórico particular y extraer de ellos la mayor productividad posible”(p.154). En este momento histórico, sin embargo, este objetivo de formato humano para la productividad se

intensifica, inspirado en lo digital en una ambición fáustica: optimizar, ganar más precisión y velocidad. Estas características originales de la maquinaria digital son el objetivo operativo de los seres humanos, acusados de carecer de tales “cualidades” (Sibilia, 2015).

Las plataformas, presentes hoy en la mayoría de los campos sociales, actúan en la educación, componiendo lo que Rodríguez (2019) denunció como la comercialización de datos sobre el aprendizaje. Es la misma lógica que la plataformización:

un modelo de negocio único y adaptado a la era digital en el que la principal materia prima son los datos capturados y extraídos por las empresas que los poseen y que, así, se establecen como intermediarias entre usuarios, anunciantes, instituciones educativas y gobiernos. La intensa y masiva recolección de datos apunta a la compleja discusión sobre los límites de la privacidad de los usuarios y el uso de los resultados del análisis de datos sugiere la posibilidad de acciones para influenciar o dirigir comportamientos de forma subrepticia, indicando cambios profundos en las instituciones y prácticas educativas. (Rodríguez, 2019, p. 5, énfasis nuestro).

Estas plataformas, por tanto, inscritas en un contexto más amplio de capitalización de datos de aprendizaje transforman la dinámica escolar sugiriendo cambios en el trabajo de los docentes, en el relacionamiento interinstitucional así como en la trasmisión de la cultura digital (Zukerfeld et al 2021, p. 21). A pesar de esta realidad, recordamos la advertencia que Leitão y Gomes (2017) hacen respecto a las plataformas digitales, considerando que estas últimas promueven menos determinaciones y más posibilidades para el campo educativo, tanto en términos de continuar el statu quo neoliberal, como de crear otras formas de enseñanza/aprendizaje que no promuevan la formación de subjetividades en el proyecto neoliberal.

La expresión “a pesar” se fundamenta en la inserción de este proyecto en el colectivo “Malgretout” dirigido por Miguel Benasayag (París, Francia), el cual se propone pensar la complejidad de la capilarización de la vida digital en diferentes áreas de la sociedad. En particular, “A pesar de todo Sur. Educación” es una de las líneas del proyecto del colectivo señalado, el cual se encuentra esbozado desde el Sur Latinoamericano, en Argentina y en Brasil diferentes líneas de investigación para comprender, analizar y promover acciones que permitan dialogar con las comunidades educativas para así impulsar un uso creativo de la tecnología digital.

Metodología

Para conocer las principales afectaciones que genera la plataformización en la cultura escolar se propuso una metodología cualitativa de investigación (Batthyány, et al., 2011). Se optó por la técnica de la observación participante (Guber, 2004) como principal herramienta de recolección de datos dentro del centro escolar. La observación buscó

evitar inhibiciones o alteraciones en la conducta de los sujetos observados, se trata de pasar lo más desapercibido posible, actuando de tal manera que el observador no aparezca como un sujeto activo ante los observados sino más bien como parte del telón de fondo impreciso de la situación. (Sabino, 1992, p.118).

A la fecha, se han realizado observaciones en dos instituciones educativas públicas de nivel primario en el departamento de Maldonado, Uruguay, durante los meses de agosto y septiembre de 2025. Las mismas duraron 45 minutos en promedio y tuvieron un operativo de campo que implicó la coordinación de las observaciones fuera y dentro del aula, los permisos de ingreso y una capacitación para los observadores en cada centro educativo .

Dentro del aula se intentó observar: las prácticas pedagógicas que usaban los docentes vinculados a la tecnología o no; la reacción de los estudiantes frente a las dinámicas que impliquen y no impliquen “pantalla” o tecnología; el relacionamiento entre estudiantes; el relacionamiento docente-estudiante; el uso del vocabulario de los estudiantes (futbolero, tecnológico, del narcotráfico, influencer, gaming, etc); discursos entre docentes y estudiantes que involucren a la tecnología.

Fuera del aula, se observó: el uso de los espacios, es decir, cómo utilizan los estudiantes los pasillos y patios (juegos, descanso, estudio, conflicto); las relaciones entre estudiantes; la presencia y rol de docentes/no docentes en esos espacios; el uso de tecnología en espacios abiertos y cerrados por parte de los estudiantes y docentes (uso de celulares, tablets, o si hay acuerdos de convivencia con respecto a ellas pegadas en las paredes); el estado de la infraestructura en cuanto a lo tecnológico: salas de computación, etc. (Ceilab), el movimiento y flujo de personas; discursos escuchados (temas de conversación); presencia (o ausencia) de normas.

El proyecto también se propone la realización de ocho entrevistas semiestructuradas, cuatro en cada centro educativo. El guión de la entrevista se diseñará a partir de observaciones preliminares realizadas en contextos fuera del aula y se estructurará en torno a las siguientes dimensiones de análisis: formación profesional y tecnologías digitales (inicial y continua);

trabajo docente y tecnologías digitales: uso en aula y disponibilidad de recursos; normativas institucionales sobre el uso de dispositivos; existencia de espacios de reflexión institucional (comisiones, grupos de trabajo); realización de talleres con familias sobre ciudadanía digital; alianzas con programas o actores clave (ej.: Ceibal) y sobre subjetividad de los estudiantes y tecnologías digitales: vida social y prácticas digitales.

La muestra fue intencional y se determinó en función de los roles institucionales y, en el caso del cuerpo docente, de los niveles de enseñanza que impartían. En un centro educativo se entrevistará a la directora, a dos maestras (una del turno matutino y otra del vespertino, correspondientes al segundo y tercer ciclo de Educación Básica Integral, respectivamente) y al profesor de educación física. En el otro centro, la muestra incluye a la directora, dos maestras y la profesora de arte.

La integralidad en el marco de la formación docente universitaria sugirió no solo el desafío de proyectar la articulación de la enseñanza con la investigación y extensión sino también el de fortalecer territorialmente los vínculos interinstitucionales en ocasión de la formación en tecnologías digitales. Esta aproximación interinstitucional sucedida en el esbozo del proyecto sugirió la realización de un mapeo de instituciones en la ciudad de Maldonado involucradas en educación digital el cual permitió visualizar las relaciones de las políticas públicas en formación docente y ciudadana en la temática.

Plataformización de la educación

Detenerse en el surgimiento y transformación de las plataformas conlleva reconocer las condiciones de posibilidad que habilitan su existencia y transformación en una estrecha relación con las actualizaciones del capitalismo y de las tecnologías digitales. El siglo XVIII y XIX presentó al modo industrial de producción del capital dentro del cual para producir mercancías fue necesario imprimir fuerza de trabajo sobre materias primas. Seguido en el siglo XX por el modelo taylorista y keynesiano, se presenta en las últimas décadas el modelo financiero en el cual se configura un trabajador-empresario-de-sí-mismo que gestiona su capital humano para extraer de sí el máximo valor posible (Foucault, 2007). A su vez, este valor también adquirió relevancia en la medida que se introducen nuevas formas de apropiación del trabajo excedente y de su potenciación (Antunes, 2024, p. 174), lo cual se expresa en el advenimiento del capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018). En este último, se reorganiza la producción, distribución y circulación del valor a través de infraestructuras

digitales que permiten capturar, intensificar y expandir el trabajo excedente, incluso más allá de los límites tradicionales del empleo formal. Las plataformas no solo intermedian contenidos o servicios sino que transforman las prácticas cotidianas en fuentes de renta en la medida que son convertidas en datos; la nueva materia prima (Zuboff, 2020).

Las plataformas inscritas en un contexto más amplio de capitalización de datos de aprendizaje transforman la dinámica escolar sugiriendo cambios en el trabajo de los docentes, en el relacionamiento interinstitucional así como en la transmisión de la cultura digital (Zuckerfeld et al 2021, p. 21). La hiper individualización que se desprende de la necesaria datificación del aprendizaje refuerza el abandono de la centralidad del saber en consonancia a lo sucedido en ocasión de la didáctica moderna (Behares, 2004). Es decir, cada vez se vuelven más centrales el desarrollo de las mejores estrategias para la intervención en el aprendizaje haciendo del “aprendiente” lo central (Behares, 2008, p. 8) y relegando al profesorado como el responsable del éxito o del fracaso educativo que se expresa en la evaluación del aprendizaje obtenido (o no), lo cual repliega el lugar del Saber como mediador entre quien enseña y quien aprende.

En este escenario, la plataformización de la educación se orienta hacia la hiper individualización del aprendizaje acompañando la idea de “ambiente de aprendizaje” (Jonassen, 1985) el cual propicia la posibilidad de intervenir, afectar, predecir, perfeccionar el aprendizaje aprovechando la “potencia por las tecnologías digitales”.

Si la didáctica moderna se preocupó por llegar a todos como población, la didáctica digital supone poder capturar al aprendizaje y su ambiente: el lugar, el tiempo, las características de quién aprende, las interacciones del aprendiz; en algo posible de ser capturado transformado en datos e ingresado al funcionamiento algorítmico de alguna plataforma que se valoriza por dicha captura. Procesos como el *datamining* transforman a la didáctica en un análisis estadístico en el que interesa capturar lo más minucioso para asegurar la eficiencia del acto educativo lo cual reduce el accionar del docente a lo que el algoritmo dispone como “exitoso” en relación a la obtención de datos del aprendizaje que implica un “conocimiento” cada vez más íntimo del aprendiz. En este sentido, se vuelve necesario atraer a los estudiantes para que no abandonen las plataformas, lo cual despliega la “gamificación del aprendizaje” (Rivas, 2021) dentro de la que se diseñan sistemas con micro incentivos: insignias, puntuaciones, clasificaciones, mensajes personalizados, incentivos constantes para mantenerse conectado (Rivas, 2021, p.9).

Para que la plataformización de la educación (Nieborg & Poell, 2022; Van Dijck et al., 2020) tenga lugar, primero fue necesaria la digitalización de los “productos” educativos como los libros o las clases así como “la incorporación de hardware y una amplia gama de software

educativo, y se ubica temporalmente desde mediados de la década de los 90 hasta 2010. (...) En esta etapa, se destacaron los programas que proponían que cada estudiante dispusiera de un ordenador” (Rivas, 2021 p. 5). Desde el año 2010 hasta la actualidad tienen lugar la plataformización de la educación digital (Rivas, 2021) la cual se caracteriza por la captura de datos de los centros educativos y del ahora denominado “sistema de aprendizaje” caracterizada por la búsqueda del aumento de la virtualidad con el fin de mejorar la precisión de los algoritmos (*Op. cit.*). Algunos ejemplos que este proceso expresa son: los libros de texto digitales, los sistemas de gestión de aprendizaje y los sistemas de tutoría digital y, los cursos en línea, por mencionar algunos.

Actualmente, la datificación de la educación supone la transformación de la escuela como ambiente de entrada de datos a las plataformas volviendo a la institución en un ecosistema de aprendizaje permanente (Mayer-Schönberger y Cukier, 2014, en Williamson, 2017, p. 9) en el que el docente se vuelve un gestor de datos; un TeacherBot (Bayne, 2015) contribuyendo al proceso de desantropomorfización del trabajo docente (cf. Lukács, 2012). Así como Uber como plataforma en su etapa digital buscó globalizar su producto y conocer el transporte mundial para luego en su actual etapa algoritmizada intentar reemplazar al chofer; En tal sentido, las plataformas educativas en su etapa datificada presenta la posibilidad de reemplazar al docente lo cual es precedido por cierta interiorización del trabajo digital por parte del docente, del imperativo de productividad y de la reducción del ambiente escolar a un ambiente cibernético gobernado por algoritmos.

Basados en el modelo de Big data impulsado por Google (Zuboff, 2018) las plataformas educativas performan de una forma invisible el trabajo docente volviéndolo un gestor de datos que son extraídos del “ambiente de aprendizaje” a la vez que también se vuelve responsable de aplicar otros datos ya procesados algorítmicamente para intervenir en el ambiente nuevamente con el fin de alcanzar el “éxito educativo” moderno: que el individuo aprenda en el tiempo y en el lugar esperados. Si bien esto último es ficcional, lo cual ameritaría una profundización en el asunto que excede al tema de nuestra reflexión, lo que no parece ser sin consecuencias es la introducción de lo que Zuboff (2018) señala como capitalismo de vigilancia en la medida que que la *big data* y la *datamining*⁵ transforman el trabajo docente haciéndolo un componente fundamental de un nuevo régimen de acumulación. La posibilidad de “aprender” de los datos obtenidos sobre el aprendizaje vuelven al docente un gestor y a la tarea educativa una tarea de vigilancia ya no solo sobre los cuerpos sino también sobre los

⁵ Proceso por el cual se analizan grandes conjuntos de datos

datos a obtener o sobre los datos a aplicar. Las gestiones realizadas entran en la lógica de acumulación en la medida que cada acción realizada por el docente en su trabajo de “gestor” queda registrada y es valorada por alguna persona que procesa los datos de la plataforma según el registro datificado de sus acciones.

Plataformización de la educación en Maldonado, Uruguay.⁶

En 2007 se crea el Plan Ceibal y se realizan las primeras entregas de dispositivos en primaria. El Ministerio de Educación y Cultura uruguayo implementó el Plan Nacional de Alfabetización Digital, que se inscribió dentro de la universalización del acceso y uso de las TIC. Desde 2009 el 100% de los niños uruguayos cuentan con computadoras y todas las escuelas tienen acceso a wifi. A partir de la consolidación del Plan Ceibal se crean Departamentos y Proyectos para apoyar la integración curricular de las TIC en los centros educativos a nivel de primaria, secundaria y formación docente. Se crean nuevos cargos con perfiles docentes en tecnología como: coordinación de Centros de Tecnología Educativa, docentes de apoyo Ceibal, docentes dinamizadores, docentes orientadores en tecnología, POITE (Profesor orientado de informática y tecnología) entre otros.

En 2010 se inicia la entrega de dispositivos en secundaria y UTU y se instala el acceso inalámbrico a internet en estos centros. En 2011 se lanza la Biblioteca Ceibal, permitiendo el acceso a libros de texto de forma gratuita a través de la Biblioteca Digital Ceibal a todos los que participan del Plan Ceibal. Se crea el Programa Aprender Tod@s del Plan Ceibal en donde se trabaja también con las familias.

En 2013 se expande el uso de plataformas educativas, programas e inclusión de tecnologías, se implementa la “Plataforma CREA” y la “Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM)”. También se inicia el “Programa de Laboratorios de Tecnologías Digitales” para la enseñanza de robótica, programación y modelado 3D. Se expande la red de videoconferencias en donde se implementa “Ceibal en Inglés”. Se crea “Científicos en el aula” que permite el intercambio entre estudiantes y científicos a través del equipo de videoconferencia. En 2014 Plan Ceibal y ANEP se integran a la Red Global de Aprendizajes que en alianza con Canadá, Estados Unidos, Holanda, Nueva Zelanda, Austria, Finlandia y Uruguay busca discutir y poner en práctica nuevas pedagogías con el impulso transformador de nuevas tecnologías.

En 2016 se alcanza la cobertura universal de la enseñanza de inglés para los estudiantes de cuarto a sexto de primaria. En 2017 se comienza a incorporar el Pensamiento Computacional

⁶ La información presentada en este apartado fue extraída de 30 años de Ciudadanía Digital, disponible en: <https://ceibal.edu.uy/institucional/ciudadania-digital/linea-de-tiempo/>

en los centros educativos a través de Plan Ceibal, se trabaja en razonamiento lógico, pensamiento algorítmico y técnicas de resolución de problemas. En 2018 se incorporan los espacios Ceilab, éstos son espacios maker, laboratorios que combinan herramientas digitales y material concreto. En 2023 se implementa Piloto de Ceilab en todos los centros de educación media de Maldonado.

Plataformización, escuela y educación del cuerpo

El pensamiento pragmatista (de Dewey a Rorty) sobre la educación ha permitido resaltar el carácter socializante y universal de la escuela pública en un mundo cada vez más globalizado y desterritorializado como efecto de las tecnologías digitales (Sodré, 2012). Señalar el carácter de “lugar” de la escuela, como aquello “pelo qual vem determinada a interna possibilidade de algo” (Heidegger, 1999, p. 168), no tiene que ver con lo que el pragmatismo señaló como contexto o ambiente, sino con la localización de un cuerpo en un espacio la cual precede a la existencia del individuo y de *su* cuerpo a la vez que en él reside la “posibilidad de algo”.

La escuela como máquina de adaptación cognitiva y sujetamiento adquiere la forma que el modelo de producción dominante requiere (Sodré, 2012), transmitiendo de una generación a formas de vida que se inscriben en los cuerpos de las generaciones más jóvenes. Esta inscripción no es sin fisuras, sin resistencias. Las formas de relacionarse con uno mismo y con el propio cuerpo (Seré, 2020) se inscriben en la transmisión cultural dentro de las escuelas evidenciando características del modo de producción dominante en la actualidad.

Los efectos de la plataformización sobre los cuerpos de las generaciones más jóvenes no demoran en verse; ansiedad, dificultades en la atención, entre otros. En las mismas se expresa el modelo extractivista que precisa hacer de la escuela un ambiente de datos funcional al actual capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018).

La educación del cuerpo en la escuela se orienta ahora por palabras que parecen ya no estar presentes en las personas sino en las cosas (Rodríguez, 2019), expresando nuevos modos de subjetivación a partir de nuevos mecanismos de control y vigilancia en el devenir de la plataformización de la educación solidaria al reemplazo de la forma hombre por forma de la máquina (Idem). La gamificación de la educación así como la plataformización de la gestión educativa conlleva nuevas formas de educar los cuerpos en las que la figura del docente queda reducida a la de un gestor de datos, mientras que los estudiantes se vuelven datos que precisan ser captados para el éxito de la institución educativa. Un ejemplo de esto se nos presenta en el control de asistencia por videocámaras, en el cual se dispone una forma de presentarse en la

clase y hacia los demás bajo formas biométricas de control que devienen de dispositivos de seguridad.

El cuerpo queda reducido a la “*res extensa*” cartesiana que ahora puede ser convertida a meros datos. La educación plataformizada prescinde de cuerpos deseantes en el territorio en tanto ante los imperativos de eficiencia y productividad orientan el placer y el deseo hacia la novedad de las continuas actualizaciones tecnológicas. Parece ser cada vez menos necesario el encuentro con los otros en tanto la escuela se coloca como institución que transmite información, el docente como gestor y el estudiante como posible de ser definido por datos recogidos dentro del ambiente escolar o ambiente de aprendizaje.

Primeros hallazgos y alcances

El esbozo del proyecto de integralidad que buscó ser presentado exigió una articulación temática y profundización teórica en el marco de un grupo de investigación en Udelar así como el avance hacia la creación de una red temática que investigue a la educación del cuerpo, la cultura escolar y la plataformización.

Las primeras observaciones en el marco de la ejecución del proyecto en Maldonado, Uruguay, permitieron señalar algunos aspectos que evidencian las transformaciones en las relaciones sociales como efecto de las tecnologías digitales, las plataformas y los algoritmos. Entre estos resaltamos en primer lugar algunas transformaciones en los modos de habitar y jugar en el patio escolar. Varios de los observadores al acudir a la escuela en distintos horarios pudieron observar a los y las niñas jugando libremente por el espacio, generalmente al fútbol y también por momentos les facilitaban otras pelotas como el basquet. En estas instancias de juego no había dispositivos tecnológicos a la vista, solamente los de las maestras. En la primera instancia de acercamiento a la escuela, en la cual nos reunimos con la directora y las distintas practicantes que estarán realizando las observaciones dentro del aula, la directora mencionó que los usos de dispositivos tecnológicos en los recreos no están prohibidos, sin embargo, se alienta a que nos sean utilizados a no ser que sea estrictamente necesario. Este comentario de la directora se vio evidenciado en las observaciones realizadas hasta el momento, ya que las manifestaciones de los usos de las tecnologías digitales en el patio de escuela fueron mucho más sutiles de lo esperado, aparecieron en cuanto comenzamos a preguntar al respecto. Allí se observan, señalan y describen por los propios actores algunos juegos que fundan sus reglas en videos de Youtube. Al mismo tiempo fue posible notar que muchas de las conversaciones eran, precisamente, sobre videojuegos y que algunas personas, principalmente niñas, se disponían a realizar bailes o coreografías aprendidas en Tik tok. Muchos de esos “mini”

bailes, son realizados de forma casi automática, no precisan de la presencia ni la atención de ninguna de sus pares y son percibidos por quienes nos encontrábamos observando atentamente, como breves movimientos espontáneos, algunas veces acompañados de una canción representada en voz casi imperceptible. Por otro lado, los usos de la tecnología en los recreos primaba en los salones de clase, donde sí se pudieron evidenciar niños que preferían ante la invitación de las compañeras a jugar quedarse con la computadora, como también niñas filmandose mientras bailan. Cuando se observaron a un grupo de niñas y niños quedarse dentro con la computadora, se le consultó a la maestra y respondió que había realizado una actividad con la misma, y que seguro habían quedado enganchados con la propuesta. Al ser consultados sobre por qué no salían, los niños afirmaron que no se pueden sacar del salón dichos dispositivos. Sin embargo, la mayoría de la clase prefería salir al patio.

También fueron observadas formas de presentarse relacionadas a modos de subjetivación propias de las tecnologías digitales como los “influencers”. Este fue el caso de una niña que se presenta a su grupo, maestra y compañeros, como *influencer* por filmarse a sí misma para generar contenidos a las redes sociales en un imperativo que orienta su hacer desconociendo las consecuencias de la digitalización de su imagen y sus alcances. Además, en otra de las observaciones se evidenció a una dupla de niñas de tercer ciclo maquillándose en el salón y posteriormente grabando un baile para una plataforma que parecía ser Tik Tok. Estos elementos. El feedback de sus contenidos no parece ser importante y el hecho de filmar, editar su imagen y subirla es presentado por ella como un juego. Sobre esto, resulta interesante realizar una breve detención frente a cierta cuestión de género que se desliza en ese caso. No resulta una casualidad que en las lógicas actuales en las que opera la educación “mediática” del cuerpo generizado, aquella que ocurre casi de forma espontánea en diversos momentos en los que niños y niñas se enfrentan a medios de comunicación, imágenes, films, video juegos⁷, las niñas se vean reflejadas o realicen *performances* de género asociadas a influencers mientras que los niños ajusten esa *performance* a varones que en su versión de gamers, que realizan apuestas por internet⁸.

⁷<https://elpais.com/icon/actualidad/2025-05-12/de-donde-viene-tanto-odio-hacia-bella-ramsey-la-protagonista-de-the-last-of-us-que-desata-la-furia-de-la-machosfera.html>

⁸Sobre la relación entre *media* y la producción corporal sexo generizada, puede ser observada en el trabajo realizado por López Louro (2000). Algo de ello se observa en el siguiente fragmento: *A evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos shopping-centers, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças e adolescentes vem alimentando o que alguns chamam de "pânico moral". No centro das preocupações estão os pequenos. Paradoxalmente, as crianças são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito "sabidas" e, então, "perigosas", pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais. Para muitos, elas não são, do ponto de vista sexual, "suficientemente infantis"* (Epstein e Johnson, 1998, p.120)

A su vez, pudieron realizarse observaciones durante una presentación de matemáticas. A la misma asistieron las familias de segundo año de escuela (primer ciclo) y quinto y sexto año de escuela del turno vespertino (tercer ciclo). Las muestras de matemática de la mañana del grupo de 2do ciclo contaba con un juego análogo por niña/niño creado por ellos mismos, con los cuales posteriormente jugarían con las madres y los padres. Estos juegos implican la realización de diversas operaciones (sumas, restas, divisiones, multiplicaciones) como también problemas a resolver con geometría. Por otro lado, en la muestra de la tarde algunos de los niños y las niñas se encontraban guiando diferentes estaciones que habían dispuestas en el patio de la escuela, mientras que otros simplemente acompañaban a sus familiares en la participación por dichas estaciones. Sobre esta presentación dos elementos llaman la atención; por un lado la presencia de dos niñas y un niño con sus computadoras para corroborar los resultados de algunas operaciones matemáticas que habían en dos tableros ubicados en el piso, y por otro lado, una de las estaciones contaba con la participación de unos robots llamados *Talebot Robot*. Los mismos son llamados robots compactos, utilizados frecuentemente en los primeros niveles de enseñanza escolar que cuentan con algunas funciones ligadas al pensamiento computacional, la abstracción y el pensamiento lógico para la resolución de problemas y en este caso, se utiliza la función de dictado por voz que los niños y las niñas venían trabajando con la maestra de inglés.

Estos usos de las tecnologías digitales buscarán ser analizados en futuras etapas del proyecto, en las que se recogerán aún más observaciones y entrevistas, no solo en su aparición y uso sino también en los efectos y afectos que las mismas producen en la cultura escolar.

Además de las observaciones realizadas se pudo esbozar un mapeo de la formación docente y ciudadana en tecnologías digitales existente en la actualidad en Maldonado, Uruguay. Se espera en futuros trabajos ahondar en la relación entre las políticas públicas de formación y tecnología y las afectaciones en la cultura escolar que se identifiquen en el trabajo de integralidad en ejecución.

Algunas consideraciones finales

El trabajo aquí presentado pretende ser un elemento disparador para indagar en el impacto de la plataformización en la cultura escolar en el contexto de la ciudad de Maldonado. La meta es profundizar y extender el mismo hacia otras regiones del departamento así como en otras regiones del país. Esto se debe al entendido que el impacto de la plataformización no tiene por qué ser similar en todas las regiones geográficas donde la cultura local puede incidir de forma diferente. Sin embargo, la plataformización permea en los distintos niveles de la sociedad y de

distinta forma incidiendo en diversos aspectos. Señalar las afectaciones en las formas de relacionarse, en la enseñanza y en el trabajo docente nos permitirá comprender el devenir de la educación en su actual proceso de plataformización algoritmizado así como suponer nuevos elementos a considerar que nos permiten comprender las particularidades locales.

Al considerar la cultura escolar como categoría fundamental para entender la escuela, podremos afirmar a partir de nuestros primeros hallazgos que existen afectaciones diversas e íntimamente relacionadas con el proceso de plataformización no sólo de la educación sino también de la sociedad. El desafío para las futuras etapas del proyecto reside en profundizar en las particularidades de la cultura escolar así como en las propias del espacio geográfico donde se sitúa la muestra.

Las afectaciones identificadas, así como las que se buscarán hallar en las próximas etapas, buscarán ser no solo señaladas y comprendidas en su relación con el actual modo de producción dominante, sino también que servirán como punto de partida para dialogar con las comunidades de los centros educativos que forman parte del proyecto entendiendo que es en el encuentro en el lugar y con los otros que la desantropomorfización, entre otros efectos de la plataformización, y descorporificación puede ser discutido.

Referencias

- Antunes, R. (2024). Uberización del trabajo y capitalismo de plataforma: ¿una nueva era de desantropomorfización del trabajo? En D. Castillo Fernández (Coord.), *Capitalismo digital después de la pandemia. Nuevo paradigma del trabajo global. Siglo XXI*.
- Batthyány, K., Cabrera, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., Rojo, V., Alesina, L. and Bertoni, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*.
- Apuntes para un curso inicial. 1st ed. Montevideo, Uruguay.
- Bayne, S. (2015). Teacherbot: Interventions in automated teaching. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 455–467. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020783>
- Behares, L. E. (2004a). Enseñanza-aprendizaje revisitados: un análisis de la “fantasía didáctica”. En *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11–30). Psicolibros-Waslala.
- Behares, L. E. (2008). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: La articulación après-coup. En N. V. Leite & F. Trócoli (Eds.), *Um retorno a Freud*. Mercado de Letras.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.

- Galliano, A. (2020). ¿Por qué el capitalismo puede soñar y nosotros no? Breve manual de las ideas de izquierda para pensar el futuro. Siglo XXI Editores / Crisis.
- Guber, R. (2004[1991]). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós, Buenos Aires.
- Heidegger, M. (1999). Ser y tiempo (J. Gaos, Trad.; 8.ª ed.). Trotta.
- Jonassen, D. H. (1985). Generative learning vs. mathemagenic control of text processing. En The technology of text. Vol. 2: Principles for structuring, designing, and displaying text (pp. 9–45). Educational Technology Publications.
- Leitão, D. K., & Gomes, L. G. (2017). Etnografia em ambientes digitais: Perambulações, acompanhamentos e imersões. Antropolítica – Revista Contemporânea de Antropologia, 42, 41–65.
- Lukács, G. (2012). Ontología del ser social: El trabajo [Textos inéditos en castellano]. Ediciones Herramienta.
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2020). Plataformização. Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos, 22(1), 1–16.
<https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01>
- Rivas, A. (2021). La plataformización de la educación: Un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Rodríguez, P. M. (2019). Las palabras en las cosas: Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas. Cactus.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Panapo; Panamericana; Lumen-Humanitas.
- Seré, C. (2020). El cuerpo: Producción y reproducción de una relación imaginaria. En R. Rodríguez Giménez (Org.), Estudios sobre la educación del cuerpo: Perspectivas y problemas. CSIC-Udelar.
- Sibilia, P. (2015). O homem pós-orgânico: A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais (2.ª ed.). Contraponto.
- Sodré, M. (2012). Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes (2.ª ed.). Vozes.
- Srnicek, N. (2018). Capitalismo de plataformas. Caja Negra Editora.
- Türkce, C. (2002). Sociedade exitada. Perspectiva.
- Williamson, B. (2017). Learning in the ‘platform society’: Disassembling an educational data assemblage. Research in Education, 98(1), 59–82.
<https://doi.org/10.1177/0034523717723389>

- Zuboff, S. (2018). Big Other: Capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. En F. Bruno et al. (Orgs.), *Tecnopolíticas da vigilância: Perspectivas da margem* (pp. 17–48). Boitempo.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.
- Zukerfeld, M., Yansen, G., Dughera, L., Rabosto, A. N., Lamaletto, L., Zarauza, M. G., Granara, G., & Vannini, P. (2024). *Digitalización, plataformización y automatización del trabajo en los sectores del software, la producción audiovisual, la docencia, el reparto y el empleo doméstico: Indagaciones preliminares y avances de investigación*. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 8(17), 1-45.
<https://doi.org/10.4000/rlat>