

La “uberización” de los centros escolares: reestructuración del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos

“Uberization” of schools: restructuration of pedagogical work through digital content platforms

M. ISABEL PARDO BALDOVÍ¹

Misabel.Pardo@uv.es

MARÍA JOSÉ WALIÑO-GUERRERO

Maria.Jose.Walino@uv.es

ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO

Angel.Sanmartin@uv.es

Universitat de València, España

Resumen:

El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación de I+D que estudia los cambios producidos en los centros de Primaria por la progresiva sustitución de los libros de texto por los materiales digitales. Uno de esos cambios observados es que los materiales digitales se hacen operativos mediante plataformas digitales que, además, se hacen extensibles a otras muchas tareas de centro. A partir de esta constatación nos ocupamos aquí del estudio de la “uberización” o reestructuración organizativa del trabajo en los centros que operan con estas plataformas. Para alcanzar tal objetivo hemos recurrido a una metodología de corte cua-

Abstract:

This work is part of an R & D research project that studies the changes produced in Primary schools due to the progressive replacement of textbooks by digital materials. One of the changes observed is that digital materials are made operational through digital platforms that are also extended to many other tasks of the center. From this observation we are dealing here with the study of the “uberization” or organizational restructuring of work in the centers that operate with these platforms. To achieve this goal, we have used a qualitative methodology, both for the analysis of the presentation of 15 digital platforms and for the study of 4 primary schools that work with these tools. The results revealed

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

M. Isabel Pardo Baldoví. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Campus de Blasco Ibáñez. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 València (España).

litativo, tanto para el análisis de la presentación de 15 plataformas digitales como para el estudio de 4 centros de Primaria usuarios de estas herramientas. Los resultados apuntan a la plena implantación en los centros de algún tipo de plataforma. Su presencia introduce en los centros la flexibilización, la atomización o la intensificación del trabajo, además de sutiles dispositivos de control tanto del profesorado como de estudiantes. La provisionalidad de estos primeros datos, nos sugiere continuar trabajando en esta dirección a fin de comprender mejor la naturaleza del fenómeno y sus repercusiones en el funcionamiento de los centros de Primaria.

Palabras clave:

Gestión del centro; organización; TIC; gobernanza.

that centers fully implemented some types of platforms. The presence of the platforms introduces flexibility, atomization or intensification of work in the centers, as well as subtle control mechanisms for both teachers and students. The provisional nature of these first data suggests that we need to continue working in this direction in order to better understand the nature of the phenomenon and its repercussions on the functioning of Primary schools.

Key words:

School management; organization; ICT; governance.

Résumé:

Ce travail fait partie d'un projet de recherche en R & D qui étudie les changements produits dans les écoles primaires par le remplacement progressif des manuels scolaires par des matériels numériques. L'un de ces changements observés est que ces matériels numériques sont rendus opérationnels grâce à des plates-formes numériques qui, en outre, sont étendues à de nombreuses autres tâches de l'établissement. À partir de ce constat, nous étudions l'«uberisation» ou restructuration organisationnelle du travail dans les centres qui opèrent avec ces plates-formes. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé une méthodologie de type qualitatif pour l'analyse de la présentation de 15 plates-formes numériques et, de même, pour l'étude de 4 écoles primaires qui utilisent ces outils. Les résultats indiquent la mise en œuvre complète dans les établissements d'un type de plate-forme. Leur présence introduit la flexibilité, l'atomisation ou l'intensification du travail dans les centres, ainsi que de subtils mécanismes de contrôle pour les enseignants et pour les étudiants. Le caractère provisoire de ces premières données nous suggère de poursuivre dans cette direction afin de mieux comprendre la nature du phénomène et ses répercussions sur le fonctionnement des écoles primaires.

Mots clés:

Gestion d'établissement scolaire; organisation; TIC; gouvernance.

Fecha de recepción: 8-2-2018

Fecha de aceptación: 7-5-2018

Vivimos en una realidad de posibilidades, no de dilemas

Z. BAUMAN

Introducción

Desde hace algunos meses y en diferentes capitales del mundo, altera la vida de sus calles el conflicto de intereses entre la patronal de taxis y los nuevos agentes que se proponen operar en el sector, como es el caso de Uber o Cabify, entre otros. Es evidente que el conflicto tiene muchas aristas y, por tanto, se presta a múltiples vertientes de análisis como la económica, la fiscal y laboral, pero también la urbanística, la cultural o la protección de derechos de los contenidos creativos (Manjoo, 2016). Lo que está en juego son dos formas de entender y gestionar el negocio del transporte de viajeros, mediante la aplicación de reglas diferentes. El planteamiento más clásico lo representa el sector convencional del taxi, frente al modelo de Uber que ofreciendo parecidas prestaciones se organiza mediante las tecnologías digitales. La configuración de esta nueva estrategia va tan al límite que, en muchos de los lugares en los que se ha implantado, tiene procedimientos abiertos en los tribunales de justicia, incluido el Tribunal de Justicia de la UE.

No es nuestra intención detenernos a revisar las muchas y delicadas cuestiones implicadas en el debate subyacente. Lo tomamos como ejemplo por lo que tiene de ilustrativo sobre lo que denominan “economía colaborativa”, dicho sea, con ciertos reparos, pero que se presenta como alternativa a la capitalista. Iniciativa que, por lo demás, se extiende en diferentes sectores económicos como el alquiler de vivienda, mensajería, contenidos culturales, etc. Ahora bien, ¿es posible establecer algún tipo de paralelismo entre el “modelo Uber” y la creciente tendencia a trabajar en las aulas los contenidos curriculares a través de plataformas digitales?

Somos conscientes de las diferencias existentes entre la prestación del servicio de transporte de viajeros y la enseñanza. Sin embargo, aquí nos proponemos observar las controversias provocadas por la lenta pero imparable *uberización* de los centros escolares. El punto de confluencia es el uso de plataformas diseñadas con tecnologías digitales y la transformación de las relaciones entre los miembros de dicha organización en base a las mismas. De modo que nuestro objetivo en este trabajo es analizar en qué grado aquellas preocupaciones se reflejan en la configuración y organización de la actividad escolar desarrollada mediante plataformas digitales.

Marco teórico: estudio de las organizaciones escolares

A nadie se le ocultan la cantidad e intensidad de las críticas hacia los actuales sistemas escolares, casi que con independencia del país del que se trate. Las responsabilidades se atribuyen, según los casos, a diferentes factores. Aquí nos centramos en lo que respecta, tal y como se ha apuntado, a la organización de las tareas en los centros escolares. Entre otros muchos autores, Zapata (2013) mantiene que la educación se “organiza” conforme a las pautas de una sociedad que ya pertenece al pasado. Una sociedad que ha introducido los intereses del mercado en el ámbito de las aulas o al menos no ha activado los filtros necesarios (Ball, 2003; Bolívar, 2009; González, Escudero, Prieto & Portela, 2011). Razón por la cual, como apuntan algunos de estos autores, es necesario abordar las nuevas cuestiones que se suscitan desde el plano de la organización, como lo es el tipo de trabajo docente y discente fomentado a partir de las plataformas digitales.

Al volver la mirada hacia un autor clásico como Owens (1979), advertimos que conceptualiza la escuela como una organización compleja que, en cierto modo, está construida socialmente. La organización se constituye a partir de la estructuración jerárquica de una serie de roles, cada uno con un grado de dependencia de los demás y con un conjunto de tareas específicas a realizar (Pfeffer, 1992; Tyler, 1991). Desde esta perspectiva, las organizaciones escolares, al igual que todas las demás, se constituyen con el propósito de alcanzar unos determinados objetivos. Para el logro de este empeño, señala Owens, todas las organizaciones articulan un doble plano: el formal y el informal. Ahora bien, dada la naturaleza de la materia con la que operan las organizaciones escolares, la dimensión informal adquiere especial calibre.

La configuración de cada uno de estos planos dependerá, más allá de su mayor o menor grado de burocratización, del contexto social en el que se inserta, así como de las personas que la habitan. No todo lo que sucede o se puede hacer en una organización ha de estar reglamentado. Hay un margen de discrecionalidad que depende de las expectativas y concepciones de sus miembros.

La condición compleja de las organizaciones es uno de los motivos que ha propiciado la pluralidad de enfoques y metodologías de estudio de aquellas. Es evidente, no obstante, que las grandes teorías se han formulado y hasta testado en el ámbito de la producción industrial cen-

trándose fundamentalmente en su dimensión más formal. Circunstancia en la que se apoya la recurrente tendencia a manejar aquellos modelos teóricos para tratar de comprender lo que sucede en las organizaciones escolares. Tal sería el caso de las llamadas teorías clásicas como el fordismo, el taylorismo, el toyotismo, el gerencialismo, la mcdonalización (Ritzer, 2002) y ahora hablamos de la “uberización” de los centros escolares. Pero también hay otros enfoques que se fijan en la dimensión más informal de las organizaciones, como quienes las estudian a partir de las imágenes o metáforas que se formulan sobre aquellas (Morgan, 1990).

Pero si en el caso de la institución escolar las críticas ponen de manifiesto la excesiva rigidez de su organización, ¿será posible movilizarla a través de las nuevas estrategias de intercambio a partir de las mencionadas plataformas digitales? Nuestra hipótesis es que, efectivamente, las tecnologías digitales están introduciendo progresivamente cambios sustantivos en las organizaciones, puesto que afectan al núcleo más sensible de estas, afectan a su entramado de relaciones que vendría a ser la dimensión informal de la que nos hablaba Owens. Fundamentalmente la *uberización* prescinde de la parte formal de las organizaciones clásicas para centrarse en la dimensión relacional, en la dimensión informal o parte “blanda” de la organización.

Ya apuntamos más arriba que lo de tomar la plataforma de Uber no es más que un ejemplo, entre otros muchos posibles, para ilustrar el modo en el que el llamado “capitalismo digital” re-organiza el intercambio de bienes y servicios. Fenómeno sobre el que diferentes especialistas reclaman prestar atención con urgencia, como lo hace Suárez (2017), desde el derecho laboral. El negocio se configura a partir de una aplicación informática mediante la cual contratar y pagar los servicios de transporte de viajeros con medios de terceros. La aplicación funciona desde el teléfono móvil y la relación comercial se basa en la confianza entre la parte contratante y quien presta el servicio: entre el conductor del coche y el pasajero que hace el viaje. ¿De qué naturaleza es la relación establecida entre el prestador del servicio y el usuario? ¿Quiénes trabajan con estas plataformas son trabajadores por cuenta ajena autónomos o freelancers? ¿Cuáles son las consecuencias derivadas de este nuevo enfoque para el ámbito de la educación y para la organización escolar?

Entramado relacional constituyente de las organizaciones

Tal como destaca Subirats (2016), la generalización de las tecnologías digitales está produciendo cambios mucho más profundos de los que nadie podía imaginar. Según expone, estas tecnologías operan y afectan, sobre todo, a las instancias de intermediación. Ya en otro lugar analizamos cómo las tecnologías suplantaban y se interponían entre los distintos roles, así como en la ejecución de las tareas asignadas a aquellos (San Martín, 2009). Circunstancia que puede provocar el colapso de la propia organización, aunque cuando están tan reglamentadas como la escolar no es fácil llegar a esa situación. Es el entramado en el que surgen las resistencias lo que limita que los artefactos incorporados puedan desplegar todo su potencial transformador de la organización.

La aproximación analítica a una realidad tan compleja como las organizaciones escolares puede efectuarse desde múltiples enfoques. En última instancia, como pone de manifiesto Escudero (2011), los centros escolares reflejan las tensiones y transformaciones que se producen en el ámbito social, económico y educativo, especialmente ahora con la imposición de los preceptos neoliberales.

A partir de esta pluralidad de enfoques, se observan análisis que desde planteamientos clásicos conceptualizan a los centros escolares como estructuras jerárquicas bien definidas. Mientras que, en el extremo opuesto estaría el enfoque que los concibe como redárquicas, porque sus instancias internas no siempre operan coordinadamente (Cabrera, 2017; Gordó, 2010). Frente a esta concepción dual, apostamos por un enfoque más centrado en la complejidad de las organizaciones, circunstancia que podría quedar mejor reflejada con la metáfora de lo fractal (Henric-Coll, 2014; Jiménez Bandala, 2015) y sobre la que volveremos más adelante. En cualquier caso, destacar que esta metáfora emana directamente de la física de partículas, la cual en muy buena medida subyace a las tecnologías que hoy se manejan y hacen posibles las plataformas digitales de las que nos ocupamos.

Uno de los efectos, entre otros, que experimenta el rol docente es el referido a la intensificación y dispersión de sus tareas, debiendo asumir nuevos roles y responsabilidades más allá de los tradicionalmente asociados al trabajo docente (Hargreaves, 2003), para poder dar una respuesta efectiva al modelo de escuela emergente, que es predominantemente una escuela en continuo cambio y reinención (Clarke, 2012).

Marco empírico: problema y metodología

Asumimos de partida que, al menos en las regiones más desarrolladas, la inmensa mayoría de los centros escolares dispone de algún tipo de plataforma digital con la que se realizan diariamente gran parte de las tareas pedagógicas, tanto de docencia como de gestión y comunicación. De modo que, si hasta ahora la organización de la escuela estaba pensada desde la lógica del libro de texto, ¿cómo incide sobre la trama organizativa de los centros escolares la presencia de las plataformas electrónicas? Si esta es la cuestión central del presente trabajo, ahora la desglosamos en algunas otras cuestiones más concretas: ¿Cuál es la variedad y grado de implantación de estas herramientas? ¿Provocan algún tipo de reestructuración de las tareas escolares? ¿En qué principios se apoya la operatividad de estas herramientas? ¿Qué sucede con los límites de la organización?

Para poder articular una respuesta a la primera parte de los interrogantes formulados, hemos consultado y tomado los datos de diferentes informes institucionales elaborados por autoridades solventes en el campo. En este caso nos interesaban datos relativos al conjunto de nuestro sistema escolar, a fin de cotejar la diseminación y características del recurso tecnológico que nos ocupa, para lo cual confeccionamos una muestra de 15 plataformas que ofertan distintos contenidos y de amplia implantación. Concretamente, se analizaron las plataformas Chaval.es, *Mestre a casa*, Educaixa, Novadors, Unentretants, y distintas plataformas pertenecientes al sector editorial. De acuerdo con las recomendaciones de Rapley (2014), tomamos e interpretamos los datos de los informes revisados a partir de unas categorías que emanan de la revisión precedente.

Por otro lado, y para el segundo bloque de cuestiones, hemos recurrido a entrevistas y observaciones en cuatro centros de Primaria, tres públicos y uno concertado, localizados en la Comunitat Valenciana. Concretamente, se han efectuado entrevistas a 3 colectivos distintos: profesorado, equipos directivos y familias. Tarea que no ha resultado sencilla dada la cantidad de dificultades que aparecen actualmente para acceder a las instalaciones escolares y hablar con sus miembros.

Respecto al profesorado, se entrevistó a dos profesores de cada uno de los centros seleccionados, en total 8 (3 mujeres y 5 hombres). Las entrevistas se realizaron por centros, de manera que los dos profesores

del centro eran entrevistados conjuntamente. En cuanto a los equipos directivos, las entrevistas se realizaron en función de la disponibilidad de los miembros. Se entrevistó al director de cada uno de los 4 centros analizados y, además, a 2 jefes de estudio. Por último, en relación a las familias se han efectuado un total de 20 entrevistas (a 14 mujeres y 6 hombres). Todas las entrevistas (a los 3 colectivos) se efectuaron en sesiones de entre 45 y 60 minutos de duración, y fueron grabadas (en audio) y posteriormente transcritas de manera literal. Además, previamente se les facilitó a los entrevistados el guión de la entrevista y posteriormente los relatos transcritos para que pudiesen revisarlos.

Las categorías de análisis de las entrevistas (Figura 1) fueron construidas a partir de las cuestiones planteadas en el guión siguiendo los objetivos del estudio, además de aquellas registradas tras las numerosas lecturas de las transcripciones, principalmente de las entrevistas realizadas al profesorado de los centros estudiados. Para su tratamiento documental y de interpretación seguimos las indicaciones metodológicas propuestas por Kvale (2011).



Figura 1. Categorías de análisis de las entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Los resultados más significativos del trabajo de campo los exponemos en torno a las cinco categorías que consideramos más relevantes para la comprensión de cómo las plataformas digitales interfieren en el entramado organizativo de los centros escolares. La observación la hacemos a partir de los datos relativos al acceso que los agentes escolares tienen a los contenidos digitales puesto que, como se explica y explicita al final de este texto, nuestro trabajo se inscribe en un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio son los contenidos curriculares en soporte digital. Por esta razón, no haremos aquí especial referencia a las plataformas dedicadas a la gestión administrativa de los centros y sí a las que ofrecen acceso a los contenidos curriculares.

a) Pluralidad de oferta de plataformas como innovación

Asociadas a la innovación educativa y recogidas bajo distintas denominaciones (aula virtual, entorno virtual de aprendizaje, plataforma de enseñanza/aprendizaje, entorno personal de aprendizaje, etc.), lo cierto es que en estos momentos la disponibilidad de plataformas es inabarcable. Las hay de todo tipo, gratuitas y de pago, institucionales y privadas. A través del análisis de la Guía de centros docentes de la Generalitat Valenciana, y de los datos y cifras del ministerio observamos que el 99'9% de los centros públicos de E. Primaria tienen conexión a Internet (MECD, 2016). A la luz de estos datos, y a partir del análisis de la muestra de plataformas, establecimos 6 categorías a las que adscribimos una serie de descriptores, tal como se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 1. *Descriptores de las plataformas de enseñanza/aprendizaje.*

Identificación	Soporte	Registro	Propiedad	Acceso	Herramientas
Nombre	Propietario	Voluntario	Privada	Libre	Administración
Logo	Abierto	Obligado	Institucional	Suscripción	Gest. académica
	Estándares	Libre	Corporativa	Por descarga	Contenidos
	Compatibilidad				Comunicación

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con estos descriptores, y accediendo a los datos disponibles en la citada Guía de centros, se puede constatar que todos los centros públicos, y una buena parte de los concertados, como mínimo tienen acceso a la plataforma institucional, prioritariamente centrada en las tareas de gestión administrativa. Si bien hay comunidades autónomas, como la valenciana, que además tiene otra plataforma en la que se ofrecen distintos contenidos curriculares. Tres de los cuatro centros analizados, además, disponen de la plataforma corporativa facilitada por la editorial de los libros de texto seleccionada por el profesorado, y con distintas fórmulas comerciales de acceso. En dos de los cuatro centros visitados encontramos que una parte del profesorado trabajaba también con la plataforma Moodle que es de código abierto y que opera con un alto grado de compatibilidad con otros muchos recursos digitales.

En estas circunstancias, el profesorado tiene ante sí cada curso un importante dilema a resolver: decidir la plataforma con la que van a trabajar los contenidos, valorar el nivel de desarrollo de estos, así como su grado de interoperatividad si además siguen utilizando el libro de texto. Dicho proceso en tres de los cuatro centros estudiados no es estático ni unánime, ya que en ocasiones no existen criterios claramente especificados para la adopción de una u otra herramienta a nivel de centro, lo que deja margen de actuación y elección al profesorado. Mientras que en otros la elección es conjunta, pero se hace por ensayo-error, con lo cual ante la detección de debilidades se adopta otra plataforma. Tal y como se refleja en la siguiente intervención:

Al principio empecé a trabajar con la plataforma Edmodo, igual la conocéis, que es también gratuita y está muy bien. La plataforma *Classroom* salió después. Durante el primer año *Classroom* no existía, pero después salió y más gente estaba interesada en utilizarla. Yo vi que era súper sencilla de utilizar y fue entonces cuando ya me pasé a utilizar la plataforma *Classroom* por unificar con el resto de mis compañeros... Para que todos utilizáramos la misma plataforma. (EPC3, 539-543).

b) Distribución de la conectividad de los centros

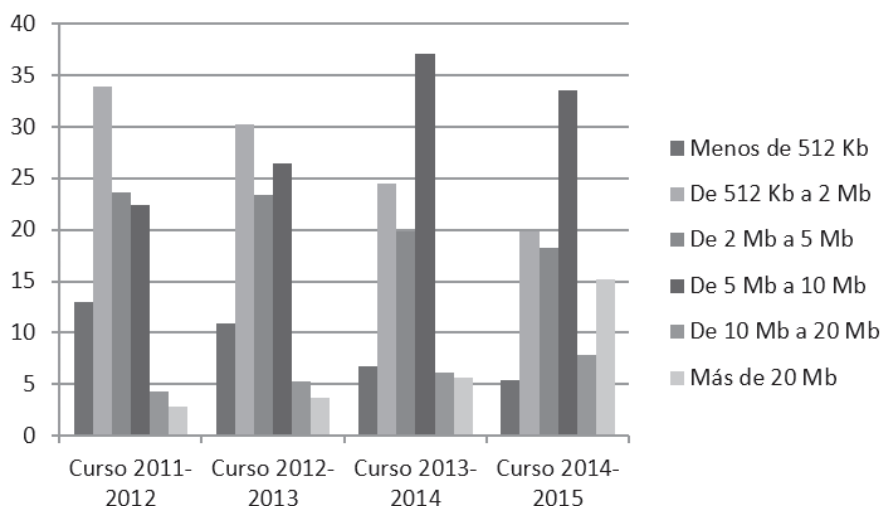
Un asunto importante es la conectividad de los centros para poder interactuar con las herramientas disponibles en las plataformas. La complejidad de su diseño interno y su enorme caudal de datos, exige disponer

de un considerable ancho de banda para hacer un uso eficiente de las mismas. La calidad de la conectividad de los centros es, por tanto, una condición determinante del trabajo con plataformas. Aspecto que reconocen abiertamente los docentes entrevistados, tal y como se puede observar en la siguiente respuesta de una docente ante la pregunta de las dificultades detectadas a la hora de trabajar con plataformas digitales:

Yo encuentro sobre todo problemas personales, es decir, excesivas, el idioma de uso, e incluso a nivel local he encontrado problemas con las conexiones a internet. (EPC2, 133-134).

Ante la relevancia adquirida por la conectividad de los centros, tal como se recoge en la Figura 2, hay una clara evolución positiva en cuanto a la mejora de la dotación en pro de la conectividad.

Figura 2. Gráfico de la evolución de la distribución porcentual de los centros de Educación Primaria con conexión a Internet según el ancho de banda de la conexión.



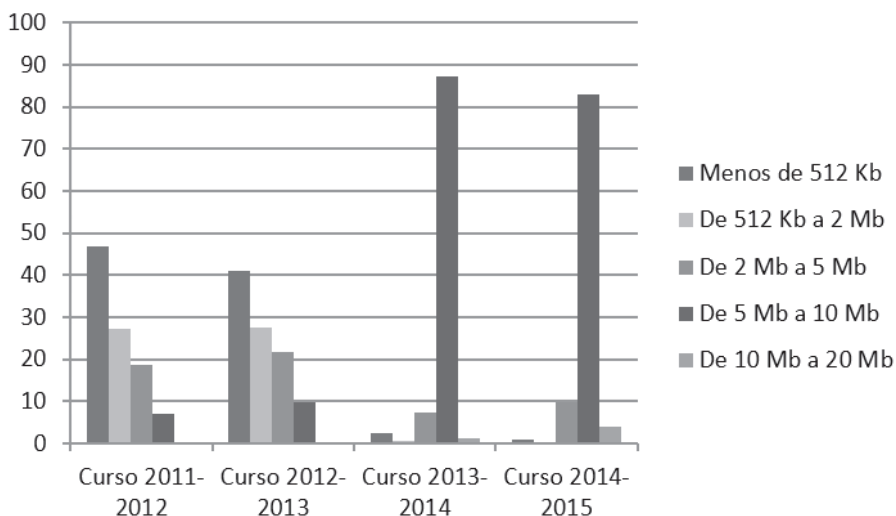
Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014, 2015, 2016, 2017).

Vemos que se está produciendo una tendencia al alza en cuanto al aumento del ancho de banda. No obstante, la situación todavía es bastante desigual, más todavía si en lugar de contemplar los datos a nivel estatal los analizamos por Comunidades autónomas. Por ejemplo,

centrando la atención en la Comunitat Valenciana, contexto en el que hemos desarrollado las entrevistas, encontramos que la evolución es mucho más lenta, y prácticamente hasta el curso 2013-2014 los centros no empezaron a contar con anchos de banda que les permitiesen operar efectivamente con plataformas. Evolución que puede observarse en la Figura 3.

Resulta especialmente significativo el pico experimentado en el curso citado, en el cual se produce una transición de gran envergadura en la que prácticamente desaparecen las conexiones de bajo ancho de banda y se sustituyen por la conexión de 5 Mb a 10 Mb que en periodos anteriores había sido más bien residual. Esta transición fue posible gracias al alto incremento de la inversión en equipamiento TIC realizada por parte del gobierno de la Generalitat Valenciana, que superó el doble del presupuesto respecto al año anterior, pasando de 2.262.675 € en el año 2013 a 5.733.613 € en 2014 (Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, 2016).

Figura 3. Gráfico de la evolución de la distribución porcentual de los centros de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana con conexión a Internet según el ancho de banda de la conexión.



Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014, 2015, 2016, 2017).

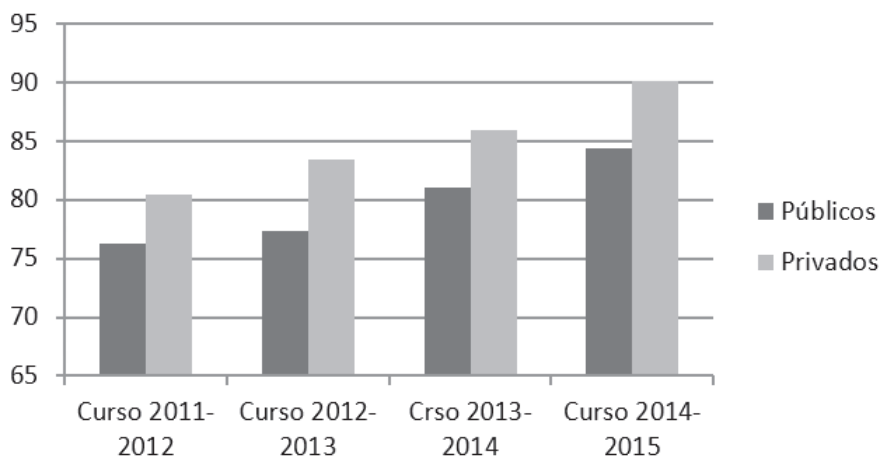
Esta limitación de conectividad lleva a los centros a situaciones delicadas y complejas, tal y como manifiestan los docentes entrevistados, y

que se refleja en el siguiente extracto de la entrevista al director de un centro concertado:

Como necesitamos mucha conexión, tenemos distintas líneas con tres routers de 30 Mb cada uno: uno para las aulas, otro para la gestión y otro para la plataforma *Educamos*. Pero no dejamos actualizar las versiones ni a alumnos, ni a profesores, deben hacerlo en casa, porque si no nos quedamos sin megas. (EDC4, 529-531).

En cuanto a la conexión *WiFi* de los centros, en el curso 2014-2015 el porcentaje medio de centros públicos de Infantil y Primaria con este tipo de conexión en el conjunto de nuestro sistema escolar era del 84.4%. Cifra que ha ido creciendo progresivamente (Figura 4). No obstante, este alto porcentaje tampoco es una constante en las distintas comunidades autónomas, sino que las cifras del curso 2014-2015 pueden llegar a variar desde el 100% de los centros de Galicia en el mejor de los casos, hasta el más bajo 44.7% de la Comunidad Foral de Navarra.

Figura 4. Gráfico de la evolución de la conectividad *WiFi* de los centros públicos de E. Primaria y de los centros privados en España.



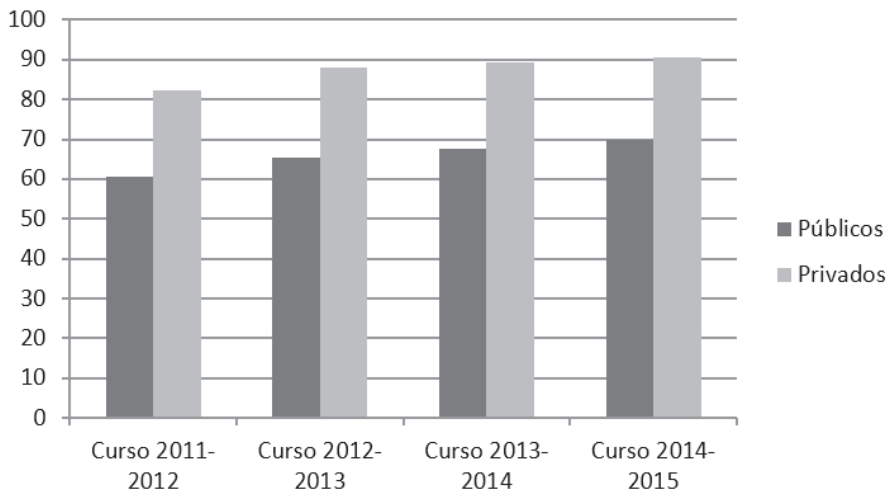
Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014, 2015, 2016, 2017).

Como se refleja en la Figura 5, la Comunitat Valenciana disponía en el curso 2014-15 de un porcentaje relativamente bajo, el 69.9%, de centros públicos conectados con *WiFi*, peor posicionados que los privados y los de otras comunidades (MECD, 2016). En términos generales, tanto a

nivel estatal como autonómico, los datos permiten afirmar que el ritmo de crecimiento en cuanto al equipamiento de conectividad ha sido muy rápido durante los últimos años, aun así, en este apartado no pasamos de la media europea. Por otra parte, el acceso a estos medios no es equiparable entre unos centros y otros, depende de su ubicación geográfica para que así adquiera una u otra dimensión y, en muchos casos, de la aportación de las familias.

Me gusta que trabajen con ordenadores y todo eso, pero hemos tenido que asumir nuevos gastos, como comprarle la tableta a mi hija o una derrama que puso la asociación para contratar un servidor porque se quedaban colgados los ordenadores... (EFC1, 153-155).

Figura 5. Gráfico de la evolución de la conectividad WIFI de los centros públicos de E. Primaria y de los centros privados en la Comunitat Valenciana.



Fuente: elaboración propia a partir de MECD (2014, 2015, 2016, 2017).

c) Intensificación de las tareas en los centros

En otro lugar ya abordamos cómo la progresiva implantación de las plataformas electrónicas en los centros, al focalizar el trabajo pedagógico en la circulación de la información, fomentaba la fragmentación de tareas y disponibilidad permanente para subir o bajar un archivo, contestar correos o realizar una gestión administrativa. Y todo esto no es más que la aplicación de los principios del post-fordismo: justo-lo-bastante, justo-a-

tiempo y coste-justo (San Martín & Peirats: 2014). De algún modo estos principios son los que rigen la relación comercial de las editoriales de libros de texto con los centros, cuando además les facilitan el acceso a su plataforma de contenidos. Estrategia que diluye los límites entre la privatización endógena y la exógena, según proponen Ball y Youdell (2007).

La cuestión de fondo es que el entorno digital, por un lado, facilita las numerosas tareas escolares, pero también añade otras muchas para las que no siempre están preparados los distintos agentes. Puede que a un docente le resulte complicado descargar una determinada aplicación, sin embargo, también a un estudiante puede resultarle complicado asumir el escaso valor en términos de aprendizaje del “corta y pega”. Siendo esto importante, lo que observamos con mayor interés es la reestructuración que experimentan los roles y la asignación de tareas que tiene cada uno. Circunstancia que conlleva cambios relevantes en la configuración organizativa de los centros, al igual que sucede en otras muchas instancias productivas precarizadas con fórmulas parecidas a la ya mencionada *uberización*.

Como señala Álvarez (2017), aparecen nuevas fórmulas para definir y redistribuir las tareas dentro de la organización, que pasan por su atomización y asignación a redes multinivel. Situación que queda claramente reflejada en el siguiente fragmento extraído de una de las entrevistas realizadas al profesorado de Primaria:

No hace mucho me viene al cole con una actividad en mi USB y al intentar imprimir para ir a clase, me fue imposible. ¡No había manera de que aquello funcionara! Pero es que tampoco la coordinadora TIC lo consiguió porque había una extensión que no dejaba abrir el archivo. Al final hubo que hacer un parte de incidencia para que desde el servicio de informática nos lo resolvieran, pero a esa clase ya no lo pude llevar. ¡Menos mal que esto no es frecuente! (EPC2, 628-633).

d) Flexibilización del espacio y tiempo del trabajo escolar

Una de las características de las plataformas digitales, con independencia de la función principal que se les atribuya, es el quebrar los muros escolares. Lo peculiar de cualquier organización, al menos en su sentido clásico, es definir con precisión sus límites, qué y quiénes forman parte de ella y están dentro, diferenciando todo lo demás que queda fuera. De alguna manera las plataformas difuminan estos límites en muchos ám-

bitos del quehacer organizativo, pues cualquier espacio y tiempo puede considerarse productivo. Frente a la rigidez de la organización clásica, de pronto aparece la flexibilización de los tiempos de trabajo, de los espacios, de las tareas a realizar, pero también de las responsabilidades y ejercicio de la autoridad o custodia de la información académica del alumnado. Cuestiones que no escapa a los docentes:

Yo creo que nos falta también un poco de coordinación a nivel de centro. Cuando te metes en este mundo- pues siempre te encuentras con la rígida estructura de la institución y las materias curriculares. Los horarios me indican que tengo que bajar a la clase de segundo dentro de media hora y tengo que interrumpir el trabajo que están haciendo. Seguramente los niños que están motivados lo están haciendo súper a gusto, pero hay que llevar a cabo el horario. Ahí tenemos que ver cómo organizamos el centro de una manera que permita cierta flexibilidad. (EPC3, 271-279).

La interoperatividad que proporcionan las tecnologías a los modelos de producción, también al escolar por lo que hemos visto, favorece la flexibilidad en el trabajo y así permite responder con mayor agilidad a las demandas de los usuarios. Este cambio en las condiciones de trabajo, conducen inexorablemente hacia una debilitación de las relaciones laborales (Antunes, 2000). Es lo que da lugar a la flexibilidad y precarización que de un modo u otro están presentes también en los centros escolares, tanto en los de titularidad pública como privada, si bien manifestándose de distinta manera. Es posible que el docente clásico tuviera que someterse al orden pedagógico del libro de texto, pero las plataformas, salvo que genere sus propios contenidos, tampoco le ofrecen muchas más oportunidades para ejercer su autonomía profesional. Ha de seguir la secuencia de tareas que tenga programadas la herramienta utilizada, que además guarda registro de todos los movimientos. Al hilo de esta cuestión, uno de los profesores entrevistados nos decía:

Jamás me imaginé que un sábado por la tarde tendría que estar contestando a un correo para explicarle a una madre la tarea que les había puesto a los niños el jueves pasado y revisaríamos en clase el lunes siguiente. No estoy en contra de esto, pero no puedo estar las veinticuatro horas del día pendiente del ordenador para resolver dudas. Pero bueno, esto ya nos está pasando... (EPC1, 551-555).

Por ello, pese a que la gestión a través de las plataformas arroja la idea de una mayor autonomía y flexibilización en la organización escolar, en realidad empujan a la escuela hacia un modelo más tecnocrático y gerencialista. Con ello, la tecnología altera tanto el *statu quo* de la organización como los patrones de conducta de los agentes educativos, mediante la conversión de las plataformas en elementos definitorios del trabajo pedagógico y de la vida en los centros.

e) Relación basada en la confianza

Uno de los puntos fuertes de la uberización es la reestructuración de lo que los clásicos conceptualizaban como dimensión informal de las organizaciones. Ámbito en el que la estructura jerárquica se disuelve para extenderse en el plano horizontal. Este modelo de economía colaborativa, como señalan sus estudiosos, se fundamenta en la “confianza” entre quienes intervienen en ella, moderando los posibles comportamientos egoístas. No obstante, al digitalizar la estructura horizontal se establece otro régimen de control de naturaleza muy distinta, apenas perceptible pero sumamente férreo. Pues lo que subyace a todas estas plataformas es que encarnan lo que llaman “nuevos sistemas de gestión” basada en la interoperatividad y en el logro de estándares. Como señalan algunos autores (Escudero, 2014; Luengo y Saura, 2014), la lógica post-fordista ha traído aparejada la incorporación a las organizaciones de elementos de racionalidad técnica y una exigente rendición de cuentas basada en estándares. Es significativo que en una plataforma se anuncia que ofrece una herramienta de “evaluación continua” de los estudiantes con la posibilidad de “monitorizar” su proceso de aprendizaje. De manera que el mecanismo de control disciplinario está activo permanentemente, con todo lo que esto significa (Page, 2016).

Una de las plataformas comerciales de mayor difusión, especialmente en los centros de secundaria, afirma en la web de presentación que su “Aula-TIC” les permitirá a los alumnos “tomar el control gracias al uso de los dispositivos móviles iPads...”. En la presentación del módulo de “gestión académica” de otra plataforma se le informa al profesorado que esta herramienta le permitirá hacer “un seguimiento y control de las actividades y deberes del alumno”. Mencionamos estos dos ejemplos a fin de llamar la atención que la confianza no es el único incentivo de la relación que se propone desde las plataformas, porque también tienen

la posibilidad de reeditar bajo nuevas formas lo que es fundamental en la dimensión formal de las organizaciones clásicas. Detalle que no se le escapa al profesorado, pues la directora de un centro concertado nos decía:

Desde la plataforma se gestionan los contenidos y las tareas que los alumnos tienen que hacer en cada unidad de trabajo, cuándo lo han de hacer, cómo y la calificación correspondiente. Ahora no hay trucos de si me olvidé el cuaderno o si no copié bien el enunciado del problema. Todos disponen de lo mismo y al mismo tiempo..., si hacen caso y entran donde su profesor les indica. (EDC4, 312-316).

Por tanto, resulta evidente que se está transformando la naturaleza de las relaciones entre los agentes de la escuela en base a la introducción de las tecnologías. No obstante, los docentes indican que, pese a que el nuevo tipo de relación creada a través de la interacción con las TIC es más fluido e intensivo, no se trata de una relación de calidad en el sentido de la interacción humana, sino que provoca el avance hacia la desnaturalización de las relaciones sociales entre los agentes de la escuela, tal y como muestra la siguiente observación de un docente:

Sí puede ser que haya más fluidez y los padres se enteren de qué están haciendo, siempre las familias que se preocupan de eso, las que el ordenador lo tienen a la habitación y los hijos van a su bola, exactamente lo mismo. Aunque también caemos en la cosa de que estás viendo a un padre o una madre todos los días y te dice: “te he enviado un correo”. En lugar de decirte esto o lo otro. Esto se da mucho y se van perdiendo cosas. Es una desnaturalización de las relaciones humanas. (EPC2, 153-159).

Consideraciones finales

Llegados a este punto parece oportuno volver sobre el *dictum* de Bauman que encabeza estas líneas. Ni los datos ni las valoraciones pueden sustraer al debate público los numerosos dilemas que despiertan la progresiva implantación de unas tecnologías cada vez más poderosas, al tiempo que menos asequibles a la comprensión de los usuarios porque la tecnología incorporada ejecuta los procedimientos didácticos. Debate

que no significa la negación del potencial pedagógico de las plataformas, pero sí la necesidad de acotar en la medida de lo posible las ventajas e inconvenientes en términos de enseñanza y aprendizaje, en términos de dualización de las oportunidades, en términos de asunción de principios de privatización endógena.

En primer lugar, cabe resaltar que prácticamente todos los centros de primaria están conectados con alguna plataforma, ya sea institucional o corporativa. Tal y cómo hemos podido comprobar al analizar la Guía de Centros de la Generalitat Valenciana, y también en los 4 centros del propio estudio, todos ellos hacen uso de algún tipo de plataforma. Circunstancia que exige disponer de una buena conexión a Internet mediante banda ancha, y en este particular las asimetrías entre comunidades, entorno socioeconómico y titularidad de los centros es bastante llamativa todavía, como se puede cotejar en las Figuras 3, 4 y 5. Entendemos que ahora es la capacidad de la conexión de los centros lo que mejor define su nivel de inclusión en el ecosistema digital.

La introducción de las plataformas digitales potencia una comunicación más abierta y constante, pero también transforma los patrones de conducta del profesorado, mediante la intensificación del trabajo con tecnologías, y la subsecuente fragmentación de tareas y roles, así como la progresiva atomización y disolución de los componentes clásicos como la responsabilidad o el cambio en las organizaciones. Hecho del que los agentes escolares son conscientes, tal como manifiestan en las entrevistas.

Con las plataformas digitales emerge un nuevo contexto organizativo en el que las relaciones se vertebran aparentemente bajo la confianza, sin embargo, prevalecen rigurosos sistemas de control. Disfrazados muchas veces de apariencia técnica para alcanzar la innovación y la calidad. Los agentes escolares advierten que las plataformas, bajo las etiquetas de autonomía o de gestión eficaz y en combinación con otras estrategias, supeditan la dinámica del centro a los estándares de corte técnico, “desnaturalizando” la organización. Se desvanece así la estructura vertical de la organización clásica, haciéndola avanzar hacia una estructura más horizontal, expandida e incluso difusa. Algunos de los docentes detectan que ahora su trabajo puede estar donde haya conectividad, sin importar el tiempo ni el espacio. Camino que conduce inexorablemente hacia el fenómeno de la *uberización*.

A partir de la revisión y observaciones expuestas en este trabajo, se pone de manifiesto la necesidad de seguir indagando sobre el grado de

implantación de estas plataformas en nuestro sistema escolar. Así como profundizar en el tipo de arquitectura de estas herramientas y la naturaleza del vínculo que les proponen a sus usuarios, esto es, a los diferentes miembros de la comunidad escolar. Ya hemos mencionado que los datos son escasos e imprecisos y es necesario superar esta situación para fundamentar el debate, así como la toma de decisiones en los centros a la hora de instalar una u otra plataforma digital.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, D. (2017). La “atomización” del trabajo. *Página abierta*, 249/250, 47-49.
- Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de población*, 6(25), 83-96.
- Ball, S.J. & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Bruxelles: Education International.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37, 87-104.
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11.
- Cabrera, J. (2017). Organizaciones duales: jerarquía y redarquía. *Telos*, 108, 1-9.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310. doi: <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.703139>
- Consell Escolar de la Comunitat Valenciana (2016). *Informe sobre la situación del Sistema Educativo en la Comunidad Valenciana. Cursos 2013/14 y 2014/15*. Recuperado de: <https://goo.gl/Td5zSF>
- Conselleria d'Educació (2018). Guía de Centros Docentes. Recuperado de: <http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/guia-de-centros-docentes>
- Escudero, J.M. (2011). Condiciones del trabajo docente, organización de los centros escolares y mejora de la educación. En González, M.T., Escudero, J.M., Prieto, J.M., y Portela, A. (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, 50, 101-138. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.693>
- González, M.T., Escudero, J.M., Prieto, J.M., y Portela, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares. 19-36. En González, M.T., Escudero, J.M., Prieto, J.M., y Portela, A. (Coords.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Henric-Coll, M. (2014). *La organización fractal. El futuro del management*. Pamplona: Fractal Teams.
- Jiménez, C.A. (2015). La transmodernidad en los estudios organizacionales. La metáfo-

- ra del fractal. *Revista Internacional de Organizaciones*, 14, 77-100. doi: <https://doi.org/10.17345/rio14.77-100>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Luengo, J. y Saura, G. (2014). Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Témpora*, 17, 31-48.
- Manjoo, F. (2016). The Uber Model, it Turns Out, Doesn't Translate. *The New York Times*, March, 23.
- MECD (2014). *Las cifras de la educación en España. Curso 2011-2012 (Edición 2014)*. Recuperado de: <https://goo.gl/byyFcd>
- MECD (2015). *Las cifras de la educación en España. Curso 2012-2013 (Edición 2015)*. Recuperado de: <https://goo.gl/gVNdbF>
- MECD (2016a). *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014 (Edición 2016)*. Recuperado de: <https://goo.gl/W4YjUM>
- MECD (2016b). *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 2014-2015*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2014-2015/Nota-Resumen.pdf>
- MECD (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. Recuperado de: <https://goo.gl/XCk33q>
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Ra-Ma.
- Owens, R. G. (1979). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- Page, D. (2016). The surveillance of teachers and the simulation of teaching. *Journal of Education Policy*, 32(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434825>
- Pfeffer, J. (1992). *Organizaciones y teoría de las organizaciones*. México: FCE.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ritzer, G. (2002). *La mcdonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.
- San Martín, A. y Peirats, J. (2014). Impacto de las tecnologías digitales en la descentralización del sistema escolar. *Teoría de la Educación*, 26(2), 183-204. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261183204>
- Suárez, B. (2017). Uberización de la economía y relaciones laborales. *Blog de Economistas Frente a la Crisis*. Disponible en: <https://goo.gl/BgLeXr>
- Subirats, J. (2016). Notas sobre principios y estrategias de una gobernanza educativa y democrática de lo común en el cambio de época. En Collet & Tort (Coords.). *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Zapata, M. (2013). *La sociedad postindustrial del conocimiento*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Agradecimientos

Gran parte de los datos y referencias de este artículo se han obtenido en el marco del proyecto “La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos” (Ref. EDU2015-64593-R). Financiado por el Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad convocado por el Gobierno de España.