

Innovación pedagógica y plataformización de la docencia: notas críticas

Inovação Pedagógica e Plataformização da Docência: apontamentos críticos

Pedagogical Innovation and Platformization of Teaching: critical notes

[Juliana Rossi Duci](#)  [Luiz Roberto Gomes](#) 

| Destacados

Análisis crítico del cambio tecnológico impuesto a la labor docente; destacando las redefiniciones de las prácticas pedagógicas.

Examen crítico de la innovación pedagógica y la plataformización de la enseñanza, comprensión de conceptos terminológicos en el contexto educativo.

Constatamos que las pretensiones de innovación pedagógica sometidas a la plataformización y sus prácticas de formación digital se vaciaron.

| Resumen

La lógica de la tecnología digital algorítmica ha entrado en el campo educativo de tal manera que densifica los vínculos, las redes y las conexiones. Bajo esta dinámica, planteamos la hipótesis de que la intensificación de la tecnología digital, en su propuesta de innovación y modulación plataformizada, sacude e impacta la labor docente, revelando desplazamientos en las relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos. A partir de una investigación bibliográfica analítica, pretendemos reflexionar sobre si la plataformización de la enseñanza puede significar innovación pedagógica. De este modo, los resultados de los análisis de la inmanencia del objeto muestran una predilección por vaciar sus pretensiones de sentido, ya que se manifiestan en contradicción. Por lo tanto, concluimos que la innovación y la plataformización son lo opuesto a las oportunidades disruptivas debidas a las prácticas de formación educativa digital.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

| Palabras clave

Innovaciones pedagógicas. Docencia. Teoría crítica de la sociedad.

Recibido: 14.02.2024
Aceptado: 06.12.2024
Publicado: 16.12.2024
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202452577>

| Introducción

Esta reflexión se basa en la siguiente pregunta: ¿puede la plataformización de la enseñanza significar innovación pedagógica? Partiendo de una mirada crítica a las contradicciones inmanentes, este problema guía nuestro análisis de los conceptos de innovación, plataformización y trabajo docente. Al debatir sobre la sociedad contemporánea, la educación y los impactos causados por las tecnologías digitales algorítmicas, presentamos algunas preocupaciones y desplazamientos que impactan el trabajo docente y las relaciones pedagógicas en sus experiencias de formación.

No obstante, realizamos una revisión integradora de conceptos ya ampliamente sistematizados, como la caracterización de las dinámicas sociales y tecnológicas del siglo XXI y las diferentes concepciones de la innovación tecnológico-económica y su distinción de la innovación pedagógica. También se presenta una revisión de los estudios más recientes sobre la construcción de infraestructuras socio-técnicas de plataformas digitales y el fenómeno de la plataformización, que culmina con su incorporación a los procesos de trabajo y luego, de forma asimilada, determina e integra la labor docente, incidiendo en dinámicas ya establecidas o en proceso de consolidación en el ámbito educativo. Este camino es subsidiado por los aportes de la Teoría Crítica de la Sociedad, cuyo método de referencia es la prevalencia de la inmanencia del objeto.

| Un contexto neoliberal, vigilado y omnipresente

En retrospectiva, la década de 1980 marcó un cambio político y económico que Dardot y Laval (2016) denominaron "la nueva razón del mundo". Una racionalidad arquitecturada bajo nuevas formas contractuales con dispositivos de control digital sin precedentes, que reconfigura gradualmente todas las instituciones sociales, desde el Estado hasta la familia. Esto en un ambiente cuyo postulado básico es el aumento exacerbado de la competitividad, combinado con la erosión de las garantías legales de seguridad social que existían en la época, reduciendo a las personas a la condición de agentes económicos y enfrentando los riesgos inherentes a la competitividad generalizada (Lastória & Peres, 2023).

La constitución de esta racionalidad neoliberal se ha plasmado en el mundo contemporáneo de tal manera que favorece un nuevo régimen disciplinario, cuya internalización es capaz de articular una gestión, una responsabilidad y unas recompensas representativas de la actual etapa del capitalismo manifestada por la economía globalizada (desregulada y financiarizada), por el sector productivo sometido a transformaciones posfordistas (sistema de producción flexible), por una competencia feroz y depredadora guiada por los dictados del ritmo acelerado de la tecnología microelectrónica de base digital.

Cabe destacar que este nuevo régimen disciplinario a ser internalizado por los propios sujetos no ha reducido las viejas presiones jerárquicas, más bien las ha

intensificado ante las mediaciones algorítmico-tecnológicas de trazabilidad, registro, control y evaluación. En este sentido, Zuboff (2018) realiza una importante contribución, pues detalla aspectos de simultaneidad, predicción de información y transparencia de métricas posibilitadas por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIDC).

En su ensayo, Zuboff (2018, pp. 19-20) nos presenta las características de una "nueva lógica de acumulación de capital" en la que la información es la mercancía que permite predecir y modificar los comportamientos humanos a través de la universalización de la transparencia, la extracción y cuantificación de datos que orientan, controlan y modelan los comportamientos, cuyo eje es la participación e implicación de sujetos vigilantes y vigilados que refuerzan operaciones automatizadas ubicuas e infértiles de reciprocidad, siendo importante la cantidad y no la calidad de la información (Lyon, 2018).

Las características de la racionalidad neoliberal aliadas a las determinaciones del capitalismo de vigilancia se combinan para provocar la inserción avasalladora de la lógica de la tecnología digital en todos los ámbitos de la vida. Esta dinámica se ha agravado de forma clara y compleja desde la declaración de la pandemia *de la enfermedad por Coronavirus* (Covid-19) por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020, que nos colocó en aislamiento como estrategia de supervivencia.

No sólo por este contexto, sino también a causa de él, hemos experimentado una transformación sin precedentes en relación con la rutina escolar y los contenidos de las asignaturas y el propio significado y propósito de la escuela y la educación mediada por la tecnología digital. La relación de enseñanza y aprendizaje entre profesores y alumnos, que antes tenía lugar en la rutina diaria del aula y en el entorno educativo físico, se ha trasladado a una Educación a Distancia de Emergencia (ERE) alternativa, precaria y circunstancial. Dicha enseñanza ha engendrado una forma de educación y comunicación omnipresente en la sociedad sometida a Covid-19 (Santaella, 2014), realizándose finalmente la pretensión de que esta comunicación se hiciera también omnipresente en relación con los momentos en que profesores y alumnos se encuentran.

Vivimos, por tanto, la materialización de lo que se conoce como "enseñanza ubicua" (Cunha & Bianchetti, 2018). Esta terminología designa el trabajo docente por la condición o carácter de la actividad resultante de la incorporación de las tecnologías digitales en la cotidianidad educativa. La enseñanza ubicua no se restringe a los procesos de trabajo realizados con las tecnologías propias de la Educación a Distancia (EAD), sino que es tributaria de la ubicuidad propia de la cultura digital, que impregna los procesos de comunicación de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, el trabajo, dado que la inserción de los espacios *online* y *offline* se ha entrelazado en la trama de la vida cotidiana (Santaella, 2014) debido a los atributos simultáneos de diferentes entornos (Cunha & Bianchetti, 2018).

Omnipresencia y ubicuidad en el contexto de la cultura digital: la educación y el trabajo docente están intrínsecamente asociados a la hipermovilidad, la conectividad y presuponen un cambio de paradigma, porque no hay ritual que separe el espacio público del privado, el aula del hogar. Las personas están a disposición de lo que media el ciberespacio, la plataforma, la aplicación, la red, sobre todo en lo que se refiere a las exigencias laborales. Esta es una característica paradójica de la enseñanza contemporánea:

[...] la ubicuidad que permite a los profesores moverse con mayor fluidez entre diferentes espacios, optimizar el tiempo de trabajo, reducir las distancias y los desplazamientos físicos y establecer procesos de trabajo no presenciales es la misma que permite desencadenar un proceso que pone a los profesores en contacto constante con el trabajo, independientemente de los tiempos y espacios de no trabajo. (Cunha & Bianchetti, 2018, p. 179).

Durante el período del ERE, la relación entre la comunicación y la interacción se hizo más intensa, ya que se llevó a cabo totalmente *en línea* a través de entornos virtuales de comunicación. Los paquetes ofrecidos por las empresas de plataformas Google y Microsoft, como *Google Classroom*, *Google Meet*, *Teams*, representaron una solución para el contexto inédito, ya que las Secretarías de Educación y Universidades "[...] adhirieron(aron) rápidamente a los servicios - comunicación por videoconferencia y aplicaciones de productividad - ofrecidos por grandes plataformas comerciales que utilizan en gran medida la IA basada en datos como modelo de negocio" (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022, p. 12), para consumir la relación de trabajo docente con ubicuidad comunicacional.

Más allá de la discusión sobre la adhesión inmediata a las plataformas de comunicación como principales mediadoras de los procesos de interacción para la enseñanza de emergencia, vale la pena señalar que incluso antes del escenario pandémico, ya era posible ver que la opción didáctico-metodológica de los usos y mediaciones tecnológicas ya formaba parte de la educación cotidiana, especialmente desde mediados de la década de 1990, con las políticas de educación a distancia y sus diversas contribuciones institucionales y financieras para su expansión y consolidación como una modalidad de referencia en relación con las mediaciones tecnológicas.

En consecuencia, la formación y el desempeño docente ante las inéditas (re)configuraciones del proceso de enseñanza y aprendizaje -masivas y ahora más tecnológicas- han demandado una remodelación de las concepciones curriculares, didácticas y metodológicas para incorporar la mediación de las tecnologías digitales de manera ubicua en la cotidianidad social y educativa. En este sentido, el uso de recursos y plataformas digitales como sinónimo de innovación en el proceso formativo y en la labor docente se establece como un "solucionismo" (Morozov, 2018), que en ocasiones considera a estos recursos de comunicación como los únicos responsables de las mejoras en la labor docente y en la relación enseñanza-aprendizaje.

| Innovación: tecnológica, económica y pedagógica

La innovación "[...] etimológicamente, tiene su origen en el latín, *innovatio*, que significa renovación, restauración, experimentación" (Michaelis, 2023, s.p.), cuyo prefijo *in* hace referencia a algo nuevo, algo que no se ha hecho antes, una novedad. Sin embargo, podemos preguntarnos si existe una diferencia significativa entre innovación y novedad. Para Cláudia Battestin y Arnaldo Nogaro (2016, p. 360) " [...] innovación es un término utilizado a menudo para designar algo nuevo. Cuando se produce este dinamismo de lo "nuevo", asociamos simultáneamente que algo bueno ha sucedido o está a punto de suceder."

En términos de "innovación tecnológica", donde la innovación incluye la dimensión de experimentación, de algo exitoso, de nuevas ideas, tecnología y se presenta como un "[...] conjunto de procesos, métodos, técnicas y herramientas relacionadas con el arte, la industria, la educación, etc.; el conocimiento técnico y científico y sus aplicaciones a un campo particular" (Michaelis, 2023, s.p.) entonces tenemos la innovación tecnológica como

[...] creación de nuevas tecnologías que produzcan resultados efectivos en los campos de su aplicación, introduciendo lo nuevo en el medio productivo y/o social, y que aporten calidad a lo que se genera, principalmente la mejora de las condiciones de vida de la sociedad y su mantenimiento socioambiental. (Schlünzen Júnior et al., 2017, n.p.)

La innovación, adjetivada por tecnología, se origina en el ambiente empresarial y, en este contexto, el progreso técnico vía innovación se presenta como resorte impulsor y enfático del desarrollo económico brasileño frente a la competencia internacional, resultando en propuestas legales que promueven la participación en el juego del sistema capitalista.

Desde el inicio del siglo XXI, la legislación define, orienta y regula el debate sobre la innovación, su desarrollo y su práctica en el campo tecnológico y económico. La Ley n.10.973 (2004) define la innovación como "[...] la introducción de novedad o mejora en el ambiente productivo o social que resulte en nuevos productos, procesos o servicios" (Brasil, 2004, n.p.), representando un conjunto de medidas de incentivo a la innovación científica y tecnológica, con esfuerzos concentrados en la Investigación, Desarrollo e Innovación (PD&I), "[...] que contribuye para el aumento de la competitividad de las empresas y de los mercados interno y externo" (Brasil, 2004, n.p.).

En 2016, la mencionada ley fue modificada para regular la promoción de la innovación, mientras que la Ley 13.243 (Brasil, 2016) tiene como objetivo promover la formación tecnológica para aumentar la autonomía y el desarrollo del sistema productivo nacional y regional del país. Este cambio legislativo ha otorgado a la innovación el estatus de inductora del desarrollo económico y el discurso que la sustenta legitima enfáticamente una concepción utilitarista de la ciencia y la educación (Delgado, 2015).

A su vez, cuando añadimos la dimensión educativa a la innovación tecnológica y económica, tenemos lo que entiende Delgado (2015, p. 769):

[...] a través de una inevitable presión para innovar también, las políticas educativas, así como las acciones y prácticas de gestión educativa, [están] condicionadas [...] por el discurso de adaptación al cambio perenne impuesto por dicha racionalidad proveniente del sector productivo y del mercado.

En consecuencia, consideramos que el acto de "innovar" y su sustantivo "innovación" son intrínsecos a la racionalidad del mercado capitalista, que según Dardot y Laval (2016), se manifiesta no sólo como una dinámica productiva sino también social y psicológica, regulando y determinando instancias de control y comportamiento.

Estas expectativas corroboran los propósitos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) al promover la formación de competencias docentes, cuyo desempeño se vincula al dominio de las TDIC, las innovaciones pedagógicas en la planificación escolar y la organización de entornos de aprendizaje, proponiendo a los docentes como "líderes de la innovación" (Schlünzen Júnior et al., 2017).

Las prácticas educativas de liderazgo docente vinculadas a la innovación se han denominado "innovación pedagógica". Esta se caracteriza por representar " [...] un cambio deliberado y conscientemente asumido en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los modelos vigentes y que consigue aportar mejores resultados [...], aportando nuevas configuraciones híbridas, dinámicas e integradoras" (Morán, 2018, p. 354).

La innovación pedagógica también puede corresponder a la "[...] combinación de metodologías activas con tecnologías digitales móviles" (Moran, 2018, p. 355), así como hay innovaciones más específicas e innovaciones más profundas y disruptivas que afectan a la educación formal en todos los niveles y formas de organización (presencial, híbrida, a distancia), al tiempo que se expresa también en la "[...] capacidad de cada uno de nosotros para aprender de una manera más abierta, profunda, compartida, flexible y plena" (Moran, 2018, p. 357).

Bajo estas configuraciones, el rol docente se resignifica, pues se entiende como "[...] un diseñador más amplio y avanzado de itinerarios personales y grupales de aprendizaje, un mediador avanzado que no se centra sólo en transmitir información en un área específica" (Morán, 2018, p. 356). Así, el rol del docente, con una característica supuestamente innovadora en la educación formal, se expresa en la "[...] ruptura con la forma tradicional de enseñar y aprender, con mayor énfasis en la práctica, las competencias, la mediación y el protagonismo de los estudiantes" (Morán, 2018, p. 354).

Además, existen modelos educativos que tratan de responder al deseo de innovación pedagógica para equiparar calidad con cantidad, planificación pedagógica estructurada y flexible para personalizar al máximo el proceso de aprendizaje. Según José Moran (2018), los modelos educativos considerados más

innovadores tienen ciertas características, como: entornos acogedores, estimulantes y participativos, cuyos currículos son interdisciplinarios o transdisciplinarios, combinando el aprendizaje activo y personalizado con el aprendizaje entre iguales.

Los modelos pedagógicos descritos también pretenden innovar en sus procesos e instrumentos de evaluación, ya que están relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas y competencias socioemocionales. La innovación en la evaluación se presenta como un proceso continuo y flexible que tiene lugar de diversas formas - portafolios digitales, narrativas, informes, observaciones, rúbricas, autoevaluación, evaluación entre iguales, etc. La innovación pedagógica se considera disruptiva cuando se lleva a cabo en plataformas que pretenden organizar y monitorizar itinerarios personalizados a través de diferentes dispositivos tecnológicos digitales. De este modo

Las tecnologías amplían las posibilidades de investigación, autoría, comunicación y compartición en red, publicación, multiplicación de espacios y tiempos; monitorizan cada etapa del proceso, visibilizando resultados, avances y dificultades. Las tecnologías digitales diluyen, amplían y redefinen el intercambio entre espacios formales e informales a través de redes sociales y entornos abiertos de intercambio y coautoría (Moran, 2018, p.356).

Estos sentidos de la innovación pedagógica están en consonancia con las recientes políticas internacionales y nacionales de innovación en los ámbitos educativo y tecnológico, dado el Informe de la Comisión Internacional *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021) que tiene como uno de sus pilares un llamamiento a la investigación y la innovación, cuyos

[...] enfoques curriculares deben vincular el dominio cognitivo con las capacidades de resolución de problemas, la *innovación* y la creatividad, así como incorporar el desarrollo del aprendizaje social y emocional y el aprendizaje sobre uno mismo. [...] La educación debe desempeñar un papel en el impulso de la *innovación tecnológica* y la transformación digital de las sociedades [...]. Los docentes pueden ser pioneros en los esfuerzos por colaborar y aprender juntos en una cultura de investigación, *innovación* y exploración, y promover sistemas integrados para organizar y compartir el aprendizaje. (UNESCO, 2021, pp.69-70-88, *énfasis añadido*)

También podemos visualizar estos propósitos en la Ley 14.533/2023, la Política Nacional de Educación Digital (PNED), que se estructura para "[...] mejorar los estándares y aumentar los resultados de las políticas públicas relacionadas con el acceso de la población brasileña a los recursos, herramientas y prácticas digitales, dando prioridad a las poblaciones más vulnerables" (Brasil, 2023, n.p.).

Sin embargo, la llamada a una necesaria "innovación pedagógica" se construye y manifiesta en el plano de la cultura y de las dinámicas socio-técnicas actuales, no sólo como representante de una drástica reducción de la "sociedad del conocimiento" a la "sociedad de la información", sino también de la convergencia de esta última con la "sociedad *del design*", que converge hacia formas icónicas en sustitución del propio texto alfabético, resemantizando, resignificando,

sustituyendo, recontextualizando (Barreto, 2018) y vaciando los significados y propósitos del propio concepto, texto e idea. De este modo, corroboramos una vez más el análisis de Delgado (2015, p. 771), cuando afirma que

[...] la discusión sobre la innovación pedagógica como campo de estudio es extremadamente técnica y muestra una tendencia a entender la innovación como un proceso administrativo, desatendiendo la importancia del marco social, cultural, histórico y político en el que opera toda innovación. Se observa que los esfuerzos se han dirigido más a difundir y modelar experiencias que a comprenderlas en su complejidad e integralidad en el contexto de actores, procesos, relaciones, dinámicas, resistencias, dilemas, conflictos y contradicciones.

En este sentido, lo que está en juego no son las innovaciones en sí mismas, sino lo que transmiten como vínculo entre la "innovación" y la propuesta de un "nuevo contrato social" en el ámbito educativo y la reestructuración del trabajo docente, que puede representar un desplazamiento y una modificación significativos. Por la lógica de la tecnología, en términos de escala y rendimiento, de modo que los flujos de datos y la transparencia revelan e incluso modulan y sustituyen el trabajo docente por determinaciones tecnológicas digitales.

| Plataformización: repercusiones en el ethos profesoral

Al relacionar la "innovación pedagógica" y la labor docente con plataformas de aprendizaje, como las utilizadas en la educación a distancia y/o ERE, e incluso aquellas en las que existen currículos híbridos o procesos administrativos presenciales, estamos situando el debate dentro de un movimiento más amplio denominado estudio de plataformas (Abílio et al., 2021; Gillespie, 2010; Helmond, 2015; Van Dijck, 2013) que las reconocen como arreglos sociotécnicos y consideran la materialidad técnica generada por las plataformas como un agente que transforma significativamente los procesos en los que participan.

A partir de la entrada sobre plataformización descrita por Thomas Poell et al. (2020), comprendemos la diversidad de significados que caracterizan los estudios sobre plataformas, pero en resumen existe una distinción entre plataforma y plataformización. Las plataformas son "[...] infraestructuras digitales (re)programables que facilitan y dan forma a interacciones personalizadas entre usuarios finales y complementadores, organizadas mediante la recopilación sistemática de datos, el procesamiento algorítmico, la monetización y la circulación" (Poell et al., 2020, p. 6). En otras palabras, permite que varias partes interactúen entre sí al mismo tiempo y a distancia, proporcionando intercambios económicos.

La plataformización, por su parte, sería "[...] la penetración de infraestructuras de plataformas, procesos económicos y estructuras de gobierno en diferentes sectores económicos y esferas de la vida, un proceso que modula y reorganiza las prácticas e imaginarios culturales en torno a las plataformas" (Poell et al., 2020, p. 6), representando una arquitectura digital, un modo de funcionamiento y una lógica que opera un ecosistema basado en la premisa de que "[...] las plataformas no

reflejan lo social: producen las estructuras sociales en las que vivimos" (Vilalta, 2023, n.p.).

Esto significa que las plataformas no son neutrales. Todo lo contrario: organizan y controlan las formas en que se producen las interacciones en las redes y en los entornos digitales, ya que "[...] se trata de significados computacionales, arquitectónicos, políticos y subjetivos que se superponen y mistifican/ocultan las operaciones que realizan las empresas de plataformas" (Gillespie, 2010, p. 355).

David Lyon (2018) afirmaba que los efectos de la hiperexposición del "yo" en las redes sociales y la delegación de una vida vigilada, produce seres humanos que desempeñan una especie de ciudadanía sacrificial, cuyo trabajo y el espacio de la cultura están casi inevitablemente ligados al proceso computacional y con ello lo que se observa es un paulatino abandono del carácter público de la cultura, la comunicación y la esfera pública en general, para elevar a las plataformas "[...] al papel de verdaderas instituciones sociales que utilizan sus algoritmos como elemento mediador entre datos y metadatos, desde un punto de vista informativo, y entre normas y valores, desde un punto de vista ético, político y social" (Vilalta, 2023, n.p.).

Más allá de la dimensión infraestructural, las plataformas son agentes políticos y económicos con retórica propia, insertas en relaciones sociales y atravesadas por la apropiación de sus potencialidades por parte de distintos usuarios, como decía José Van Dijck (2013), ajenos a su constitución y dinámica, casi inexorablemente empujados a adherirse a las políticas y condiciones definidas por las plataformas para formar parte de algo que se percibe como ineludible.

Como ilustración de esta implacable adhesión y condicionamiento modular de la plataformización como expresión de la vida actual, destacamos aspectos de su acción en la organización del trabajo, como caracterizan Rosenblat y Stark (2016); Abílio et al. (2021) en sus estudios. El trabajo en plataformas se realiza como trabajo algorítmico, moldeado por el *design* de la plataforma y la asimetría de información y poder entre la plataforma y sus usuarios. Existen dinámicas de recolección masiva de datos, minería/extracción y acción automatizada sobre el comportamiento que la lógica de las plataformas promueve, ya sea mediante la obtención de estos datos a través del trabajo bajo demanda ("uberización") o a través de la plataformización, que es el trabajo realizado exclusivamente en plataformas digitales.

Más concretamente, como señalan Abílio et al. (2021), la uberización expresa un proceso de transformación en la dinámica del trabajo: propone un desplazamiento de la noción de emprendimiento hacia nuevas formas de gestión y control sobre el trabajador *just-in-time*. En la uberización, la "autogestión subordinada" se transfiere al trabajador, que pasa a ser considerado enteramente responsable de la gestión y administración de su propia supervivencia, lo que implica la transferencia de riesgos y costes en la que cientos de miles de trabajadores son monitorizados, mapeados y controlados por la gestión del trabajo mediada por apps.

La distribución algorítmica del trabajo no es una ruleta aleatoria que gira sin manos. La gestión algorítmica es la posibilidad de traducir formas de vida, relaciones sociales, trayectorias y desigualdades en datos manejables que produzcan y reproduzcan desigualdades y mecanismos de explotación laboral. Es la posibilidad de asignar viajes hacia la favela al conductor negro y viajes del centro de São Paulo al conductor blanco (Abílio et al., 2021, p. 53).

En la plataformización del trabajo, la novedad reside en los medios técnico-políticos de mapeamento y controlar los procesos de trabajo (informatización y vigilancia), que permiten conseguir un tiempo de trabajo y de producción ubicuo, programado, racionalizado y muy controlado.

En otras palabras, se refiere a la dependencia de infraestructuras digitales alimentadas por datos y automatizadas por algoritmos para llevar a cabo actividades laborales, como el trabajo a distancia o el teletrabajo; el aprendizaje a distancia, *lives* y el trabajo por app. La plataformización es tanto la materialización como la consecuencia de un proceso histórico que mezcla capitalismo rentista, ideología del Vale do Silício, extracción continua de datos y gestión neoliberal (Morozov, 2018).

La plataformización atraviesa diferentes sujetos sociales de múltiples maneras sin ser un proceso homogéneo. Existen diferentes situaciones laborales, cruzadas por marcadores sociales como raza, género, clase, temporalidades y espacialidades del trabajo digital (norte/sur), que se materializan en el trabajo en plataformas con actividades en la *deep web*, granjas de clics, moderación de contenidos, microtrabajo y alimentación de inteligencia artificial, y en usos más espectaculares como el que realizan *youtubers*, *gamers* e *influencers*, que también son trabajadores plataformizados.

Del mismo modo, la plataformización del trabajo docente revela un tipo de profesor que quiere estar *up to date*, hacer un trabajo innovador, pero que, en su afán de adaptación, puede someterse al mismo proceso condicionante de una actualización imperativa que puede vaciar el sentido mismo de su trabajo, modulándolo a procesos de autogestión subordinada y algorítmica.

Esta dinámica ya se observa cuando se dan situaciones en las que las políticas educativas, alineadas con la concepción de la innovación pedagógica como irremediablemente positiva y económicamente viable para el día a día escolar, imponen en sus redes aplicaciones y recursos que limitan más que amplían la autonomía del profesorado y el reconocimiento de su labor como esencial, independientemente de los recursos y el aparato tecno-digital.

Como ejemplo, tenemos la aplicación Registro de Clases *On-line* (RCO), implantada gradualmente desde 2013 y hecho realidad en 2022 en toda la red pública de enseñanza del estado de Paraná. Con la intención de reducir los procedimientos administrativos en la escuela, la Resolución 3550/2022 instituyó el Libro de Registro de Clases *On-line* (LRCO), que "[...] es *un software* que permite a los profesores registrar contenidos, evaluaciones y asistencia de los alumnos, dispensando la necesidad de un libro de registro de clases" (Paraná, 2022, n.p.). A

primera vista, este discurso representa eficiencia y agilidad en las demandas administrativas, pero además de estos aspectos, el RCO también proporciona, en formato PowerPoint (PPT), lecciones ya construidas, así como pruebas preparadas por la Secretaría de Estado de Educación (SEED)/Paraná, ya que la recomendación es que los profesores utilicen los materiales puestos a disposición en la aplicación y así, se considera que todo el estado de Paraná sigue las mismas secuencias didácticas y el mismo tiempo de desarrollo de contenidos, quitando a los profesores algo fundamental y constitutivo de su papel, su autoridad pedagógica.

Bajo la misma retórica, el estado de São Paulo, desde mediados de 2023, también ha experimentado situaciones similares y esta dinámica se reprodujo cuando profesores y estudiantes de escuelas públicas se despertaron de la noche a la mañana con la instalación en sus teléfonos móviles, sin su consentimiento previo, de una aplicación para calcular las calificaciones y la asistencia, revelando una relación de obstrucción de la privacidad y la autonomía de aquellos que tenían sus datos utilizados para fines que no son evidentes, siendo este un paso más hacia la vigilancia y la modulación del comportamiento y la práctica docente mediada por plataformas digitales.

Sin embargo, los procesos y dinámicas educativas escolares y universitarias han incorporado la lógica de que todo debe ser mercantilizado, todo debe ser acelerado, desde el inicio hasta el resultado, desde la enseñanza hasta el aprendizaje, desde la calificación hasta el diploma (Rosa, 2019). El tiempo escolar ya no es el tiempo de la reflexión, del análisis, del diálogo, del cuestionamiento y de la síntesis. Ahora es el tiempo de la eficiencia, de la velocidad, de las métricas, de los índices que promueven la competitividad y, en consecuencia, la inversión y el beneficio.

En la investigación realizada por Carrigan y Jordan (2021), también fue posible observar cómo algunas Instituciones de Educación Superior (IES) han incorporado la lógica de las plataformas digitales en sus prácticas universitarias con miras a la eficiencia, la velocidad, las métricas y los indicadores de rendimiento. Los investigadores señalaron que desde la concepción de la tecnología como plataformas, medios de comunicación y redes sociales han sido ingenua y problemáticamente incorporados por las IES como elementos estandarizados, capaces de reproducir su dimensión múltiple y dinámica, de representar el *ethos* social contemporáneo, de una manera que no sólo restringe las actitudes individuales de profesores, directivos y estudiantes, sino que, sobre todo, identifica la inserción de las plataformas como intermediarias en un proceso que acelera y transforma el carácter de la actividad mediada digital y métricamente y ejerce una influencia sobre las organizaciones en las que esta mediación tiene lugar.

Carrigan y Jordan (2021) reconocen que las plataformas proliferan en la educación superior a un ritmo vertiginoso, ya sea ofreciendo servicios, ayudando a individualizar y reestructurar el trabajo académico y las relaciones sociales, o como burocracia *de marketing* (Nash, 2019) en la medida en que estandariza la

experiencia de estudiantes y profesores como consumidores y rutiniza su interacción con la universidad.

La advertencia sobre "[...] la reducción de la experiencia humana a comportamientos medibles y observables mientras se permanece inquebrantablemente indiferente al significado de esta experiencia" (Zuboff, 2018, p. 376) se manifiesta en las plataformas de las IES de tal manera que la generación de *datos* (*data-generating*) se utiliza como medio para evaluar el impacto, la difusión, la enseñanza y el aprendizaje, la relevancia y, en consecuencia, la mayor o menor capacidad para obtener financiación y recursos, provocando que las instituciones reproduzcan la nueva acumulación de capital que integra en la universidad un modelo de negocio generador de datos, que son sus activos como operadores de publicidad y regulación para maximizar el *engagement* de los usuarios.

Esta evaluación es opaca, ya que sólo las plataformas tienen acceso a datos más robustos que las métricas de acceso e intercambio del portal universitario. Estos datos son explotados por las plataformas de forma que modulan algorítmicamente lo que se presenta a los usuarios, transmitiendo la percepción de que la plataforma es un mero mediador neutral que registra y mide las actividades realizadas, en lugar de mostrar injerencia y modulación de toda la actividad que tiene lugar en su infraestructura.

Y no podemos dejar de destacar el elemento de *lock-in* que es constitutivo y determinante de la lógica de las plataformas, ya que lleva a cabo una dinámica de "atrapar" a sus usuarios en sus operaciones evaluativas de diversas maneras. En el ámbito académico, este proceso también se produce a través de las métricas que las plataformas formulan para condicionar y naturalizar sus categorías como las verdaderamente relevantes y válidas, una vez que han sido comprometidas y compartidas en la actividad *online*.

Sin embargo, David Beer (2018) nos advierte que abordar el tema sólo desde esta perspectiva es una visión empobrecida de las políticas de circulación de datos, lo que dificulta pensar de manera sofisticada las interacciones en la internet y sus estructuras de difusión. La reflexión es más profunda, pues la reproducción de estas categorías, aunque insuficiente y precaria, puebla el imaginario en términos de *engagement*, alcance, amplificación y validación de las posibilidades comunicacionales que las plataformas engendran, venden y manipulan.

De este modo, proponemos una visión basada en la construcción de la ingeniería del comportamiento, cuyos sistemas de recomendación han abandonado las métricas de rendimiento basadas en las evaluaciones declaradas por los usuarios, dando prioridad a las métricas implícitas extraídas del comportamiento de interacción de los usuarios, subyugando las relaciones pedagógicas de profesores y alumnos a la validación de parámetros plataformizados y no a los procesos de enseñanza y aprendizaje que conforman la relación formativa y el propio sentido del *ethos* docente.

| Consideraciones finales

De lo anterior, podemos concluir que uno de los presupuestos de la enseñanza bajo el capitalismo de vigilancia y la racionalidad neoliberal es el redimensionamiento y flexibilización de los espacios y tiempos en la relación de enseñanza y aprendizaje (ubicuidad comunicacional), configurando un *ethos* docente que se asemeja a las dinámicas performativas exigidas por la lógica digital de la vida tecnológica.

El profesor se convierte así en un profesional que actúa en un proceso de autogestión monitorizada y está llamado a desempeñar y lidiar, en múltiples roles, con características dualistas de transparencia / opacidad, producción / extracción de datos, presencia / ausencia, simultaneidad / precariedad, medición / evaluación que son representativas de la plataformización del trabajo que conforma la enseñanza ubicua en el umbral de la precariedad laboral, corrompiendo el tiempo libre con "más trabajo", cooptando las habilidades y competencias multitarea engendrando comportamientos competitivos, metrizados y reproduciendo la lógica de la plataforma en sus dinámicas profesionales de investigación y socialización, teniendo también efectos psíquicos sobre la economía de la atención, que se modifica, se fragmenta y, al final, tiende a destruirse.

La innovación pedagógica - propagada como transgresora y disruptiva en relación a las relaciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje - en la ubicuidad cotidiana de la comunicación se revela como signataria de las dinámicas de plataformización. Por un lado, demanda nuevas expresiones de enseñanza y aprendizaje con docentes imbuidos de la idea de novedad, progreso y mediación tecnológica como solución para la educación mediante la combinación de metodologías activas y "[...] configuraciones híbridas, dinámicas e integradoras" (Morán, 2018, p.354) con la consiguiente mejora de resultados. Y, por otro lado, identifica características mercantilizadas, cuyo aspecto flexible y ubicuo se corresponde con las determinaciones indiscriminadas del mercado, la financiarización de las relaciones de producción y consumo con fines de desarrollo económico, delegando en la profesionalidad docente el sinónimo de "[...] diseñador de proyectos personales y colectivos" (Morán, 2018, p.355) o *coach* de aprendizaje.

Las pretensiones anunciadas por las concepciones de la innovación pedagógica y la plataformización del trabajo, como han señalado algunos autores (Delgado, 2015; Ferretti, 1995), identifican sus contradicciones como polarizaciones o tipologías, instrumentalizadas o críticas. En nuestro análisis, la cuestión de si la plataformización de la enseñanza contribuye o no a la innovación pedagógica se basa en las aportaciones teóricas de los autores de la primera generación de la Teoría Crítica de la Sociedad.

Si "[...] es sólo en la contradicción entre el ser y el pretender ser que la esencia se deja conocer" (Adorno, 2009, p. 45), el presupuesto para analizar la realidad debe ser dialéctico. Por lo tanto, asumiendo los principios que forman parte del propio discurso actual e identificando sus contradicciones para criticarlos, podemos revivir

los conceptos y principios normativos que guían el debate. En nuestro caso, este procedimiento se evidencia en la identificación de las pretensiones emancipadoras y contradictorias del discurso de la innovación pedagógica, como aquello que representa la novedad, el progreso, la solución a algo que será mejorado. Las plataformas digitales, incorporadas a la dinámica educativa y a la estructura discursiva y práctica de la vida escolar cotidiana, son las que alteran el propio sentido y significado de la enseñanza y la educación, reduciéndolas o tendiendo a metamorfosearlas en un discurso tecno-económico.

El análisis realizado reconoce que cuando el trabajo docente al ser plataformizado se plantea sobre la base de una retórica de innovación, actualización, desarrollo y producción de mejoras en los procesos administrativos y educativos, en realidad se subordina a una configuración heterónoma, que se desvía de sí misma en la expresión de la racionalidad instrumental, ya que de ello resulta una concepción de la educación y del trabajo docente orientada a la adaptación del individuo al sistema social y al mercado.

Como sostiene Gruschka (2008), además del proceso global que subsume la educación a la economía, existe una deformación interna de la educación como contenido y proceso. En otras palabras, la razón instrumental ha emigrado de la esfera del mercado y se ha instalado en la propia educación, ya que "[...] tanto en un plano más general como en la práctica pedagógica cotidiana de la escuela, se trata de debilitar la lógica propia y la autonomía de la formación y la educación como organizadoras de la cultura" (Gruschka, 2008, p. 175). Por lo tanto, identificar y resistir a esta corrosión de la lógica interna de esta formación debe abordarse en la educación - y en particular en la relación tecnológica - como una crítica inmanente a la racionalidad del funcionamiento de la sociedad dirigida (racionalidad vigilada, ubicua y neoliberal).

Adorno (1995), al cuestionar *la Educación ¿para qué?* o, mejor dicho, al reflexionar hacia dónde debe conducir la educación, orientó una discusión necesaria sobre el papel de la educación ante una realidad objetiva que presentaba aspectos que se han agudizado en los tiempos actuales. En el diálogo radiofónico de 1967, dijo: "[...] la educación debe conducir a la producción de una verdadera conciencia" (Adorno, 1995, p. 143), es decir, una educación que contribuya al pensamiento consciente en relación con la realidad y el contenido de las formas y estructuras de pensamiento del sujeto.

Adorno (1995) aclara que el significado más profundo de la conciencia o la facultad de pensar no se limita al desarrollo lógico-formal, sino que corresponde literalmente a la capacidad de experimentar.

Si es así, seguimos preguntándonos: ¿podrían las innovaciones pedagógicas en mediación plataformizada, a través de una perspectiva crítica, residir en las políticas, acciones educativas y labor docente de tal manera que sean capaces de rescatar la aptitud de profesores y alumnos para la experiencia formativa, ya que es a través de ellas que el potencial emancipatorio orientado a la formación de la conciencia podría tener alguna resonancia?

Cuando realizamos una crítica inmanente de las estructuras que recorren la sociedad neoliberal *de alta tecnología*, ubicua, vigilada y altamente racionalizada, vemos el poder de las empresas plataforma engendrando dinámicas de comportamiento y valores sociales en la vida pública y privada, ordenando la profesionalización docente en la figura del emprendedor en su *ethos* y *telos* racional-instrumental para que las llamadas acciones disruptivas e innovadoras propugnadas por el sector productivo, basado en el mercado y, por tanto, gestionado. Tales acciones son cada vez más inherentes a la dinámica de la vida educativa y profesional.

Por lo tanto, seguir reflexionando sobre la pregunta inicial "¿puede la plataformización de la enseñanza significar innovación pedagógica?" es urgente en este contexto digitalmente hiperconectado. Al darnos cuenta del vaciamiento y apropiación - por parte de la lógica de la tecnología y las empresas de plataformas - de conceptos y significados educativos, podemos desvelar sus contradicciones y volver a los orígenes emancipadores y críticos de la labor docente.

Por tanto, retomando la idea seminal de Gruschka (2008), sería imprescindible que desde dentro de la escuela - con el profesorado, los profesionales de la educación y la comunidad escolar como protagonistas - surgiera una dinámica innovadora, porque desde este núcleo interno se podría buscar consolidar la autonomía pedagógico-administrativa imprescindible para recuperar la función social originaria de la formación y la educación como organizadoras de la cultura.

Referencias

- Abílio, L. C., Amorim, H., & Grohmann, R. (2021). Uberização e plataformação do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, 23(57), 26-56. <https://doi.org/10.1590/15174522-116484>
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. Zahar.
- Barreto, R. (2018). Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. Em G. M. S Ferreira, L. A. S. Rosado, & J. S. Carvalho. *Educação e Tecnologia: abordagens críticas* (pp. 124-159). SESES. <https://ticpe.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>
- Battestin, C., & Nogaro, A. (2016). Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. *HOLOS*, 2, 357-372. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>
- Beer, D. (2018). *The Data Gaze: Capitalism, power and perception*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526463210>
- Brasil. (2004). *Lei 10.973 de 2 de dezembro de 2004* (Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo). Presidência da República. Secretaria-Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm
- Brasil. (2016). *Lei 13.243 de 11 de janeiro de 2016* (Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei n. 10.973). Presidência da República. Secretaria-Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm
- Brasil. (2023). *Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023* (Política Nacional de Educação Digital – PNDE). Presidência da República. Secretaria-Geral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm
- Carrigan, M., & Jordan, K. (2021). Platforms and Institutions in the Post-Pandemic University: A Case Study of Social Media and the Impact Agenda. *Postdigital Science and Education*, 4, 354-372. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00269-x>
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2022). *Educação em um cenário de plataformação e de economia de dados: parcerias e assimetrias*. CETIC. https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20221129114057/educacao_em_um_cenario_de_plataformiza%C3%A7ao_e_de_economia_de_dados_parcerias_e_assimetrias.pdf
- Cunha, R., & Bianchetti, L. (2018). Verbete docência ubíqua. Em D. Mill (Org.). *Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 178-180). Papirus.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Delgado, D. M. (2015). Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. *Linhas Críticas*, 21 (46), 764-783. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i46.4725>
- Ferretti, C. J. (1995). A inovação na perspectiva pedagógica. Em W. E. Garcia (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (pp. 76-92). Autores Associados.
- Gillespie, T. (2010). The Politics of Platforms. *New Media & Society*, 12 (3), 347-364. <https://doi.org/10.1177/1461444809342738>
- Gruschka, A. (2008). Escola, didática e indústria cultural. Em A. Zuin, & F. A. Durão (Orgs.). *A indústria cultural hoje* (pp. 274-286). Boitempo.
- Helmond, A. (2015). The platformization of the Web: Making Web data platform ready. *Social Media + Society*, 1(2). <https://doi.org/10.1177/2056305115603080>

- Lastória, L. A. C., & Peres, H. (2023). Racionalidade, Educação e Sofrimento Psíquico: A pandemia da COVID-19 como marco temporal. Em A.A.S. Zuin. *Relatório Científico Parcial FAPESP/ONU Ensino Remoto na Era da Computação Ubíqua: análise comparativa dos processos formativos de alunos universitários brasileiros e alemães em tempos de COVID-19* (pp. 135-163). FAPESP.
- Lyon, D. (2018). Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. Em F. Bruno, B. Cardoso, M. Kanashino, L. Guilhon, & L. Melgaço (Orgs.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem* (pp. 151-180). Boitempo.
https://medialabufjr.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf
- Michaelis. (2023). *Dicionário brasileiro da Língua Brasileira*. Melhoramentos.
- Moran, J. (2018). Verbete inovação pedagógica. Em D. Mill (Org.). *Dicionário de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 233-336). Papyrus.
- Morozov, E. (2018). *Big Tech: Ascensão dos dados e a morte da política*. UBU Editora.
- Nash, K. (2019). Neo-liberalisation, universities and the values of bureaucracy. *The Sociological Review*, 67(1), 178-193.
<https://doi.org/10.1177/0038026118754780>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação Boadilla del Monte.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por
- Paraná. (2022). Resolução SEED 3550 de 23 de junho de 2022. (Institui o Livro Registro de Classe e Livro Registro de Classe Online). Casa Civil. Secretaria de Estado da Educação.
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=267067&indice=1&totalRegistros=1&dt=4.3.2024.17.53.14.924>
- Poell, T., Nieborg, D., & Van Dijck, J. (2020). Plataformização (Platformisation). *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, 22(1), 2-10.
<https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01>
- Rosa, H. (2019). *Aceleração*. EdUnesp.
- Rosenblat, A., & Stark, L. (2016). Algorithmic labor and information asymmetries: a case study of Uber's drivers. *International Journal of Communication*, 10, 3758-4784. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4892/1739>
- Santaella, L. (2014). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. Papyrus. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1449>
- Schlünzen Júnior, K., Schlünzen, E. T. M., Malheiro, C. A. L., & Santos, D. A. do N. dos. (2017). Inovação no processo de formação na docência universitária: estratégias formativas da Universidade Estadual Paulista. *EaD em Foco*, 3 (2). <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/222>
- Van Dijck, J. (2013). *Culture of connectivity: a critical history of Social Media*. Oxford University Press.
- Vilalta, L. (2023, agosto 09). Seriam Cândidas as plataformas de internet? *Outras palavras* <https://outraspalavras.net/outrasmidias/seriam-candidas-as-plataformas-de-internet/>

Zuboff, S. (2018). Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. Em F. Bruno, B. Cardoso, M. Kanashino, L. Guilhaon, & L. Melgaço. (Orgs.). *Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem* (pp. 17-46). Boitempo.
https://medialabufrij.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf

Sobre los autores

Juliana Rossi Duci

Universidade Federal do ABC, Santo André, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7951-4906>

Doctora en Educación Escolar por la Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2019). Profesora Adjunta del Centro de Ciencias Naturales y Humanas (CCNH) y del Núcleo Educativo de Tecnologías y Lenguas (NETEL) de la Universidad Federal del ABC. Miembro de los grupos de estudio e investigación “Teoría Crítica: Tecnología, Cultura y Formación” (UNESP/CNPq) y “Teoría Crítica y Educación” (UFSCar/CNPq). Correo electrónico: juliana.duci@ufabc.edu.br

Luiz Roberto Gomes

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8867-7897>

Doctor en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (2005). Profesor Asociado del Departamento de Educación de la Universidad Federal de São Carlos. Es líder del grupo de investigación “Teoría Crítica y formación ético-política” (UFSCar/CNPq) y miembro investigador del grupo “Teoría Crítica y Educación” (CNPq). Correo electrónico: luizrgomes@ufscar.br

Contribución en la elaboración del texto: Primer y segundo autores – Conceptualización, Curaduría de datos, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Escritura – revisión y edición.

Resumo

A lógica da tecnologia digital algorítmica adentrou o campo educacional de modo a adensar laços, redes e conexões. Sob tal dinâmica, hipotetizamos que a intensificação da tecnologia digital, em sua proposta de inovação e modulação plataformizada, abala e impacta o trabalho docente, revelando deslocamentos nas relações pedagógicas entre professores e alunos. A partir de investigação bibliográfica analítica pretendemos refletir se a plataformização da docência pode significar inovação pedagógica. Deste modo, os resultados das análises de imanência do objeto evidenciam a predileção ao esvaziamento de sentido de suas pretensões, posto que, manifestadas em contradição. Assim concluímos que inovação e plataformização recaem no oposto de oportunidades disruptivas em razão das práticas de formação educacional digital.

Palavras-chave: Inovações Pedagógicas. Docência. Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract

The logic of algorithmic digital technology has entered the educational field in ways that intensify ties, networks, and connections. Under this dynamic, we hypothesize that the intensification of digital technology—under the guise of innovation and platform-based modulation—disrupts and impacts teaching work, revealing displacements in pedagogical relationships between teachers and students. Based on an analytical bibliographic review, we seek to reflect on whether the platformization of teaching can be regarded as pedagogical innovation. The results of the object's immanent analysis indicate a tendency toward the emptying of meaning in such claims, as they emerge in contradiction. We thus conclude that both innovation and platformization stand in opposition to disruptive opportunities due to the prevailing practices of digital educational training.

Keywords: Pedagogical Innovation. Teaching profession. Critical Theory of Society.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referencia completa (APA): Duci, J. R., & Gomes, L. R. (2024). Innovación pedagógica y plataformización de la docencia: notas críticas. *Linhas Críticas*, 30, e52577. <https://doi.org/10.26512/lc30202452577>

Referencia completa (ABNT): DUCI, J. R.; GOMES, L. R. Inovação pedagógica y plataformización de la docencia: notas críticas. **Linhas Críticas**, 30, e52577, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202452577>



Enlace alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/52577>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>