

La Proletarización Docente en la Era Digital del Capitalismo: una indagación narrativa¹

Diego Martín-Alonso^I

Mateus Arguelho^{II}

^IUniversidad de Málaga, Málaga – España

^{II}Universitat de Barcelona, Barcelona – España

Resumen

El artículo analiza, a través de la noción de proletarización, cómo se reestructura el trabajo docente en contextos de digitalización educativa, considerando el control del proceso de trabajo, el juicio profesional y la producción de evidencias. La investigación adopta la indagación narrativa, con una fase exploratoria (grupos focales y entrevista con el equipo directivo) y un estudio de caso en profundidad con una docente, combinando entrevistas, observaciones de aula y documentos, analizados temáticamente. Los resultados muestran que las plataformas y herramientas organizan el cotidiano mediante secuencias de tareas, aceleran ritmos, amplían exigencias de registro e intensifican el trabajo. Se evidencia una dependencia material de la infraestructura (conectividad, baterías, credenciales de acceso), que consume tiempo y reconfigura la clase, así como un desplazamiento de expectativas y criterios hacia el repositorio digital, tensionando el juicio situado. Se concluye que la digitalización media formas de control, reorganiza decisiones y estrecha márgenes de autonomía.

Palabras clave: **Trabajo Docente. Digitalización. Tecnosolucionismo. Proletarización. Performatividad.**

Teacher Proletarianization in the Digital Age of Capitalism: a narrative inquiry

Abstract

The article analyzes, through the notion of proletarianization, how teaching work is restructured in contexts of educational digitalization, considering the control of the work process, professional judgment, and the production of evidence. The research adopts narrative inquiry, with an exploratory phase (focus groups and interviews with the management team) and an in-depth case study with a teacher, combining interviews, classroom observations, and documents, analyzed thematically. The results show that platforms and tools organize daily work through task sequences, accelerate rhythms, expand record-keeping demands, and intensify work. There is evidence of material dependence on infrastructure (connectivity, batteries, access credentials), which consumes time and reconfigures the classroom, as well as a shift in expectations and criteria toward the digital repository, straining situated judgment. It is concluded that digitalization mediates forms of control, reorganizes decisions, and narrows margins of autonomy.

Keywords: **Teachers' Work. Digitalization. Techno-Solutionism. Proletarianization. Performativity.**

¹ Este trabajo está financiado por la Agencia Estatal de Investigación de España y el Fondo Social Europeo Plus, en el marco del proyecto I+D+i «Imaginarios sociotécnicos en educación: redes políticas de gobernanza digital y soberanía digital», código: PID2022-136345OA-I00. También con la ayuda PREP2022-000921 financiada por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+.

Proletarização Docente na Era Digital do Capitalismo: uma indagação narrativa

Resumo

O artigo analisa, através da noção de proletarização, como se reestrutura o trabalho docente em contextos de digitalização educacional, considerando o controle do processo de trabalho, o julgamento profissional e a produção de evidências. A pesquisa adota indagação narrativa, com uma fase exploratória (grupos focais e entrevista com direção) e um estudo de caso em profundidade com uma professora, combinando entrevistas, observações de aula e documentos, analisados tematicamente. Os resultados mostram que plataformas e ferramentas organizam o cotidiano por sequências de tarefas, aceleram ritmos, ampliam exigências de registro e evidência e intensificam o trabalho. Evidencia-se dependência material da infraestrutura (conectividade, baterias, logins), que consome tempo e reconfigura a aula, e um deslocamento de expectativas e critérios para o repositório digital, tensionando o julgamento situado. Conclui-se que a digitalização medeia formas de controle, reorganiza decisões e estreita margens de autonomia.

Palavras-chave: **Trabalho Docente. Digitalização. Tecnossolucionismo. Proletarização. Performatividade.**

Introducción

En los últimos años, la digitalización educativa se ha consolidado como una agenda política común en diversos países. Durante la pandemia de covid-19, la adopción acelerada de plataformas y servicios en línea pasó a formar parte del cotidiano escolar (Saura; Díez-Gutiérrez; Rivera-Vargas, 2021). Más recientemente, la inteligencia artificial generativa (IAG), especialmente ChatGPT, ganó centralidad en el discurso público, reforzando expectativas de solución tecnológica a problemas educativos (Solé, 2025).

En paralelo, estudios críticos han mostrado que este impulso se acompaña de un aumento inédito de inversión en tecnología educativa y de la entrada de nuevos sujetos en el diseño de políticas públicas (Komljenovic et al., 2026; Komljenovic; Birch; Sellar, 2025; Saura; Arguelho; Casas, 2025). Una parte de esta literatura analiza procesos de activación, la transformación de elementos educativos en activos, incluyendo datos de tráfico estudiantil y derechos sobre infraestructuras digitales (Birch et al., 2025). Otra parte examina la financiarización Edtech y formas de privatización mediadas por tecnología, donde el retorno de la inversión (ROI) orienta estrategias y prioridades (Saura et al., 2024).

Asimismo, agendas nacionales han reforzado el sector EdTech mediante políticas de conectividad y competencias digitales, como muestran iniciativas en Brasil y España (Saura; Adrião; Arguelho, 2024; Saura; Arguelho; Casas, 2025). En conjunto, estos procesos consolidan un consenso tecnopolítico en torno a la digitalización, donde la solución de problemas educativos se presenta como necesariamente tecnológica —tecnosolucionismo (Solé, 2025) o “fetichismo de la tecnología” (Harvey, 2003).

Si bien estos abordajes son decisivos para mapear actores, inversión y gobernanza, resulta menos frecuente analizar cómo las infraestructuras digitales reconfiguran el trabajo docente “por dentro”: qué decisiones se desplazan, qué tareas se intensifican y cómo se reordena la autonomía profesional en la escuela. Conceptos generales como uberización, trabajo de plataformas o precariado digital aportan claves sobre el presente, pero no explican

por sí mismos las mediaciones específicas del trabajo educativo (Saura; Lima; Arguelho, 2024). De aquí surge el objetivo de este artículo: *analizar cómo se reestructura el trabajo docente en contextos de digitalización educativa, atendiendo al control del proceso de trabajo, al juicio profesional y a la producción de evidencias*. Para ello, articulamos un marco teórico centrado en proletarización, gerencialismo/profesionalización y procesos de descualificación del oficio, con una indagación narrativa basada en el análisis de un caso. A continuación, se plantea el marco metodológico de la investigación, que se sitúa en el marco de la indagación narrativa, con una fase exploratoria (grupos focales y entrevista con el equipo directivo) y un estudio de caso en profundidad con una docente, realizado a través de entrevistas conversacionales, observaciones de aula y documentos. Los resultados permiten conceptualizar la proletarización docente, en un contexto de digitalización de la educación, como el desarrollo de un oficio orientado a la eficiencia (en lugar de a la deliberación) y, con ello a disociación del sentido de las prácticas escolares.

Reconfiguración del Trabajo Docente en la Era Digital

El trabajo docente como categoría de análisis, tal como lo empleamos aquí, excede el “trabajo pedagógico” circunscrito al aula. El trabajo docente se ha expandido y ya no puede entenderse solo como enseñanza en el aula, sino también como un conjunto de tareas de organización escolar que incluye planificación, proyectos y coordinación curricular y evaluativa (Oliveira, 2004). En ese sentido, analizar el trabajo docente exige mirar la organización del trabajo escolar y el conjunto de tareas que componen el oficio. A continuación, articulamos nociones que permiten comprender su reconfiguración contemporánea en contextos de digitalización.

Si el trabajo docente se comprende como proceso de trabajo, entonces resulta pertinente recurrir a categorías del análisis del trabajo para describir cómo se reorganizan tareas, decisiones, controles y, en particular, la proletarización.

En este marco, la proletarización remite a la escisión entre concepción y ejecución del trabajo (Lawn; Ozga, 1981; García-Calvo; García-Gómez; Vázquez-Recio, 2024). Tornarse proletario no significa únicamente pérdida salarial, sino una reorganización del proceso de trabajo que restringe el juicio profesional sobre fines, medios y criterios del oficio. Braverman describe esta reorganización como una separación funcional entre concepción y ejecución orientada a reforzar el control y abaratar la fuerza de trabajo: “por lo tanto, sea para asegurar el control de la gerencia como para abaratar al obrero, la concepción y la ejecución deben funcionar como esferas separadas del trabajo [...]; [los resultados] son comunicados solamente bajo forma de tareas laborales simplificadas, regidas por instrucciones simplificadas [...], que deben ser seguidas sin pensar y sin comprender...” (Braverman, 1981, p. 145).

Ahora bien, esta lectura requiere salvaguardas para no trasladar mecánicamente categorías del trabajo industrial a la docencia. En esa dirección, Ozga y Lawn (1988) revisitan su formulación inicial sobre proletarización y proponen atender a la “construcción social” de la calificación y al estudio del proceso de trabajo de la enseñanza, incorporando además dimensiones históricas y de género en el análisis del trabajo docente (Ozga; Lawn, 1988).

En un registro convergente, Jiménez Jaén (1988) propuso el término “proletarización ideológica” para subrayar que el trabajo docente conserva márgenes de autonomía y que la proletarización no puede leerse como un destino lineal. Esta advertencia sigue siendo

pertinente: la docencia combina control con agencia situada y usos estratégicos de la retórica profesional. Dicho de otro modo, más que una etiqueta, la proletarización funciona aquí como una tendencia analítica que debe leerse en clave histórica y situada.

Sin embargo, en las décadas posteriores, transformaciones vinculadas a la privatización encubierta y a la nueva gestión pública ampliaron y densificaron dispositivos de regulación del trabajo docente, reordenando los espacios de decisión profesional (Ball; Youdell, 2007; Lima; Gandin, 2017). Este desplazamiento no opera solo por prescripciones curriculares formales, sino también mediante nuevas exigencias organizativas, evaluativas y de rendición de cuentas que atraviesan el cotidiano escolar.

En educación, estas reconfiguraciones suelen operar en conexión con la intensificación del trabajo. Apple (1989) muestra que la intensificación no se reduce a “más tareas”: implica una reorganización del oficio bajo presiones externas (currículo, evaluación, control) que reordena tiempos, prioridades y márgenes de decisión profesional. Por ello, sus efectos no consisten necesariamente en “menos habilidades”, sino en una práctica cada vez más orientada a resolver lo urgente y recortar lo no inmediatamente funcional: “La intensificación no reduce necesariamente el abanico de habilidades... puede que los obligue [los maestros] a ‘tomar atajos’” (Apple, 1989, p. 49). Esa “toma de atajos” implica también un estrechamiento de las condiciones para sostener el oficio como práctica reflexiva, creativa y deliberativa, pues se acompaña de una “pérdida del tiempo necesario para relacionarse con el propio campo profesional” (Apple, 1989, p. 49), desplazando la atención desde el sentido hacia el cumplimiento.

Diversos abordajes recientes dan testimonio de estas dinámicas en el marco de la digitalización educativa. El proceso de datificación —cuando los datos adquieren centralidad en decisiones y coordinación— puede reconfigurar el trabajo docente al desplazar parte del análisis y seguimiento del alumnado hacia métricas, registros y procedimientos estandarizados (Williamson, 2018; Gulson; Sellar; Webb, 2022). Ejemplos como softwares de enseñanza y paquetes curriculares digitales muestran cómo se parametrizan ritmos, actividades y evaluaciones, produciendo informes automatizados y secuenciación prescrita (Gorodneff; Dughera; Bordignon, 2025). En tales condiciones, el currículum —instrumento central del trabajo docente (Gimeno Sacristán, 2017)— puede ser crecientemente diseñado “en la plataforma” afectando la deliberación pedagógica.

En este punto, el debate sobre profesionalización y gerencialismo resulta clave. Bajo reformas gerencialistas, la profesionalización puede operar menos como liberación y más como tecnología de gobierno del trabajo (Hypolito, 2004): se rediseña al docente como técnico, se multiplican exigencias de evidencia, y se reorganizan centros de control pedagógico y curricular. Ball muestra que el gerencialismo y la performatividad afectan no solo la práctica, sino también la subjetividad docente, al imponer un régimen de visibilidad, evaluación y comparación permanente: “la performatividad se logra a través de la producción y publicación de información, indicadores y otras acciones institucionales, así como de materiales promocionales, todo ello utilizado como mecanismos para la motivación, evaluación y comparación de profesores en términos de resultados” (Ball, 2009, p. 90).

Relacionalmente, proponemos leer estos cambios como un proceso contradictorio de descualificación y recualificación, en diálogo con la tradición crítica que analiza cómo el control del trabajo reordena saberes y cualificaciones profesionales (Apple, 2012; Arguelho; Gandin,

2025). La descualificación refiere a la desvalorización o pérdida relativa de saberes del oficio cuando decisiones curriculares, evaluativas o de seguimiento se externalizan o automatizan; la recualificación describe la incorporación de nuevas competencias —a menudo organizacionales— para operar infraestructuras digitales, producir evidencias y cumplir rutinas de gestión.

Ahora bien, como advierte Silva (1995), el análisis de la (des)cualificación no puede reducirse a un inventario de habilidades: importa también la jerarquía simbólica que distingue el prestigio del trabajo mental y del trabajo manual, y cómo ciertas competencias se valorizan mientras otras se subordinan o invisibilizan. Esta perspectiva permite problematizar el origen institucional de las “nuevas habilidades” vinculadas a la digitalización y las racionalidades que definen qué saber profesional se considera legítimo y valioso en la escuela.

En este sentido, proponemos entender la digitalización educativa como una transformación situada del proceso de trabajo docente, cuyos efectos se expresan en la organización cotidiana del oficio, en sus exigencias y en sus criterios de reconocimiento. El aporte de este marco es operativo: permite traducir un diagnóstico general en dimensiones observables para el análisis —por ejemplo, desplazamientos de decisión, intensificación de tareas, regímenes de registro y evidencia, y jerarquías de saber— sin reducir el fenómeno a una causalidad mecánica. A partir de esta operacionalización conceptual, presentamos a continuación la metodología y el procedimiento analítico con el que examinamos el caso.

Metodología

A partir de estos antecedentes, el propósito de la investigación es analizar cómo se reestructura el trabajo docente y cómo se despliegan procesos de proletarización de la enseñanza en el contexto de la digitalización educativa. Asumimos que el análisis de políticas de digitalización y sus efectos debe anclarse en la experiencia vivida en las escuelas (van Manen, 2003, 2015), ya que “sólo un análisis situado permite indagar en la heterogeneidad de la trama simbólica que se teje en los discursos” (Sorondo, 2023, p. 6). En coherencia con ello, el estudio se sitúa en el marco de la indagación narrativa (Clandinin, 2007; Clandinin; Husu, 2017; Martín-Alonso, 2019) y se estructura en dos fases complementarias: una fase exploratoria de delimitación analítica y una fase de estudio de caso en profundidad.

Fase 1. Exploración y delimitación de focos (mayo–diciembre 2024)

Entre mayo y diciembre de 2024 se realizaron dos grupos focales ($n=5$ y $n=4$) con profesorado de Educación Primaria y agentes con posiciones diversas vinculadas a la digitalización educativa (docentes de distintas especialidades, responsable TIC, formador en competencia digital, dirección escolar y representación sindical). La selección respondió a tres criterios: (1) paridad; (2) diversidad de roles y responsabilidades relacionadas con la digitalización; y (3) disposición a una conversación crítica y reflexiva sobre reorganización del trabajo docente y mediaciones tecnológicas en el aula. Los grupos focales fueron moderados por uno de los autores, siguieron un guion semiestructurado centrado en experiencias de uso de plataformas y dispositivos, cambios percibidos en planificación y evaluación, exigencias de registro/evidencia y reorganización del tiempo de trabajo. Cada grupo tuvo una duración aproximada de 90 minutos, fue grabada y posteriormente transcrita para su análisis.

Asimismo, se llevó a cabo una entrevista con la directora del centro donde posteriormente se desarrolló el estudio de caso (45 minutos), con el objetivo de contextualizar el marco organizativo, normativo y tecnológico del centro y triangular esta información con los discursos de los grupos focales.

El análisis preliminar de esta fase permitió delimitar focos analíticos que orientaron la construcción del caso: (a) normalización/naturalización del uso de herramientas digitales privadas; (b) malestar compartido y búsqueda imprecisa de soluciones; y (c) condicionamientos materiales (disponibilidad de software/hardware y conectividad) sobre las prácticas educativas.

Fase 2. Estudio de caso narrativo (enero–abril 2025)

Entre enero y abril de 2025 se desarrolló un estudio de caso con una maestra de Educación Primaria desde el enfoque de indagación narrativa. La selección del caso se definió mediante dos criterios operativizados:

1. Trayectoria profesional mínima de cinco años, para asegurar un “espesor temporal” suficiente del relato y posibilitar comparaciones diacrónicas entre prácticas y condiciones de trabajo antes y durante la intensificación de la digitalización escolar.
2. Capacidad de verbalizar decisiones pedagógicas y tensiones del trabajo, evaluada mediante una conversación de preselección (40 minutos) basada en indicadores de reflexividad: (a) descripción de decisiones didácticas concretas (qué se hace y por qué); (b) identificación de dilemas (tiempo, evaluación, atención a la diversidad, burocracia); y (c) explicitación de criterios de planificación/evaluación.

La docente seleccionada (pseudónimo) “Marina” es maestra de Lengua Extranjera (Inglés), con 10 años de trayectoria y formación didáctica. En el momento del estudio impartía inglés en 5º y 6º de Educación Primaria y era tutora de un grupo de 6º (en el que impartía también Matemáticas) en un centro de la costa andaluza. Cada grupo tiene aproximadamente 25 alumnos/as. En conjunto, la docente atiende a alrededor de 175 estudiantes por semana, con tres sesiones semanales por grupo.

Producción de datos

La construcción del caso combinó entrevistas, observación de cerca en aula y análisis documental. En total se realizaron 8 entrevistas/registros conversacionales y 10 observaciones de aula, generando notas de campo. Las entrevistas siguieron la propuesta de van Manen (2003) de la “entrevista conversacional”, y estuvieron guiadas por ejes relativos a planificación, evaluación, uso de plataformas (p. ej., Google Classroom) y experiencias de intensificación/eficiencia. Tuvieron una duración aproximada de entre 20 y 40 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior. El análisis documental incluyó los proyectos y normativa de la escuela.

Estrategia de análisis y escritura del informe

En coherencia con la indagación narrativa, primero se elaboró un relato del caso articulando entrevistas, observaciones y documentos. Posteriormente se realizó un análisis temático apoyado en software de análisis cualitativo (Atlas.ti 26), mediante ciclos de codificación: codificación inicial abierta, para identificar unidades de sentido vinculadas a organización del trabajo, mediaciones tecnológicas, evaluación, tiempos, control y evidencia; codificación focalizada/axial, agrupando códigos en categorías y conectándolos con los focos delimitados en la fase exploratoria y con el marco conceptual (estrategia combinada inductivodeductiva); y construcción de temas analíticos para el informe final.

En consonancia con el marco de análisis desarrollado en el manuscrito, los resultados se organizaron en tres núcleos temáticos: 1) proceso de proletarización; 2) un oficio más eficiente que intelectual; 3) disociación de sentido.

El estudio se desarrolló conforme a principios éticos de investigación cualitativa: consentimiento informado, información sobre objetivos y uso del material, derecho a retirada y anonimización. “Marina” es un pseudónimo y se han eliminado identificadores del centro y del alumnado.

Selección de escenas para este artículo

Por motivos de espacio no se puede incluir en este texto el relato completo de la maestra. En su lugar se ha optado por elaborar una síntesis de este a través de la selección y construcción de cinco sesiones de clase con un mismo grupo. El análisis posterior se realiza con el informe completo del trabajo de campo.

La selección de estas sesiones obedece a tres criterios. Primero, todas se desarrollan con el mismo grupo de alumnado y en su conjunto permiten comprender el desarrollo global de la planificación de la maestra. Segundo, se ha buscado que globalmente permitan aportar evidencias de todas las categorías de análisis que se abordarán posteriormente. Finalmente, estas escenas se seleccionan por su carácter de “repetición”, en la medida en que permiten dar cuenta de la cotidianidad del aula (Hernández, 2010).

Resultados: “todo está en Google”

15 de enero de 2025 (O-2)²

Entramos en la clase de 5ºA. Marina pide al alumnado que se sienten mientras reparte unas fichas en las mesas. Ya están todos sentados; la ficha queda ahí, todavía sin usarse. La sesión comienza con un vídeo. Al terminar, el alumnado encuentra la misma historia en formato cómic en su libro y dispone de unos minutos para leerla en silencio.

Tras la lectura individual, realizan una actividad de *Reading Comprehension*. Marina proyecta preguntas en la pizarra digital y el alumnado responde mediante Plickers³. Marina tiene

² Las referencias aparecen registradas como O (observaciones), E (entrevistas) y GF (grupo focal), seguido del número de orden en que se realizó.

³ Es una herramienta digital que permite crear cuestionarios para hacer en el aula. El profesorado expone las preguntas y posibles respuestas en la pantalla del aula, cada estudiante tiene una tarjeta personalizada con la que puede seleccionar la respuesta que considera correcta. El docente con su teléfono móvil o tablet (y la

Plickers conectado a lpassen⁴ y a los criterios de evaluación, de manera que al aplicarlo en clase obtiene resultados inmediatos y la calificación queda fácilmente disponible también para familias y alumnado. Enmarca su elección en términos de eficiencia: “Yo antes usaba Kahoot, pero se llevaba mucho tiempo, porque hay que repartir ordenadores, que funcionen, que se conecten... ahora uso Plickers porque corrige 170 cuestionarios en el momento” (O-2).

Reparte las tarjetas al alumnado y entra en Google Classroom. “Yo programo con esto, es un aula virtual”, me dice. Tiene las sesiones subidas con materiales y actividades, además de vídeos explicativos y tutoriales: “si no entendieron o no vinieron lo pueden ver en sus casas, esto me suple a mí”, concluye (O-2). La sesión de hoy está planificada y encadenada mediante enlaces: primero el cuestionario de Plickers, después el acceso a la versión web del libro.

Con cada pregunta, el alumnado lee, elige respuesta y muestra la tarjeta. Todos levantan la tarjeta a la vez; Marina pasa con la cámara del móvil para registrar respuestas. Cuando termina el escaneo, proyecta la opción correcta y avanza. Una tarjeta está arrugada y el móvil no lee bien el código.

—Ya nos dio problemas esa tarjeta el otro día. Es que están ya estropeadas, tienen 4 años, dice.

—¿Y por qué no las cambias, señora?, pregunta el niño.

—Sí, tengo que renovar las tarjetas, pero ¿cuándo? No sé, cuando duerma.

En entrevista, Marina insiste en que preparación de materiales, planificación y tareas burocráticas le demandan tanto tiempo que ocupan también gran parte de su tiempo libre: “Me siento una tarde a las cuatro y me levanto a las nueve. Le he dedicado todo el tiempo a mi trabajo... Al final el colegio se convierte en el centro de mi vida. Y no puede ser” (E-1).

Al finalizar la quinta pregunta, Manuel empieza a llorar. “He fallado todas”, dice entre lágrimas. Marina le responde en voz alta: “No pasa nada, yo tengo más notas de ti, hay días que uno está más cansado...”. Manuel permanece el resto de la sesión triste y desconectado. Marina termina el cuestionario, vuelve a Classroom y abre la siguiente actividad: una ficha de gramática sobre *was/were*. La ficha en papel —repartida al inicio— coincide con lo proyectado: se recorta y se pega en la libreta “para llevarla a casa y estudiar”.

Mientras recortan, la atención baja y Marina acelera: “Venga, tenemos once minutos y tenemos que terminar esto”. Este control del tiempo se repite. Ante una disputa por el pegamento y recortes, intenta cortar rápido para seguir: “Chicos ya, atended... ¿Cuál es el problema? ¿Esto? Problema resuelto”, dice mientras coge los recortes y los tira a la basura. Quedan pocos minutos; la disputa, sin embargo, no termina de resolverse. La sesión llega al final con prisa. Marina mira el reloj: son las 11:56. “Puedes comer si quieres... tenemos 4 minutos”, me dice antes del recreo.

22 de enero de 2025 (O-3)

Al entrar al aula de 5ºA, dos alumnas preparan la agenda visual de Violeta (alumna con TEA). Violeta no participa en las actividades del grupo: tiene tareas propias, en su mayoría juegos en la tablet o actividades de colorear. Marina insiste en entrevistas en que, con otra

aplicación instalada) lee las tarjetas de cada estudiante y tiene automáticamente el resultado de todo el alumnado, sin necesidad de que estos tengan dispositivos digitales (solo las tarjetas).

⁴ Es la plataforma oficial de comunicación entre el profesorado y las familias en Andalucía.

ratio, podría incluirla en dinámicas comunes, pero con 25 alumnos y un currículum extenso “no encuentra otra manera” de atenderla en ese momento.

Marina se dirige al grupo y enseña en la pizarra digital cómo llegar en Google Classroom a la tarea de hoy: en una web está la letra de *Perfect* (Ed Sheeran) con huecos en blanco y un recuadro con ocho verbos en presente. Deben escuchar, elegir el verbo para cada hueco y conjugarlo (la Unidad Didáctica trabaja el pasado). Instruye: “Coged un Chromebook, entrad como invitados, abrid Chrome y entráis en Google Classroom con vuestra cuenta del colegio y seleccionáis la actividad”.

Reparte los portátiles. Aparecen problemas: muchos Chromebooks sin batería; algunos alumnos no saben su contraseña; una alumna interrumpe: “Señora, no hay wifi”. Marina mira el móvil y contesta: “Sí hay”. Envía a varios niños a por otro carro de portátiles. El segundo carro llega, pero tiene una rueda rota, es pesado, y cuesta acercarlo a un enchufe. Mientras tanto, algunos alumnos que lograron encender su Chromebook empiezan a jugar; otra alumna pregunta cómo conectar a la wifi. Marina responde con desasosiego: “Es la segunda vez que me preguntas eso. Mi cerebro va a colapsar”.

El aula se vuelve caótica. Marina intenta re-encuadrar: “Chicos, son las 11:24; si seguimos así se nos va la clase... quien no tenga ordenador se pone con una pareja”. La canción suena una vez; algunos cantan, otros están perdidos. La misma tarea tiene niveles de dificultad muy distintos para el alumnado. En la segunda escucha, Marina va parando y resuelven en grupo en la pizarra: alguien dice respuestas y ella las escribe; quien no llega copia en su Chromebook.

Marina pasa a la siguiente actividad: un juego con papeles doblados por las paredes; en grupos, cada estudiante debe ir a leer una palabra, dictarla y ordenar una frase. La organización genera revuelo; tras agrupar y explicar, quedan pocos minutos. Solo hacen una ronda. Marina cierra: “No tenemos tiempo para más; había planificado para hacer más, pero como hemos empezado tarde con lo de los ordenadores no hay tiempo para más”.

6 de marzo de 2025 (O-8)

Espero a Marina fuera del aula. La veo aparecer empujando el carrito de ordenadores con ayuda de dos alumnas: “Hoy va a ser nuestro amigo todo el día”, dice. Antes de llegar, la interrumpe la maestra que hace refuerzo de Matemáticas: “Entre que a mí matemáticas se me da regular y que no sé lo que vais a hacer, creo que no estoy ayudando todo lo que podría... ¿me puedes ir contando lo que vas a hacer y me lo preparo?”. Marina responde: “Dame tu correo y te invito a Google Classroom; ahí está todo ordenado por días, vas a ver todo lo que vamos a hacer”.

Ya en 5ºA, anuncia: “¿Habéis visto el Google Classroom? Os he puesto que tenemos un examen el veinte de marzo. Y me preguntaréis: ¿qué entra? En Google Classroom está todo. Para eso lo pongo. Tenéis el vocabulario, la gramática... Todo está en Google Classroom”.

Las sesiones anteriores cerraron contenidos y comienza el proyecto final: en grupos, el alumnado elabora un guion sobre un desfile ficticio de carnaval. Cada grupo trabaja con un Chromebook en Google Docs, escribiendo colaborativamente. Marina organiza: “El otro día estuvisteis trabajando muy bien, ya casi lo tenéis listo. Ahora cogéis los Chromebook, podéis terminar y os da tiempo a ensayar”. Esta vez, a diferencia de O-3, el uso del dispositivo no

presenta problemas iniciales: el alumnado trabaja implicado, coordinado, con buen manejo del procesador de texto. Marina circula por los grupos para dar feedback y validar avances. La sesión se dedica íntegramente a esa tarea y la mayoría de los grupos termina el guion y empieza a ensayar.

Al final de la jornada, cuando quedan cinco minutos, Marina pide que recojan. Entra otro docente y le entrega documentación de un proyecto de biblioteca: “por si lo quieres hacer”. Al salir, Marina comenta que es la primera vez que tiene noticia del proyecto: “Esto es así, es un atropello. Van llegando las hostias una detrás de otra”.

20 de marzo de 2025 (O-9)

La sesión se destina al examen de la Unidad Didáctica. Es una hoja con actividades similares a las trabajadas. Mientras el alumnado responde, Marina me explica cómo organiza la evaluación: “Cada parte del examen, el *reading*, *writing* y *listening*, la asocio a un criterio. Luego subo esa calificación del criterio a SENECA⁵, para que ellos luego vean cada criterio, porque no les voy a poner una nota para todo porque no es justo... La nota final es el examen más todas las cosas que voy haciendo... tengo bastantes evidencias”. Añade que el examen no decide por sí solo: hay niños que suspenden el examen, pero “como tengo otras cosas de antes les salva y aprueban”, y al revés. Concluye enseñándome una bolsa llena de exámenes: “Yo ahora estoy corrigiendo a la velocidad del rayo, porque la semana que viene debo tener todas las notas subidas a SENECA”.

27 de marzo de 2025 (O-10)

Comienza la clase: “Hoy va a ser una clase relajada porque hemos terminado todo. Vamos a hacer juegos con los Chromebook para repasar el *past simple*”. Lucas exalta: “¡Toma! Chromebooks”. Marina explica que los juegos están en Genially: “vais a tener el Chromebook como un tablero, en medio, y cuatro jugando”. Una alumna pregunta en inglés: “*Can we play what we want?*”. Marina responde: “Sí, podéis jugar a lo que queráis, y os podéis agrupar quiénes queráis. Hoy no voy a hacer yo los grupos; la única regla es que habléis en inglés”.

El alumnado se agrupa y juega. Dos alumnos quedan solos: Ibrahim (recién incorporado, sin dominio del español ni del inglés) y Violeta; Violeta se conecta a otros juegos, Ibrahim a YouTube. Con la clase ya en marcha, Marina me dice a qué dedicará esa hora: “Ahora voy a por los de mi tutoría, que ya tengo todas las notas puestas, menos las suyas que los dejé para el final”. Durante la hora, irá llamando grupos de su tutoría para exponer proyectos mientras 5ºA continúa con los juegos.

Marina enciende su portátil y abre Google Classroom, donde tiene la rúbrica. Al terminar cada exposición, marca ítems en una escala del 1 al 4: en pocos segundos el grupo queda evaluado y la calificación queda accesible para alumnado y familias. Llega un grupo y presenta. Marina ofrece un comentario a modo de feedback: “Laura, no puedo estar con las manos en los bolsillos cuando hablo; tengo que mirar al público... Para eso tienes que saberlo bien el texto”. El grupo escucha atento. Marina traduce el feedback a la rúbrica en voz alta:

⁵ SENECA es la plataforma que centraliza todas las gestiones administrativas que debe elaborar tanto profesorado como los equipos directivos de las escuelas andaluzas.

“Ahora no puedo ponerlos la máxima nota en lenguaje no verbal, mira la rúbrica dice: ‘utiliza gestos, expresiones faciales y contacto visual...’”. Álvaro replica indignado: “Yo eso no lo sabía”. Marina responde: “¿Cómo qué no? Eso está en Google Classroom”.

Proceso de Proletarización

Tal como desarrollamos en trabajos anteriores (Martín-Alonso; Blanco, 2025; Martín-Alonso; Guzmán-Calle, 2025), en el caso de Marina la digitalización aparece como una mediación concreta —plataformas, dispositivos, rúbricas y registros— que sostiene un modo de gobierno de la enseñanza coherente con la cultura performativa y con la pedagogía neoliberal. En las escenas, Google Classroom, Plickers, Google Docs, Genially y la plataforma institucional de evaluación articulan una cadena cotidiana: planificar por sesiones, acceder a actividades mediante enlaces, producir evidencias, asignar criterios, publicar calificaciones y cerrar resultados (O-2, O-8, O-9, O-10).

En ese entramado se reconocen tres movimientos que Lawn y Ozga (1981) describen como constitutivos de la proletarización. El primero sitúa a la docente en una posición donde el trabajo se define por la ejecución eficaz de un currículum prescrito y medible. En O-9, Marina detalla cómo desagrega el examen por criterios y traduce cada parte a la plataforma institucional: “cada parte... la asocio a un criterio... subo esa calificación...”, en un régimen de tiempos que exige cierre (“corrigiendo a la velocidad del rayo”). En O-2, la evaluación entra en el aula como procedimiento continuo: Plickers se escoge porque “corrige 170 cuestionarios en el momento”, y la clase queda atravesada por ese ritmo de pregunta-respuesta-registro. La precisión curricular y la exigencia de evidencias convergen con herramientas que aceleran y hacen visible el rendimiento, ahí se delimita un modo de docencia orientado a completar, registrar y acreditar.

El segundo movimiento es la dependencia funcional de las mercancías digitales, que llegan a organizar ritmos, contenidos y formas de relación. La escena O-3 muestra el reverso material de esa dependencia: baterías, contraseñas, conectividad, carros con ruedas rotas. La clase comienza y se detiene al compás de la infraestructura. En O-8, con condiciones técnicas estables, los Chromebooks y Google Docs sostienen el trabajo colaborativo del guion. Mientras que en O-3, con condiciones frágiles, el tiempo se consume en hacer funcionar el dispositivo y la planificación se recorta (“no hay tiempo para más”). La dependencia, aquí, no es abstracta: es logística, temporal y emocional, y se inscribe en el cuerpo de la maestra (“mi cerebro va a colapsar”, O-3).

El tercer movimiento remite a la prescindibilidad como horizonte: no como desaparición literal de la figura docente, sino como desplazamiento de ciertas funciones hacia el dispositivo. En O-2, Classroom se presenta como “aula virtual” que contiene sesiones, materiales y tutoriales: “si no entendieron o no vinieron lo pueden ver en sus casas, esto me suple a mí”. En O-10, ante la indignación del alumno (“yo eso no lo sabía”), la respuesta clausura la conversación en el aula trasladándola al repositorio: “Eso está en Google Classroom”. En ese gesto, el dispositivo no reemplaza el trabajo pedagógico en su conjunto —Marina da feedback, organiza grupos, circula por la clase—, pero sí aparece como lugar donde se deposita la comunicación de expectativas y criterios. La plataforma se convierte en archivo de lo que cuenta y, al mismo tiempo, en argumento: “estaba ahí”.

La escena del llanto de Manuel (O-2) y el conflicto del pegamento (O-2) sitúan el efecto cotidiano de esta reorganización: la relación existe, pero queda comprimida por el tiempo y por el dispositivo evaluativo que no se detiene. La clase avanza como cadena de tareas. Así, la proletarización se deja leer como una transformación del oficio hacia ejecución, gestión y registro, en un marco donde las decisiones se estrechan y el margen para sostener el encuentro se vuelve frágil (van Manen, 1998, 2003).

Un Oficio Más Eficiente que Intelectual

En el relato hay una frase que concentra el clima de época: “Esto es así, es un atropello. Van llegando las hostias una detrás de otra” (O-8). La docencia aparece vivida como sucesión de demandas urgentes: problemas técnicos, ratios altas, currículum sobrecargado, tareas burocráticas, proyectos que llegan “de golpe” sin tiempo de apropiación. En las entrevistas, la extensión del trabajo hacia la vida personal se enuncia sin ambages: “Me siento una tarde a las cuatro y me levanto a las nueve... el colegio se convierte en el centro de mi vida” (E-1). En esa economía del agotamiento, la eficiencia deja de ser preferencia y se vuelve condición de posibilidad: sostener el día, sostener la programación, sostener el cierre evaluativo.

La búsqueda de eficiencia se materializa en micro-decisiones que atraviesan las escenas. En O-2 observamos cómo Marina: reparte fichas al inicio para “ir más rápido” después; encadena actividades mediante enlaces; lee el reloj (“once minutos”; “tenemos 4 minutos”); elige Plickers porque reduce tiempos de corrección. En O-3, el aula se reorganiza por urgencia (“quien no tenga ordenador se pone con una pareja”), y la planificación se recorta por los minutos perdidos con los dispositivos. En O-9, la presión por subir notas acelera la corrección. Mientras que en O-10 la rúbrica digital permite evaluar en segundos mientras el grupo “juega” en una hora que se nombra como “relajada”.

En esta lógica se desplaza el centro de gravedad del oficio: del sentido de lo que se hace al hecho de hacerlo y cerrarlo. La energía se dirige a evitar el colapso y a responder a demandas inagotables en una situación de falta de recursos, donde el tiempo se acelera y “no me da la vida” (Fernández-Savater, 2024). La pregunta pedagógica por el qué y el para qué queda continuamente pospuesta por la urgencia del cómo: cómo corregir más rápido, cómo registrar criterios, cómo sostener el grupo mientras se resuelven contraseñas, cómo llegar al final sin que “se vaya la clase”. En ese contexto, se estrecha la posibilidad de una práctica intelectual —deliberar, recrear, decidir (Biesta, 2017)— y crece una práctica técnica orientada a sostener el funcionamiento.

Disociación de Sentido

La disociación de sentido se deja ver cuando el cierre del currículum y de la evaluación produce una experiencia de alivio. No hay presión para avanzar en el currículum porque, parece, ya lo ha desarrollado por completo. Además, la evaluación de los aprendizajes está terminada: el alumnado ha alcanzado los resultados esperados. Con ello confirma que está cerrado el currículum y eso es lo que relaja. Esto es síntoma de haber interiorizado la pedagogía bancaria, lo importante está en alcanzar los resultados esperados y no en la relación con el alumnado o en sus procesos de subjetivación (que son siempre inagotables y, por tanto, cada hora de clase es importante, puede ser una oportunidad).

En todas las clases, también en esta “relajada”, el sentido de las prácticas está en evitar ser “atropellado”. Lo que se hace es buscar estrategias para abordar la creciente demanda de tareas, moviendo el foco al cómo hacer en lugar del qué y para qué. Es decir, se buscan estrategias para aumentar la productividad, dejando de lado la atención a lo singular de cada niño y niña del aula. Por lo cual, aunque la maestra tenga la sensación de decidir, el marco de lo posible está alejado de la función educativa y de la construcción de una relación docente-alumnado. En definitiva, el marco de lo posible —lo que permiten las estructuras e institución educativa— es el propio de la proletarización: un trabajo determinado de forma exógena, dependiente de las exigentes demandas externas, sin posibilidad de decisión propia y, por tanto, sin que el docente pueda ser autor y responsable de su propio trabajo (pues se limita a ejecutar).

Ante esta búsqueda de resolución urgente y eficiente de las tareas se despoja al profesorado de la posibilidad de preguntarse por el sentido de sus prácticas, y se le fuerza a preguntarse por el cómo y no por el qué hacer. Como consecuencia de ello se produce una disociación del sentido del oficio. Esto es lo que en investigaciones previas (Braun; Maguire, 2020; Daliri-Ngametua; Hardy, 2022) se ha llamado un “hacer sin creer”. Es decir, centrarse en implementar algo que no es lo que se considera más importante.

En otras palabras, lo que despoja a Marina de autonomía, creatividad y vocación no es el acceso a Google Classroom en sí mismo, sino la posibilidad que ofrece esta herramienta de reproducir la cultura performativa. Por tanto, lo que acelera el proceso de proletarización y la consolidación de la pedagogía neoliberal no es la introducción de las herramientas digitales en sí mismas, sino cómo estas entran en relación con la cultura performativa, propia de la pedagogía neoliberal y asentada desde hace años en los centros escolares (Ball, 2013; Luengo; Saura, 2014; Martín-Alonso; Guzmán-Calle; Rodríguez-Martínez, 2024).

Esta disociación al vivir de forma individual se resuelve también de manera individual. Recordemos, por ejemplo, que la experiencia de “atropello” intenta solventar con recursos individuales para sus clases, y que en las conversaciones vincula repetidamente sus malestares a su personalidad, como si se tratase de su forma de vivirlo: “eso también puede formar parte de mi personalidad perfeccionista y organizada” (E-7). Pero en realidad, como hemos visto, la disociación es síntoma de una estructura, de unas condiciones laborales compartidas. Es, por tanto, una cuestión colectiva y política, no algo individual. Y esa estructura y condiciones laborales han sido analizadas en abundancia en la investigación educativa: tienen que ver con la introducción de la pedagogía neoliberal en las escuelas. Algo que vemos en el relato con los procesos de endoprivatización, que toman forma, por ejemplo, en la burocratización de la enseñanza o la alta ratio.

Esta es la base de la proletarización. Despojar al profesorado de la pregunta por el sentido de lo educativo y que el propósito de la enseñanza se reduzca a lograr, eficaz e individualmente, propósitos educativos que no ha decidido. Con ello el profesorado deja de tener autonomía y de ser “propietario” de su trabajo.

Conclusión

Este artículo ha mostrado, a partir de un estudio de caso narrativo, que la digitalización escolar no opera únicamente como un conjunto de herramientas “neutras”, sino como una infraestructura de gobierno del trabajo docente que reorganiza tiempos, secuencias,

evidencias y comunicación pedagógica, articulándose con regímenes de evaluación, trazabilidad y rendición de cuentas (Ball, 2009; Daliri-Ngametua; Hardy, 2022).

Los hallazgos permiten comprender esta reorganización como parte de una cultura de performatividad: una forma de regulación que empuja a docentes y centros a orientarse por indicadores, evaluaciones y demostraciones públicas de eficacia, con efectos sobre la identidad profesional y sobre lo que cuenta como “buena enseñanza” (Ball, 2009). En el caso analizado, la búsqueda de eficiencia (corrección instantánea, rúbricas digitales, publicación de criterios y calificaciones) aparece como respuesta cotidiana a la intensificación del trabajo y a la presión por producir evidencias “a tiempo”, reforzando una docencia centrada en ejecución, registro y cierre (Daliri-Ngametua; Hardy, 2022).

Desde la categoría de proletarización, el caso apunta a un desplazamiento del oficio desde la deliberación pedagógica hacia tareas más procedimentales y administrativas, en la medida en que se separa crecientemente la concepción del trabajo (currículum, criterios, sistemas de evaluación) de su ejecución cotidiana y se incrementa el control sobre ritmos y resultados (Ozga; Lawn, 1981). Esta transformación no implica ausencia total de agencia: las plataformas pueden habilitar cooperación y prácticas didácticas valiosas. Sin embargo, esa agencia queda tensionada por la obligación de sostener un modelo escolar donde el “cumplimiento” (contenidos + evidencias) se vuelve el principal horizonte de legitimidad profesional (Braun; Maguire, 2020).

En este marco, la digitalización puede entenderse como un vector contemporáneo de privatización encubierta y reconfiguración de la gobernanza educativa: no solo por la presencia de proveedores y plataformas, sino por el modo en que la lógica de mercado, modernización y rendimiento se naturaliza en el lenguaje y en las prácticas escolares (Arguelho; Gandin, 2025). La centralidad cotidiana de estas mercancías digitales, presentadas como solución a problemas estructurales (Saura, 2025), es consistente con diagnósticos críticos que describen el tecnosolucionismo y el fetichismo de lo EdTech como imaginarios que desplazan la pregunta por las condiciones materiales (ratio, burocracia, carga curricular, tiempos) hacia la promesa de herramientas más eficientes (Saura, Arguelho; Casas, 2025).

Por ello, la contribución principal del artículo no es “culpar” a la tecnología, sino mostrar que el debate relevante es político-institucional: qué condiciones hacen que la plataforma funcione como apoyo pedagógico o, por el contrario, como dispositivo que consolida una escolaridad orientada a resultados, datos y cierre de evidencias, eclipsando la pregunta por el propósito de la educación (Daliri-Ngametua; Hardy, 2022). En términos de agenda, esto sugiere que las políticas de digitalización que aspiren a mejorar la enseñanza deben ir más allá de dotación y formación técnica e incorporar medidas sobre organización del trabajo, tiempos de coordinación, carga evaluativa y condiciones de posibilidad del encuentro educativo (Ball, 2009; Braun; Maguire, 2020).

Referencias

APPLE, M. W. **Maestros y Textos**: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Barcelona: Paidós, 1989.

APPLE, M. W. **Education and Power**. New York: Routledge, 2012.

ARGUELHO, M.; GANDIN, L. A. Políticas que reconfiguram a escola: redes políticas e efeitos no trabalho docente, currículo e gestão na educação pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.25039.042>

BALL, S. J. Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 15, n. 37, p. 87-104, 2009.

BALL, S. Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 38, p. 103-113, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>.

BALL, S.; YODELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Bruxelas: Education International, 2007.

BIESTA, G. **El bello riesgo de educar**. Madrid: SM, 2017.

BIRCH, K. *et al.* Data as asset, data as rent? Rentiership practices in EdTech startups. **Learning, Media and Technology**, v. 50, n. 1, p. 15-28, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2405850>.

BRAUN, A.; MAGUIRE, M. Doing without believing – enacting policy in the English primary school. **Critical Studies in Education**, v. 61, n. 4, p. 433-447, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>.

BRAVERMAN, H. **Trabajo y capital monopolista**. La degradación del trabajo en el siglo XX. Traducción: Gerardo Dávila. 4. ed. Ciudad de México: Nuestro Tiempo, 1981.

CLANDININ, D. **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Oaks: SAGE, 2007.

CLANDININ, D.; HUSU, J. (Org.). **The SAGE Handbook of Research on Teacher Education**. Londres: SAGE, 2017.

DALIRI-NGAMETUA, R.; HARDY, I. The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, 19 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6174>.

FERNÁNDEZ-SAVATER, A. **Capitalismo libidinal**. Barcelona: Ned Ediciones, 2024.

GARCÍA-CALVO, G.; GARCÍA-GÓMEZ, T.; VÁZQUEZ-RECIO, R. M. La proletarización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 15-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GORODNEFF, L.; DUGHERA, L.; BORDIGNON, F. R. A. “Máquinas de enseñar” en la era de la IAG. Caso Khanmigo. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 48, p. 311-330, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45390>.

GULSON, K. N.; SELLAR, S.; WEBB, T. P. **Algorithms of education: how datafication and artificial intelligence shape policy**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2022.

HARVEY, D. The Fetish of Technology: Causes and Consequences. **Macalester International**, v. 13, p. 3-30, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **Aprender a ser en la escuela primaria**. Barcelona: Octaedro, 2010.

HYPOLITO, Á. M. Teachers' Work and Professionalization: The promised land or dream denied? **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, p. 203-226, 2004.

JIMÉNEZ JAÉN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. **Revista de Educación**, n. 285, p. 231-245, 1988.

KOMLJENOVIC, J. *et al.* When public policy 'fails' and venture capital 'saves' education: Edtech investors as economic and political actors. **Globalisation, Societies and Education**, v. 24, n. 3, p. 823-838, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2272134>

KOMLJENOVIC, J.; BIRCH, K.; SELLAR, S. Mapping rentiership and assetisation in the digitalisation of education. **Learning, Media and Technology**, v. 50, n. 1, p. 1-14, 2025. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2469559>

LAWN, M.; OZGA, J. The educational worker? A Re-assessment of Teachers. *In*: BARTON, L.; WALKER, S. (Org.). **Schools, Teachers & Teaching**. Lewes: The Falmer Press, 1981. p. 45-64.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 729-749, 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>

LUENGO, J; SAURA, G. Reformas educativas globales, privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. **Revista Tempora**, n. 17, p. 31-48, 2014.

MARTÍN-ALONSO, D. **El tejido curricular**: indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular. 2019. 267 f. Tese (Doctorado en Educación y Comunicación Social) – Universidad de Málaga, Málaga, 2019.

MARTÍN-ALONSO, D.; GUZMÁN-CALLE, E.; RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 27, n. 1, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.595441>.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>.

OZGA, J.; LAWN, M. Schoolwork: interpreting the labour process of teaching. **British Journal of Sociology of Education**, v. 9, n. 3, p. 323-336, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569880090305>.

SAURA, G. El fetichismo de las mercancías digitales en educación. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC289813>.

SAURA, G. *et al.* Financeirização EdTech. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, 1-31, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol40n12024.140210>.

SAURA, G.; ADRIÃO, T.; ARGUELHO, M. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização edtech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.286486>.

SAURA, G.; ARGUELHO, M.; CASAS, J. Mitos EdTech: Fetichismo, Ejército Digital de Reserva y Estado Financiarizador en Educación. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 23, n. 4, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.4.004>.

SAURA, G.; DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J.; RIVERA-VARGAS, P. Innovación Tecno-Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 19, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>.

SAURA, G.; LIMA, P.; ARGUELHO, M. Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital. **Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)**, Madri, n. 20, p. 11-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.001>.

SILVA, T. T. **Escuela, conocimiento y currículum**. Buenos Aires: Mino y Dávila, 1995.

SOLÉ, J. Tecnosolucionismo y pedagogía en la era digital del capitalismo. **Digital Education Review**, Barcelona, n. 47, p. 171-180, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2025.47.171-180>.

SORONDO, J. La educación emocional en el marco de las políticas neoliberales: Reflexiones teórico-epistemológicas a partir de un estudio exploratorio sobre discursos de educadoras/es en secundarias del AMBA. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 12 set. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7717>.

VAN MANEN, M. **El tacto en la enseñanza**: El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

VAN MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

VAN MANEN, M. **Pedagogical tact**: Knowing what to do when you don't know what to do. Londres: Routledge, 2015.

WILLIAMSON, B. **Big data en Educación**: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica. Madrid: Morata, 2018.

Diego Martín-Alonso es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga, España. Doctor por la Universidad de Málaga (2019) con Premio Extraordinario de Doctorado. Pertenece al grupo de investigación HUM-311 “Evaluación e investigación educativa en Andalucía”. Editor en “Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga”. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y los saberes docentes desde una perspectiva fenomenológica y narrativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

E-mail: diegomartin@uma.es

Mateus Arguelho es Investigador con contrato predoctoral (FPI - Formación de Personal Investigador) en España, vinculado al Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona, estudiante de doctorado en el Programa “Educación y Sociedad” de la misma universidad, con Mestrado em Educação por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) y grado en Licenciatura em Matemática por la Universidade Federal de Pelotas (Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9573-3052>

E-mail: mateus.arguelho@ub.edu

Recibido el 26 de enero de 2026

Aprobado el 30 de marzo de 2026

Editora responsable: Theresa Adrião

