

Educación en la era digital: capitalismo, enajenación y conocimiento profesional docente

Hernán Mateluna-Estay*

Recibido: 22/10/2025

Aceptado: 16/12/2025



Resumen

Este ensayo propone una reflexión acerca de cómo el capitalismo y la plataformización reconfiguran la educación y el rol docente en la era digital. A partir de la aceleración impulsada por la pandemia de covid-19, se sostiene que la incorporación de tecnologías en educación no es un fenómeno neutro ni obedece a criterios pedagógicos, pues responde a lógicas capitalistas centradas en la explotación de datos y su conversión en recurso económico. En ese contexto, y a partir del caso chileno, se aborda cómo los procesos de plataformización educativa producen enajenación en el profesorado mediante dinámicas que imponen una reconversión profesional, la pérdida de control de los medios pedagógicos y la intensificación del control del trabajo por las plataformas. Asimismo, se argumenta que estas dinámicas desplazan con fuerza la finalidad emancipadora de la educación hacia objetivos funcionales al mercado. Como respuesta, se subraya la importancia del conocimiento profesional docente para mantener la reflexión pedagógica, resistir la desprofesionalización y resguardar la educación como bien público.

Palabras clave

Capitalismo, plataformización, enajenación, profesión docente, conocimiento profesional docente.

Education in the Digital Age: Capitalism, Alienation, and Professional Teacher Knowledge

Abstract

This essay proposes a reflection on how capitalism and platformization are reshaping education and the role of teachers in the digital age. Starting with the acceleration triggered by the covid-19 pandemic, it argues that the incorporation of technologies in education is neither a neutral phenomenon nor driven by pedagogical criteria, as it responds to capitalist logics centered on the exploitation of data and its conversion into an economic resource. In this context, and using the Chilean case as a starting point, the essay examines how educational platformization processes engender teacher alienation by imposing professional retraining, stripping teachers of control over pedagogical tools, and intensifying platform-mediated labor surveillance. It further argues that these dynamics strongly displace the emancipatory purpose of education toward market-oriented objectives. In response, the essay underscores the importance of teachers' professional knowledge to sustain pedagogical reflection, resist deprofessionalization, and safeguard education as a public good.

Key Words

Capitalism, Platformization, Alienation, Teaching Profession, Professional Teaching Knowledge.

* Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. Correo electrónico: herman.mateluna@ubo.cl

1. Introducción

En la actualidad, el uso expandido de la tecnología, a raíz de los diversos procesos de transformación digital que se están desarrollando a escala global, ha empezado a reconfigurar progresivamente múltiples esferas de la vida cotidiana (Yang, 2022). En el ámbito educativo y a partir de la pandemia de covid-19, los sistemas escolares han ido incorporando sucesivamente diversas tecnologías tanto para la gestión educativa como para las estrategias pedagógicas. Esto que se ha conocido como el «shock de la pandemia» (Williamson & Hogan, 2020) ha acelerado globalmente la transformación digital de la educación.

Si bien la integración de estas tecnologías ha mostrado un gran potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias a sus variadas aplicaciones (García-Peñalvo et al., 2024), también se han identificado riesgos, tales como la falta de transparencia sobre cómo se procesan los datos personales, sesgos en la información entregada, la excesiva tecnificación del acto educativo y riesgos de adicción o dependencia a estos sistemas (Nine, 2024).

Por esta razón, casos como la expansión de la inteligencia artificial (IA) y el uso de la tecnología en la educación no son fenómenos neutros, sino que responden a lógicas propias del capitalismo en la era digital como, por ejemplo: extracción masiva de datos, reorganización del trabajo, y nuevos imaginarios sociotécnicos (Jasanoff, 2015) que promueven la privatización digital de la enseñanza y reconfiguran la política educativa (Saura et al., 2024; Srnicek, 2018). Desde esta perspectiva, los procesos de plataforma de la educación, entendidos como el ingreso de infraestructuras, mercados y marcos de gobernanza de las plataformas en el ámbito educativo (Poell et al., 2019), no solo configuran nuevas herramientas de enseñanza, sino que también promueven cambios que reducen la autonomía de la labor docente, intensificando los mecanismos de vigilancia y las dinámicas de precarización que afectan al trabajo del profesorado (Shiroma, 2025).

En el caso chileno, estas dinámicas se materializan en un imaginario sociotécnico de las políticas y estrategias digitales que, bajo la lógica del tecnosolucionismo, establece procesos de enajenación laboral docente que incluyen la obligatoriedad de capacitación acrítica en competencias digitales, pérdida de control sobre los propios medios pedagógicos y la implementación de mecanismos de vigilancia al profesorado en tiempo real (Mateluna-Estay, 2025). Estos procesos se vinculan con una tendencia global impulsada por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021), que promueven la idea de un «nuevo contrato social para la educación». Bajo esta lógica, la escuela y el trabajo docente son orientados hacia los intereses de la industria educativa global para garantizar las condiciones de producción capitalista (Shiroma, 2025).

Dado lo anterior, este texto se propone generar una reflexión crítica sobre las dinámicas del capitalismo en la era digital y sus repercusiones en la educación y el trabajo docente, para lo cual se enfatizará el concepto de enajenación del trabajo (Marx, 1980), entendido como una separación estructural entre el trabajador y el producto, la actividad y el sentido de su labor. En el capitalismo contemporáneo, la enajenación se mantiene como rasgo estructural del trabajo, aunque se manifiesta mediante formas renovadas acordes a las transformaciones digitales del capitalismo. En este contexto, se argumentará que el profesorado experimenta procesos de enajenación en su trabajo, debido a la integración de tecnologías en los procesos educativos, lo que altera su actividad profesional. En particular, la expansión de plataformas digitales introduce nuevas dinámicas que imponen una reconversión profesional en los docentes, influyen en su metodología de planificación y enseñanza, e intensifican el control del trabajo.

En definitiva, se plantea que estos procesos de digitalización y plataforma educativa no solo redefinen el rol y las condiciones laborales del profesorado, sino que junto con esto también orientan los objetivos de la educación hacia lógicas funcionales del capital. Ante esta situación, se reivindica el conocimiento profesional docente como un saber autónomo y crítico, capaz de preservar tanto el sentido de la profesión docente como el de la propia educación.

2. Capitalismo, plataformas y educación

A partir de las consecuencias de la crisis económica mundial del año 2008 y de la caída sostenida de la rentabilidad, el capitalismo se ha visto en la necesidad de reestructurar sus mecanismos de acumulación (Castillo, 2024). A partir de este hecho, el capitalismo, en lugar de limitarse a correcciones puntuales, ha adoptado una transformación más profunda basada en las tecnologías digitales emergentes y los nuevos modelos de negocios que conllevan este tipo de tecnologías (Srnicek, 2018). Esta reciente reestructuración del capitalismo ha sido conceptualizada por algunos investigadores en nociones como «capitalismo de vigilancia» (Zuboff, 2019), «tecnofeudalismo» (Varoufakis, 2023) o «capitalismo de plataformas» (Srnicek, 2018).

En concreto, estas diferentes nociones pretenden dar cuenta de una configuración particular del capitalismo actual, que nace de la convergencia entre el desarrollo progresivo de las tecnologías digitales, los procesos generalizados de digitalización de diversos sectores de la sociedad y de la crisis estructural del capitalismo convencional. En este contexto, por ejemplo, Srnicek (2018) conceptualiza al capitalismo de plataforma como una lógica económica emergente, caracterizada por la extracción masiva de datos, su procesamiento sistemático y utilización como la principal fuente de valor económico. En esta lógica se insertan las plataformas digitales, que operan como una infraestructura intermediaria que facilita la interacción entre diversos grupos de consumidores y, al mismo tiempo, rentabilizan las actividades generadas por aquellas interacciones.

No obstante, según Saura et al. (2024), estas nociones sobre capitalismo pueden llevar a la falsa percepción de que se está viviendo una nueva forma de dicho sistema, mas no hay resultados concluyentes en las diversas investigaciones para afirmar esto. Por el contrario, estas transformaciones experimentadas por el capitalismo no alteran su lógica, ni producen una nueva forma de acumulación de capital, sino que corresponden a su versión contemporánea en la era digital. Esta definición resulta esclarecedora para comprender que la estructura clásica del capitalismo no se ha modificado, sino que ahora se añaden tecnologías digitales a diversos ámbitos de la sociedad, las cuales han comenzado a afectar las estructuras sociales de producción (Saura et al., 2024).

Sumado a lo anterior, este capitalismo en la era digital no solo está reconfigurando las dinámicas de la economía, sino que también está modificando las relaciones laborales. Para Castillo (2024), aunque el trabajo a través de plataformas digitales no constituye aún la modalidad laboral predominante, ni siquiera en los países desarrollados, es indudable su expansión creciente, especialmente potenciada tras la pandemia de covid-19. En ese sentido, en la actual fase del capitalismo se consolida una nueva forma de precarización laboral, conocida como «uberización» (Antúnes, 2023), en la que plataformas digitales, como *Uber*, se apropian de la plusvalía generada por trabajadores que asumen todos los costos y riesgos laborales, permanecen en constante disponibilidad para la empresa y carecen de garantías laborales y protección social. Según este autor, el modelo de uberización se extendería rápidamente hacia el sector de servicios, originando una nueva categoría laboral denominada «infoproletariado». Así, la actividad de este grupo estaría regulada estrictamente por algoritmos y herramientas digitales, profundizando la explotación laboral, intensificando ritmos y condiciones de trabajo, así como fragmentando relaciones laborales tradicionales y diluyendo la distinción entre tiempo personal y laboral (Antúnes, 2023).

Profundizando en este análisis, puede observarse que la manifestación más evidente de los cambios impulsados por el capitalismo contemporáneo corresponde al fenómeno denominado plataforma del trabajo. Este cambio no consiste únicamente en la incorporación de computadoras o *software* al ámbito productivo, sino en una profunda reorganización del trabajo mediante la utilización intensiva de datos y algoritmos, derivando en nuevas formas de extracción de valor económico y en una progresiva precarización laboral (Grohmann, 2020).

En términos concretos, como indican Poell et al. (2019), la plataforma del trabajo se refiere a la incorporación de infraestructuras y lógicas económicas de plataformas digitales en diversos ámbitos de la vida. Este proceso, impulsado principalmente por empresas estadounidenses con *Google*, *Amazon*, *Facebook*, *Apple* y *Microsoft* (GAFAM) transforma prácticas culturales y económicas, afectando áreas como salud, transporte y educación. Para Van Dijck (2021), dicho fenómeno es comparable

en magnitud e impacto a procesos históricos como la industrialización o la electrificación, aunque centrado en la dimensión digital. De este modo, la plataformización representa un nuevo orden de poder dominado por plataformas privadas, que en gran parte corresponde a las GAFAM.

Un modo interesante de conceptualizar este proceso, y de ilustrar lo anterior, es mediante la metáfora del «Árbol de la plataformización» (Van Dijck, 2021), que divide las plataformas digitales en tres niveles interdependientes: en primer lugar, las raíces simbolizan la infraestructura física y digital, como cables submarinos, centros de datos, dispositivos físicos y protocolos que sostienen la red; en segundo término, el tronco representa a las plataformas intermediarias principales, como las GAFAM, que actúan como centros que gestionan y distribuyen datos, controlando aspectos esenciales como pagos, identificación digital, publicidad, búsquedas y comercio electrónico y; finalmente, las ramas y hojas ilustran los servicios específicos que se ofrecen en sectores particulares como salud, educación, entre otros, dependiendo siempre de los niveles inferiores. Esta metáfora destaca claramente que la plataformización no ocurre por casualidad, sino que es resultado de fuerzas económicas, tecnológicas y políticas específicas que organizan la era digital, generando consecuencias sustanciales en términos de privacidad, soberanía digital y dependencia tecnológica. Las plataformas establecen así una estructura integrada que canaliza datos personales desde servicios finales, como educación, hacia núcleos corporativos centralizados. Un ejemplo destacado para Van Dijck (2021) es *Google Suite for Education*, cuya integración vertical —a través de *Chromebook*, *Gmail* y servicios de búsqueda—, permite la recopilación y gestión constante de información generada en entornos educativos públicos, transfiriendo dichos datos hacia redes privadas.

Es importante destacar que la estructura del árbol en Estados Unidos muestra una plataformización dominada por empresas privadas desde las infraestructuras hasta los servicios sectoriales (Van Dijck, 2021). Esto implica una privatización de los diversos ámbitos sociales en los cuales operan estas plataformas, y un desafío para que el resto de las naciones establezca un mayor desarrollo del sector público, tanto en infraestructura básica como en la creación de nuevas plataformas.

En educación, la plataformización implica, específicamente, que estas grandes corporaciones tecnológicas trasladen su lógica empresarial hacia las instituciones educativas, al ofrecer servicios digitales basados en algoritmos y *Big Data* (Evangelista & Gonsales, 2024). Particularmente, de acuerdo con Jacovkis et al. (2024), el concepto de «plataformización de la educación» describe una creciente dependencia de plataformas digitales en procesos educativos. Aunque esta tendencia abre posibilidades interesantes, tales como la personalización del aprendizaje y el apoyo a la investigación educativa, a su vez plantea retos complejos relacionados con la gestión y protección de datos personales. Por un lado, la abundancia de datos disponibles puede contribuir a mejorar significativamente la calidad educativa, al facilitar la adaptación del contenido y ritmo de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, así como la realización de investigaciones profundas sobre las políticas educativas; por otro lado, gestionar y analizar grandes volúmenes de información requiere recursos considerables y un elevado nivel de especialización tecnológica para garantizar la privacidad y la seguridad de estos datos. La situación descrita genera preocupación desde diversas perspectivas: por una parte, los datos educativos recolectados pueden incluir información altamente confidencial sobre el alumnado y; por otra, existe el riesgo real de que esta información sea utilizada para influenciar comportamientos y decisiones individuales en función de intereses comerciales concretos. En ese sentido, Jacovkis et al. (2024), en un estudio realizado en Cataluña, identifican que, en la plataformización de la educación, han predominado los intereses comerciales y técnicos por sobre los aspectos pedagógicos, lo que, en definitiva, profundiza el proceso de privatización de la educación.

3. Plataformización de la educación y profesión docente

Como se estableció en el apartado anterior, el capitalismo contemporáneo está transformando las dinámicas cotidianas y laborales por medio de la plataformización. En términos del trabajo docente, la plataformización educativa afecta especialmente al profesorado, dado que las tecnologías utilizadas con fines educativos pertenecen, en su mayoría, a empresas privadas del sector

Educational Technology (EdTech). Estas plataformas comercializan sus prestaciones educativas a los Estados como servicios externalizados, asumiendo funciones que tradicionalmente eran propias de las instituciones educativas, lo que ha contribuido a la transformación del sector y al debilitamiento de la educación como bien público (Viegas & Lamb, 2025). En esta línea, al incidir directamente en los procesos de enseñanza, las plataformas introducen mecanismos de control adicionales sobre los docentes, reconfigurando la enseñanza según intereses corporativos ajenos al gremio (Holloway & Lewis, 2022; Turienzo et al., 2022). Estos cambios suelen encuadrarse dentro del denominado «tecnosolucionismo educativo», una ideología que asume acríticamente que cualquier problemática social puede resolverse mediante el acceso generalizado del alumnado a tecnologías digitales (Saura, 2025), ignorando las dimensiones sociales, políticas y pedagógicas implicadas en dichos procesos. En consecuencia, estas transformaciones en la práctica pedagógica, han sido identificadas como una reconfiguración de los roles docentes tradicionales hacia roles de carácter tecnocrático que contribuyen a la desprofesionalización del profesorado (Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021; Wyatt-Smith et al., 2019), transformaciones que están desafiando al gremio a reinterpretar su rol profesional frente a las nuevas exigencias que vienen aparejadas con estas tecnologías, modificando así su identidad profesional (Saura et al., 2023).

En este nuevo contexto, la cuestión de la identidad docente adquiere especial relevancia en el ámbito educativo, ya que la identidad profesional se construye en estrecha relación con los contextos sociales y culturales, las experiencias de vida de las y los docentes y la manera en que proyectan su labor hacia el futuro (Tardif & Canton, 2018; Vaillant, 2008). De ahí que la inclusión de las plataformas digitales en la educación escolar desempeñe un papel central y, a la vez, ambivalente en la configuración de la identidad docente. Por una parte, estas tecnologías pueden favorecer y enriquecer las prácticas pedagógicas al abrir oportunidades para que las y los docentes exploren nuevas metodologías de enseñanza con sus estudiantes; por otra, propician un uso pedagógico irreflexivo que puede despersonalizar y desprofesionalizar la acción educativa, al dejar de lado aspectos esenciales como la reflexión crítica y el juicio pedagógico. Además, exigir el uso de plataformas u otro tipo de tecnología en el aula, repercute en presiones adicionales hacia el profesorado, puesto que se le exige un perfeccionamiento específico para responder a dicha demanda. Asimismo, estas exigencias pueden provocar malestar y afectar el bienestar docente, disminuyendo su capacidad de agencia y su sentido de autoeficacia. Tal como señala Day (2018), la autoeficacia, la agencia y el equilibrio emocional constituyen componentes fundamentales de una identidad profesional positiva; sin embargo, cuando estos se ven erosionados, pueden surgir sentimientos de frustración, descompromiso e incluso formas de alienación respecto del propio quehacer educativo.

Ahora bien, en el contexto de la educación digital, estas tensiones adquieren formas que van más allá de la reconfiguración de la identidad docente, puesto que la creciente dependencia de plataformas tecnológicas introduce mecanismos que complejizan el trabajo del profesorado de forma estructural. Es en este punto donde la noción de enajenación docente en la era digital (Mateluna-Estay, 2025) resulta analíticamente enriquecedora para comprender los cambios que impone la plataformización educativa. Lo anterior se refiere al proceso mediante el cual profesoras y profesores pueden desvincularse de los objetivos y significados fundamentales de su labor pedagógica (Marx, 1980), debido a las profundas transformaciones que experimentan en su condición docente. En ese sentido, Mateluna-Estay (2025), a partir del examen de la ideología subyacente al imaginario sociotécnico de la transformación digital de la educación chilena, identifica tres formas de enajenación en el trabajo docente mediante el análisis discursivo de documentos oficiales recientes en materia de digitalización educativa.

La primera se relaciona con una reconversión profesional obligatoria, que exige a los docentes una capacitación permanente en competencias digitales de manera acrítica. Estas exigencias, que se han identificado en el ámbito laboral bajo los conceptos anglosajones de *reskilling* o *upskilling*, tienen como principal objetivo fortalecer la economía mediante la digitalización de los procesos formativos y el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar estos retos (Li, 2024). En este sentido, la Estrategia Chile Digital 2035 (Órdenes et al., 2023) y la Política Nacional de IA (Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación [Minciencia, 2024], plantean que no basta

con que los trabajadores adquieran nuevas competencias de manera ocasional, sino que la formación continua debe consolidarse como un eje clave en sus trayectorias laborales para aprovechar las oportunidades que ofrece la digitalización. De lo contrario, la falta de preparación para desenvolverse en este entorno digital podría marginar a quienes no logren adaptarse adecuadamente.

Aunque la formación en competencias digitales en el profesorado no es algo nuevo, pues comenzó a desarrollarse sistemáticamente en el año 2007 (Claro et al., 2022), recientemente se ha avanzado hacia una nueva comprensión de las competencias digitales, plasmada en la publicación del *Marco Orientador para el Desarrollo de Competencias Digitales Docentes* (2025) desarrollado por el Ministerio de Educación con apoyo de la Unesco. Desde la perspectiva de la enajenación, este énfasis en la reconversión obligatoria implica una separación del docente respecto a los fines de su trabajo. En consecuencia, la formación profesional deja de orientarse prioritariamente hacia aspectos pedagógicos y pasa a alinearse con estándares externos que definen qué competencias son valiosas y cuáles quedan obsoletas.

La segunda forma corresponde a la pérdida de control de los medios pedagógicos, en tanto la enseñanza se proyecta mediante el uso progresivo de un determinado tipo de plataformas educativas, restando protagonismo a la autonomía del profesorado en la planificación y conducción del proceso formativo. En el caso específico chileno, los planes de formación continua del profesorado, a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que buscan desarrollar o fortalecer las competencias digitales, incluyen aplicaciones o plataformas educativas específicas, como por ejemplo, *ChatGPT*, *Gemini* (1A), *ClassDojo*, *Kahoot*, *KhanAcademy*, entre otras, lo que tiende a orientar cuáles son las aplicaciones educativas que deberían utilizarse y limita la posibilidad de que cada docente, en función de su autonomía profesional, elija libremente la plataforma educativa que mejor se adapte a su estilo o finalidad pedagógica. En este contexto, las plataformas educativas, mayoritariamente gestionadas por empresas privadas del sector EdTech, no operan como un apoyo neutro al trabajo del profesorado, sino que median activamente la práctica pedagógica, reconfigurando los procesos de enseñanza de acuerdo con lógicas de dataficación y gobernanza tecnológica que inciden en el trabajo docente (Holloway & Lewis, 2022). En términos de enajenación, el profesorado se ve separado de las condiciones materiales y simbólicas de su práctica, las que pasan a estar mediadas por dispositivos tecnológicos externos. Esto minimiza el juicio profesional docente respecto de los medios seleccionados para el desarrollo de su actividad pedagógica.

La tercera se relaciona con la instalación de mecanismos de vigilancia en tiempo real, representados por el Libro de Clases Digital, el cual consolida los mecanismos de Rendición de Cuentas y aumenta la carga burocrática del trabajo docente. De acuerdo con Viegas y Lamb (2025), uno de los rasgos centrales de la plataformización educativa es la progresiva dataficación del trabajo docente. Este proceso se inscribe en el paradigma productivo propio de la economía de la información, en el que las experiencias, prácticas y decisiones pedagógicas son transformadas en datos digitales cuantificables, almacenados y gestionados a través de plataformas tecnológicas. Lo anterior permite rastrear sistemáticamente las acciones tanto de docentes como de estudiantes, reforzando dinámicas de control y evaluación articuladas con las lógicas del capitalismo de vigilancia (Zuboff, 2019).

En el contexto chileno, a partir de 2021 y mediante la Circular N.º 30, el Ministerio de Educación impulsó la implementación del Libro de Clases Digital (LCD) como parte de una estrategia orientada a reducir la carga administrativa del profesorado y avanzar en la digitalización de la información escolar (Fundación País Digital, 2023). Esta iniciativa ha sido presentada como una respuesta innovadora frente a la crisis educativa derivada de la pandemia, así como un proceso que requiere profundización y consolidación en el tiempo (Claro et al., 2022). No obstante, desde una perspectiva crítica, diversas investigaciones advierten que este tipo de plataformas opera también como un dispositivo de vigilancia en tiempo real, permitiendo a los equipos directivos y administradores monitorear, auditar y cuantificar el desempeño docente mediante indicadores de eficacia y cumplimiento, lo que refuerza lógicas de control propias de la gestión digital del trabajo educativo (Linderoth et al., 2024; Lu et al., 2021; Selwyn, 2016). Desde la lógica de la

enajenación, esta vigilancia deteriora la autonomía profesional y redefine el sentido del trabajo docente en función de métricas externas. De este modo, la responsabilidad pedagógica se desplaza hacia la responsabilidad por el cumplimiento de indicadores, debilitando la dimensión ética y relacional de la enseñanza.

En conjunto, estos tres procesos no deben entenderse como innovaciones pedagógicas de carácter neutro, sino como expresiones de una ideología tecnosolucionista que equipara la digitalización con el progreso económico. Así, las transformaciones educativas en favor de la digitalización no solo redefinen las condiciones materiales del trabajo docente, sino que también desplazan la finalidad emancipadora de la educación (Freire, 2005) hacia lógicas funcionales al capitalismo. A la luz de lo expuesto, las nuevas dinámicas que enfrenta el profesorado reactivan con fuerza la cuestión de la enajenación docente, entendida como el proceso por el cual los educadores pueden verse separados de los objetivos y significados más profundos de su labor pedagógica. En palabras de Marx, “el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un ser extraño, como un poder independiente del productor” (1980, p.105).

4. Conocimiento profesional docente

Como se ha señalado, la actual reconfiguración del capitalismo y la plataformización educativa están generando transformaciones en el trabajo docente que, a su vez, demandan nuevas formas de desarrollo profesional. Considerando las tres formas de enajenación del trabajo docente descritas en el apartado anterior, el conocimiento profesional docente adquiere una importancia estratégica. En efecto, los desafíos que enfrenta dicho conocimiento en la actualidad se relacionan con la preservación del juicio autónomo, reflexivo y contextualizado del profesorado frente a las formas específicas de enajenación que la plataformización educativa introduce en el trabajo docente.

En este escenario, las demandas por formar competencias digitales refuerzan un modelo tecnocrático que despoja a la educación de su sentido ético y político. La irrupción masiva de plataformas digitales en las escuelas, al transformar la educación y las condiciones de trabajo del profesorado, tiende a relegar elementos esenciales de la profesión docente, como el juicio autónomo, la reflexión crítica y el conocimiento profesional (Selwyn, 2016; Viegas & Lamb, 2025). Desde esta perspectiva, el énfasis actual en la capacitación permanente en competencias digitales puede interpretarse como una orientación del desarrollo profesional docente hacia una adaptación acrítica a las nuevas demandas asociadas al uso de tecnologías en el ámbito educativo. De ahí que el conocimiento profesional corra el riesgo de reducirse a un conjunto de habilidades instrumentales desvinculado de los fines pedagógicos y éticos de la educación. En contraposición a una reconversión profesional de carácter tecnocrático, el conocimiento profesional docente se configura como un saber autónomo, práctico y situado que permite disputar el sentido de dicha reconversión, reubicando la formación continua en función de proyectos pedagógicos contextualizados, contruidos a partir de la interacción entre el conocimiento académico, los saberes de la experiencia y la reflexión crítica sobre la propia práctica (Carrasco, 2021). De acuerdo con Goodson (2003), este conocimiento no surge únicamente de teorías pedagógicas ni de técnicas aisladas, sino de las narrativas personales y trayectorias vitales de los profesores, que dotan de significado al ejercicio docente.

Efectivamente, este carácter reflexivo y situado que posee el conocimiento profesional docente toma una relevancia especial frente a la pérdida de control sobre los medios pedagógicos que produce la plataformización educativa en el profesorado. La creciente dependencia sobre las plataformas digitales, la mayoría de ellas definidas y reguladas por actores externos al ámbito de la educación, limita la autonomía de los docentes en la selección, diseño y utilización de recursos pedagógicos. Bajo estas condiciones, el conocimiento profesional docente opera como una forma de reapropiación crítica de los medios de enseñanza, permitiendo al profesorado evaluar, resignificar o resistir el uso de determinadas plataformas en función de los propios criterios pedagógicos y contextuales, estableciendo una distancia respecto de las disposiciones institucionales.

Bajo estas consideraciones, el conocimiento profesional no solo orienta la práctica pedagógica, sino que también constituye un posicionamiento político frente a las lógicas de estandarización y control que acompañan la plataformización de la educación. De acuerdo con Cavieres–Fernández y Michels (2023), los saberes docentes que surgen desde la deliberación crítica, la praxis situada y la autonomía profesional, pueden constituirse en un recurso contrahegemónico frente a estas lógicas tecnocráticas que subordinan el desarrollo profesional a intereses estatales o del mercado EdTech.

Ante los procesos de vigilancia y Rendición de Cuentas intensificados por la dataficación del trabajo docente, aparecen prácticas de resistencias que pueden considerarse parte de una manifestación del conocimiento profesional docente como un saber situado. Estas resistencias no adoptan necesariamente la forma de un rechazo abierto a la tecnología, sino que se manifiestan en cierto grupo de profesores que cuestionan y reconceptualizan los datos generados por estas plataformas para preservar su autonomía, resguardar a sus estudiantes o ejercer el cuidado como principio ético–pedagógico. En una investigación, realizada por Lu et al. (2021), se demuestra cómo algunos profesores de primaria, que deben utilizar la plataforma digital *ClassDojo* para gestionar el comportamiento escolar, optan por reinterpretar los datos generados por esta plataforma con el objetivo de proteger a sus estudiantes, y también para resistir las lógicas de vigilancia y performatividad que les son impuestas desde el exterior, ya sea tanto de los directivos escolares como de los padres.

De este modo, el conocimiento profesional docente se configura como una respuesta crítica frente a la vigilancia en tiempo real, puesto que permite preservar dimensiones éticas, contextuales y formativas del trabajo pedagógico, las cuales deben mantenerse al margen de las mediciones que responden a los nuevos sistemas automáticos de Rendición de Cuentas. Por ello, el ejercicio del juicio pedagógico se transforma en una forma de resistencia, frente a la reducción del trabajo docente a registros digitales estandarizados.

En un escenario en que la digitalización de la educación parece inevitable, la tarea urgente no es simplemente formar docentes «digitalmente competentes», sino fortalecer un juicio pedagógico que permita analizar críticamente las condiciones mercantiles en las que se insertan estas tecnologías, así como sus efectos sobre el trabajo docente y los procesos pedagógicos. Este juicio, sustentado en el conocimiento profesional, constituye también una apuesta por resguardar la educación de los intentos de control ejercidos por las corporaciones tecnológicas. Tal como señala Shiroma (2025), iniciativas como el informe de la Unesco, *Reimaginar juntos nuestros futuros* (2021), promueven un nuevo contrato social para la educación, en el que se favorece al sector privado como proveedor de servicios, difuminando el papel de las instituciones públicas y legitimando el avance de la industria global de la educación. Por lo tanto, la respuesta a este proceso no puede limitarse a una añoranza de las lógicas educativas que prevalecían en el pasado, sino que debe traducirse en una reapropiación crítica del contexto digital actual, en la que conocimiento profesional docente actúe como un recurso para cuestionar los procesos que buscan transformar los fines tradicionales de la educación.

Asimismo, vincular este conocimiento profesional con nuevas dinámicas de desarrollo docente implica ir más allá de los enfoques individuales, dando paso a procesos colectivos y colaborativos que permitan transformar críticamente las prácticas pedagógicas (Muñoz & Garay, 2015). De este modo, el desarrollo profesional docente se configura como un proceso crítico en que el profesorado asume un papel protagónico en la definición de sus condiciones pedagógico–laborales y aporta, desde su conocimiento situado, a la construcción de una educación más equitativa e inclusiva.

5. Conclusión

El avance del capitalismo en la era digital y la consecuente plataformización de la educación no constituyen procesos neutros, sino el resultado de decisiones políticas y económicas específicas. La progresiva incorporación de plataformas digitales en la educación, bajo el discurso de mejora educativa y eficiencia, trae consigo importantes consecuencias tanto para la educación, entendida como bien público, como para el trabajo docente. En ese sentido, aunque estos sistemas se

presentan como aliados cada vez más necesarios para mejorar los procesos formativos y apoyar la práctica pedagógica, en la experiencia cotidiana del profesorado condicionan y limitan considerablemente su autonomía pedagógica. Ello se debe a que este proceso promueve una lógica tecnocrática que prioriza los intereses mercantiles por sobre los educativos, generando una redefinición de su rol que afecta significativamente su condición profesional.

En este nuevo contexto, la digitalización de la educación no puede comprenderse únicamente como un proceso técnico-pedagógico, sino como la materialización de un imaginario sociotécnico que responde fundamentalmente a intereses corporativos y estatales (Saura et al., 2024). Este proceso, lejos de beneficiar el trabajo pedagógico y la condición laboral del profesorado, profundiza su enajenación laboral e incrementa los mecanismos de Rendición de Cuentas sobre su práctica, intensificando las exigencias administrativas.

Finalmente, estas transformaciones no solo afectan la condición docente, ya que las políticas y estrategias digitales en las que se insertan, diseñadas sin una adecuada reflexión pedagógica, establecen una relación directa entre las tecnologías digitales y el crecimiento económico (Dussel & Williams, 2023). De esta manera, la finalidad de la educación se ha desplazado, con un redoblado impulso, desde la formación emancipadora hacia la formación de sujetos funcionales al sistema económico. Ante estos nuevos desafíos, el desarrollo profesional docente debe centrarse en recuperar el carácter crítico y político del conocimiento profesional, promoviendo espacios formativos que permitan al profesorado no participar acríticamente en los procesos de adquisición de las competencias digitales del Siglo xxi. Esto, con el objetivo de que analice su uso de manera crítica y conozca las implicancias del uso irreflexivo de estas tecnologías digitales en la educación, así como las lógicas económicas que las sostienen.

Referencias Bibliográficas

- Antúnes, R. (2023). Trabajo intermitente y uberización del trabajo en el umbral de la industria 4.0. *Vigencia y Retos de la Crítica de la Economía Política*, 4(4), 37–48. <https://www.economia.unam.mx/vigenciayretos/vigenciayretos5.pdf>
- Carrasco, A. (2021). La construcción de conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos educacionales chilenos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 58(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.7>
- Castillo, D. (2024). Introducción: nuevo paradigma del trabajo global. En D. Castillo (Coord.), *Capitalismo digital después de la pandemia: nuevo paradigma del trabajo global* (1a ed., pp. 17–33). Siglo xxi Editores.
- Cavieres-Fernández, E., & Michels, M. H. (2023). Fortaleciendo el desarrollo docente desde su espacio público autónomo. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 1(1), 61–76. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i01.87>
- Claro, M., Velásquez, L., Figueroa, C., & Pereira, S. (2022). *Políticas digitales en educación en Chile: tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. Unesco-IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382594>
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In P. A. Schutz, J. Hong & D. C. Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (1st ed., pp. 61–70). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Dussel, I., & Williams, F. (2023). Los imaginarios sociotécnicos de la política educativa digital en México (2012–2022). *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 39–60. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26247>

- Evangelista, R., & Gonsales, P. (2024). A plataformação da educação no Sul Global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância. Em L. Alves & D. Lopes (Orgs.), *Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias* (1a ed., pp. 17–37). EDUFBA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI Editores.
- Fundación País Digital. (2023). *Futuro de la educación en Chile: innovación, tecnología y habilidades del siglo XXI*. https://media.paisdigital.org/wp-content/uploads/2024/01/02212122/FUTURO-DE-LA-EDUCACION-EN-CHILE_Estudio-Junio2023.pdf
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). The New Reality of Education in the Face of Advances in Generative Artificial Intelligence. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change* (1st ed.). Open University Press.
- Grohmann, R. (2020). Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. *Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura*, 22(1), 106–122. <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/12188/10214>
- Holloway, J., & Lewis, S. (2022). Governing Teachers Through Datafication: Physical–Virtual Hybridity and Language Interoperability in Teacher Accountability. *Big Data & Society*, 9(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/20539517221137553>
- Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., & Helsper, E. J. (2024). Plataformización de la educación pública: propuestas para abordar las desigualdades socio-digitales y reforzar el rol de la administración pública en Cataluña. *RIMCIS: International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 13(1), 39–57. <https://doi.org/10.17583/rimcis.12387>
- Jasanoff, S. (2015). Future Imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity. In S. Jasanoff & S.-H. Kim (Eds.), *Dreamscapes of Modernity. Sociotechnical Imaginaries and the Fabrication of Power* (1st ed., pp. 1–33.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226276663.001.0001>
- Li, L. (2024). Reskilling and Upskilling the Future-Ready Workforce for Industry 4.0 and Beyond. *Information Systems Frontiers*, 26(5), 1697–1712. <https://doi.org/10.1007/s10796-022-10308-y>
- Linderöth, C., Hultén, M., & Stenliden, L. (2024). Competing Visions of Artificial Intelligence in Education—A Heuristic Analysis on Sociotechnical Imaginaries and Problematisations in Policy Guidelines. *Policy Futures in Education*, 22(8), 1662–1678. <https://doi.org/10.1177/14782103241228900>
- Lu, A. J., Dillahunt, T. R., Marcu, G., & Ackerman, M. S. (2021). Data Work in Education: Enacting and Negotiating Care and Control in Teachers' Use of Data-Driven Classroom Surveillance Technology. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5, cscwz, Art. 452. <https://doi.org/10.1145/3479596>
- Marx, K. (1980). *Manuscritos de economía y filosofía* (8a ed.). Alianza Editorial.
- Mateluna-Estay, H. (2025). Imaginarios sociotécnicos de la transformación digital en educación y sus efectos en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (48), 115–133. <https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45371>

- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2024). *Política Nacional de Inteligencia Artificial: Actualización 2024*. https://drive.google.com/file/d/11OLxLp8NyKgp_eRFL45X0zStY7SFEJIC/view
- Ministerio de Educación de Chile & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2025/06/Marco-Orientador-de-Competencias-Digitales_Docentes.pdf
- Molina-Pérez, J., & Pulido-Montes, C. (2021). covid-19 y digitalización «improvisada» en educación secundaria: tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181–196. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Muñoz, M., & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389–399. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- 9ine. (3 de junio de 2025). *AI in Education: What Are the Risks and Challenges?* <https://www.9ine.com/newsblog/ai-in-education-what-are-the-risks-and-challenges>
- Órdenes, X., Roberts, R., Rojas, P., & Rojas, F. (Eds.). (2023). *Estrategia de Transformación Digital: Chile Digital 2035 (Documentos de Proyectos LC/TS.2023/77)*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/88c35833-80d0-409f-b156-46ec3491a941/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Orealc-Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Poell, T., Nieborg, D., & van Dijck, J. (2019). *Platformisation. Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Saura, G. (2025). El fetichismo de las mercancías digitales en educación. *Cadernos CEDES*, 45, e289813. <https://doi.org/10.1590/CC289813>
- Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 11–37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Saura, G., Lima, P., & Arguelho, M. (2024). Imaginarios sociotécnicos en educación: inteligencia artificial y transformación digital. *jospoe: Journal of Supranational Policies of Education*, (20), 11–30. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.001>
- Selwyn, N. (2016). Profesores y tecnología: repensar la digitalización de la labor docente. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (104), 27–36. http://www.edaddeplata.org/pdf/areaeducativa/neil_selwyn1.pdf
- Shiroma, E. O. (2025). Ressignificação do trabalho docente no projeto da Unesco para a educação 2050. *Cadernos CEDES*, 45, e289610. <https://doi.org/10.1590/cc289610>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas* (1a ed.). Caja Negra Editora.
- Tardif, M., & Cantón, I. (2018). Introducción: El problema de las identidades. En I. Cantón & M. Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (1a ed., pp. 9–17). Narcea Ediciones.

- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., & Thoilliez, B. (2022). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 151–172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente: importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15–38. <https://rie.ufro.cl/index.php/educacion/article/view/942>
- Van Dijck, J. (2021). Seeing the Forest for the Trees: And Visualizing Platformization and Its Governance. *New Media & Society*, 23(9), 2801–2819. <https://doi.org/10.1177/1461444820940293>
- Varoufakis, Y. (2023). *Tecnofeudalismo: el sigiloso sucesor del capitalismo* (1a ed.). Deusto Editorial.
- Viegas, M. F., & Lamb, M. E. (2025). Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados. *Cadernos CEDES*, 45, e289632. <https://doi.org/10.1590/CC289632>
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of Covid-19*. Education International Press. <https://eprints.qut.edu.au/216577/1/76301358.pdf>
- Wyatt-Smith, C., Lingard, B., & Heck, E. (2019). *Evaluaciones digitales del aprendizaje y macrodatos: consecuencias en la profesionalidad de los docentes*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370940_spa
- Yang, W. (2022). Artificial Intelligence Education for Young Children: Why, What, and How in Curriculum Design and Implementation. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 3(5), 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power* (1a ed.). PublicAffairs.