



Subjetivación neoliberal y digitalización educativa. Un estudio de caso en educación primaria

Neoliberal subjectivization and educational digitalization: a case study in primary education

**Diego Martín-Alonso*;
Eva Guzmán-Calle****

DOI: 10.5944/reec.48.2025.45487

Recibido: **27 de mayo de 2025**
Aceptado: **5 de septiembre de 2025**

*DIEGO MARTÍN-ALONSO: Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga. 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. **Datos de contacto:** E-mail: diegomartin@uma.es

EVA GUZMÁN-CALLE: Graduada en Pedagogía y doctoranda en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas educativas orientadas a la equidad. **Datos de contacto: E-mail: evagc@uma.es

Resumen

En las últimas décadas diversos estudios han documentado un proceso global de privatización educativa, intensificado tras la COVID-19 mediante la digitalización de la enseñanza. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre digitalización educativa abordan aspectos de corte didáctico y metodológico, dejando de lado las consecuencias de estos fenómenos de privatización en las prácticas del profesorado y, en última instancia, en la equidad. Esta investigación se propone comprender cómo las políticas de privatización educativa, el uso de mercancías digitales y la pedagogía neoliberal toman forma en las prácticas docentes y en los procesos de subjetivación del profesorado. El estudio se sitúa en el marco de la indagación narrativa. La investigación se desarrolló en dos fases: una preliminar, con dos grupos de discusión y dos entrevistas a personal educativo, y una principal, con un estudio de caso con una maestra de Educación Primaria en Andalucía. En los resultados se expone, en primer lugar, el relato del estudio de caso con la maestra. En el posterior análisis y discusión de esta historia se identifican tres ideas: 1) las herramientas digitales no tienen un valor pedagógico intrínseco, somos los docentes los que les damos valor de uso condicionados por las barreras a la enseñanza; 2) las mercancías digitales son los dispositivos que sostienen las políticas y discursos neoliberales en las prácticas escolares propias del capitalismo; 3) las mercancías digitales y el tecnosolucionismo son dispositivos que operan en los cuerpos de los docentes, convirtiendo los discursos y políticas de la pedagogía neoliberal en relaciones escolares y subjetividades propias del neoliberalismo.

Palabras clave: tecnología de la educación; capitalismo; subjetividad; privatización

Abstract

In recent decades, various studies have documented a global process of educational privatization, intensified after COVID-19 through the digitalization of teaching. However, most research on educational digitalization addresses didactic and methodological aspects, neglecting the consequences of these privatization phenomena on teachers' practices and, ultimately, on equity. This research aims to understand how educational privatization policies, the use of digital commodities, and neoliberal pedagogy shape teachers' teaching practices and subjectivation processes. The study is situated within the framework of narrative inquiry. The research was conducted in two phases: a preliminary phase, with two focus groups and two interviews with educational staff, and a main phase, consisting of a case study with a primary school teacher in Andalusia. The results first present the account of the case study with the teacher. In the subsequent analysis and discussion of this story, three ideas are identified: 1) digital tools have no intrinsic pedagogical value; it is we teachers who give them use value, conditioned by the barriers to teaching; 2) digital commodities are the devices that sustain neoliberal policies and discourses in the school practices characteristic of capitalism; 3) digital commodities and techno-solutionism are devices that operate in the bodies of teachers, transforming the discourses and policies of neoliberal pedagogy into school relations and subjectivities characteristic of neoliberalism.

Keywords: educational technology; capitalism; subjectivity; privatization

1. Introducción

Distintas investigaciones de carácter nacional e internacional vienen señalando en las últimas décadas un proceso global de privatización de los sistemas educativos (Ball & Youdell, 2008; Rizvi & Lingard, 2014; Saura, 2015). Este proceso de privatización se ha intensificado, sobre todo a partir de la COVID-19, por la privatización educativa digital (Saura *et al.*, 2023).

Sin embargo, la mayoría de los estudios que se centran en los procesos de digitalización de las escuelas suelen abordar cuestiones didácticas y metodológicas asociadas a las herramientas digitales. Los pocos estudios críticos que encontramos se centran en los procesos de privatización que supone el uso exponencial de estas herramientas digitales en los sistemas educativos, en tanto que en su mayoría son privadas y pertenecen al oligopolio de las Big Tech (Saura *et al.*, 2022; Williamson & Hogan, 2020).

En este marco nos resulta necesario incorporar investigaciones que ahonden en las consecuencias de estos fenómenos de privatización digital de la educación en las prácticas del profesorado y en el día a día en las escuelas. Desde esta posición surge el propósito de la investigación: comprender las relaciones entre los procesos de subjetivación docente, la pedagogía neoliberal y los procesos de digitalización de las prácticas educativas. Es decir, nos proponemos estudiar cómo toman forma las políticas educativas en las prácticas escolares y qué relación guardan con los procesos de subjetivación del profesorado. Podemos resumir esto en una pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre lo que se vive en el aula, las políticas educativas de la Agenda Global Educativa (Rodríguez-Martínez, 2018) y las mercancías digitales?

Para ello debemos indagar cómo los docentes incorporan en sus historias las políticas educativas, los discursos educativos oficiales y el uso de herramientas digitales. Estudiando además cómo todo esto toma forma en sus discursos y prácticas. Es por esto por lo que desarrollamos el estudio desde el marco de la indagación narrativa (Clandinin, 2013; Clandinin & Husu, 2017).

La investigación se ha desarrollado en dos fases¹. La fase preliminar de la investigación consistió en 2 grupos de discusión y 2 entrevistas con personal del centro educativo en el que se realizaría el estudio de caso principal. Esta fase tenía como propósito identificar las categorías y focos del estudio, así como permitir la triangulación de la información en el posterior análisis. En la segunda fase se desarrolla el estudio de caso principal de la investigación, realizado con una maestra de Educación Primaria de un centro educativo de Andalucía. Los procedimientos de investigación han sido la observación de cerca y la entrevista (Caparrós *et al.*, 2021; Martín-Alonso, 2019; Van Manen, 2003).

En los resultados se expone, en primer lugar, el relato de la experiencia de acompañamiento a la maestra. En el posterior análisis y discusión de esta historia se identifican tres ideas: 1) las herramientas digitales no tienen un valor pedagógico intrínseco, somos los docentes los que les damos valor de uso condicionados por las barreras a la enseñanza; 2) las mercancías digitales son los dispositivos que sostienen las políticas y discursos neoliberales en las prácticas escolares propias del capitalismo; 3) las mercancías digitales y el tecnosolucionismo son dispositivos que operan en los cuerpos de los docentes, convirtiendo los discursos y políticas de la pedagogía neoliberal en relaciones escolares y subjetividades propias del neoliberalismo.

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación SocioTechED, «Imaginarios sociotécnicos en Educación: Redes Políticas de Gobernanza Digital y Soberanía Digital financiado por la Agencia Estatal de Investigación y dirigido por el profesor Geo Saura de la Universidad de Barcelona.

2. Marco teórico

El estudio gira en torno a la comprensión de las interrelaciones entre tres fenómenos: subjetivación docente neoliberal, las políticas educativas (que en las últimas décadas son políticas de privatización educativa) y la digitalización de la enseñanza. Se exponen a continuación los referentes en los que nos apoyamos para cada uno de estos conceptos.

La subjetivación neoliberal es el proceso por el cual la lógica y normas del mercado se establecen como la norma hegemónica e imperante sin que se llegue a cuestionar el modelo, como si esta fuese la única manera posible de organización (Díez, 2018; Fisher, 2016; Martín-Alonso *et al.*, 2024) y extendiendo la racionalidad capitalista a todas las esferas de la existencia humana (Díez-Gutiérrez, 2015). Concretamente en el ámbito escolar, la subjetivación neoliberal podríamos entenderla como el proceso por el que el profesorado asume como propios los marcos y discursos de la pedagogía neoliberal.

La principal consecuencia de estos procesos es que el profesorado termina configurando sus prácticas desde los valores del neoliberalismo, tales como la competitividad y la meritocracia y, además, se relaciona con la comunidad educativa desde el individualismo (Fávero & Bechi, 2020). De esta forma se genera una forma de gobierno que no se basa en la disciplina o la coacción, si no en la propia dirección de los deseos y pulsiones de los sujetos.

Este proceso se caracteriza por un profesorado que se configura como gestor educativo, un técnico encargado de la ejecución eficiente y eficaz de las tareas que se le encomiendan. Se crean de esta manera nuevas funciones docentes vinculadas a las comparaciones de resultados y rendición de cuentas.

Por otro lado, la pedagogía neoliberal es la extensión de las lógicas del mercado capitalista a los discursos, políticas y prácticas de las escuelas. Esto se concreta en las políticas de privatización educativa.

En el caso español, la privatización educativa ha sido tanto exógena como endógena (Rodríguez-Martínez *et al.*, 2022; Saura, 2015). Por un lado, encontramos la privatización exógena, donde se ha permitido una creciente intervención del sector privado en la esfera pública mediante instrumentos como los conciertos educativos, las subvenciones estatales o los cheques escolares (Ball & Youdell, 2008). Este proceso se ha visto acompañado por estrategias de privatización endógena, es decir, una transformación interna del propio sistema público, en la que se introducen principios y métodos de gestión inspirados en el modelo empresarial. Esta tendencia, enmarcada en lo que se conoce como Nueva Gestión Pública, asume que el modelo escolar tradicional carece de eficacia y propone una reorganización basada en la competencia, la eficiencia y la orientación al mercado (Oliveira, 2015).

En este contexto, el sistema educativo español ha promovido cada vez más la lógica de la «libre elección» como un derecho de las familias, fomentada por la estructura dual que conforman los centros públicos y privados-concertados. Esta configuración ha derivado en un entorno competitivo entre centros, en el que las escuelas públicas no solo rivalizan con las privadas financiadas con fondos públicos, sino que también compiten entre sí por captar alumnado. Esta situación da lugar a políticas educativas de tipo cuasi-mercado, caracterizadas por la gestión privada sostenida con fondos públicos, la delegación de servicios educativos a entidades externas, la reorganización del mapa escolar y la difusión de resultados académicos como herramienta de presión y elección (Rodríguez-Martínez *et al.*, 2022).

Concretamente en Andalucía -donde se realiza nuestro estudio- la red concertada representa algo más de una cuarta parte del total de centros educativos. Entre 2011 y 2019, se han cerrado más de 7.400 unidades educativas en la educación básica en el sector público, y se han reducido cerca de 4.700 plazas docentes, fundamentalmente en Primaria (82 %) etapa en la que trabaja la maestra de nuestro estudio.

Además, a partir de 2018, se vienen impulsando reformas normativas orientadas a ampliar el margen de maniobra del sector privado en la educación, como el Decreto de escolarización (21/2020 de 17 de febrero), la Orden de conciertos educativos (21/2020 de 16 de diciembre) y el Decreto sobre actividades y servicios escolares complementarios (162/2021 de 11 de mayo).

Estas políticas no solo han generado una reducción significativa en la oferta pública, sino que han reforzado el peso de la red concertada en varias zonas urbanas e intermedias, donde ya supera el 50 % de la matrícula en las etapas obligatorias. En la provincia de Málaga, donde se sitúa el presente estudio, la red concertada alcanza más del 40 % del alumnado (CGT, 2019).

Este modelo dual genera una segmentación del alumnado en función del nivel socioeconómico. Por ejemplo, en Andalucía el 55 % de los colegios públicos están en los entornos menos favorables, el 45 % en entornos medios y menos del 1 % en los entornos más favorables; mientras el 29 % de los centros privados están en los entornos menos favorables, el 24 % en entornos medios y el 47 % en los entornos más favorables (Pérez *et al.*, 2019).

A estos fenómenos de privatización debemos sumar lo que se ha llamado privatización educativa digital. Saura (2023) identifica cuatro estrategias de privatización educativa digital: 1) redes políticas de gobernanza digital, formadas por actores y grupos de poder que formulan y articulan las políticas educativas de los sistemas educativos; 2) estrategias de mercantilización de las herramientas digitales para expandir los marcos del capitalismo a las escuelas; 3) los imaginarios sociotécnicos en educación (Jasanoff & Kim, 2015), que son «futuros deseables sobre la ciencia y la tecnología que vienen sostenidos colectivamente y se estabilizan en las instituciones para guiar las políticas a la vez que proyectan formas de vida social» (Saura *et al.*, 2024, p. 16); 4) endoprivatización educativa digital, es decir, la importación a las escuelas de las «prácticas privadas de la economía digital dentro de las escuelas que intensifican las relaciones de mercado, la gobernanza escolar basada en datos, el gerencialismo y crean subjetividades neoliberales digitales que desprofesionalizan la docencia» (Saura *et al.*, 2023, p. 11).

En este marco tanto de endoprivatización educativa digital, como de expansión de los mercados digitales a las escuelas públicas aparece el tecnosolucionismo: estrategias implementadas por el profesorado para solucionar de manera individual y a través de las tecnologías (en su mayoría privadas) los problemas estructurales que se encuentra en su práctica diaria (Morozov, 2013; Saura *et al.*, 2024).

3. Metodología

El propósito de la investigación es comprender las relaciones entre los procesos de subjetivación docente, la pedagogía neoliberal y la digitalización de las prácticas educativas. Es decir, el propósito del estudio se centra en la experiencia del profesorado y las historias que construyen de sí mismos como docentes. Para indagar este asunto nos situamos en el marco de la indagación narrativa (Clandinin, 2007; Clandinin & Husu, 2017; Contreras,

2016; Martín-Alonso, 2019; Martín-Alonso *et al.*, 2019). Desde este enfoque se defiende que la experiencia vivida posee un carácter narrativo. Es decir, las personas damos forma a nuestra experiencia a través de historias de quiénes somos, por lo que es a través de estas narrativas que podemos dar sentido a lo vivido e interpretar el pasado.

La indagación narrativa consiste en investigar la experiencia vivida en tanto que historia, por tanto, no es solo una metodología sino también una manera de entender la experiencia: es un marco ontológico y epistemológico (Clandinin, 2013). En consecuencia, situarse en el marco de la indagación narrativa es asumir una concepción particular de la experiencia como objeto de estudio. Y desde esta mirada, por tanto, al hablar de procesos de subjetivación lo que nos proponemos es la comprensión de las historias en las que vive el profesorado, es decir, de los modos narrativos en que cada docente da sentido a su práctica en el aula.

Para abordar la complejidad de las historias de vida y de la experiencia educativa se requiere una reflexión que sea intersubjetiva (Maldonado-Ruiz, 2022). Y para crear una reflexión de esta naturaleza la investigación se sitúa en la tradición de la investigación participativa, entendiendo que en la investigación educativa quien investiga es también docente. Lo cual tiene dos consecuencias metodológicas fundamentales:

«En primer lugar, en cuanto a que la naturaleza de la relación de investigación desborda la relación experto-práctico para inaugurar una relación entre profesionales de la educación. Una relación motivada por un principio de reconocimiento de las epistemologías docentes y orientada por una disposición receptiva concretada en la idea de escucha [...] En segundo lugar, la concepción de una investigación como experiencia de formación alude a la idea de trascendencia y a cómo los procesos de aprendizaje y transformación que se desarrollan en la investigación encuentran resonancias en la formación universitaria; es decir, investigamos sobre aquello mismo que enseñamos. En este sentido, más que investigadores podríamos afirmarnos como docentes que investigan, cuya experiencia de investigar articula su enseñanza. De tal manera que poco sentido tiene la elaboración de exhaustivos informes de investigación si a la postre no encarnamos los saberes que allí se recogen o si la investigación no tiene finalmente como faro la mejora de la formación del profesorado.» (Caparrós *et al.*, 2021, p. 335)

Desde este enfoque es que hemos acompañado a una maestra que no ha sido considerada como «participante», sino miembro de la propia investigación. Teniendo en cuenta el objetivo que nos planteamos (el análisis de los procesos de subjetivación neoliberal) este enfoque metodológico es fundamental, pues nos aleja de una mirada a la maestra como víctima ingenua del neoliberalismo y nos hace reflexionar de manera conjunta sobre los procesos que tanto docentes como investigadores vivimos en el sistema capitalista. No debemos olvidar que la investigación está condicionada por las mismas lógicas neoliberales que estudiamos en la experiencia de la maestra. Por lo que esta decisión metodológica hace que seamos cautos también en el diseño y desarrollo de la investigación, tratando de hacer resistencia a las lógicas del capitalismo académico (Saura & Bolívar, 2019).

3.1. Diseño y desarrollo de la investigación

La investigación se ha desarrollado en dos fases. La primera fase tuvo lugar entre mayo y diciembre de 2024. Se trata de la fase preliminar del estudio y tenía como objetivo identificar el marco teórico de referencia, así como las categorías y focos del estudio de caso que se desarrollaría en la siguiente fase de la investigación. Además, el trabajo de campo de esta fase serviría para triangular la información en el análisis del estudio de caso principal.

Para ello se realizó una entrevista con la directora del centro en el que se realizaría el estudio de caso principal y también dos grupos de discusión. La entrevista se realizó en el centro y tuvo una duración de 45 minutos. Por su parte, los grupos de discusión se realizaron con 5 y 4 docentes cada uno. Los criterios para la selección fueron: 1) garantizar la paridad; 2) que el profesorado mostrase una mirada reflexiva y crítica con sus prácticas educativas; 3) que los puestos que ocupasen fuesen diversos y hubiese representación de docentes con cargos relevantes. De esta forma, además de con docentes con puestos en escuelas, también participó una delegada sindical, un responsable de un centro de formación de profesorado, un responsable de cursos de formación en competencia digital y un director de una escuela de Educación Primaria.

Tras este trabajo de campo se realizó un análisis preliminar en el que se identificaron cuatro categorías que orientarían el trabajo de campo de la siguiente fase de la investigación.

La segunda fase del estudio se desarrolla entre enero y abril de 2025 y corresponde con el estudio de caso principal: una indagación narrativa con una maestra. La selección de la maestra se realizó atendiendo a dos criterios: 1) que mostrase disposición a la reflexión sobre sus prácticas; 2) que tuviese una experiencia profesional de al menos 5 años, de manera que tuviera una trayectoria e historia sobre la que pudiéramos indagar.

La maestra con la que finalmente realizamos el estudio de caso fue Elena². Docente con diez años de experiencia profesional en Educación Primaria Bilingüe así como en Lengua Extranjera Inglés. En el curso en que realizamos el estudio (2024/25) trabaja en un centro educativo de la costa andaluza y es responsable de impartir la asignatura de Inglés en los cuatro cursos de 5º (11 años) y en los tres cursos de 6º (12 años) que tiene el centro educativo. Además, es tutora de un grupo de 6º.

Los procedimientos de investigación que se han utilizado para el estudio de caso han sido la observación de cerca y la entrevista (Martín-Alonso, 2019; Van Manen, 2003). Ambos procedimientos están diseñados desde la mirada de la investigación participativa que antes mencionábamos. Por un lado, la observación de cerca trata de orientarse a

«la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más cerca posible y a la vez mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que nos permiten dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones.» (Van Manen, 2003, p. 86)

Por su parte, las entrevistas tienen como objetivo tanto la recogida de información como el pensar y construir sentido de lo vivido en la experiencia en el aula (Sierra & Blanco, 2017; Van Manen, 2003). Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

² Todos los datos que puedan identificar a las personas participantes, tanto profesorado como alumnado, han sido modificados para garantizar la confidencialidad.

El estudio de caso se realizó entre enero y abril de 2025, con un total de 8 entrevistas (3 horas y 20 minutos totales de duración) y 10 registros de observación (40 horas de duración).

FASE	FECHA	PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN	PARTICIPANTES
I FASE PRELIMINAR	Mayo 2024 – Diciembre 2024	Grupo de discusión 1	Sara: maestra de Educación Especial
			Claudia: maestra de Educación Especial en aula TEA
			Roberto: maestro de Educación Primaria, coordinador TIC en su centro.
		Grupo de discusión 2	Manuel: maestro de Inglés, coordinador TIC de su centro y responsable de formación en competencia digital.
			Pedro: maestro de Educación Física
			María: maestra de Educación Primaria y delegada sindical.
II ESTUDIO DE CASO	Enero 2025- Abril 2025	Entrevista	Jose: maestro de Educación Física responsable de un centro de formación de profesorado
			Sara: maestra de francés y con experiencia profesional en varias comunidades autónomas
		Observación (10)	Lucas: director de un centro de Educación Primaria
			Paula: directora del centro en que se desarrolla el estudio de caso

3.2. Proceso de análisis y escritura del informe

Al finalizar la primera fase del estudio se realizó un análisis preliminar de la información recogida en el trabajo de campo (2 grupos de discusión y entrevista con la directora del centro). Estas categorías servirían para definir los focos de estudio de la segunda fase de la investigación. Las categorías que se identificaron fueron:

- Normalización/naturalización del uso de las herramientas digitales privadas en las aulas.
- Existe una experiencia de malestar compartida por el profesorado.
- Imprecisión en la búsqueda de soluciones al malestar.
- La posibilidad de acceso y disponibilidad de herramientas digitales privadas (tanto software como hardware) condiciona las prácticas educativas.

El trabajo de campo de la segunda fase (el estudio de caso con la maestra) se realizó a partir de los focos antes mencionados. Tras la realización de las entrevistas y la observación en el aula se compuso un relato del estudio de caso y se pasó al análisis de toda la información recogida en el trabajo de campo con la herramienta Atlas.ti. Las categorías de análisis que se identificaron fueron:

- Tecnoslucionismo como respuesta a las barreras a la enseñanza.
- Relaciones entre la subjetivación neoliberal, el tecnoslucionismo y las herramientas digitales privadas.
- Experiencias de autocontrol y autoexigencia
- Hiperconexión en la comunicación e individualización de la experiencia educativa.
- Malestares docentes y tecnoslucionismo.
- Plusvalor y plus de goce en las herramientas digitales privadas.

4. Resultados: relato de Elena³

4.1. «Tengo una crisis pedagógica»

Elena es maestra de lengua extranjera en un centro de Educación Primaria de la costa oriental andaluza. Se trata de un centro grande, con cuatro líneas por curso. Ella imparte clase de inglés a todas las clases de 5º y 6º curso (11 y 12 años respectivamente). Además, es tutora de uno de los grupos de 6º curso.

Su rostro transmite pasión cada vez que me habla del oficio docente y de su área de conocimiento -inglés como lengua extranjera-. Además, le caracteriza la inquietud profesional. Busca continuamente nuevas herramientas de trabajo y explora con distintas metodologías. Para ello se forma y participa regularmente en distintos foros y redes de docentes. En cierto sentido esta inquietud es también parte de su personalidad: a pesar de su cuerpo menudo, transmite en clase mucha energía y un movimiento incesante.

De forma paralela, y quizá también paradójica, la experiencia profesional de Elena está atravesada por una misma sensación: el desbordamiento. Una escena habitual y que retrata el ritmo normal de la maestra es la siguiente, que relata lo que sucedió en los tres primeros minutos de recreo:

«Vamos al aula de su tutoría. Allí deja su mochila y coge la comida. Nos dirigimos a la sala de profesores. Por el camino comenta que aún no sabe si tiene que ir al patio a vigilar, pero que tiene un curso de primeros auxilios durante el recreo, así que no tiene claro a dónde debe ir. En el pasillo se cruza con la maestra de Pedagogía Terapéutica, que le dice que una familia le ha pedido un informe de un niño. Por el tono de voz parece que es algo importante. Bajamos las escaleras hablando con la maestra sobre el informe y nos cruzamos en la entreplanta con un maestro. La maestra se queda hablando con él y la conversación sobre el informe del niño se queda a medias. Veinte metros después llegamos a la sala de profesores. Al entrar, un hombre que parece el ponente del curso dice: «si eso pasa lo primero es dar un grito...». El curso de primeros auxilios ya empezó. Elena coge un trozo de una palmera de chocolate que hay en una de las mesas. Parece que es el cumpleaños de algún docente y que trajo los dulces, aunque no sabe quién fue. Mira un papel que hay en el tablón y me dice «vamos que me toca sustituir en el patio». El resto de docentes están sentados en una esquina comiendo los dulces mientras escuchan lo que dice el ponente del curso. Elena abre la puerta y entra el maestro de Educación Física, al cruzarse le dice: «Me tengo que ir al patio, luego me cuentas». Parece que tenían un asunto pendiente por tratar. Nos vamos al patio...» (O1)⁴

3 El relato se redacta en primera persona porque el trabajo de campo lo ha realizado el investigador principal, pero en su análisis y redacción han participado todos los autores.

4 Las evidencias del trabajo de campo se registran con los siguientes códigos: O (registro de

Este ritmo frenético, que es el habitual, no es solo algo que yo observe, si no que ella también lo vive de esta manera y me insiste repetidas veces en que «me siento muy desbordada».

«Por ejemplo, yo estoy dando algo en inglés, ¿no? El presente simple, por ejemplo. Y preparo actividades. Vamos a seguir la didáctica del inglés, vamos de lo simple a lo complejo, trabajando las destrezas receptivas primero, luego vamos a llevarlos poquito a poco hasta producir, acabando con una situación de aprendizaje. En un proyectillo que yo sepa que a ellos les guste. Pero o falta tiempo, o ahora me voy aquí, ahora me voy allí, o un recurso que te falla, o un niño que ese día no está bien, o la clase que te da una vuelta. O tú programas una cosa y no sale cómo tú quieres y piensas, no he llegado a todo.» (E6)

A pesar de implicarse plenamente en su trabajo -dedicando muchas más horas de las que corresponden a su jornada laboral- tiene la sensación de que «no he llegado a todo». Lo cual termina convirtiéndose en una experiencia de malestar que ella denomina como «crisis pedagógica».

«Tengo que dejar la clase para dedicarme solo a ella [habla de una alumna con TEA] y es que tengo veinticinco más, entonces a veces me siento muy desbordada [...] Ahora ha entrado en esa misma clase un niño que no habla nada ni de inglés ni de español, es árabe. Es que es como integrar muchas cosas, muchos niveles con muchos niños, muchas cosas a la vez. Y llegamos hasta donde llegamos. Vamos a volvernos locos perdidos. Esto te lleva a plantearte: ¿tengo una crisis pedagógica? ¿No estoy haciendo suficiente? ¿Soy yo, es el sistema, son los niños?» (E1)

En esta cita la maestra nos revela la experiencia de malestar que vive y, además, nos da otra pista importante para entenderla: se trata de un malestar que no tiene elaborado, del que no termina de comprender de qué es síntoma. «¿Soy yo, es el sistema, son los niños?» No queda claro cuál es el origen y, por tanto, tampoco puede elaborarse una solución acorde.

En consecuencia, la única respuesta con sentido al desbordamiento es dedicar mayor tiempo a todas las tareas que siente que debe atender. Lo cual puede permitir abarcar más, pero al mismo tiempo anula su vida personal, pues termina dedicando la mayor parte de su tiempo a las demandas de la escuela.

«Me siento una tarde a las cuatro y me levanto a las nueve. Le he dedicado todo el tiempo a mi trabajo. Pero cuando tenga alguien a quien tenga que dedicarle tiempo, ¿qué haré? Y, para empezar, a mí no me estoy dedicando tiempo. Yo entrenaba tres veces a la semana, pues ya entreno dos. Iba a mis clases de baile. Ya no voy [...] Al final el colegio se convierte en el centro de mi vida. Y no puede ser. Yo no puedo cenar a las diez y media de la noche y entrenar a las nueve. »(E1)

Y aunque dedicar más tiempo al trabajo permita abordar más tareas y promete atajar el desbordamiento que vive, en realidad ahonda en el sentimiento de malestar ya que la sumerge en una falta de vida, de un deseo propio más allá de los resultados profesionales: «Llega un momento en el que ¿dónde está mi vida, mi disfrute personal, mi tiempo libre? Que cada vez tengo menos» (E3).

observación) o E (registro de entrevista), seguido del número del día en que se realiza el registro

4.2. «Yo solo necesito ayuda»

Ahora bien, ¿cuáles son esas tareas y las condiciones laborales que absorben tanto tiempo y energía? Aunque la realidad es siempre compleja y difícil de delimitar, tanto en las observaciones como en las conversaciones se pueden identificar dos cuestiones principales: 1) la alta demanda de tareas administrativas; 2) una ratio alta con bajos recursos personales y materiales.

En primer lugar, encontramos la hiperactividad administrativa con la que Elena vive su día a día. Siente que debe rendir cuentas de toda su actividad, lo cual genera un exceso de tareas administrativas: elaboración de actas de todas las reuniones, programas de refuerzo, reuniones con familias, etc. «Hay que levantar un acta de todas las cosas», decía.

Además, la asfixia administrativa no se debe únicamente a la cantidad de tareas que se le demandan, si no, especialmente, al formato en que se lo solicitan: el digital. Con la digitalización se produce una hiperconexión con las familias, la administración y el profesorado. Lo cual genera una sensación de control y de estar en relación constante, creando el mandato autoimpuesto de la respuesta inmediata a cada demanda y consulta de familiares y administración.

En consecuencia, se dedica a atender constante e ininterrumpidamente a la administración (con la generación de actas e informes) y a las familias (comunicando todo lo que se hace, resolviendo sus dudas al instante, etc.), monopolizando estas tareas su labor profesional, asfixiando su tiempo de trabajo y dejando poco margen para cuestiones pedagógicas y para su propia vida en general. Los ritmos de clase ya no los marcan las relaciones con el alumnado, si no las comunicaciones virtuales con la administración y las familias.

Por un lado, en la relación con las familias se crea una cultura de comunicación instantánea en la que hay una suerte de mandato no escrito en que debe atender a todas las dudas y demandas de las familias al instante. En Andalucía concretamente contamos con la plataforma oficial iPasen, a través de la cual las familias pueden comunicarse con el centro y realizar el seguimiento educativo del alumnado.

Esta plataforma pretende facilitar la comunicación entre familia y escuelas. Sin embargo, la digitalización de la comunicación con las familias termina generando en la práctica de Elena una disolución de sus horarios de trabajo. Se confunde cuándo es el horario de clase, de atención a familias o de coordinación docente. Y, con ello, aumenta su carga de trabajo y sensación de desbordamiento:

«Tengo ciento setenta y cinco alumnos aproximadamente, y [las familias] me escriben porque tienen dudas. Es normal. Pues esas comunicaciones, en el recreo o en un cambio o cuando los niños están haciendo algo. Y es otro tiempo que hay que emplear». (E1)

Por otro lado, en relación con la administración contamos en Andalucía con la plataforma SENECA, un portal de gestión administrativa que centraliza todas las tareas y gestiones que deben hacer los centros educativos. Sobre esto me contaba que:

«Yo tenía el cuaderno escrito, que yo anotaba ahí tres cosas. Yo hacía ahí algunas anotaciones, iba apuntando ahí las notas y es verdad que luego tenía que hacer las medias a mano. Pero es que ahora como está todo tan informatizado, el programa de refuerzo hay que hacerlo y tenerlo listo. Programa de refuerzo que al final es para nada porque los refuerzos no los

tenemos, es un papel más. Imprímelo, cita a la familia, tengo una tutoría. Infórmale de algo que en realidad luego vas a hacer tú como puedas. Pues es una burocracia tonta [...] Ahora la inspectora vino y dijo que había visto un modelo de acta que le gustaba mucho, una acta kilométrica de cinco folios, ahí va todo el mundo metiendo información. Pues hay que hacer ese acta, la de SENECA, y ahora sube ese acta, que te la firmen todos y que se quede todo ahí.» (E1)

En este contexto aparece un elemento curricular paradigmático de esa saturación producida por la interrelación de una práctica gerencialista y la digitalización de la gestión escolar: las situaciones de aprendizaje⁵. La maestra identifica las situaciones de aprendizaje como un cambio de nomenclatura que no cambia las prácticas. Se trata, dice, de un cambio técnico, que no modifica las prácticas ni la cultura profesional en el sentido en que discursivamente propone la LOMLOE. En cambio, sí genera una mayor carga de trabajo, al exigir su concreción administrativa en una serie de apartados rígidos y alejados de su práctica.

«Te digo el cambio que he visto, el agobio de tener que meterlo en SENECA, porque al final era una cosa que ya hacíamos muchos de nosotros [...] Por ejemplo, en la unidad uno de inglés de quinto, nosotros estábamos trabajando a nivel gramatical presente simple, presente continuo, vocabulario del colegio. Poquito a poco todas las destrezas relacionadas con eso. Y al final de esa unidad los niños crearon un juego de mesa donde tenían que usar ese vocabulario y esa gramática. Eso es una situación de aprendizaje. Eso no es nuevo. Eso yo lo he hecho antes [...] Pero para meter una situación de aprendizaje en SENECA te tiras un rato.» (E4)

Por otro lado, junto a esta suerte de gerencialismo digitalizado señalábamos un segundo elemento responsable del hastío de Elena: la alta ratio y la falta de recursos. Elena es maestra de lengua extranjera, imparte inglés en siete grupos de la escuela y tiene a su cargo la tutoría de otro grupo. En total tiene más de ciento setenta alumnos y alumnas. Una media de veinticinco niños y niñas por grupo, a los que atiende menos de cuatro horas a la semana. En este marco de trabajo se ve incapaz de atender de manera personalizada a cada criatura, en especial a quienes presentan necesidades que se alejan significativamente del grupo normativo.

«Está muy bien la inclusión, sí, yo estoy a favor, pero mira qué bien me va la clase que hay un profe sombra. Y mira cómo voy yo hasta aquí de ahogada en la clase que tengo a mi alumna TEA [y sin maestro de apoyo] [...] La inclusión no puede ser con una sola maestra en el aula. No puede ser a esos niveles. Si tienes edades parecidas, niveles parecidos, es un poquito más fácil, pero con una diferencia curricular tan amplia necesitas un segundo profesor en el aula.» (E1)

Esto lo vemos en todas sus clases en que intenta atender al mismo tiempo al grupo con un nivel curricular normativo y al alumnado que requiere adaptaciones, teniendo que dejar a alguien siempre con menos atención (que suele ser el alumnado más vulnerable).

5 Las situaciones de aprendizaje son un elemento curricular que introduce la LOMLOE en el currículum oficial español. Consiste en la elaboración de trabajos por proyectos con una estructura y secuenciación predeterminada.

Este es el principal causante, desde su mirada, de su malestar. Por delante incluso de las cuestiones administrativas: «de verdad que yo creo que a mí me daría igual la burocracia si hubiera menos niños. Yo solo necesito ayuda».

4.3. «Nunca me parece suficiente»

Al no llegar esa ayuda que reclama termina inventándosela ella. En los últimos cursos ha ido probando con distintas estrategias y usos de herramientas digitales privadas, buscando la mayor eficacia posible en los procesos que le absorben la mayor parte de su tiempo de trabajo: los procesos de calificación y sus tareas administrativas asociadas, así como la información al alumnado y familias de dichos procesos.

Hace un par de cursos comenzó utilizando las plataformas Kahoot y Quizziz, que ofrecen distintas opciones de preguntas tipo test, respuestas múltiples, etc. Pero estas requerían el uso de portátiles, lo cual ralentizaba el proceso al tener que distribuir los dispositivos entre el alumnado cada vez que realizaba una prueba. Además, se daba con frecuencia la situación de que estos no funcionaban correctamente o no tenían batería, lo que exigía detenerse para resolver el problema. Por lo que cambió estas herramientas por la plataforma privada Plickers, esta herramienta funciona de una manera mucho más ágil: solo tiene que repartir a cada niña y niño una ficha en papel con un código QR. Para cada pregunta de los ejercicios de reading o listening, por ejemplo, los niños y niñas solo tienen que levantar su tarjeta QR con el código de la respuesta que consideren correcta. Elena con su móvil enfoca a todas las tarjetas e instantáneamente tiene todas las respuestas del alumnado. Además, las respuestas se pueden exportar fácilmente a SENECA, donde los familiares pueden ver la calificación de forma automática. En palabras de Elena: «uso Plickers porque corrige ciento setenta cuestionarios en el momento» (E2).

Además, utiliza la plataforma Google para centralizar toda la tarea. Para cada clase tiene creada en Google Classroom una página en esta plataforma y las utiliza para planificar las unidades didácticas: «yo programo con esto» (O1), decía. Estas páginas se convierten en el centro de toda la actividad del alumnado porque en ellas: 1) recoge y secuencia todas las actividades, recursos y materiales que utilizarán para cada unidad didáctica; 2) sus herramientas de mensajería se convierten en el canal de comunicación con el alumnado cuando no están en el aula; 3) agiliza los procesos de calificación (genera rúbricas con los criterios de evaluación donde se importan los resultados de Plickers y, desde aquí, resulta sencillo exportarlo todo a la plataforma oficial SENECA).

Además, para facilitar la coordinación y aumentar la eficiencia se utilizan Chromebooks y el navegador Chrome para la mayoría de las actividades. Por su parte, Google Drive es el espacio digital de comunicación y coordinación docente. Así queda todo recogido en una única plataforma que es, además, de manejo bastante intuitivo.

De esta manera, al centralizar toda la actividad en Google, la maestra siente algo de control en el ritmo frenético que vive en la escuela. Pero esto es solo un intento que podemos considerar no del todo exitoso, pues el agotamiento, el frenesí y, en definitiva, los malestares siguen aflorando en clase todos los días. Esto es precisamente lo que contaba todos los días, que ese día había sido de «crisis pedagógica», pero que sentía que iba a superarlo en las próximas semanas. Es un sentimiento paradójico: la sensación permanente de que el malestar es pasajero.

Así que, a pesar de sus intentos, el malestar sigue presente en sus prácticas. Al compartirle mi inquietud sobre ello le pregunto a qué cree que se debe. Me responde con confianza, como si fuera algo que ya tuviera pensado.

«Investigador: ¿Qué está pasando para llegar a ese punto?»

Elena: en parte mi personalidad de querer hacer las cosas bien y de pensar eso que podría ser más, esto no está como yo quiero, esto no estoy llegando [...] A lo mejor si estuviera más relajada y siendo más equilibrada estaría mejor, pero es que no lo puedo evitar. Porque si no, siento que va a llegar el lunes y voy a estar agobiada porque no están las cosas hechas como yo quiero. Eso también puede formar parte de mi personalidad perfeccionista y organizada. [...]

Investigador: Entonces si a ti te piden «veinte», como tú quieres llegar a todo bien, haces «veinte», pero si en vez pedirte el sistema eso te pidiese «cinco», ¿qué pasaría?

Elena: Si el sistema me pidiese cinco, pero yo considerara que ese cinco no es suficiente, agárrate los machos [...] A mí no me gusta quedarme en la mediocridad. No sé, creo que tengo una responsabilidad tan grande en mis manos que nunca me parece suficiente». (E7)

Esta última frase me resuena: «nunca me parece suficiente». Acudo al resto de notas del diario de campo y las conversaciones, observando que es algo que se repite: tiene una posición subjetiva de insatisfacción, una responsabilidad autoimpuesta que le supera. Este es el origen del desbordamiento: nunca es suficiente. Por lo tanto, por más tiempo que trabaje, nunca llegará el momento de plenitud. De hecho, esto fue lo que sucedió durante todo el tiempo que estuve acompañándola en clase. Todos los días eran un «día de crisis», un día que se vive como especial y que desborda.

«Estamos pasando por una crisis pedagógica por no poder más por la carga que tenemos porque yo haría ochenta cosas más de las que hago y siempre pienso que no es suficiente Y encima le dedico un montón de horas en casa y no le veo todos los resultados que me gustaría ver.» (E1)

5. Discusión de resultados

5.1. Barreras a la enseñanza y tecnosolucionismo

Lo primero que observamos en el relato de Elena es que su práctica está mediada por una rutina que se centra en la enseñanza de las distintas destrezas del inglés junto a una sensación de estrés y prisas por avanzar en los contenidos curriculares. Ante esta sensación de por momentos no llegar, la resuelve con un uso muy estudiado de las herramientas que le ofrece Google, de manera que consigue una mayor eficiencia en sus prácticas y, sobre todo, en los procesos de evaluación del alumnado. La práctica de la maestra termina así colonizada por Google (aunque también recurre a otras herramientas digitales, como Canva o Plickers, que tienen acceso a través de Google).

En esta rutina diaria no son explícitamente visibles los procesos de privatización que veíamos en el marco teórico. Sin embargo, están presentes en su día a día al generar la estructura en la que se desarrolla su práctica. Las políticas de privatización son las responsables de que la maestra viva abrumada con tareas que carecen de sentido pedagógico (vinculadas a la nueva gestión pública, al gerencialismo y la rendición de cuentas) y de que tenga que trabajar para muchos niños y niñas con poco tiempo (una ratio alta

como consecuencia de la infrafinanciación y la exprivatización del sistema educativo que reduce las plazas educativas y la plantilla docente en los centros públicos). Además, estas políticas generan contextos de segregación que hacen que Elena se encuentre, además de con alta ratio y tareas burocráticas, con una agrupación elevada de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en su aula (como las alumnas con TEA de las que nos hablaba en el relato).

En este contexto de proletarización (Shiroma, 2025) las mercancías digitales se tornan útiles, casi imprescindibles, y producen una suerte de dependencia en la práctica profesional. Es decir, se genera un contexto en que el oficio docente se convierte en un oficio técnico: la maestra solo debe ejecutar tareas, y su labor consiste en ser capaz de realizarlas de la manera más eficiente y eficaz posible. Desaparece en esa experiencia escolar el encuentro educativo.

Podemos afirmar, por tanto, que el uso de las mercancías digitales viene determinado por el contexto material y cultural en el que trabaja Elena. Ese contexto, el del gerencialismo y la falta de recursos (en forma de ratio alta) es el que hace que acuda a esas herramientas. En un ejercicio de variación imaginativa (Van Manen, 2003) podríamos pensar en una situación opuesta a la de Elena: si creáramos contextos laborales con unas condiciones más favorables, herramientas como Plickers o Google Classroom podrían no ser necesarios.

Por lo que podemos comenzar el análisis con una primera observación: las herramientas digitales no tienen un valor pedagógico intrínseco, somos los docentes los que les damos valor de uso condicionados por las barreras a la enseñanza⁶ que presenta nuestro contexto. El contexto y estructura son los que hacen útiles las mercancías digitales y promueven estrategias del tecnosolucionismo (esquema 1).

BARRERAS A LA ENSEÑANZA



MERCANCÍAS DIGITALES TECNOSOLUCIONISMO

5.2. Prácticas educativas neoliberales

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene esto en la práctica de Elena? ¿En qué medida determinan o condicionan las mercancías digitales la experiencia de la maestra? Al continuar con el análisis se observa cómo la maestra pasó en cursos anteriores por periodos importantes de malestares. Estos malestares se debían a la dificultad por atender a las demandas de un currículum sobrecargado y con falta de recursos y personal. Todas estas demandas, a la vez, son inasumibles. Generan sensación de estar sobrepasado, de no estar atendiendo a las necesidades del alumnado, «dejar niños atrás», etc.

6 Las barreras a la enseñanza es un concepto que desarrollamos en estudios previos (Martín-Alonso y Blanco, 2025) para diferenciar las dificultades inherentes al oficio docente (la imprevisibilidad de la experiencia educativa, la diversidad de ritmos y niveles en un mismo aula, etc.) de aquellas que están generadas desde los distintos niveles de las políticas educativas y grupos de influencia. Esta identificación como barreras a la enseñanza permite resaltar el carácter social y político de las dificultades que encuentran los docentes al desplazar la responsabilidad del profesorado a los agentes que generan dichas condiciones de trabajo.

Durante las conversaciones con ella manifiesta sentirse que está «saliendo del túnel». Y esto se debe a que lleva varios cursos construyendo formas de trabajar en que parcialmente desaparece el sentirse sobrepasada. Esto ha sucedido cuando ha interiorizado y hecho suyos los mandatos de la pedagogía neoliberal: ha puesto en el centro los resultados y los procesos de evaluación de resultados. Ha convertido sus clases en el paradigma de la educación bancaria (Freire, 2005), buscando además la mayor eficiencia en el proceso de transmisión de la información, así como en las formas en que «evalúa» al alumnado.

Todas las estrategias que le permiten esta eficiencia y eficacia se elaboran a través de las herramientas que ofrecen Google y Plickers.

Esto nos da la clave para entender la aparente contradicción de la experiencia de Elena: utiliza herramientas digitales que le hacen ser cada vez más eficiente y, en lugar de tener más tiempo libre, se mantiene su sensación de estar sobrepasada. Esto se debe a que, en el fondo, estas mercancías digitales aparecen en un contexto de políticas neoliberales cuya estructura obliga a crecer continuamente en eficiencia y productividad, en lugar de poner en el centro los cuidados del alumnado y de sí misma.

Es la lógica de la estructura capitalista, donde las máquinas no sirven para ahorrar trabajo, sino para aumentar la productividad. En otras palabras, introducir herramientas que aumenten la eficiencia es una de las estrategias de aumento del plusvalor (Fernández & Alegre, 2010).

Nos sucede en la era digital algo similar a lo que ya ocurrió en la revolución industrial -donde la invención de máquinas más eficientes que la fuerza de trabajo podrían haber reducido la jornada laboral manteniendo la misma productividad, y sin embargo aumentaron la jornada laboral y la precariedad de la clase trabajadora (Fernández & Alegre, 2010)-. Las mercancías digitales sirven a Elena para aumentar la productividad y no para ahorrar tiempo de trabajo.

Si bien es cierto que hay tareas concretas que se hacen más eficientes, al asumir acríticamente su uso no se toma conciencia de la estructura en la que esta se sitúa y los propósitos que persigue. Por eso, aunque prometan «ahorrar tiempo», lo que realmente hacen Google y Plickers es reproducir el modelo de la pedagogía neoliberal: aumentar la productividad y acelerar los ritmos de la escuela.

El profesorado se convierte en un técnico que debe estar constantemente adaptándose a los nuevos cambios, sin posibilidad de decisión ni de agencia. Y en esta saturación de trabajo no hay espacio, tampoco, para la reflexión, para una pedagogía crítica. Las prácticas van tomando la forma que las políticas educativas van dictando y las soluciones que el oligopolio tecnológico propone. Lo que se busca con estas mercancías digitales son soluciones a las barreras que las políticas de privatización han generado, sosteniendo así la propia estructura y lógicas capitalistas que la generan (Martín-Alonso y Blanco, 2025).

Llegamos así a una segunda idea en el análisis de la historia de Elena: las mercancías digitales son los dispositivos que sostienen las políticas y discursos neoliberales en las prácticas escolares propias del capitalismo (esquema 2).



5.3. De las políticas de privatización a la subjetivación neoliberal

Para seguir analizando y comprendiendo la experiencia de Elena es necesario ver el esquema 2 con más perspectiva. ¿Cuál es el origen de los malestares de Elena? Hemos visto que está en la sobrecarga burocrática, la falta de recursos en la escuela pública y la demanda de cada vez una mayor productividad: es decir está en unas políticas neoliberales. Son esas políticas las que llevan a los malestares y fuerzan a buscar soluciones individuales en las tecnologías. ¿Y si miramos debajo del esquema? ¿Cuáles son las consecuencias de que Elena termine usando Google Classroom para la burocracia? Tenemos a un profesorado que busca soluciones individuales, que busca la eficiencia y busca una mayor productividad.

En consecuencia, lo que tenemos es un sujeto docente neoliberal. Alguien que actúa no por mandato o coacción, sino por propia convicción de que esa es la manera de vivir el oficio docente: «si el sistema me pidiese cinco, pero yo considerara que ese cinco no es suficiente, agárrate los machos» decía la maestra.

¿Qué nos encontramos entonces al final de todo el proceso? Que las políticas y prácticas neoliberales configuran un sujeto docente neoliberal. Ahora bien, ¿esto cómo es posible? Por un lado, hemos identificado como una cuestión clave la estructura gerencialista y los procesos de proletarianización que generan las políticas neoliberales. Pero solo eso no es suficiente. Porque esa estructura conlleva problemas y malestares que, en principio, no tienen solución. Abocarían al colapso en la experiencia de la maestra.

La clave que sostiene esos malestares son las plataformas digitales privadas, que transforman las políticas neoliberales y sus malestares asociados en prácticas resueltas, en ficciones de bienestar. Por esto es que la centralidad de las mercancías digitales da a Elena un cierto alivio, pero siempre con la experiencia de insatisfacción. Siempre falta algo.

En otras palabras, asumir las estrategias del solucionismo técnico suponen aceptar los marcos que generan su necesidad y por tanto comenzar a asumir los marcos de la pedagogía neoliberal. Por lo tanto, podríamos concluir el análisis con una tercera idea: las mercancías digitales y el tecnosolucionismo son dispositivos que operan en los cuerpos de los docentes, convirtiendo los discursos y políticas de la pedagogía neoliberal en relaciones escolares y subjetividades propias del neoliberalismo. El solucionismo técnico es lo que convierte los discursos y dispositivos del neoliberalismo en cuerpo, en subjetividad. Es el puente que permite la transferencia de las ideas a los modos de vida y los hábitos.



6. Conclusión

El proceso analizado queda sintetizado en el esquema 3: las políticas educativas neoliberales generan unos contextos profesionales que presentan barreras a la enseñanza; para resolver estas barreras y poder responder a las demandas que recibe el profesorado se apoya en las mercancías digitales; de esta manera se articulan prácticas propias de la pedagogía neoliberal y, en última instancia, se terminan asumiendo estas prácticas como propias, constituyendo así un proceso de subjetivación neoliberal.

Es decir, la pedagogía neoliberal toma cuerpo con las mercancías digitales y estrategias de tecnosolucionismo. Pero estas mercancías se convierten en objeto de deseo y consumo por las condiciones capitalistas que genera la aplicación de políticas neoliberales en la educación.

Por lo tanto, la clave de los procesos de subjetivación neoliberal no está en la acción directa de estos dispositivos -mercancías digitales y políticas educativas neoliberales- de forma independiente, sino en sus interrelaciones, en el engranaje que se genera entre unos y otros. El discurso neoliberal por sí solo no tendría el efecto que tiene sin un contexto laboral concreto. Y es el contexto material el que hace que esas mercancías digitales sean deseables. Entonces lo que debemos preguntarnos es por el sistema de relaciones entre todos ellos.

Es necesario que los estudios sobre digitalización y privatización educativa digital aborden las interrelaciones entre las mercancías digitales y los contextos de trabajo. Es decir, los procesos de digitalización y las herramientas digitales no pueden estudiarse de forma aislada al contexto cultural dominante y las condiciones materiales y laborales del profesorado. Dicho de otra manera, para abandonar un uso acrítico de las herramientas digitales producidas por las Big Tech es necesario un estudio contextualizado histórica y políticamente, y que abrace la complejidad de la experiencia educativa.

En esta misma línea advertimos un error que cometemos frecuentemente quienes generamos discursos críticos, pues solemos quedarnos en el orden discursivo y no aterrizar en lo material, en los cuerpos docentes. Debemos ser capaces de articular discursos e investigaciones que entren en relación con las condiciones materiales docentes e interpelen los deseos del profesorado y, con ello, los procesos de subjetivación.

Se abren así líneas para futuras investigaciones: ¿Qué espacios de reflexión docente permiten construir otra forma de vivirse como docente y, con ello, otros usos de las tecnologías? ¿Qué tecnologías pueden ayudarnos a crear prácticas educativas basadas en el cuidado y no en los resultados y la eficiencia? ¿Qué condiciones laborales exigen unas tecnologías públicas y orientadas al bien común? ¿Cómo buscar una propuesta colectiva contra los malestares propios del neoliberalismo? ¿Cómo no caer en las tentaciones de ser más eficaces con las mercancías digitales? ¿Cómo podemos los docentes vivir al margen de la dictadura del rendimiento, del estar siempre agotados y con malestares? ¿Cuál es ese otro camino por el que transitar los malestares?

No se trata de posicionarse entre la tecnofobia y la tecnofilia, sino de pensar si es necesario y en tal caso cómo incorporar las herramientas digitales en un proceso emancipador y que nos oriente a una pedagogía del cuidado.

Lo que hay que hacer entonces es despertar la crítica, pensar no en las herramientas, sino en las estructuras, y lo que es deseable en educación. Porque no se puede aislar lo técnico de lo social. Y solo después de eso se puede abrir la pregunta sobre qué herramientas digitales son necesarias y cómo usarlas para realmente ahorrar trabajo y dar más tiempo para estar en presencia con los niños y niñas en el aula.

7. Referencias

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Caparrós, E., Martín-Alonso, D., & Sierra, J. E. (2021). La relación de investigación como una relación entre docentes. Una Indagación Narrativa. *Qualitative Research in Education*, 10(3), 316-341. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.8479>
- CGT. (2019). La educación pública andaluza en cifras. Balance de una década 2009-2019. *Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza de CGT*. <https://cgt.org.es/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-en-imagen.pdf>
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., & Husu, J. (Eds.). (2017). *The Sage handbook of research on teacher education*. SAGE.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- Fávero, A. A., & Bechi, D. (2020). A Subjetivação Capitalista enquanto Mecanismo de Precarização do Trabalho Docente na Educação Superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(13). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>
- Fernández, C., & Alegre, L. (2010). *El orden de «El Capital»*. Akal.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Caja Negra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Jasanoff, S., & Kim, S. H. (2015). *Dreamscapes of Modernity: Sociotechnical, technology, and the imaginations of modernity*. Chicago Press.
- Maldonado-Ruiz, G. (2022). *Refracción. La documentación pedagógica como un enfoque para el desarrollo del pensamiento práctico de docentes en formación inicial. Un camino indagatorio*. Universidad de Málaga.
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*, 23(2), 377-395. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>

- Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2025). Barreras a la enseñanza en la era digital. Reflexiones sobre la historia de una maestra. *Temps d'Educació*, 68, 77-88. <https://doi.org/10.1344/tempseducacio2025.68.6>
- Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E., & Rodríguez-Martínez, C. (2024). 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*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.565441>
- Morozov, E. (2013). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*. PublicAffairs.
- Oliveira, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação and Sociedade*, 36(132), 625-646. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Morata.
- Rodríguez-Martínez, C. (2018). La agenda global educativa y su impacto en la equidad: El caso de España. *FAEEBA*, 27(53), 83-103.
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>
- Saura, G. (2015). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: Neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. Universidad de Granada.
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Saura, G., Cancela, E. y Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 116, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- Saura, G., Cancela, E., & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de currículum y formación de 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. *Journal of Supranational Policies of Education*, 20, 11-30. <https://doi.org/10.15366/jospoe2024.20.001>
- Sierra, J. E., & Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326.
- Shiroma, E. (2025). Ressignificação do trabalho docente no projeto Da UNESCO para a educação 2050. *Cadernos CEDES*, 45, 1-11. <https://doi.org/10.1590/CC289610>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Williamson, B. y Hogan, A. (2020). Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid- 19. Education International Press.