

TELEOLOGÍA ANULADA Y TRABAJO EDUCATIVO: REIFICACIÓN ALGORÍTMICA EN LA EDUCACIÓN BAJO EL CAPITALISMO INFORMACIONAL

Ivan Alveiro Quintero Castaño¹
d.jcc.ivan.quintero@cali.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4622-0239>

**Institución Educativa
Joaquín de Caycedo y Cuero
Santiago de Cali, Valle del Cauca
Colombia**

Yesid Alexander Garces Pulido²
yesid.garces@unad.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9563-5698>

**Universidad Nacional
Abierta y a Distancia (UNAD)
Líbano, Tolima
Colombia**

Recibido: 12/01/2026

Revisado: 14/02/2026

Aprobado: 18/03/2026

RESUMEN

La expansión de dispositivos digitales y plataformas algorítmicas en el campo educativo suele ser abordada desde enfoques instrumentales y fragmentarios centradas en la innovación, la eficiencia o el control. Este ensayo propone un desplazamiento analítico distinto: comprender la digitalización educativa contemporánea como una reconfiguración ontológica del trabajo educativo bajo condiciones de reificación algorítmica. A partir de la ontología del ser social de György Lukács, el trabajo es conceptualizado como forma general del ser social, definida por la unidad entre teleología consciente y proceso causal. Desde esta perspectiva, la educación se define como una modalidad específica de praxis social orientada por fines históricos y colectivos, irreductible a toda función técnica o dispositivo neutral. El texto sostiene que la plataformización educativa, lejos de suprimir el trabajo educativo, tiende a reorganizarlo bajo una forma de teleología anulada, en la cual los fines pedagógicos dejan de ser producidos por la praxis colectiva para quedar implícitos en arquitecturas técnicas,

¹ Docente e investigador en la Institución Educativa Joaquín de Caycedo y Cuero (Secretaría de Educación Distrital (SED) Santiago de Cali, Colombia. Magister en educación, Universidad del Valle, Colombia.

² Docente e investigador de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) UDR-Líbano, Colombia. Adscrito al grupo de investigación CANANGUCHALES. Doctor en Ciencias Sociológica, Universidad de La Habana, Cuba.

métricas y sistemas de gestión algorítmica. Esta inversión ontológica se expresa en la fragmentación del trabajo docente, la pérdida de autonomía pedagógica, la fetichización de los datos y la cosificación de la relación educativa. Metodológicamente, el ensayo se inscribe en la tradición del análisis teórico-crítico, articulando reconstrucción ontológica y revisión crítica de literatura empírica reciente sobre plataformización educativa. Como contribución central, se formula una propuesta de des-reificación del trabajo educativo no prescriptiva, ni de rechazo hacia la tecnología, sino como restitución del carácter teleológico, social y consciente de la praxis educativa en el capitalismo informacional.

Palabras clave: capitalismo informacional, ontología, reificación algorítmica, trabajo educativo, teleología del trabajo.

OVERRIDDEN TELEOLOGY AND EDUCATIONAL WORK: ALGORITHMIC REIFICATION IN EDUCATION UNDER INFORMATIONAL CAPITALISM

ABSTRACT

The expansion of digital devices and algorithmic platforms in the educational field is usually approached from instrumental and fragmentary approaches focused on innovation, efficiency or control. This essay proposes a different analytical shift: understanding contemporary educational digitalization as an ontological reconfiguration of educational work under conditions of algorithmic reification. Starting from György Lukács' ontology of social being, labor is conceptualized as a general form of social being, defined by the unity between conscious teleology and causal process. From this perspective, education is defined as a specific modality of social praxis oriented by historical and collective ends, irreducible to any technical function or neutral device. The text argues that educational platformization, far from suppressing educational work, tends to reorganize it under a form of annulled teleology, in which pedagogical ends cease to be produced by collective praxis and become implicit in technical architectures, metrics and algorithmic management systems. This ontological inversion is expressed in the fragmentation of teaching work, the loss of pedagogical autonomy, the fetishization of data and the reification of the educational relationship. Methodologically, the essay is inscribed in the tradition of theoretical-critical analysis, articulating ontological reconstruction and critical review of recent empirical literature on educational platforming.

As a central contribution, a proposal for the de-reification of educational work is formulated, neither prescriptive, nor a rejection of technology, but as a restitution of the teleological, social and conscious character of educational praxis in informational capitalism.

Keywords. informational capitalism, ontology, algorithmic reification, educational work, teleology of work.

INTRODUCCIÓN

La educación en el mundo no atraviesa únicamente una crisis de recursos o de cobertura, sino una crisis de sentido ontológico. La aceleración digital precipitada por la pandemia de COVID-19 rebasó la introducción de herramientas técnicas para reconfigurar estructuralmente el acto pedagógico bajo criterios ajenos a su lógica propia. En este proceso, la organización de la enseñanza comenzó a responder menos a mediaciones pedagógicas y más a arquitecturas técnicas diseñadas por plataformas, sistemas de datos y dispositivos de gestión algorítmica. Bajo la retórica de la “innovación” y la “inclusión”, categorías funcionales a la legitimación del proceso, se consolidó una forma de gobernanza educativa que tiende a traducir la experiencia formativa en perfiles de datos y flujos cuantificables, desplazando la relación pedagógica viva hacia esquemas de administración automatizada.

Esta transformación no constituye un fenómeno meramente técnico ni coyuntural. Desde una perspectiva histórico-ontológica, puede ser comprendida como una nueva

configuración de la reificación, en el sentido riguroso elaborado por György Lukács (2004, 2013), en la que las relaciones sociales concretas son progresivamente sustituidas por formas abstractas que adquieren apariencia de objetividad autónoma. En el ámbito educativo, esta dinámica se manifiesta en la reducción del proceso formativo a indicadores de desempeño, métricas de eficiencia y trayectorias estandarizadas, produciendo una inversión ontológica: lo abstracto aparece como lo verdaderamente real, mientras que la experiencia pedagógica concreta, el diálogo, la temporalidad compartida, la formación del juicio, queda subsumida o invisibilizada. La urgencia de abordar este diagnóstico desde la ontología del ser social radica en la insuficiencia de las lecturas instrumentales para captar la totalidad del proceso; únicamente restituyendo la categoría de trabajo como mediación fundamental de la praxis humana resulta posible desentrañar las determinaciones históricas que estructuran la actual reconfiguración algorítmica.

Frente a este escenario, el presente ensayo se propone reconstruir críticamente la categoría de trabajo educativo, trascendiendo su comprensión como metáfora funcional o categoría económica restringida. En la ontología lukacsiana, el trabajo constituye el fenómeno originario del ser social, en tanto forma general mediante la cual los seres humanos ponen fines conscientemente y transforman la realidad material y social. Esta determinación permite comprender el trabajo educativo como una modalidad específica de teleología puesta, esto es, como una práctica orientada por fines históricos y colectivos, irreductible a la mera ejecución de procedimientos técnicos o a la adaptación

conductual inducida por sistemas externos. La tarea teórica que aquí se emprende persigue la desfetichización de la lógica que estructura la inserción de plataformas en el campo educativo, articulando la ontología del trabajo con evidencia empírica reciente sobre la plataformización educativa para mostrar qué está ocurriendo, por qué ocurre, a quién beneficia y en qué condiciones puede ser disputado.

Desde esta perspectiva, la digitalización algorítmica de la educación no anula el trabajo educativo en sentido inmediato, pero sí tiende a reconfigurarlo bajo una lógica de *teleología anulada*, en la que los fines dejan de ser producidos por los sujetos y las comunidades educativas para ser impuestos por arquitecturas técnicas que operan con criterios de optimización, predicción y control. El aprendizaje, así, corre el riesgo de perder su orientación social y transformadora para convertirse en un proceso de ajuste permanente a parámetros predefinidos, funcionales a la reproducción del capitalismo informacional. El texto despliega su trayectoria argumentativa en tres momentos: primero, la fundamentación ontológica del trabajo como categoría constitutiva del ser social; segundo, el análisis crítico de la reificación algorítmica en políticas educativas contemporáneas en el mundo; y tercero, la formulación de una propuesta de des-reificación educativa orientada a restituir el trabajo vivo en la totalidad de la reproducción social

Desde el punto de vista metodológico, el presente trabajo se inscribe en la tipología del ensayo científico de carácter teórico-crítico, sustentado en un análisis documental crítico y una reconstrucción ontológica de categorías fundamentales del

pensamiento marxista, en particular a partir de la ontología del ser social de György Lukács. No se trata de una investigación empírica ni de un estudio de caso, sino de un ejercicio de mediación teórica orientado a desentrañar las determinaciones históricas y sociales que estructuran la actual reconfiguración algorítmica del trabajo educativo. La estrategia metodológica consiste en articular literatura filosófica, teoría crítica contemporánea y estudios recientes sobre plataformización educativa, no con fines descriptivos, sino con el propósito de identificar las formas específicas de reificación que atraviesan el campo educativo y de restituir el trabajo educativo como praxis teleológica consciente en la totalidad de la reproducción social. En este sentido, la coherencia del ensayo descansa en la consistencia categorial, la lógica interna del argumento y la fidelidad al movimiento dialéctico del objeto analizado.

DESARROLLO TEMÁTICO

En la Ontología del ser social, György Lukács establece una ruptura decisiva con las lecturas economicistas del marxismo al situar el trabajo no como una actividad productiva particular, sino como la forma general mediante la cual el ser humano se constituye históricamente como ser social (Lukács, 2004; 2013). El trabajo es definido allí como el fenómeno originario del ser social, en tanto mediación ontológica que articula conciencia y causalidad, subjetividad y objetividad, a través de la puesta consciente de fines. Esta determinación no describe una función instrumental, sino una estructura

constitutiva: el trabajo es la forma mediante la cual el ser social introduce intencionalidad en el mundo y transforma la realidad conforme a fines históricamente situados.

Desde esta perspectiva, el trabajo no se agota en la producción material ni se restringe a la esfera económica, sino que se despliega en una multiplicidad de prácticas sociales derivadas. Entre ellas, la educación ocupa un lugar específico como forma mediada del trabajo social, en la medida en que participa de la misma estructura teleológica que define al ser social. Enseñar y aprender no constituyen, así, meros procesos de transmisión o gestión de información, sino prácticas sociales orientadas por fines, en las que se articulan conciencia, historicidad y reproducción social. El trabajo educativo debe ser comprendido, por tanto, como una modalidad concreta de la praxis teleológica, irreductible a la ejecución técnica de procedimientos. En términos ontológicos, el trabajo constituye el núcleo fundante del ser social, en tanto afianza la unidad entre teleología y causalidad como formas originarias de la praxis social (França Junior, 2020)

Ahora bien, como ha subrayado Nicolas Tertulian en su lectura rigurosa de la ontología lukacsiana, la existencia de una estructura teleológica en el trabajo no implica que esta se realice de manera automática o garantizada (Tertulian, 1985). La puesta de fines puede ser históricamente anulada cuando la praxis queda subordinada a estructuras sociales que imponen finalidades ajenas a los sujetos que trabajan. En tales condiciones, el trabajo no desaparece, pero se transforma: pierde su carácter consciente y se reconfigura como actividad regulada externamente, orientada por fines que no

emergen de la praxis social misma. Esta anulación de la teleología constituye una forma específica de alienación, inseparable de determinadas configuraciones históricas del capitalismo.

Aplicada al campo educativo, esta distinción adquiere una relevancia central. La educación contemporánea continúa siendo trabajo social, pero su orientación teleológica se encuentra crecientemente disputada. Allí donde los fines educativos dejan de ser definidos por las comunidades pedagógicas y pasan a estar implícitos en dispositivos técnicos de planificación, evaluación y control, el trabajo educativo tiende a reconfigurarse como ejecución de tareas predeterminadas. La praxis pedagógica se ve así desplazada desde la deliberación consciente sobre el para qué de la educación hacia la adaptación funcional a criterios externos, codificados en arquitecturas técnicas que operan con relativa autonomía respecto de los sujetos educativos.

En este marco, la expansión de dispositivos algorítmicos en la organización de la enseñanza no debe interpretarse como una innovación neutral, sino como una transformación en la mediación del trabajo educativo. La generalización de métricas estandarizadas, trayectorias automatizadas y sistemas de evaluación continua no introduce únicamente nuevos instrumentos, sino que reordena la relación entre medios y fines en el proceso formativo. En términos ontológicos, este desplazamiento implica una tendencia a la anulación de la teleología propia del trabajo educativo, en la medida en que los fines dejan de ser objeto de reflexión y decisión colectiva para convertirse en presupuestos técnicos incorporados al diseño del sistema.

La proposición que orienta este análisis puede formularse, entonces, de manera precisa: la reificación algorítmica de la educación no consiste en la supresión del trabajo educativo, sino en su reorganización bajo una forma específica de teleología anulada, tal como la conceptualiza la ontología del ser social de György Lukács y su recepción crítica en Tertulian. Desde esta perspectiva, la anulación de la teleología no remite a una pérdida subjetiva de sentido ni a un déficit individual de conciencia, sino a una transformación objetiva de la praxis social, en la que las finalidades del trabajo dejan de ser producidas y deliberadas por los sujetos para aparecer como funciones autónomas de estructuras objetivadas.

Es en este marco donde adquiere pleno sentido la formulación lukacsiana según la cual la alienación no se manifiesta únicamente como extrañamiento subjetivo, sino como una condición social objetiva que enfrenta la esencia humana con las formas históricas de su propia existencia. Como señala Lukács, “solo cuando las formas objetivadas de la sociedad adquieren funciones que enfrentan la esencia del ser humano con su propia existencia, solo cuando la naturaleza humana es sometida, deformada y mutilada, podemos hablar de una condición objetiva de alienación social y, como consecuencia inexorable, de todos los rasgos subjetivos de una alienación interior” (Lukács, 1971, p. 20). En este sentido, la reificación algorítmica del trabajo educativo puede ser comprendida como una modalidad contemporánea de dicha objetivación, en la que arquitecturas técnicas, métricas y sistemas algorítmicos asumen funciones que reorganizan la praxis pedagógica desde fuera de la deliberación colectiva.

Reconocer esta transformación no implica idealizar formas pedagógicas previas ni rechazar de manera abstracta la mediación técnica, sino restituir el trabajo educativo al plano ontológico que le corresponde: el de una praxis social consciente, históricamente situada y orientada por fines colectivos. Solo desde esta restitución resulta posible identificar las condiciones bajo las cuales la educación puede seguir operando como mediación formativa del ser social y no como un simple engranaje funcional de la reproducción técnica del capitalismo informacional.

La proposición ontológica desarrollada en el apartado anterior —según la cual la reificación algorítmica reorganiza el trabajo educativo bajo una forma de teleología anulada— permite ahora examinar los límites de las principales corrientes críticas que han abordado la digitalización educativa, así como articular evidencia empírica que muestra cómo dicha reconfiguración se realiza efectivamente en el campo educativo contemporáneo.

En la crítica académica latinoamericana, dos enfoques han predominado en el análisis de la digitalización educativa: por un lado, la crítica posmoderna, de inspiración foucaultiana y deleuziana; por otro, la crítica decolonial, articulada en torno a la noción de colonialidad del poder. Si bien ambas corrientes ofrecen diagnósticos relevantes, comparten una limitación ontológica fundamental: la dificultad para captar la reificación como forma histórica específica de dominación bajo el capitalismo informacional. En este sentido, el capitalismo informacional no puede ser comprendido como un mero entorno técnico, sino como una forma histórica específica de organización de la totalidad social.

Como señala Christian Fuchs, “El capitalismo digital es la dimensión de la sociedad capitalista en la que los procesos de acumulación de capital, poder de decisión y reputación son mediados y organizados con la ayuda de tecnologías digitales” (Fuchs, 2022a, citado en Fuchs, 2024, p. 155), esto significa que, como sintetiza el mismo autor “...En el capitalismo digital, la acumulación de capital y de poder está mediada por tecnologías digitales”.

Ahora bien, la crítica posmoderna se concentra en los microdispositivos de control, vigilancia y gubernamentalidad algorítmica, describiendo con precisión los mecanismos mediante los cuales las plataformas regulan conductas y producen subjetividades. Sin embargo, al rechazar toda noción de totalidad y teleología histórica, fragmenta el análisis y desarticula la posibilidad de una praxis colectiva orientada por fines conscientes. Como advierte Poposki (2020, p. 1), bajo el capitalismo las relaciones sociales y las experiencias humanas se transforman en mercancías objetivas y cuantificables, generando una conciencia fragmentada y alienada. La insistencia posmoderna en la contingencia, los “agenciamientos” y las “líneas de fuga” termina por disolver la dimensión teleológica de prácticas educativas que, en contextos concretos, se orientan hacia fines históricos precisos. Decisiones como la enseñanza de lenguas originarias en comunidades rurales colombianas, por ejemplo, no constituyen meros actos identitarios ni estéticos, sino prácticas colectivas orientadas a la defensa territorial y a la reproducción social. Al negar la categoría de totalidad, el posmodernismo reduce estas experiencias a expresiones dispersas, despojándolas de su potencial emancipador.

Ahora bien, es sobre esta insuficiencia que se vuelve necesario examinar críticamente los enfoques posmodernos de la digitalización educativa. La crítica decolonial, por su parte, acierta al denunciar el eurocentrismo epistemológico y el epistemicidio de saberes subalternos, pero tiende a absolutizar la colonialidad como estructura transhistórica, diluyendo el análisis del capitalismo como sistema histórico específico. Como señala Samir Amin (1989, 2010), esta operación debilita la comprensión de las contradicciones internas del capital y de su capacidad de reconfigurar continuamente las formas de dominación. En el contexto colombiano, las asimetrías epistémicas y culturales no pueden comprenderse únicamente como residuos coloniales persistentes, sino como efectos actuales de la expansión desigual del capital informacional (Harvey, 2014). Además, las propuestas de “desobediencia epistémica” (Mignolo, 2010) o de sustitución de cánones corren el riesgo de caer en comunitarismos esencialistas, sin resolver cómo producir conocimiento colectivo emancipador en condiciones históricas concretas (Vickers, 2019, Zembylas, 2025). En consecuencia, la educación digitalizada queda atrapada entre la denuncia abstracta y la utopía desanclada.

Frente a este impasse, la ontología marxista de György Lukács permite restituir el trabajo como categoría fundante del análisis educativo. No se trata de oponer lo local a lo global ni de rechazar la tecnología en sí, sino de comprender cómo el trabajo educativo, en tanto praxis social históricamente situada, es reconfigurado bajo mediaciones algorítmicas que imponen fines ajenos a los sujetos educativos. Esta

reconfiguración se manifiesta con claridad en la plataformización del trabajo docente a escala internacional. Estudios empíricos muestran que entornos como Google Classroom no eliminan al docente, pero sí redistribuyen y fragmentan su trabajo mediante arquitecturas técnicas que integran decisiones pedagógicas, administrativas y de control.

Perrotta et al. (2021, p. 2–3) señalan que “las decisiones pedagógicas se vuelven inseparables de las decisiones técnicas y administrativas, y que el aprendizaje queda entretejido con la alfabetización en plataformas mediadas por APIs”. La infraestructura algorítmica no actúa como simple herramienta, sino como instancia que incorpora una racionalidad computacional orientada por criterios de calculabilidad y predicción (Perrotta et al., 2021, citando a Gulson & Webb, 2017). En este sentido, la mediación algorítmica no puede ser comprendida como un soporte neutral del trabajo educativo, sino como una forma histórica de racionalidad social que incorpora relaciones de poder, sesgos de diseño y una lógica orientada a la valorización. Esta racionalidad no solo organiza procedimientos, sino que tiende a configurar y regular los mundos de vida de los sujetos educativos, en la medida en que traduce la actividad humana en datos susceptibles de cálculo, predicción y control, subordinando la praxis pedagógica a criterios externos de optimización (Satgar, 2025).

Este desplazamiento tiene efectos directos sobre las condiciones de trabajo docente. Selwyn (2021) demuestra que la creciente ratificación escolar incrementa el volumen de trabajo humano invisibilizado requerido para producir, corregir y mantener

datos digitales. De manera convergente, Ferrante y González (2023) documentan en Argentina la duplicación de tareas administrativas y la proliferación de registros paralelos, mientras que Dughera (2022) evidencia, durante la pandemia, jornadas laborales extendidas, disolución de los límites entre trabajo y vida personal y un aumento significativo del agotamiento físico y emocional del profesorado. Sousa Júnior (2024) conceptualiza este fenómeno como hiperproductividad del docente plataformizado, caracterizada por la robotización de la enseñanza, la alienación del trabajo y la precarización estructural.

La intensificación laboral se articula, además, con una pérdida progresiva de autonomía profesional. Löfving et al. (2025) describen en Suecia procesos de “burocratización de plataforma”, en los que formularios, paneles de control y rutinas automatizadas reconfiguran las relaciones de autoridad pedagógica. En América Latina, Viegas (2024) muestra cómo la plataformización incrementa la vigilancia externa del trabajo docente y absorbe saberes de cuidado históricamente invisibilizados, particularmente en un sector altamente feminizado. Da Mata et al. (2025) confirman en Brasil que los docentes se convierten en gestores de información para alimentar plataformas privadas, cediendo el fruto de su trabajo intelectual a bases de datos externas y perdiendo control sobre el sentido de la práctica pedagógica.

Desde una perspectiva lukacsiana, estos procesos expresan una reconfiguración del trabajo educativo en la que la orientación consciente de la praxis pedagógica es desplazada por fines definidos externamente a través de dispositivos algorítmicos. En el

contexto colombiano, si bien existen diagnósticos sólidos sobre los efectos laborales y organizativos de la plataformización educativa, la evidencia empírica sistemática sobre prácticas de resistencia pedagógica frente a estas mediaciones sigue siendo escasa y fragmentaria. Esta limitación no invalida el análisis, pero obliga a ampliar el marco comparativo.

Conviene precisar que, en el contexto de Colombia, la producción académica empírica sobre prácticas de resistencia pedagógica frente a la reificación algorítmica sigue siendo limitada. La mayor parte de los estudios disponibles se concentran en los efectos organizativos, laborales y de gestión asociados a la plataformización educativa (Coll et al., 2008; Largo-Taborda et al., 2022; Barrera, 2024; Amato-Castillo, 2025; Tamayo-Cano, 2025), mientras que existen pocos desarrollos sistemáticos orientados a comprender cómo los docentes y las comunidades educativas negocian, desvían o reorientan en la práctica cotidiana las mediaciones algorítmicas. Esta escasez no invalida el diagnóstico propuesto, pero sí justifica la necesidad de ampliar el marco comparativo y dialogar con investigaciones producidas en otros contextos del Sur global.

En este sentido, investigaciones recientes en otros contextos periféricos del Sur global aportan elementos analíticos relevantes. Como señalan Ganesh, Baines y Scifo (2022), los sujetos sociales pueden desplegar formas diversas de resistencia y rechazo frente a los daños algorítmicos, manifestando oposiciones concretas a sistemas dominantes de automatización que generan desigualdades y sesgos estructurales. Estas resistencias no suponen una negación abstracta de la tecnología, sino prácticas situadas

de reapropiación y desvío de la racionalidad algorítmica. De manera convergente, estudios desarrollados en el contexto venezolano, como el de Ruiz et al. (2025), muestran que, desde una perspectiva postdigital, las relaciones pedagógicas pueden preservar márgenes de autonomía cuando los educadores priorizan deliberadamente la conexión humana, la confianza relacional y la mediación pedagógica situada por encima de los modos de enseñanza estandarizados o instrumentalizados por algoritmos.

Un tercer eje crítico se vincula con la fetichización de los datos y la mercantilización del proceso educativo. Williamson (2017) documenta cómo los sistemas de learning analytics producen perfiles de aprendizaje que simulan una representación concreta del estudiante, cuando en realidad se trata de abstracciones reificadas. Perrotta et al. (2021) describen esta racionalidad computacional como un reencuadre de los problemas educativos en términos de cálculo y control técnico. En este marco, lo abstracto aparece como lo verdaderamente real, mientras lo concreto —el ser social del estudiante— queda oculto. Christian Fuchs (2015; 2024) advierte que en el capitalismo digital los usuarios se convierten simultáneamente en trabajadores y productos, integrando el aprendizaje en circuitos de valorización informacional (Da Mata et al., 2025; Fraser, 2016).

En conjunto, los estudios revisados muestran que la plataformización educativa no constituye un fenómeno aislado ni meramente técnico, sino una dinámica histórica coherente: la subordinación del trabajo educativo a una racionalidad algorítmica que reordena sus fines y mediaciones. La intensificación laboral, la pérdida de autonomía, la

fetichización de los datos y la mercantilización del aprendizaje son expresiones convergentes de una misma forma de reificación bajo el capitalismo informacional. Al mismo tiempo, la evidencia internacional sugiere que incluso bajo estas condiciones persisten márgenes de acción teleológica que pueden ser activados mediante praxis pedagógicas conscientes, lo que permite comprender la educación digitalizada no como un destino inevitable, sino como un terreno de disputa ontológica.

PROPUESTA ONTOLÓGICA: DETERMINACIONES ESTRUCTURALES DE UNA PRAXIS DE DES-REIFICACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO

En tal sentido, el análisis precedente ha mostrado que la reificación algorítmica del trabajo educativo no se limita a una transformación funcional de los medios pedagógicos, sino que introduce una modificación cualitativa en la estructura ontológica de la praxis educativa. En términos estrictamente lukacsianos, dicha modificación consiste en la ruptura de la unidad concreta entre teleología puesta y causalidad objetiva que caracteriza al trabajo como forma general del ser social (György Lukács, 1978/2013) o, como bien refiere Silva Junior (2024), la teleología solo se efectiviza verdaderamente en el ámbito del ser social, a través de los pores teleológicos realizados en el trabajo. Desde esta perspectiva, cualquier propuesta orientada a la des-reificación no puede formularse como un conjunto de recomendaciones operativas, sino como una

reconstrucción conceptual de las condiciones bajo las cuales el trabajo educativo puede recuperar su estatuto de praxis teleológica colectiva.

La propuesta que aquí se desarrolla no adopta, por tanto, la forma de un modelo normativo, sino la de una determinación ontológica negativa, en el sentido precisado por Tertulian (2023): se trata de identificar las mediaciones estructurales cuya absolutización produce la reificación, con el fin de restituir su carácter de momentos subordinados dentro de la totalidad del trabajo social. En este marco, la des-reificación no es un acto externo al proceso educativo, sino una posibilidad inmanente a la praxis misma, condicionada por la forma histórica que adopta el trabajo educativo bajo el capitalismo informacional.

DETERMINACIÓN CATEGORIAL: EL TRABAJO EDUCATIVO COMO FORMA ESPECÍFICA DEL TRABAJO SOCIAL

La categoría decisiva que estructura esta propuesta es la de trabajo educativo, concebido no como función auxiliar del sistema productivo ni como simple transmisión de contenidos, sino como una modalidad específica del trabajo social orientada a la reproducción consciente del ser social. En la ontología lukacsiana, el trabajo se define por la unidad dialéctica entre la anticipación consciente del fin y la objetivación material de dicho fin en un proceso causal. El trabajo educativo participa plenamente de esta

estructura: enseñar y aprender son formas de intervención teleológica sobre la realidad social, mediante las cuales se producen sujetos capaces de orientar su propia praxis.

La reificación algorítmica interviene precisamente en este punto, al sustraer la definición de los fines pedagógicos del ámbito de la deliberación social y trasladarla a arquitecturas técnicas que operan como instancias objetivadas de decisión. La finalidad aparece entonces como propiedad del sistema —la plataforma, el algoritmo, el dashboard— y no como resultado de una praxis colectiva. La des-reificación exige, en consecuencia, restituir el carácter socialmente mediado de la finalidad educativa, lo que implica reconocer que ningún dispositivo técnico puede asumir legítimamente la función de determinar los fines del trabajo educativo.

DETERMINACIONES ESTRUCTURALES DE LA REIFICACIÓN Y CRITERIOS DE DES-REIFICACIÓN

Sobre esta base categorial, la propuesta se articula a partir de tres determinaciones estructurales, cada una de las cuales corresponde a una forma específica de reificación identificada en el análisis empírico y teórico desarrollado en los apartados anteriores.

Primera determinación. la autonomización de la finalidad. La reificación algorítmica se manifiesta, en primer lugar, como una autonomización de la finalidad pedagógica respecto de la praxis educativa concreta. Indicadores de rendimiento,

métricas de participación y sistemas de alerta operan como sustitutos de la deliberación pedagógica, produciendo una teleología objetivada que se impone a los sujetos. El criterio de des-reificación aquí no consiste en rechazar los indicadores, sino en negarles estatuto ontológico: la finalidad educativa no puede derivarse de la medición, sino que la medición solo puede tener sentido en función de fines previamente definidos por la comunidad educativa (Lukács, 1978/2013).

Segunda determinación: la fragmentación del trabajo vivo. Tal como muestran los estudios sobre plataformización, el trabajo educativo no desaparece, sino que se fragmenta y se redistribuye en una multiplicidad de micro-tareas mediadas por sistemas técnicos (Perrotta et al., 2021). Esta fragmentación no es neutral: disuelve la unidad del proceso de trabajo y dificulta la percepción del carácter colectivo de la praxis educativa. La des-reificación exige aquí restituir la inteligibilidad del proceso de trabajo en su conjunto, es decir, permitir que los sujetos reconozcan su actividad como parte de una praxis social unificada y no como una secuencia de respuestas a estímulos algorítmicos (Selwyn, 2021; Dughera, 2022; Sousa Júnior, 2024).

Tercera determinación: la cosificación de la relación pedagógica. La mediación algorítmica tiende a transformar la relación pedagógica en una interacción funcional entre perfiles de datos, reduciendo la riqueza cualitativa del vínculo educativo a variables cuantificables. Frente a esta cosificación, la des-reificación no puede consistir en una idealización abstracta del “encuentro humano”, sino en la reinscripción de la relación pedagógica en un contexto socialmente mediado. En este sentido, los trabajos

de Ganesh, Baines y Scifo (2022) permiten comprender la resistencia no como exterioridad al sistema, sino como disputa concreta de los daños algorítmicos desde prácticas situadas. De forma convergente, los estudios postdigitales desarrollados en Venezuela muestran que la preservación de relaciones basadas en la confianza constituye una mediación real y no meramente ética frente a la racionalidad algorítmica (Ruiz et al., 2025).

NIVELES DE MEDIACIÓN Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD EN EL MARCO EDUCATIVO

Estas determinaciones no operan de manera abstracta, sino a través de niveles específicos de mediación. En el nivel micro-pedagógico, la des-reificación se juega en la subordinación efectiva de las herramientas digitales a proyectos pedagógicos definidos colectivamente, evitando que la lógica de la plataforma sustituya el juicio pedagógico. En el nivel meso-organizativo, se expresa en la disputa por las formas de organización del trabajo docente, particularmente en lo relativo al tiempo, la evaluación y la carga laboral. En el nivel macro-estructural, la des-reificación remite a la comprensión de la educación como parte de la totalidad del capitalismo informacional, en el que el trabajo educativo es incorporado a circuitos de valorización basados en la extracción de datos (Fuchs, 2015; 2024).

En el caso colombiano, estas condiciones de posibilidad se encuentran limitadas por la forma específica que adopta la digitalización educativa, caracterizada por una fuerte orientación gerencial y una escasa problematización ontológica del trabajo pedagógico. La ausencia de estudios empíricos sistemáticos sobre prácticas de des-reificación no invalida la propuesta, sino que confirma la necesidad de formularla en un nivel ontológico, capaz de orientar futuras investigaciones sin reducirse a la descripción inmediata de prácticas existentes.

En síntesis, la propuesta de des-reificación aquí desarrollada no constituye una alternativa técnica ni una prescripción pedagógica, sino una reconstrucción conceptual de las condiciones ontológicas bajo las cuales el trabajo educativo puede resistir su reducción a una función algorítmica. En coherencia con la ontología lukacsiana, la des-reificación aparece, así como un proceso histórico inmanente a la praxis educativa, cuyo desenlace no está garantizado, pero cuya posibilidad está inscrita en la estructura misma del trabajo como forma del ser social.

CONCLUSIONES

Si el análisis desarrollado a lo largo de este ensayo ha insistido de manera reiterada en la categoría de trabajo, no ha sido por fidelidad doctrinal ni por apego terminológico, sino porque únicamente desde esta determinación ontológica resulta posible comprender el alcance real de la reorganización algorítmica de la educación contemporánea. Allí donde las lecturas instrumentales ven una transformación de medios y las aproximaciones fragmentarias describen una proliferación de dispositivos, el análisis ontológico permite reconocer una modificación más profunda: la dislocación de la relación constitutiva entre teleología consciente y proceso causal que define al trabajo como forma general del ser social.

La digitalización educativa, en su modalidad plataformizada, no introduce simplemente nuevas mediaciones técnicas en el interior de una praxis pedagógica previamente constituida, sino que tiende a autonomizar dichas mediaciones hasta convertirlas en instancias aparentemente soberanas de definición de fines. En esta inversión, la finalidad pedagógica deja de aparecer como el resultado de una praxis colectiva históricamente situada y se presenta, por el contrario, como una propiedad objetiva del sistema técnico, inscrita en métricas, indicadores y arquitecturas algorítmicas que se imponen a los sujetos educativos con la fuerza de una necesidad externa. Esta forma específica de cosificación no anula la intencionalidad humana, pero la subsume bajo una racionalidad que fragmenta el trabajo vivo y debilita su carácter consciente.

La noción de teleología anulada, desarrollada a lo largo del ensayo, no designa un estado psicológico ni una pérdida subjetiva de sentido, sino una transformación estructural de la praxis educativa: la separación progresiva entre la anticipación consciente del fin y la capacidad efectiva de orientar el proceso pedagógico conforme a dicho fin. En esta separación, la educación se ve progresivamente integrada en circuitos de gestión, control y valorización que la reconducen hacia funciones heterónomas, sin que ello requiera una supresión explícita de la actividad docente ni de la relación pedagógica. La reificación algorítmica opera, precisamente, en esta zona intermedia: allí donde el trabajo continúa existiendo, pero ya no se reconoce plenamente como praxis social.

Desde esta perspectiva, la des-reificación del trabajo educativo no puede formularse como una tarea externa al propio proceso de digitalización ni como un correctivo normativo aplicable desde fuera. Tampoco puede identificarse con una reapropiación individual de las tecnologías ni con gestos de resistencia dispersos que permanecen confinados al nivel de la experiencia inmediata. La des-reificación solo puede pensarse como un proceso inmanente al trabajo educativo mismo, condicionado por la forma histórica que adopta su inserción en la totalidad de la reproducción social. En términos ontológicos, se trata de restituir el carácter subordinado de las mediaciones técnicas frente a la praxis, y no de sustituir una mediación por otra.

El énfasis colocado en las determinaciones estructurales de la reificación algorítmica no implica desconocer la existencia de prácticas situadas que disputan sus

efectos, sino evitar su absolutización. Allí donde tales prácticas existen, su alcance no depende de su visibilidad ni de su institucionalización inmediata, sino de su capacidad para reinscribirse en una comprensión del trabajo educativo como totalidad. Sin esta mediación conceptual, las resistencias corren el riesgo de quedar atrapadas en la lógica misma que pretenden cuestionar, reproduciendo la fragmentación que caracteriza al proceso reificante.

En el contexto colombiano, la escasa problematización ontológica del trabajo educativo bajo condiciones de plataformización no constituye una anomalía local, sino una expresión particular de una tendencia más amplia: la dificultad contemporánea para pensar la educación fuera de los marcos de la gestión, la eficiencia y la innovación técnica. Nombrar esta dificultad no supone llenar un vacío empírico, sino señalar un límite teórico que atraviesa buena parte de la investigación educativa actual. En este sentido, el desplazamiento propuesto en este ensayo no apunta a ofrecer soluciones inmediatas, sino a restituir la pregunta por las condiciones ontológicas de posibilidad de una praxis educativa consciente.

La cuestión decisiva que se desprende de este análisis no es, por tanto, cómo adaptar la educación a las tecnologías algorítmicas, sino si la educación puede seguir siendo pensada como una forma específica del trabajo humano en un contexto en el que las mediaciones técnicas tienden a presentarse como fines en sí mismas. En la medida en que esta pregunta permanezca abierta, la des-reificación del trabajo educativo no aparecerá como un horizonte normativo, sino como una tarea histórica inscrita en las

contradicciones mismas del capitalismo contemporáneo. Solo desde esta determinación resulta posible comprender la educación digitalizada no como un destino técnico, sino como un terreno de disputa ontológica.

REFERENCIAS

- Allen, R. M., & McLaren, P. (2022). Protecting the university as a physical place in the age of postdigitization. *Postdigital Science and Education*, 4(2), 373–393. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00276-y>
- Amato-Castillo, Guissepe D'. (2025). Gobernanza digital en la educación colombiana: entre la innovación tecnológica y la concentración del poder. *Izquierdas*, 54, 81. Epub 04 de diciembre de 2025. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492025000100281>
- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. NYU Press
- Amín, S. (2010). *Eurocentrism: modernity, religion, and democracy; a critique of Eurocentrism and culturalism*. Pambazuka Press
- Barrera Barrera, C. (2024). Educación virtual y competencias tecnológicas docentes en el contexto universitario. *Areté*, 24(2), 1–10. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.24201>
- Calderwood, S.J. Surveillance Digitisation, Performativity, and Teacher-Student Relationships in a Blended Learning Setting. *Postdigit Sci Educ* (2025). <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00537-6>
- Coll, C., Mauri Majós, M. T., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Da Mata, C. E., Ribeiro, M. A., & Pamplona, L. S. (2025). Impactos da plataformação na Educação Básica: Desafios e implicações no contexto educacional. *Educação & Formação*, 10(1), e15109. <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15109>

- da Silva Junior, A. C. (2024). A dialética entre causalidade e teleologia a partir do trabalho segundo György Lukács. *Alamedas*, 12(4), 11-23. <https://doi.org/10.48075/ra.v12i4.32855>
- Dughera, L., & Bordignon, F (2023). Plataformas educativas: Usos y desafíos en la escuela postdigital. Un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(133). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7921>
- Feenberg, A. (2011). Reification and its Critics (pp. 172-94). na.
- Feenberg, A. (2017). *Technosystem: The social life of reason*. Harvard University Press.
- Fuchs, C, (2024). Critical Theory Foundations of Digital Capitalism: A Critical Political Economy Perspective. *tripleC*, 22(1), 148-196. <https://doi.org/10.31269/tripleC.v22i1.1454>
- Gakis, D. (2020). Reification and immaterial production. *Philosophy & Social Criticism*, 46(6), 676-702.
- Ganesh, M. I., & Moss, E. (2022). Resistance and refusal to algorithmic harms: Varieties of 'knowledge projects'. *Media International Australia*, 183(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X221076288>
- Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. Oxford University Press.
- Largo-Taborda, W. A., M.X. López-Ramírez, E.M. Guzmán Buendía, y C.A. Posada Hincapié. (2022). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, (78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.3>.
- Löfving, C., Bergviken Rensfeldt, A., & Hillman, T. (2025). Platform bureaucratization as pedagogy in highly platformized classrooms. *Learning, Media and Technology*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2572619>
- Lukács, G. (1972). *History and class consciousness: Studies in Marxist dialectics*. mit Press.
- Lukács, G. (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Ediciones Herramienta, Buenos Aires.

- Lukács, G. (2013). *Ontología del ser social: la alienación*. Ediciones Herramienta, Buenos Aires.
- Macías Galeas, I., & Betancourt Anangono, D. I. (2025). Algoritmos y autonomía docente: Resistencias pedagógicas ante la estandarización EdTech en la era de la IA generativa. *Revista Española de Educación Comparada*, (48), 442–460. <https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45210>
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Nikolakakis, N. (2025). Reification, value, and emancipation: Revisiting the normative core of Marx's critique of capitalism. *Critical Sociology*, 0(0) <https://doi.org/10.1177/08969205251383418> OSF | Reification, Value, and Emancipation: Revisiting the Normative Core of Marx's Critique of Capitalism (Preprint)
- Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2021). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom. *Critical Studies in Education*, 62(1), 97–113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>
- Poposki, Z. (2024). Critique of Reification of Art and Creativity in the Digital Age: A Lukácsian Approach to AI and NFT Art. *Open Philosophy*, 7(1), 20240027. <https://doi.org/10.1515/opphil-2024-0027>
- Satgar, V. (2025). *The dangerous contradictions of digital capitalism*. En V. Satgar (Ed.), *Digital capitalism and its limits: Technotopia, power and risk* (Cap. 1). Wits University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.18772/22025049407.7>
- Selwyn, N. (2021). The human labour of school data: exploring the production of digital data in schools. *Oxford Review of Education*, 47(3), 353–368. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835628>
- Sousa Júnior, J. E. A. de. (2024). “Chorei sem saber o que ensinar”: reformismo, plataformação e precarização do trabalho docente na educação básica. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 16(3), 167–189. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.63582>

- Tamayo-Cano, Luis Hernando, Pineda-Hoyos, Jorge Eduardo, & Riascos-Gómez, Andrés Felipe. (2025). Virtual Learning Objects in Online English Programs: Addressing Teacher-Centric Orientation and Student Engagement. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(2), e358271. Epub December 16, 2025. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.358271>
- Tertulian, N. (2023). ¿Por qué Lukács? Boitempo Editorial.
- Tobias, Liliane Santos, & Aragão, Wilson Honorato. (2024). A perspectiva ontológico-materialista da subjetividade: contribuições para as pesquisas em educação. *Revista Educação em Questão*, 62(73), e-36154. Epub 02 de dezembro de 2024. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n73id36154>
- Vickers, E. (2019). Critiquing coloniality, “epistemic violence” and Western hegemony in comparative education: The dangers of ahistoricism and positionality. *Comparative Education*, 56(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1665268>
- Viegas, M. F. (2024). Plataformização do trabalho docente na educação básica: Uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 16(1), 961–980. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.57826>
- Zembylas, M (2025). Synergizing Critical Theory and Decolonial Approaches in Educational Philosophy and Theory: Tensions and Insights. *Stud Philos Educ*, 44, 475–492. <https://doi.org/10.1007/s11217-025-09993-4>