

11



Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación

Google in Latin America: corporate expansion and digital capitalism in education

Mauro Rafael Jarquín Ramírez*;
Enrique Javier Díez Gutiérrez**

DOI: 10.5944/reec.42.2023.34322

Recibido: **23 de julio de 2022**

Aceptado: **21 de noviembre de 2022**

* MAURO RAFAEL JARQUÍN RAMÍREZ. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado con colectivos docentes y comunidades educativas en el desarrollo y fortalecimiento de proyectos educativos alternativos y democráticos en distintos lugares de México. Integrante del Comité Editorial de la Revista Intercambio, órgano de investigación de la Red Social para la Educación Pública en América (Red SEPA). Su última publicación: *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México* (Akal, 2021). Realiza trabajo periodístico referido a política y educación en el diario La Jornada (México) donde es articulista en la sección de Opinión. **Datos de contacto:** e-mail: jarquinmauro@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

** ENRIQUE JAVIER DíEZ GUTIÉRREZ. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Ha trabajado como educador social, maestro de primaria, profesor de secundaria, como orientador en institutos y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Director de la Investigación Europea Erasmus +, Jean Monnet Module, titulado "Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenofobia". EAC-A02-2019-JMO.. Application 620320-EPP-1-2020-1-ES-EPPJMO-MODULE. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *Pedagogía Antifascista. Construir una educación inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia* (Octaedro, 2022). *La historia silenciada. Unidades Didácticas de Recuperación de la Memoria Histórica Democrática* (Plaza y Valdés, 2022). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista* (Octaedro, 2021). *La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto* (Plaza y Valdés, 2020), *La educación en venta* (Octaedro, 2020), *Educación para el bien común* (Octaedro, 2020), *La revuelta educativa neocon* (Trea, 2019) o *Neoliberalismo educativo* (Octaedro, 2018). Impulsor e integrante del colectivo de profesorado universitario Uni-Digna, por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente. Miembro del Foro de Sevilla, Por Otra política Educativa. Miembro de Redes por una Nueva Política Educativa, que agrupa a colectivos, movimientos, sindicatos, MRPs, federaciones de familias, partidos políticos, etc., que defienden una educación pública, laica y gratuita. Es también Vicepresidente del Foro por la Memoria de León que investiga, publica y trabaja en la recuperación de la memoria histórica y Secretario de la Asociación Prometeo, Hombres por la Igualdad de León, que promueve la implicación de los hombres en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género. **Datos de contacto:** e-mail: enrique.diez@unileon.es. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

Resumen

Con la expansión del capitalismo digital y como efecto del cierre de escuelas derivado de la pandemia, las corporaciones multinacionales de base tecnológica GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon y Microsoft) han consolidado su oferta de servicios educativos en el campo de la Industria Educativa Global en Iberoamérica. Del grupo, Google ha resultado un actor primordial, al incrementar sustancialmente la cantidad de usuarios en sus plataformas mediante estrategias corporativas como alianzas público-privado, convenios con centros escolares y formación docente. El artículo analiza las estrategias que este gigante tecnológico ha impulsado en un conjunto delimitado de centros educativos certificados y «distinguidos» por Google for Education, denominados Google Reference Schools ubicados en México y España. Se analizan las implicaciones pedagógicas y políticas de ello. La metodología de investigación utiliza el modelo tridimensional del Análisis Crítico del Discurso aplicado a los informes elaborados por los propios centros de referencia y alojados en el directorio de Google for Education. Los resultados muestran la forma mediante la cual Google es adoptado en los centros educativos en tanto la opción para apuntalar la mejora educativa pero que introduce también formas de gobierno en la distancia en el terreno educativo. En las conclusiones se discute si poner en manos de estos nuevos actores de la Industria Educativa Global la infraestructura de la comunicación e interacción digital de los centros educativos de Iberoamérica supone no solo entregar el poder a un actor privado que tiene objetivos e intereses comerciales y políticos concretos, sino que cierra también las puertas a caminos alternativos de hacer y saber en la educación. Como futuras líneas de investigación, consideramos que se debe ampliar el análisis a otros países más allá del área iberoamericana.

Palabras clave: Industria Educativa Global; EdTech; Google Classroom; Iberoamérica.

Abstract

With the expansion of digital capitalism and as an effect of school closures due to the pandemic, the technology-based multinational corporations GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon and Microsoft) have consolidated their offer of educational services in the field of the Global Education Industry in Ibero-America. Of the group, Google has been a key player, by substantially increasing the number of users on its platforms through corporate strategies such as public-private partnerships, agreements with schools and teacher training. This article analyzes the strategies that this technological giant has promoted in a limited set of educational centers certified and "distinguished" by Google for Education, called Google Reference Schools located in Mexico and Spain. The pedagogical and political implications are analyzed. The research methodology uses the three-dimensional model of Critical Discourse Analysis applied to the reports produced by the reference schools themselves and hosted in the Google for Education directory. The results show the way in which Google is adopted in the educational centers as an option to underpin educational improvement but which also introduces forms of governance at a distance in the educational field. In the conclusions, we discuss whether placing the infrastructure of digital communication and interaction of educational centers in Iberoamerican schools in the hands of these new actors of the Global Educational Technology Industry means not only handing over power to a private actor with specific commercial and political objectives and interests, but also closing the doors to alternative ways of doing and knowing in education. As future lines of research, we consider that the analysis should be extended to other countries beyond the Ibero-American area.

Keywords: Global Education Industry; EdTech; Google Classroom; Iberoamerica

1. Introducción

Pretendemos con esta investigación aportar elementos para una discusión crítica sobre la expansión de la industria educativa global (IEG) (Verger *et al.*, 2016) en los sistemas educativos de Iberoamérica, particularmente de aquellos actores que se han posicionado al frente de la iniciativa y el control de la infraestructura digital (Carlsson, 2021). En concreto nos centramos en Google, que mediante la provisión de hardware (Chromebooks) y software (Workspace for Education) para la educación se ha convertido en una corporación cada vez más presente en los centros educativos de la región. La empresa no solo es uno de los actores que más está penetrando y controlando la infraestructura digital en el terreno educativo (Pérez, 2022), sino que tiene una estrategia de expansión corporativa que penetra, en forma de red-telaraña, en el propio sistema educativo y se extiende a través de él incorporando a miembros, responsables y sectores relevantes del mismo, mediante la seducción de un relato de empoderamiento y solucionismo tecnológico con alto impacto y repercusión progresiva (Kraus *et al.*, 2019).

Google Classroom es un sistema de gestión del aprendizaje (SGA) lanzado en 2014, que permite gestionar lo que sucede en el aula de forma online y también semipresencial. Su uso ha tenido un aumento significativo entre docentes y centros de diferentes partes del mundo, dominando actualmente el mercado del aprendizaje virtual con 150 millones de usuarios entre profesorado y alumnado, según informa la misma compañía (Pérez, 2022). Inicialmente formaba parte de la paquetería *G Suite for Education* de Google, que agrupa un conjunto de «herramientas de productividad educativas» de esta compañía (Saura *et al.*, 2021). En 2017 su acceso se hizo gratuito. Google afirma, además, que la mejor experiencia a la hora de usar los productos educativos de la compañía se obtiene con una Chromebook (ordenador portátil con un sistema operativo de Google). Dicho dispositivo también ha resultado exitoso en el mercado internacional a la luz de la pandemia en curso, reportando, por ejemplo, un incremento del 90 % en sus envíos hacia el primer trimestre del 2020, derivado en gran medida del salto a la educación a distancia (Gartner, 2020).

Ciertamente, en buena medida la popularidad de la oferta educativa de Google se debe a que da respuesta a una serie de problemas prácticos y técnicos que ha implicado la progresiva digitalización educativa durante los últimos años y especialmente durante el confinamiento que supuso la pandemia Covid-19, así como a su gratuidad inicial. Su plataforma permite al profesorado crear «aulas-salones de clase» online y administrar lo que sucede en ellos. Las funcionalidades de Google Classroom están asociadas a una cuenta de Gmail y son muy variadas: crear documentos; compartir información en diferentes formatos (vídeos, hojas de cálculo, presentaciones, etc.), agendar reuniones y llevarlas a cabo de manera virtual, etc., de cara a tener mayor control sobre la asistencia, el trabajo y la evaluación del alumnado. También resulta útil para informar y comunicarse con las familias, con otros docentes, con todo el alumnado, etc. Es un entorno global, con finalidad inmersiva y totalizante, que puede, como advierten diversas investigaciones, acabar produciendo una «ciudadanía Google» (Lindh *et al.*, 2016; Vaidhyanathan, 2012).

Google no provee contenido educativo como tal. Quienes crean contenido en Google Classroom son los usuarios, tanto docentes como alumnado, conforme a las reglas y premisas de esta plataforma, que incita además a que desarrollen y compartan los recursos generados. Sin embargo, las investigaciones en sociología de la comunicación, alfabetización informacional y en tecnología digital en la educación coinciden en que no es

una herramienta neutral, no es una fuente «objetiva» de información y aprendizaje, sino que reproduce y reconstruye determinados enfoques, intereses, valores y prioridades en la construcción del conocimiento en los escenarios educativos (Haider & Sundin, 2019; Noble, 2018; Svendsen y Svendsen, 2021; Zuboff, 2019). Por ejemplo, Safiya Umoja Noble (2018) muestra de manera convincente cómo los algoritmos de Google constituyen propuestas cargadas de valor con sesgos racistas y sexistas, a menudo determinados por imperativos económicos, de poder y valores.

Google Classroom también interviene de forma directa en la autopercepción del profesorado, al cual alienta a comportarse en tanto «embajadores de marca» (Saldaña *et al.*, 2021) generando una identificación plena entre su práctica docente y el universo de posibilidades educativas dispuesto por la corporación. Este profesorado, denominado "Google trainer", promociona y difunde sus servicios y promueve fórmulas de entrenamiento y capacitación a otros docentes y familias en las habilidades digitales requeridas para integrarse en la dinámica de esta plataforma virtual, fidelizándolos como presentes y futuros clientes de sus productos (Krien, 2020) naturalizando su forma de hacer las cosas para encontrar, almacenar, difundir y manejar información como *la* forma de hacer las cosas en el mundo digital (Hillis *et al.*, 2013).

Debido a la pandemia global Covid-19, que de forma acelerada obligó a adoptar el formato online en buena parte de los sistemas educativos de todo el mundo, la expansión de este tipo de plataformas digitales ha crecido significativamente. Dicha expansión de la IEG (Verger *et al.*, 2016; Williamson, 2021) ha sido impulsada y apuntalada por gobiernos, organismos internacionales y una amplia gama de actores políticos, lo cual ha permitido la conformación de un «dominio silencioso» del espacio digital en educación. De esta forma Google se ha convertido paulatinamente en una parte aparentemente necesaria y natural de la vida cotidiana y en las aulas (Hillis *et al.*, 2013; Vaidhyanathan, 2012). Un hecho que, pese a sus dimensiones, no se ha debatido suficientemente de forma crítica (Carlsson, 2021).

Google es la corporación que está liderando la supuesta «innovación educativa» a través de sus plataformas digitales educativas (Decuyper *et al.*, 2021; Ideland, 2021). Esto implica que Google ejerza una especie de poder blando, no solo sobre el contenido de la plataforma y cómo se representa, sino también sobre las prácticas y expectativas de uso (Vaidhyanathan, 2012). Consideramos que la expansión del universo Google al sector educativo es un claro síntoma de lo que Srnicek (2018) denomina como «capitalismo de plataformas». No obstante la expansión de dichas plataformas, hasta el momento hay escasas investigaciones pedagógicas que analicen su papel y repercusión en los sistemas y las políticas educativas (Gulson *et al.*, 2021).

Considerando lo anterior, entendemos que esta investigación aporta una visión relevante a la cuestión que se plantea, dado que actualmente lo que predomina en el análisis de la incursión de corporaciones *Big Tech* en el sector educativo es una evaluación fundamentalmente técnica sobre la utilidad o mejora de la implementación de sus plataformas (Tarango *et al.*, 2019), la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente y utilizar la información en línea (Svendsen & Svendsen, 2021), el uso de las redes sociales en el aula (Loredo *et al.*, 2018), la adición a estas tecnologías y su implicación en las aulas (Svendsen & Svendsen, 2021) o, en todo caso, sobre las consecuencias de la extracción de datos, la vigilancia y la privacidad (Saura *et al.*, 2021; Williamson, 2021), pero no tanto un análisis de las políticas educativas y las concepciones ideológicas, las normas, valores y supuestos subyacentes que conlleva (Carlsson, 2021).

Consideramos que este artículo puede invertir esta estrategia, pues su objetivo se centra en analizar la naturaleza y los supuestos de la estructura subyacente que sostiene el uso de la oferta educativa de Google en Iberoamérica. Consideramos que, para tal fin, resulta sugerente revisar los casos de adopción de dicha oferta tecnológica en el selecto conjunto de centros educativos certificados y «distinguidos» por Google for Education, denominados Google Reference School. La empresa considera que son escuelas con un «excelente uso de la tecnología para impulsar resultados de aprendizaje positivos». En su práctica, dichas escuelas han logrado el reconocimiento de la empresa gracias a la adopción global de los programas de Workspace en su trabajo cotidiano y al uso de Chromebooks en tanto hardware *oficial* de las instituciones; aunado a lo anterior, han certificado a un porcentaje de su personal docente como Google Educator en niveles 1 y 2, lo cual garantiza una experiencia completa en el uso del software y hardware de la empresa. Nos referimos a escuelas de México y España que han hecho de la oferta Google el centro de su práctica educativa cotidiana, asegurando así la «excelencia» en sus resultados.

Nos preguntamos en esta investigación: ¿qué planteamientos y enfoques subyacen en los relatos que se anuncian en las experiencias que se difunden dentro del directorio de centros educativos Google Reference School?, así como ¿qué implicaciones sociales, ideológicas, culturales y materiales tienen los supuestos subyacentes en esta retórica comercial impulsada por Google a través de este directorio de centros asociados a su plataforma? Al tratar de dar respuesta a estas cuestiones, una segunda finalidad de esta investigación es la de contribuir a una discusión crítica sobre el papel de estos nuevos actores privados de la IEG en el desarrollo y la digitalización de la infraestructura, el entorno y la comunicación educativa online.

2. Metodología de investigación

El foco de la recopilación de datos fue el contenido del directorio de Google for Education, <https://edudirectory.withgoogle.com/>. Aquí es posible elegir, según Google, «entre más de 4000 expertos en todo el mundo para ayudar a su escuela o distrito». En esta web, Google for Education muestra una lista de «socios de desarrollo profesional» de sus productos. Estos socios aluden a «expertos que brindan asesoramiento y desarrollo profesional a maestros y líderes en educación y capacitan a los educadores sobre el uso ‘impactante’ de la tecnología de Google en el aula y guían a las escuelas a través de un cambio ‘transformador’ al brindar orientación en las áreas de visión, enfoque de aprendizaje, cultura y comunidad», así como «distritos y escuelas reconocidos por Google» por el uso de sus herramientas y plataformas, pasando por «formadores», y también «entrenadores» e «innovadores» certificados de Google for Education que capacitan a otros maestros y maestras sobre cómo aprovechar las herramientas de Google y cómo adoptar soluciones basadas en ellas para «redefinir el aprendizaje mediante el uso de la tecnología».

Nos centramos en el análisis de las escuelas reconocidas por Google, denominadas "Google Reference School". En concreto, elegimos las ubicadas en México y España, como ejemplos significativos de la adopción de la oferta educativa de Google en el ámbito iberoamericano, dado que en ambos países los productos Google se han extendido significativamente en el ámbito educativo (Laborinho & Díaz, 2020). Se accedió al sitio web en 32 ocasiones desde diciembre de 2021 hasta junio de 2022. Durante este periodo la web se

renovó, ampliando el número de registros, pero no la estructura y el enfoque general de los contenidos. Se tomaron notas de campo de carácter tanto descriptivo como reflexivo en cada ocasión. Se analizaron en el sitio web todas las denominadas "Google Reference School" o «escuelas de referencia» (20 en España y 17 en México). Centros educativos mayoritariamente de ámbito no universitario, es decir, escuelas e institutos de etapas de infantil, primaria y secundaria, salvo un caso universitario en México.

La descripción de cada caso de adopción de tecnología por parte de las Escuelas de Referencia es realizada por los propios interesados, aunque siguiendo las pautas establecidas por Google. Constituyen un material muy rico en la mayor parte de los casos (en otros solo figuraba una descripción breve) por lo cual la mayor parte del análisis se ha basado en ellos, complementado con las notas de campo para brindar un contexto más amplio. Las descripciones de cada escuela, la mayor parte redactadas en inglés y en formato de presentación en Power Point, tienen una extensión muy variable: desde las que tienen 4 páginas, hasta las que se desarrollan a lo largo de 47 páginas.

En ellas se describe (a) el tipo de centro, (b) cómo funcionaba antes y después de introducir la plataforma y la infraestructura Google (desde Google Classroom hasta Chromebooks), (c) la descripción de las características principales de la curva de adopción de las herramientas de Google (1. inicio, 2. expansión basada en el uso y 3. influencia en el cambio pedagógico), (d) los factores clave para el éxito, (e) historias de aula o historias de impacto donde el profesorado de distintas especialidades y materias expone «grandes victorias» y logros conseguidos con la introducción de las herramientas de Google. Todo ello intercalado con frases de miembros destacados del centro educativo (dirección, profesorado, etc.) y fotografías de miembros de la comunidad educativa claramente satisfechos con el desempeño de los servicios de la empresa.

La metodología de investigación utilizada se enmarca en el enfoque de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), un «conjunto de principios y teorías interdisciplinarias, en los que se integran diferentes enfoques para la exploración e interpretación crítica del nivel micro y macro-discursivo, cuyo núcleo de reflexión es siempre un problema social, cultural o político, relevante para la comunidad en la cual se produce, distribuye y comprende dicho discurso» (Pardo, 2012, 48). El carácter crítico se vincula a perspectivas filosóficas ligadas a las aportaciones de Habermas (1989) y la escuela de Frankfurt, así como a los análisis de Foucault (2007) y Bourdieu (2008), entre otros pensadores que han analizado las relaciones entre conocimiento, discurso y poder. Se pretende investigar y analizar la multiplicidad de formas de dominación y poder que se reproducen en estos discursos y cómo materializan, en este caso, ideologías, culturas y prácticas que generan formas de gobierno en la distancia (Díez-Gutiérrez, 2021).

Los ECD son herederos de las propuestas de Van Dijk (1977), Fairclough (1995) y Fairclough & Wodak (1997). Dentro de este marco, se han elaborado propuestas teóricas y metodológicas con el propósito de analizar usos del lenguaje en sus distintos aspectos sociales e ideológicos, para dar cuenta del abuso de las estructuras de poder y visibilizar estrategias de resistencia de los sectores oprimidos o sometidos. Se trata de visibilizar cómo ciertos grupos y corporaciones utilizan los recursos simbólicos y materiales para convertir en dominantes y naturalizar en una comunidad sus discursos vinculados con sus intereses. El discurso se constituye así, como plantea Van Dijk (2011) en un recurso simbólico que se produce y reproduce para orientar y controlar la acción social, en beneficio de minorías económica y culturalmente poderosas, como es el caso de Google.

Dentro de los ECD, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha ido constituyendo en un campo prometedor para la investigación educativa, en la medida en que permite describir, explicar y analizar las relaciones entre el lenguaje, el poder y los temas educativos, como las políticas educativas, las prácticas y los discursos enmarcados en organizaciones educativas de diferentes niveles y su nexa con el sistema económico capitalista (Martínez & Flax, 2020). En ese sentido, el ACD es un campo explicativo de las ideologías subyacentes a los discursos y los dispositivos retóricos y discursivos empleados para persuadir. Este tipo de análisis implica identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ocultos, y la manera en que se legitiman estas políticas en el ámbito educativo (Moreno, 2016).

Las descripciones de las Escuelas de Referencia se sometieron inicialmente a lecturas repetidas para obtener una visión general y establecer temas y categorías comunes. La codificación de temas y categorías se hizo manualmente. Las preguntas que guiaron las lecturas siguieron las planteadas en la investigación de Carlsson (2021): ¿Qué problemas y desafíos, que se cree que Google for Education resuelve, se pueden identificar en los textos? ¿Qué presuposiciones o suposiciones subyacen a estas representaciones de problemas? ¿Qué queda oculto, invisibilizado o sin problematizar en estas representaciones de problemas? ¿Cómo y de qué manera se construye Google for Education como la solución a estos problemas y desafíos?

En torno a estas preguntas hemos desarrollado el modelo tridimensional de análisis del discurso propuesto por Fairclough (1989) y desarrollado posteriormente en numerosos estudios e investigaciones de ACD. Este marco teórico y metodológico nos ha facilitado abordar el lugar del discurso en las prácticas educativas de las «escuelas de referencia» estudiadas, analizando los relatos textuales producidos por los propios implicados en ese orden discursivo y la interpretación de la práctica discursiva y la práctica social a la que pertenecen los discursos que emergen en este ámbito (Moreno, 2016). El siguiente gráfico sintetiza la propuesta.

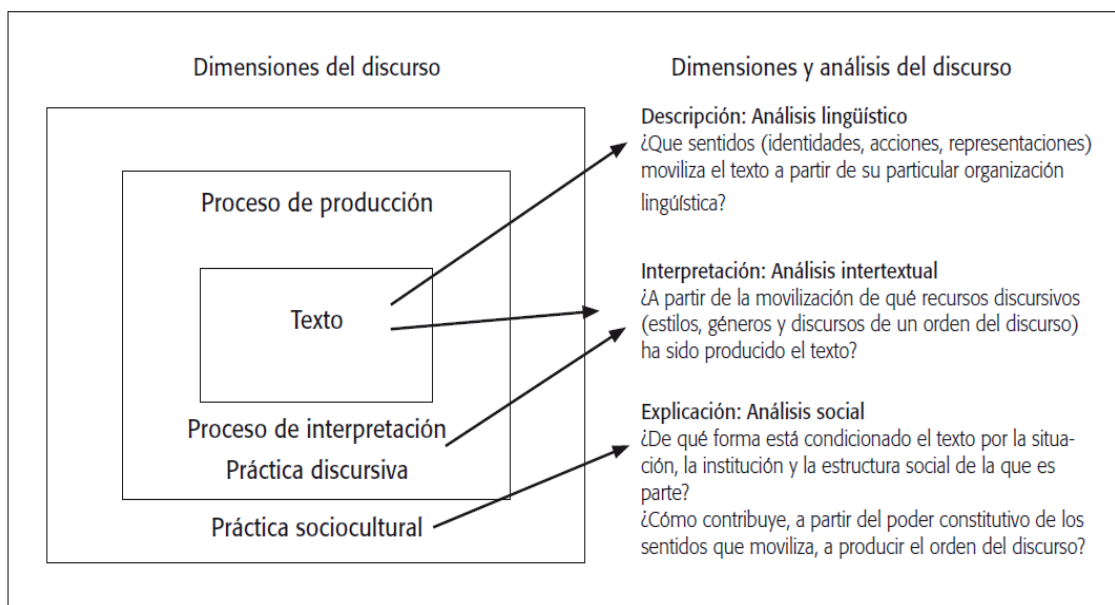


Figura 1. Modelo tridimensional. Fuente: Fairclough, 1989

En términos específicos, hemos aplicado este Modelo Tridimensional de ACD para analizar los relatos de los centros seleccionados, considerando tres niveles que han configurado el proceso y las etapas de investigación: (a) El primero de ellos denominado discurso como «texto» (o práctica textual) corresponde al análisis lingüístico del discurso como unidad o «pieza de lenguaje» escrito, dando cuenta de cómo la construcción lingüística, el vocabulario, la estructura global y cohesión, entre otros, de los textos producen efectos de sentido, es decir, impactos en las identidades, acciones y representaciones sociales; (b) un segundo nivel llamado «práctica discursiva», que involucra procesos de producción e interpretación dialéctica de los textos a los que se ve sometido en la trama social, centrando la atención en los modos en que los sujetos producen e interpretan los textos desde un enfoque intertextual (desentrañar los múltiples discursos que están presentes dentro de los relatos de éxito de las «escuelas de referencia»); (c) y un tercer nivel entendido como «práctica social», que alude al carácter situacional e institucional de los relatos discursivos, dado que se encuentran insertos en un conjunto de situaciones, instituciones y macro contextos que condicionan dichos relatos y que contribuye con ellos a producir ese orden social, reforzando o cuestionando. Este tercer nivel de análisis considera los efectos políticos e ideológicos que se configuran dentro de esa práctica social y que forman parte de las estrategias de hegemonía cultural, interrogándose respecto a cómo los contextos socioculturales, institucionales e ideológicos específicos operan en la reproducción de esos discursos (Gómez, 2015). Estos tres niveles están relacionados: no se puede entender el nivel de práctica social sin considerar el nivel de texto y de práctica discursiva, y de igual modo no se pueden entender los otros sin relación con los demás. Este ha sido el modelo tridimensional que se ha utilizado como trama analítica del corpus, con el fin de problematizar los discursos producidos y presentados en el directorio de la web de Google for Education.

3. Resultados

Se exponen los resultados en función de las categorías extraídas y de los tres niveles de análisis considerados. Los códigos con los que se identifica cada centro se pueden ver en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Códigos de referencia de los centros analizados.

Códigos	Referencia de Centro
SC1-M	Colegio Sagrado Corazón - México
B2-M	Centro de Formación Escolar Banting - México
VE3-M	Villa Educativa - México
O4-M	Instituto O valle Monday - México
P5-M	Peterson Schools - México
C6-M	Ceili - México
AB7-M	Andrew Bell Educational Center - México
TJ8-M	Instituto Thomas Jefferson Campus Querétaro - México
A9-M	Instituto Alameda - México
V10-M	Cumbres Villahermosa - México
IH11-M	Colegio Inglés Hidalgo - México
C12-M	Cumbres International School Guadalajara - México
B13-M	Instituto Brillamont - México
H14-M	Highlands International School Monterrey - México
E15-M	Instituto Edimburgh - México
O16-M	Consorcio Educativo Oxford - México
UC17-M	Universidad Autónoma de Campeche - México
J-E	Jesuitinas España - España
SSJB-E	Colegio Salesiano San Juan Bautista - España
CE-E	Colegio Estudiantes - España
CM-E	Colegio Madrigal - España
MIS-E	Mirasur International School - España
SE-E	Colegio Santa Eulalia - España
VNSC-E	Colegio Vedruna Nuestra Señora del Carmen - España
BVMI-E	Colegios BVM Irlandesas España - España
SJV-E	Colegio Santa Joaquina de Vedruna - España
PFL-E	Colegio Portaceli - Fundación Loyola - España
FA-E	CEIP Flor de Azahar - España
GA-E	Colegio Guadalimar-Altocastillo - España
DM-E	Divino Maestro Fundación Educativa - España
CO-E	Ntra. Sra. del Carmen Orihuela - España
JCSG-E	José Carlos Samper Gil - España
FCS-E	Fundación CPA Salduie - España
SJO-E	Col.legi Sant Josep Obrer - España
SF-E	San Francisco - España
FC-E	Fedac Cerdanyola - España

Fuente: Elaboración propia

3.1. Empoderamiento / emprendimiento

Dos categorías paralelas han surgido al analizar los relatos de éxito de las Escuelas de Referencia: empoderamiento en las escuelas mexicanas (B2-M, AB7-M) y emprendimiento en las escuelas españolas (VNSC-E, SE-E). Son dos términos que se han adoptado recientemente para situar la agencia y la responsabilidad sobre el destino en los sujetos en sus propias manos. El primero, tradicionalmente más ligado a la adquisición o toma de poder e independencia por parte de un grupo social desfavorecido para mejorar su situación y el segundo más ligado, en el marco neoliberal, a la capacidad y habilidad para establecer una empresa o un negocio. El primero más cercano a formas colectivas de subvertir la desigualdad; el segundo más vinculado a asumir individualmente el mercado como forma de realización personal y solución social. Pero, en este caso, ambos parecen utilizarse con un sentido orientado a la necesidad de pasar de una actitud pasiva a una proactiva. Y esta capacidad, según sus relatos, la facilitan las tecnologías, en concreto las herramientas de Google.

Esa capacidad de «tomar las riendas del propio destino», de proactividad (VNSC-E) para conseguir aquello que se pretende, se enmarca en un relato ligado al contexto de la ideología neoliberal que prima las soluciones individuales y la responsabilidad personal como forma de afrontar la actividad o de plantear posibles soluciones. El llamado a ‘ser empresa de sí’ (Han, 2014) como categoría epistemológica que define el emprendimiento y donde el sujeto se convierte en único responsable de su destino, al margen de las condiciones objetivas en las que se ve inmerso, tiene el correlato en el empoderamiento que proclaman los centros mexicanos.

Algunas escuelas mexicanas (B2-M, AB7-M, H14-M, IH11-M) plantean que el uso de Google conlleva «empoderar» a estudiantes y docentes al permitirles integrar sus apps educativas en lecciones y tomar así el control del aprendizaje. Sin embargo, es importante recordar que la noción de empoderamiento es ambigua y depende de la perspectiva social y política con la cual se piense el hecho educativo. Reducir el fenómeno a la utilización de *apps* para realizar tareas determinadas parece cuanto menos una visión muy reducida de lo que significa transformar las relaciones de poder en el espacio educativo. Máxime cuando dicho «poder» se circunscribe a los algoritmos y rutinas de las apps del entorno Google.

Además, este proceso conlleva plantear la existencia de un «agente de empoderamiento»; es decir, una institución o persona que le otorga poder a otros (Lawson, 2011). Así, según se nos presenta, es Google quien «empodera» a estudiantes y docentes, potencia su capacidad de emprendimiento mediante el uso de sus propias herramientas digitales, y con ello establece y delimita el marco de posibilidades de aprendizaje (VNSC-E, FCS-E). No obstante, dicha narrativa, el uso de Google habilita la profundización de políticas performativas y de rendición de cuentas, dada su afinidad por la «transparencia» de los procesos y resultados educativos.

A la par de lo anterior, dicha noción de empoderamiento conlleva la desprofesionalización por la vía de un cambio de rol de trabajo docente, al ser considerado ya no un profesional de la enseñanza, sino un «guía del conocimiento» (SC1-M) o un «coach» (TJ8-M), un marco muy presente en el discurso de las empresas tecnológicas en el sector educativo (Krutka *et al.*, 2021).

Respecto a los estudiantes, el uso de herramientas digitales en educación no significa en sí mismo una superación de condiciones objetivas de violencia y desigualdad (de clase,

etnia o género) que operan en los sistemas educativos, que les permitiría experimentar un mayor margen de libertades. En ocasiones resulta lo contrario, como ha sucedido a estudiantes trans, quienes han resultado, de facto, borrados al usar Google Classroom (Marshall, 2020).

3.2. Colaboración

La noción de «colaboración» es otra de las categorías centrales que aparecen en prácticamente todos los documentos, experiencias y testimonios analizados (SC1-M; B2-M; O4-M; P5-M; AB7-M; IH11-M; C12-M; E15-M; J-E; VNSC-E; MIS-E; SE-E; BVMI-E; FCS-E; SJO-E; SF-E; FC-E). Las escuelas afirman que gracias a las herramientas de Google, estudiantes y docentes pueden trabajar juntos en proyectos colaborativos y en buena parte de los relatos, estos proyectos responden a necesidades de la comunidad. Aunque, de manera específica, no explican en profundidad en qué consiste realmente esa colaboración ni en qué se concreta la mayor o mejor colaboración alcanzada gracias a la incorporación de Google.

En buena parte de los casos la reducen a una cuestión puramente operativa: «El uso de documentos, presentaciones o carpetas compartidas permite la edición de materiales, lo que facilita el trabajo cooperativo en el aula» (JE-E). Parece más bien un enfoque eminentemente técnico el que predomina: «La colaboración era básicamente verbal y las actas de papel creadas en reuniones jerárquicas. Necesitábamos herramientas para compartir información más horizontales, rápidas y seguras. Pasábamos mucho tiempo transfiriendo la información y a veces aparecía distorsionada en la copia de los documentos» (MIS-E, descripción de situación del centro «antes de Google»); lo cual se transforma con la integración de G Suite, que «ha creado un espacio estructurado para el profesorado con acceso a la información pertinente y a la gestión diaria. Nuestros aprendices y profesores han integrado la cooperación y el aprendizaje por pares de forma natural. No hay limitaciones en la capacidad para crear y ahora creamos proyectos de portfolios de aprendizaje colaborativo» (MIS-E).

Por su parte, la empresa ha manifestado que con Workspace su paquete de herramientas educativas alcanza una mejor colaboración «entre sus productos» y que cada uno de ellos funciona mejor cuando interactúa con los demás, evitando la fragmentación y la desconexión entre programas informáticos (Hendricks, 2021). Sin embargo, esto también hace referencia a ese afán de crear un entorno global, inmersivo y totalizante, que genera un modelo «Google» unidimensional (Lindh *et al.*, 2016), que absorbe y limita la posibilidad de otras visiones o la utilización de otras herramientas y estrategias de aprendizaje múltiples y diversas fuera de la «cosmovisión Google».

Revisando los casos analizados, se puede ver que el impulso a tal «colaboración» no parece apuntalar un cambio de valores en educación, referido a prácticas de cooperación y solidaridad en el espacio escolar, sino esencialmente a un proceso de *optimización productiva*, el cual se considera que estaría mejorando la eficiencia en el aula (MIS-E; BVMI-E; FCS-E).

Por otro lado, este enfoque de colaboración operativa o puramente técnica mantiene una vinculación estrecha con los patrones productivos del capitalismo digital de plataformas y parece estar transfiriendo al contexto educativo su esencia: «posibilitar el contacto entre usuarios que ofrecen sus servicios o bienes a través de la plataforma» (Gordo *et al.*, 2017).

3.3. Huella ecológica

Otra de las categorías emergentes es una especie de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) aplicada a los centros educativos, como si fueran empresas que necesitaran ofrecer una imagen «verde» o de corte social sobre su actuación, vinculado a la conservación y cuidado del medio ambiente, que se ha puesto de moda actualmente en la visión y la misión de grandes empresas corporativas como Google, y que también traspasa a los propios centros educativos estudiados.

Se evidencia un interés discursivo en ciertos centros (SC1-M; MIS-E; B2-M; FC-E) sobre los efectos negativos que puede generar el uso de papel en sus actividades. Dado que la tecnología es digital y «no tiene referente material» (no gasta papel), se trata de transmitir un relato sobre la aportación ecológica y respetuosa con el entorno que supone la integración de Google Classroom en los centros. No solo supone una reducción de las emisiones de carbono contaminante, reduce el expolio y tala bosques para conseguir pasta de papel, etc., sino que apuesta por un modelo verde y un enfoque ecológico que liga con la sensibilidad social contemporánea, especialmente entre los estudiantes.

A pesar de que las escuelas (SC1-M; MIS-E; B2-M) insisten en que el uso de las herramientas de Google conduce a un menor impacto medioambiental, la realidad no es tan sencilla. En 2011 Google hizo pública, por vez primera, la dimensión de su huella de carbono, la cual era de alrededor de 1.5 toneladas (Clark, 2011). Si bien la empresa ha mostrado un interés público en disminuir su impacto ambiental desarrollando iniciativas tales como la utilización de material reciclado en la producción de algunos dispositivos, este persiste dado el consumo de energía de cada segundo de búsqueda en sus plataformas, la inmensa energía que requieren sus centros de datos y transacciones, así como en los centros de ensamblaje de las Chromebooks ubicados en Asia. Ello sin considerar sus contratos con empresas de gas y petroleras como Total, Shell, Schlumberger y Chevron. Es decir, paradójicamente, el impacto medioambiental de la empresa incrementa a medida en que sus herramientas educativas son más utilizadas, a pesar del relato «ecológico» inmediato que promueven ocultando su impacto fuera de la vista directa de las comunidades educativas.

3.4. Gestión eficiente del tiempo escolar

Otra de las categorías que se destacan en el análisis es la gestión eficiente del tiempo escolar, términos que parecen importados del mundo de la empresa. No olvidemos que la penetración del modelo de mercado en la dinámica escolar se introduce también con las nuevas narrativas importadas del mundo empresarial. Quizá tenga que ver con ello que la inmensa mayoría de las «escuelas de referencia» estudiadas son privadas (solo una es pública en España). Una de estas narrativas, que se puso de moda en los años 80, pero que parece adquirir nueva vitalidad de la mano del mundo tecnológico de Google en la educación, es el sistema «just-in-time» (justo a tiempo), centrado en la gestión supuestamente más eficiente y eficaz del tiempo escolar, es decir, sin pérdidas de tiempo.

El "just in time" fue celebrado como una «revolución» que «maximizaba» la «racionalidad productiva», al permitir a las empresas reducir sus inventarios y los espacios de almacenamiento, lo que facilitaba inicialmente un menor coste. Una parte de las escuelas argumentan en sus relatos de éxito que con el uso de paquetería Google «no hay tiempo para distracciones», «los docentes ahorran tiempo», «no hay limitaciones de tiempo» o se aceleran los tiempos de productividad (FC-E; B2-M; O4-M; IH11-M; E15-M).

Así, los relatos insisten en destacar que Google ha impactado favorablemente en aprovechar cada segundo en la escuela, estableciendo una correlación entre ese tiempo eficiente y la «mejora» del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que «no se pierde tiempo». El tiempo en el aula se aprovecha de manera completa en actividades útiles, y ello ha llevado a dejar de lado «problemas de comportamiento», aseguran (O4-M). Además de concentrar y mejorar la gestión del tiempo educativo, la adopción de la paquetería ha permitido controlar mejor las actividades de docentes y estudiantes durante dicho periodo: «los estudiantes hacen buen uso del tiempo» (FC-E). Lo anterior se vincula a un proceso de aceleración tecnológica del hecho educativo al interior de distintos órdenes sociales dados. Ya no hay tiempo para la «educación lenta», reflexiva, con tiempos sosegados y profundos. Google les da la oportunidad de nuevas formas de organización y administración «eficiente» del tiempo que tienen por objetivo acelerar diversas operaciones (Hartmut, 2016) y lograr un resultado específico, como incrementar la productividad del trabajo docente y el rendimiento de los estudiantes.

3.5. Personalización

Otra categoría emergente citada reiteradamente por las escuelas es la de la personalización del proceso educativo (SC1-M; B13-M; JE-E; H14-M). El problema es qué se entiende por personalización y si lo que se entiende está realmente ligado a una visión de educación inclusiva.

Es cierto que consideran que las herramientas de Google, como Classroom, permiten crear adecuaciones del currículo que favorecen la inclusión y promueven un mejor aprendizaje, un proceso centrado en el estudiante. Además, explican que su uso permite la generación de informes sobre lo que acontece en el aula digital, lo cual resulta útil al profesorado para poder conformar contenidos que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes. Pero cuando, en algún caso concretan la realización, la visión queda muy reducida: «era complejo personalizar el aprendizaje, hacer estudiantes conscientes de su progreso... El uso de Sities para elaborar portafolios permite una toma de conciencia de lo que se aprende y en qué otros contextos se pueden utilizar. Gracias al portafolios digital cada alumno personaliza su proceso de aprendizaje» (JE-E). Al utilizar portafolios digitales queda reducida la propuesta de personalización, en este caso.

Poca aportación supone en este sentido para la inclusión educativa. Sin olvidar que toda la datificación que conlleva la tecnología, con la recopilación de datos para los informes y diagnósticos con este motivo, puede suponer un peligro para los estudiantes y profesores que pierden privacidad a medida que el software avanza en su lógica extractiva de datos y que el control de la educación se aleja del contexto local hacia una diversidad de intereses comerciales (Boninger *et al.*, 2019) lo cual apuntala la agenda de privatización educativa.

No olvidemos que la retórica de la ‘personalización’ es parte de una tendencia promovida por la IEG en Estados Unidos y otros sistemas educativos del mundo que ha buscado apuntalar en el sector educativo el uso de software, big data y sistemas de aprendizaje adaptativos como el mejor camino hacia una supuesta mejora y personalización constante del proceso educativo adaptado a cada sujeto (Roberts-Mahoney *et al.*, 2016).

3.6. Innovación / Modernización

Los centros Google coinciden en que la adopción de la plataforma ha coadyuvado a su innovación/modernización (SC1-M, O4-M; AB7-M; SJO-E; JE-E; VNESC-E). Entienden por tal innovación/modernización la adopción de opciones tecnológicas «novedosas»

que facilitan y mejoran las metodologías utilizadas en los procesos de enseñanza, aprendizaje (como Flipped Classroom o ABP) y gestión al interior de la escuela, así como la vinculación mayor de la dinámica escolar con los avances tecnológicos del mundo productivo, al cual los estudiantes se integrarán posteriormente.

Los centros estudiados a menudo consideran que previamente a la adopción de la tecnología de la empresa, dichas escuelas eran «tradicionales» por utilizar pizarra, papel, lápiz y cuaderno, así como un limitado acceso a la tecnología. Algunos centros (SC1-M) consideran también una característica tradicional usar los libros como «fuentes únicas de conocimiento» y tener un aula centrada en el profesor. Lo anterior se considera que limitaba el trabajo en las aulas, además de ser una barrera educativa para los estudiantes.

La narrativa modernizadora que acompaña a Google forma parte de una retórica comercial que ha impregnado el espacio educativo, un *EdTech Speak* (Selwyn, 2015). Punto nodal de esta construcción discursiva es el profundo optimismo respecto a la mejora automática en los resultados educativos que representa la incorporación de la «solución tecnológica», aunque, tal como explica el mismo Selwyn (2015) el último siglo ha mostrado que la educación en gran medida no ha sido transformada ni modificada por las distintas oleadas de innovación en tal sentido.

3.7. Problema de la presencialidad

La reconfiguración del espacio/tiempo es otra categoría importante para algunos planteles (B13-M; E15-M). Consideran que una ventaja de la incorporación de Google es que permite trasladar los contenidos disponibles a la nube (cuyo propietario es también dicha empresa), que todos tienen acceso a ellos, sin limitaciones de espacio y tiempo (en todo momento y lugar). De esta forma, el salón de clases no depende del espacio físico, algo muy *ad hoc* a la propia campaña de la empresa, cuyos promotores han dicho que el salón de clases del futuro «va a todas partes», ya que no se ubica en un espacio físico, sino con cada uno de los usuarios (Google México, 2014). Para los estudiantes, sugieren las escuelas, esto resulta favorable ya que, al desarrollar proyectos por equipos, no tienen la necesidad de juntarse por las tardes para terminar los productos y preparar las presentaciones, como expone la escuela C12-M.

El peligro es que esto puede significar la ruptura e intensificación en el tiempo/espacio de la jornada laboral docente y discente. Además, apuntala el camino a una figura del docente flexible y listo para trabajar donde sea, cuando sea, la cual es abiertamente buscada por promotores de Google en el sistema educativo (Ideland, 2021). Tal prolongación de las horas de trabajo inmaterial en la nube, al no encontrar un correlato salarial, funciona como un mecanismo de intensificación y sobreexplotación del proceso de trabajo docente, que a la par fomenta un hábito de la *conexión total y constante* por parte de estudiantes respecto a las herramientas de Google.

3.8. Facilita trabajo docente y motiva al alumnado

Algunos centros (SC1-M; C12-M; B2-M; SF-E; FCS-E) consideran que la incorporación tecnológica hace el trabajo del profesorado más fácil, particularmente al calificar, gestionar sus cursos y demás actividades de corte administrativo. Todo ello con el beneficio de «ahorrar hasta un 20 % de tiempo» (SC1-M).

Esta categoría de facilitación de la gestión burocrática del profesorado, se une y vincula en cierta forma con la categoría de motivación a la que aluden algunos centros al asegurar que también facilita el trabajo docente en el aula al incorporar contenido de imagen o audiovisual relevante para desarrollar los temas educativos (B2-M; SF-E).

Los centros de referencia afirman que la tecnología incorporada ha permitido a los estudiantes interesarse más en los contenidos de clase, pues las herramientas de Google y especialmente Google Classroom, así como estrategias que se pueden implementar a través de ellas como Flipped Classroom les ayudan en el control y gestión del aula. Esto, aunado a que «los niños aman las Chromebooks» (C12-M) permite al profesorado generar interés en los distintos temas a tratar.

El profesorado promotor de Google de estos centros también alude a una mayor facilidad para dar seguimiento al proceso formativo de los estudiantes, ya sea al poder comunicarse con ellos por fuera del horario escolar o gracias a las facilidades obtenidas para compartir información relevante con las familias.

No obstante lo anterior, esta «facilitación del trabajo» encuentra su contraparte en un desplazamiento de facultades que son concentradas en la plataforma y que afectan la figura docente en su capacidad de toma de decisiones. Vincular la motivación a las herramientas tecnológicas no parece una opción duradera a largo plazo en las aulas, ni reducir la comunicación a través de las pantallas. La parte emocional, relacional, de vinculación personal es un espacio ineludible en toda relación educativa.

3.9. Confiabilidad

Algunas escuelas (O4-M; E15-M) afirman que el uso de Google les ha permitido trabajar en línea en condiciones sencillas y seguras. La confiabilidad es una categoría que, aunque no se dice explícitamente en todas las experiencias analizadas, subyace a las mismas.

Esto resulta significativo, ya que el manejo confiable de una cantidad tan grande de datos como la generada en los entornos escolares puede resultar en un problema que comprometa la seguridad de estudiantes, personal escolar e incluso de la misma institución. De hecho, la empresa ha sido foco de atención en distintas ocasiones dada la cantidad de señalamientos recibidos en años anteriores en torno a violaciones a la privacidad de los usuarios, así como por extraer datos de estudiantes para venderlos a anunciantes (Krutka; Smits & Willhelm, 2021), una situación que también ha ocurrido recientemente en Dinamarca, donde Chromebooks y Google Workspace han sido expulsados de centros educativos, debido a un riesgo de transferencia de datos (Sawers, 2022).

Pero las escuelas estudiadas suelen mostrar un grado tal de confianza en los productos de la empresa, que al parecer pasan por alto cualquier debate relativo a la vigilancia a la cual están sometidos los usuarios de plataformas digitales o a la condición extractiva de datos, propia de las plataformas digitales (Srnicek, 2018).

3.10. Naturalización, inmediatez e «invisibilidad» de la tecnología digital

Una característica de Google que se ha identificado en investigaciones anteriores es su capacidad para integrarse y convertirse en una parte necesaria y aparentemente natural de la vida cotidiana, dado que cuanto más se usa Google y expande su territorio, más naturalizado y menos visible se vuelve (Vaidhyanathan, 2012; cf. Sundin *et al.*, 2017).

A lo largo de los estudios de caso, se describe que la tecnología digital juega un papel vital en la educación contemporánea. El grado de dependencia donde «los estudiantes esperan un acceso constante a la información desde cualquier ubicación» y donde las demandas de capacidad de almacenamiento de datos están aumentando (SF-E), se describe como una situación nueva y desconocida. Muchas de las escuelas de los estudios de caso se representan en medio de una transición tecnológica a la que consideran que deben responder para mantener una supuesta calidad o estándar de educación.

La tecnología digital se presenta como algo fundamental, necesario y omnipresente en la práctica educativa. La tecnología invisible es un concepto recurrente en los casos de estudio, dado que «con las herramientas de Google para educación, los estudiantes trabajan de manera más eficiente ya que la tecnología se vuelve invisible» (E15-M).

Para ilustrar todo lo anterior, conviene recuperar las palabras de algunos docentes de las instituciones estudiadas:

Coordinadora de Tecnología Educativa de B13-M: «Las herramientas de Google y las Chromebooks son las más fáciles de usar y una forma rentable de llevarnos a las herramientas educativas del siglo XXI. Los maestros y los estudiantes ahora saben que ya no hay vuelta atrás».

Directora de la Escuela VNSC-E: «Las tres palabras claves que definen lo que hemos logrado con Google for Education y el uso de Chromebooks son: Colaboración, Comunicación y Creatividad. Y estos son los pilares de la educación».

Una profesora de TJ8-M: «Tengo otra visión, otra manera de planear, de impartir mis clases porque me veo como coach y a los alumnos creando sus propias experiencias de aprendizaje. Lo que hago ahora es diseñar el proyecto y ellos están a cargo de toda la investigación y de definir el camino por donde vamos».

Director Ejecutivo de AB7-M: «La tecnología está transformando la educación y el papel de los alumnos y los profesores en el proceso de aprendizaje. Los Chromebooks y Google Apps se han convertido en una parte importante de nuestro éxito en esta transición. Las posibilidades y nuestras mentes siguen expandiéndose».

Un profesor Google Certified Trainer and Google Certified Innovator de VNSC-E: «Nos ha permitido ir más allá de los límites del centro y formar profesores de muchos colegios de toda España y Latinoamérica. Mi participación en Google Academy of Innovators me ha permitido contribuir a la transformación de la educación a nivel internacional, como innovador y ahora como mentor de otros innovadores».

Un Chief Information Officer (CIO) de MIS-E, responsable de los sistemas de tecnologías de la información de la empresa, y GEG España Leader (Líder de Grupos de Educadores de Google): «El cambio y la transformación educativa deben ser con el respaldo de una tecnología sencilla para implementar y comprender, tanto para maestros como para alumnos. G Suite y los Chromebooks son soluciones potentes con un alto impacto educativo y bajo costo. En pocas palabras siempre funcionan».

Y, finalmente, una profesora de SC1-M: «¡Nunca me imaginé que la tecnología iba a ser parte fundamental en el salón de clase. Ya no puedo trabajar sin Classroom!».

Para estos centros educativos, Google ya no forma parte de su oferta educativa; Google constituye la oferta misma.

4. Discusión y conclusiones

El conjunto de casos analizados de Escuelas de Referencia nos permite comprender la forma mediante la cual Google se establece en los centros educativos presentándose como la mejor opción para apuntalar la mejora educativa y valorizar así los procesos pedagógicos pero que introduce también formas de gobierno y acción en la distancia (hablar, pensar y hacer) en el terreno educativo. Por otro lado, da cuenta de la conformación de una *comunidad transnacional* (V10-M; VNSC-E) en la cual escuelas que se identifican con su visión del mundo, transfieren y alimentan experiencias mutuamente consideradas como referentes, distribuyen conocimiento sobre las herramientas y prácticas de la

empresa, y reproducen una visión del mundo integrada en la concepción corporativa de la educación de Google, tanto en lo referente a sus procesos como a sus resultados. Todo lo anterior mediado por los valores, los principios y el *ethos* educativo de «la empresa».

Dado que las escuelas forman parte de dicha *comunidad*, puede encontrarse, en términos generales, un procedimiento común de adopción de tecnología educativa dirigido por Google: a) incorporación de tecnología que conforma un *hábito* en las aulas o los salones de clase; b) reordenamiento de los principios generales y de la forma mediante la cual se entiende la educación, centrada en resultados, eficacia, gestión y control del proceso; c) cambio en las funciones y roles del personal docente, estudiantes, administrativos y familias y d) consolidación de una narrativa educativa impregnada por criterios de productividad, eficiencia, innovación metodológica y tecnológica y adaptación de los estudiantes y la propia escuela a las demandas y los vaivenes del mercado capitalista.

La mayor parte de los centros estudiados, que son privados, han experimentado la incursión de Google a su vida cotidiana mediante una compra inicial de Chromebooks, o una adquisición de hardware y software simultánea, dada la disponibilidad de recursos de cada centro, tal como las propias escuelas muestran en sus exposiciones de las *curvas de adopción* de computadoras y software de Google. Sin embargo, la estrategia de expansión de la empresa resulta notable también con relación al sector educativo público, donde, gracias a la construcción de alianzas estratégicas con gobiernos y otras entidades, ha logrado ampliar la cantidad de usuarios en sus plataformas mediante la provisión «gratuita» de su SGA (Google Classroom) y demás herramientas de productividad integradas en el Workspace.

El estudio muestra cómo Google for Education promueve y reproduce un nuevo relato que asienta progresivamente ciertas formas de hablar, pensar y hacer educación (Carlsson, 2021), interviniendo e influyendo de esta forma cada vez más en la educación iberoamericana, con fuertes implicaciones pedagógicas y políticas. Al mismo tiempo, diseña un entorno educativo en el cual los usuarios son entrenados y formados como consumidores de Google, lo cual garantiza un mercado permanente y en constante crecimiento, dado que una vez que te habitúas a utilizar una determinada plataforma digital, con sus especificaciones y características particulares, tiendes a migrar menos y permanecer en aquel espacio que ya conoces y dominas (Pardo *et al.*, 2018).

Si bien hasta el momento hablamos de una cantidad total limitada de escuelas certificadas en la región, el impacto de la corporación en la educación dista mucho de limitarse a esa instancia. Consideremos, por ejemplo, los 25 centros de profesores Google que operan en todo México y España, en los cuales se construye una lógica de identificación de la práctica docente mediada por la empresa y sus productos y en cuyo ejercicio, de facto, se consolidan docentes en tanto «embajadores de marca» (Saldaña *et al.*, 2021), el primer eslabón en la cadena de mercantilización educativa. Conviene también considerar las alianzas público-privado de carácter estratégico que han puesto a Google en una posición favorable respecto a la gobernanza digital de los sistemas educativos públicos, a tal grado de reconocerle como el principal interlocutor en la generación de estrategias nacionales de educación a distancia, como en el caso de México.

El estudio de las Escuelas de Referencia nos muestra el fin de la intervención de dicha corporación en el sector educativo: transformar *a su imagen y semejanza* el funcionamiento de los centros en su totalidad, supeditando así la dinámica relacional de los centros, que debería ser fluida y cercana, a los estándares y a los protocolos de cumplimiento burocrático que den cuenta de las acciones realizadas (especialmente ante la

desconfianza manifestada por buena parte de las administraciones educativas sobre la realidad del trabajo realizado no presencialmente). Gestión que parece orientarse hacia la rendición de cuentas y el logro de estándares, potenciando una organización más tecnocrática y gerencialista (Pardo *et al.*, 2018) y que, además, supone la pérdida de control de los datos generados, la adopción de formas de trabajo basadas en la individualización, el control de la conducta o volver a basar el aprendizaje en la mera secuenciación conductista de contenidos.

Poner en manos de estos nuevos actores de la IEG la infraestructura de la comunicación e interacción digital de los centros educativos de Iberoamérica supone no solo entregar el poder a un actor privado que tiene objetivos e intereses regidos por el beneficio de sus accionistas, sino que cierra también las puertas a caminos alternativos de hacer y saber en la educación (Carlsson, 2021). No olvidemos que toda tecnología digital lleva implícita una ideología (Watters, 2020; Williamson, 2021). Por eso, nos deberíamos preguntar si debemos exigir desde las comunidades educativas voluntad política para desarrollar infraestructuras digitales públicas, es decir, poner en manos del común los nuevos medios de producción y comunicación digital, como bien público y avanzar hacia una democracia digital más abierta (Mason, 2016; Morozov, 2018).

Este estudio tiene la limitación del número de casos estudiados, que son los que de momento conforman los centros educativos certificados y «distinguidos» por Google for Education en México y España. Sería conveniente hacer un seguimiento y análisis de otros centros que se vayan uniendo a esta «red educativa Google», así como ampliar el análisis a otros países donde también está tejiendo redes la empresa Google en el campo de la educación.

5. Referencias

- Arantes, J. (2022). Personalization in Australian K-12 classrooms: how might digital teaching and learning tools produce intangible consequences for teachers' workplace conditions? *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00530-7>
- Bacchi, C.L. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Boninger, F.; Molnar, A. & Saldaña, C. (2019). *Personalized Learning and the Digital Privatization of Curriculum and Teaching*. National Education Policy Center.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Economía de los intercambios lingüísticos. Akal.
- Carlsson, H. (2021). Bridging the gap between policy and practice: Unpacking the commercial rhetoric of Google for Education. *European Educational Research Journal*, 1474904121997213, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904121997213>
- Clark, D. (2011, September 8). Google discloses carbon footprint for the first time. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/environment/2011/sep/08/google-carbon-footprint>

- Decuyperre, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021) Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.860>
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In: T. Van Dijk (Hg.): *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 2, pp. 258-284). Sage.
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Costello, K & Rimol, M. (2020, October 10). Gartner Says Worldwide PC Shipments Grew 3.6% in Third Quarter of 2020. *Gartner*. <https://cutt.ly/ZL1vweO>
- Google México. (2014, Diciembre 5). *Google for Education Mexico*. [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FTK4smA6MnM>
- Gómez, H. (2015). Análisis crítico del discurso al campo del currículum de la formación inicial docente en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 311-322. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100018>
- Gordo, A., De Rivera, J. & Cassidy, P. (2017). La economía colaborativa y sus impactos sociales en la era del capitalismo digital. In R. Cotarelo & J. Gil, *Ciberpolítica: gobierno abierto, redes, deliberación y democracia* (pp.189-208). Gala.
- Gulson, K.; Perrotta, C.; Williamson, B.; Witzemberger, K. (2021). Should We Be Worried about Google Classroom? The Pedagogy of Platforms in Education, *Journal of Professional Learning*
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa I - II*. Taurus.
- Haider, J., & Sundin, O. (2019). *Invisible Search and Online Search Engines: The Ubiquity of Search in Everyday Life*. Routledge.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder
- Hartmut, R. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz Editores.
- Hillis, K.; Petit, M. & Jarret, K. (2013) *Google and the Culture of Search*, Routledge.
- Roberts-Mahoney, H.; Means, A. & Garrison, M. (2016). Netflixing human capital development: personalized learning technology and the corporatization of K-12 education, *Journal of Education Policy*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1132774>
- Hendricks, B. (2021, June 22). Collaboration and security in Google Workspace for Education, *Google Blog*. <https://www.blog.google/outreach-initiatives/education/google-workspace-for-education-collaboration-and-security/>

- Ideland, M. (2021). Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media and Technology*, 46(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>
- Kraus, G., Formichella, M.M., & Alderete, M.V. (2019). El uso del Google Classroom como complemento de la capacitación presencial a docentes de nivel primario. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (24), 79-90. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e09>
- Krien, A. (2020). The screens that ate school. *The Monthly*. <https://www.themonthly.com.au/issue/2020/june/1590933600/anna-krien/screens-ate-school#mtr>
- Krutka, D.; Smits, R. & Willhelm, T. (2021). Don't Be Evil: Should We Use Google in Schools? *TechTrends*, 65, 421-431. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00599-4>
- Laborinho, A.P. & Díaz, T. (Coords.). (2020). *Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica. Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. OEI.
- Lawson, T. (2011). Empowerment in Education: Liberation, Governance or a Distraction? A Review. *Power and Education*, 3, 2. <https://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.89>
- Lindh, M., Nolin, J., & Hedvall, K. (2016). Pupils in the clouds: Implementation of Google Apps for Education. *First Monday*, 21. <https://doi.org/10.5210/fm.v21i4.6185>
- Loredo, M. P., de Souza, B. D., da Silva, O., Lucchetti, A. L., & Lucchetti, G. (2018). The use of smartphones in different phases of medical school and its relationship to internet addiction and learning approaches. *Journal of medical systems*, 42(6), 1-8. DOI: 10.1007/s10916-018-0958-x
- Marshall, T. (2020). How Google Classroom Erases Trans Students. *Rethinking schools*, 34, 4, 29-41.
- Martínez, M., & Flax, R. (2020). Desalienar el ACD: una revisión de la noción de ideología para devolver la crítica marxista al análisis crítico del discurso. *Pensamiento al margen*, 12, 54-66.
- Mason, P. (2016). *Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro*. Paidós.
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona próxima*, (25), 129-148. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.25.9799>
- Morozov, E. (2018). *Capitalismo Big Tech: ¿Welfare o neofeudalismo digital?* Enclave.
- Noble, S.U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. University Press.
- Pardo, N. G. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (19), 41-62.
- Pardo Baldoví, M. I., Waliño-Guerrero, M. J., & San-Martín, Á. (2018). La «uberización» de los centros escolares: reorganización del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 187-208. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/333031>

- Pérez, E. (2022, julio 8). Google redobla su apuesta por la educación: hasta 100 TB para colegios, Classroom con extensiones y un asistente para cuando no esté el profesor. *Xataca*. <https://cutt.ly/yLlevmy>
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E.J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación Tecno-Educativa «Google». Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Saldaña, C. M., Welner, K. G., Malcolm, S. & Tisch, E. (2019). *Examining the New Phenomenon of Teachers as Brand Ambassadors*. National Education Policy Center.
- Sawers, P. (2022, July 18). Denmark bans Chromebooks and Google Workspace in schools over data transfer risks, *TechCrunch*. <https://techcrunch.com/2022/07/18/denmark-bans-chromebooks-and-google-workspace-in-schools-over-gdpr/>
- Selwyn, N. (2015). Minding our language: why education and technology is full of bullshit.. and what might be done about it. *Learning, Media and Technology*, 41(3), 437-443. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1012523>
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*, Caja Negra Editora.
- Sundin, O; Haider, J.; Anderson, C.; Carlsson, H. & Kjellbergs, S. (2017). *The searchification of everyday life and the mundan-inification of search*, Journal of Documentation. DOI: 10.1108/JD-06-2016-0081
- Svendsen, J. & Svendsen, A. (2021) *Not for Free! An Analysis of Two Digital Tools Recommended as Learning Resources for Physical Education in Upper Secondary Schools in Denmark*, Scandinavian Journal of Educational Research, 65:2, 331-344, DOI: 10.1080/00313831.2019.1705896
- Tarango, J., Machin-Mastromatteo, J. D., & Refugio, J. (2019). Evaluación según diseño y aprendizaje de Google Classroom y Chamilo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 91-104. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i19.518>
- Vaidhyathan, S. (2012). *The Googlization of Everything (and Why We Should Worry)*. University of California Press.
- Van Dijk, T. (1977). *Texto y Contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Gedisa.
- Verger, A.; Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016). *World Yearbook of Education 2016*. Routledge.
- Watters, A. (2020). *School Work and Surveillance*. <https://cutt.ly/EuSepGV>
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50-66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.