

**CRIMINALIZAR EL CAMPO, PLATAFORMIZAR LA ESCUELA: SOBERANÍA
DIGITAL COMO RESPUESTA CONTRAHEGEMÓNICA**

CRIMINALIZAR O CAMPO, PLATAFORMIZAR A ESCOLA: A SOBERANIA DIGITAL
COMO RESPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA

CRIMINALIZING THE COUNTRYSIDE, PLATFORMIZING THE SCHOOL: DIGITAL
SOVEREIGNTY AS COUNTER-HEGEMONY

Igor Tairone Ramos dos Santos¹ 0000-0003-1796-2401

Judson Pereira de Almeida² 0000-0001-9934-2163

Arlete Ramos dos Santos³ 0000-0003-0217-3805

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; igortaironeufba@gmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; judson_almeida@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; arlete.ramos@uesb.edu.br

RESUMEN:

Este trabajo, de naturaleza cualitativa y carácter exploratorio, analiza cómo la plataformización de la educación pública por las grandes corporaciones tecnológicas reconfigura los mecanismos superestructurales de dominación que inciden sobre la Educación del Campo, movimiento brasileño de educación campesina. Sostenemos que esta sufre un cerco doble: la deslegitimación simbólica operada por los medios hegemónicos, que etiquetan a los movimientos sociales y a los sujetos del campo, se actualiza en la circulación algorítmica, al mismo tiempo que se instala una dependencia material de las escuelas respecto de plataformas privadas transnacionales. La base empírica son 2.729 respuestas de docentes de la red pública municipal de Bahía, recogidas en el marco del Programa Formacampo. Los resultados indican fuerte dependencia de plataformas comerciales, precaria alfabetización crítica sobre el tratamiento de datos, ausencia de infraestructura pública básica y adhesión mayoritaria de los docentes a la premisa de la superioridad de los servicios privados. Defendemos, por tanto, la soberanía digital como categoría contrahegemónica capaz de responder a los dos frentes del cerco, en diálogo con las perspectivas freireana y decolonial.

Palabras clave: Educación del Campo; plataformización; capitalismo de vigilancia; soberanía digital; movimientos sociales.

RESUMO:

Este trabalho, de natureza qualitativa e caráter exploratório, analisa como a plataformização da educação pública pelas grandes corporações de tecnologia reconfigura os mecanismos superestruturais de dominação que incidem sobre a Educação do Campo. Sustentamos que ela sofre um cerco duplo: a deslegitimação simbólica operada pela mídia hegemônica, que rotula os movimentos sociais e os sujeitos do campo, atualiza-se na circulação algorítmica, ao mesmo tempo em que se instala uma dependência material das escolas em relação às plataformas privadas transnacionais. A base empírica são 2.729 respostas de docentes da rede pública

municipal baiana, coletadas no âmbito do Programa Formacampo. Os resultados indicam forte dependência de plataformas comerciais, letramento crítico precário sobre o tratamento de dados, ausência de infraestrutura pública básica e adesão majoritária dos docentes à premissa da superioridade dos serviços privados. Diante disso, defendemos que a soberania digital como uma ideia contra-hegemônica capaz de responder às duas frentes do cerco, em diálogo com as perspectivas freireana e decolonial.

Palavras-chave: Educação do Campo; plataformação; capitalismo de vigilância; soberania digital; movimentos sociais.

ABSTRACT:

This qualitative, exploratory study analyses how the platformization of public education by large technology corporations reconfigures the superstructural mechanisms of domination bearing upon Field Education, the Brazilian countryside education movement. We argue that it faces a twofold siege: the symbolic delegitimization carried out by hegemonic media, which labels social movements and field subjects, is renewed through algorithmic circulation, while a material dependence of schools upon transnational private platforms takes hold. The empirical basis comprises 2,729 responses from municipal public-school teachers in Bahia, Brazil, collected within the Formacampo Programme. Findings indicate strong dependence on commercial platforms, poor critical data literacy, the absence of basic public infrastructure, and majority adherence among teachers to the premise that private services outperform public ones. Digital sovereignty is therefore defended as a counter-hegemonic idea capable of addressing both fronts of the siege, in dialogue with Freirean and decolonial perspectives.

Keywords: Field Education; platformization; surveillance capitalism; digital sovereignty; social movements.

Introducción

La Educación del Campo¹, forjada en la lucha de los trabajadores del campo, de los asentamientos de la reforma agraria y de las comunidades tradicionales, se constituyó como propuesta contrahegemónica, definida por Caldart (2009) mediante una tríada indisociable: campo, política pública y educación. No nace en los despachos del Estado ni en las prescripciones del mercado, sino en el suelo de las ocupaciones y de las comunidades que reivindican una escuela vinculada a su realidad, a su trabajo y a su identidad. Justamente por portar ese carácter de contestación, enfrenta una campaña ideológico-mediática que, a lo largo de décadas, asoció a los movimientos sociales y, por extensión, a los sujetos del campo, con el desorden, la ilegalidad y el atraso.

¹ Nota del traductor: es posible que el lector haya encontrado este concepto bajo la etiqueta *educación rural*. Siguiendo a Caldart (2009), sin embargo, la Educação do Campo —aquí vertida como Educación del Campo— es una categoría distinta: una educación pensada por los pueblos del campo y con ellos, como política pública vinculada a sus luchas, territorios e identidades, y no una educación meramente situada en el medio rural o dirigida a él. Esta distinción se desarrolla a lo largo del texto.

Las transformaciones tecnológicas recientes desplazaron una parte significativa de esa disputa simbólica hacia el territorio de las plataformas digitales. Las mismas corporaciones que organizan la circulación de la información y moldean el debate público, como *Google*, *Meta* y *Microsoft*, pasaron a proveer la infraestructura sobre la cual las escuelas públicas, incluidas las del campo, realizan sus actividades pedagógicas. Para van Dijck, Poell y De Waal (2018), tales plataformas se convirtieron en infraestructuras globales que establecen las condiciones bajo las cuales los demás actores pueden operar. La convergencia no es accidental: el aparato ideológico de información y el aparato escolar, antes relativamente distintos, tienden a superponerse en manos de un mismo conjunto de empresas transnacionales (Santos, 2025).

Partimos del supuesto de que la Educación del Campo sufre, en el contexto digital, un cerco doble. En el plano simbólico, persiste y se reconfigura la deslegitimación histórica de sus sujetos, ahora amplificada por la circulación algorítmica de los discursos. En el plano material, se instala una dependencia creciente de la infraestructura pedagógica respecto de las plataformas privadas, lo que compromete la autonomía que está en el núcleo del proyecto. Los dos frentes son inseparables, pues quien no controla la infraestructura por la cual circula el discurso tampoco controla la imagen que de él se produce.

Como la idea de “soberanía digital” atraviesa todo el recorrido del texto, conviene definirla desde el inicio. Por soberanía, en su acepción clásica, se entiende el poder de una comunidad política de decidir, en última instancia, sobre los asuntos que le conciernen. Trasladada a las tecnologías digitales, la noción designa la capacidad de comunidades, instituciones y naciones de controlar las condiciones técnicas, los datos y las infraestructuras que median sus actividades, en lugar de delegarlas íntegramente a las corporaciones privadas transnacionales. Pohle y Thiel (2021) advierten que no se reduce a la capacidad estatal de hacer cumplir leyes, involucrando dimensiones técnicas, pedagógicas y sociales, y Belli (2024) llama *Commons Digital Sovereignty* al derecho de las comunidades a definir, democráticamente, el diseño y la gestión de las infraestructuras de red como bien común. Es en esa acepción ampliada que empleamos el concepto.

Para sustentar empíricamente la reflexión, recurrimos a los datos producidos en el marco del Programa de Formación de Profesores del Campo (Formacampo), detallados en la sección metodológica. Además de esta introducción, el texto se organiza en cinco secciones: la primera discute el desplazamiento de la superestructura mediática a la algorítmica, ilustrado por un caso emblemático de criminalización que alcanzó directamente a la escuela del campo; la segunda caracteriza la plataformización como expresión del capitalismo de vigilancia; la tercera presenta el recorrido metodológico y el Programa Formacampo; la cuarta analiza los datos del territorio

bahiano, con énfasis en las voces de los docentes; la quinta reúne experiencias de resistencia y desarrolla la soberanía digital como horizonte contrahegemónico, seguida de la conclusión.

De la superestructura mediática a la algorítmica

En la tradición materialista, la sociedad articula una infraestructura económica, formada por los medios y por las relaciones de producción, y una superestructura jurídica, política y cultural erigida sobre aquella base. Contrariando la tradición idealista, Marx asevera que son las condiciones materiales de existencia las que condicionan la conciencia de los seres humanos, conforme sintetiza el autor:

No es la conciencia de los hombres la que determina su ser; es, por el contrario, su ser social el que determina su conciencia. La totalidad de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se levanta una superestructura jurídica y política, y a la cual corresponden formas sociales determinadas de conciencia (Marx, 1983, p. 25, traducción nuestra).

Es en la superestructura, por lo tanto, donde la clase dominante busca asegurar su posición material, tanto por la fuerza del Estado como por la producción de una conformidad simbólica que naturaliza la dominación, ya que las ideas de la clase dominante, presentadas como universalmente válidas, se vuelven las ideas dominantes de cada época (Marx; Engels, 2007). Aplicada a nuestro objeto, esa formulación explica por qué la defensa de la propiedad improductiva consigue presentarse como defensa del orden de todos, y por qué la entrada de una corporación transnacional en la escuela pública consigue presentarse como modernización de interés colectivo.

Althusser (1985) sistematizó la noción de aparatos ideológicos de Estado, entre ellos el escolar y el de información, compuesto históricamente por la prensa, la radio, la televisión y, más recientemente, por internet y las redes sociales, que justifican simbólicamente las relaciones materiales de dominación y producen lo que Gramsci (2001) comprendió como hegemonía, es decir, el consentimiento activo de los dominados. En el campo educativo, Saviani (2024) recuerda que la violencia simbólica de la imposición de la cultura dominante no se manifiesta solamente en la escuela, reflejándose igualmente en la formación de la opinión pública por los medios de comunicación de masas, que se revelan aparatos ideológicos por excelencia, entre otras formas, por el tratamiento dispensado a los movimientos sociales y a sus agendas.

Ese tratamiento opera por el etiquetamiento. Becker (2019) definió la etiqueta como una designación atribuida a un individuo o grupo cuando este viola normas socialmente establecidas, conforme formula el propio autor:

[...] la desviación no es una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación por otros de reglas y sanciones a un infractor. El desviado es alguien a quien esa etiqueta le fue aplicada con éxito; el comportamiento desviado es aquel que las personas etiquetan como tal (Becker, 2019, p. 24, traducción nuestra).

Quienes conducen ese proceso son los llamados emprendedores morales, es decir, instituciones, autoridades y grupos dominantes que detentan el poder de definir lo que cuenta como desviación. Históricamente, las ocupaciones de tierras improductivas y las movilizaciones por expropiación son retratadas como acciones criminales, y sus protagonistas reciben etiquetas como alborotadores u organización criminal. La propia elección léxica ya etiqueta, pues ocupación designa la entrada organizada en un inmueble que incumple la función social impuesta a la propiedad por la Constitución (Brasil, 1988, arts. 5, XXIII, 184 y 186), forma histórica de presión por la efectivización de un derecho positivado, mientras que invasión transporta el mismo acto al registro del ilícito penal y suprime la ilegalidad que la acción denuncia, la del latifundio improductivo.

Los teóricos de la agenda-setting sostienen que los medios de comunicación construyen la agenda de temas sobre los cuales la sociedad debe pensar y, al seleccionar aspectos de la realidad y volverlos salientes, identifican problemas, diagnostican causas y emiten juicios morales (Reis; Gadini, 2016). No por casualidad, el vocabulario de las propuestas legislativas que amplían penas para las ocupaciones y crean registros de invasores es exactamente el de la cobertura periodística hostil, pues la etiqueta mediática provee el argumento para la negación estatal de las agendas del campo, y el enfrentamiento político constitutivo de los movimientos sociales es reconvertido en crimen. El efecto más perverso es fracturar la solidaridad de clase, pues el trabajador urbano es llevado a ver en los movimientos del campo a un enemigo, cuando comparte con ellos la misma posición de subordinación al capital.

Esa conversión de la etiqueta en dispositivo legal no es una abstracción teórica y alcanzó, en el caso más emblemático, a la propia escuela. En diciembre de 2007, el Consejo Superior del Ministerio Público de Rio Grande do Sul aprobó un informe que designaba fiscales para promover una acción civil pública con vistas a la disolución del MST y determinaba la intervención en sus escuelas itinerantes. Con base en un Término de Ajuste de Conducta firmado entre el órgano y el gobierno estadual, la prensa noticiaba, en febrero de 2009: “A partir de marzo, cuando comienza el año lectivo en Rio Grande do Sul, las escuelas itinerantes del

Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) estarán cerradas” (Torres, 2009, en línea, traducción nuestra). Centenares de niños acampados fueron trasladados a escuelas distantes de su realidad, y la Comisión de Derechos Humanos y Minorías de la Cámara de Diputados reaccionó en nota oficial: “Más que una decisión político/ideológica que busca debilitar al MST por la vía de la criminalización, se trata de una clamorosa violación de derechos humanos” (Brasil, 2009, en línea, traducción nuestra).

El episodio ilumina el estatuto teórico de esa disputa, pues el Estado que cierra la escuela del campamento está lejos de ser un árbitro neutro:

(...) el Estado es así un campo de batalla estructurado de una manera particular, donde las diferentes fuerzas sociales y políticas compiten mientras intentan promover sus propios intereses, identidades y valores y comprometer o debilitar otros (Jessop, 2016, p. 54, traducción nuestra).

Es en ese terreno de disputa donde los discursos criminalizantes, gestados en la esfera mediática, llegan directamente a la capa de la educación, materializándose en informes, términos de ajuste y actos de cierre. Y el blanco no es periférico a nuestro objeto, es su centro, ya que fue en el interior de la lucha del MST y de la articulación nacional Por Una Educación del Campo donde el propio concepto de Educación del Campo fue gestado y desarrollado, con el movimiento invirtiendo, desde las primeras ocupaciones, en la construcción de escuelas y de una pedagogía vinculadas a la lucha por la tierra (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Caldart, 2009). Atacar las escuelas del movimiento significa, por lo tanto, atacar la matriz histórica de donde la Educación del Campo emergió como proyecto, y etiquetar al movimiento y cerrar sus escuelas se revelan momentos de un mismo proceso, en el cual la deslegitimación simbólica se realiza como política educativa.

Ese cuadro no desapareció con lo digital; fue intensificado por ello, con un desplazamiento que la teoría clásica no podría anticipar plenamente. Las corporaciones que hoy organizan la circulación global de la información se configuran como aparatos ideológicos transnacionales y privados, que escapan en gran medida al control de los Estados nacionales (Santos, 2025). En la esfera pública plataformizada, el encuadre deja de ser exclusivamente editorial y pasa a ser también algorítmico: la saliencia de los contenidos no depende solamente del titular, sino de la lógica de *engagement* que amplifica lo que provoca indignación y hostilidad, porque maximiza la permanencia del usuario y, con ella, la recolección de datos y la exhibición de anuncios. Srnicek (2017) describe las plataformas como intermediarios que viven de la extracción continua de datos, y Zuboff (2021) muestra dónde esa extracción se vuelve negocio: la modulación del comportamiento, vendida en mercados de comportamientos

futuros. El emprendedor moral de Becker (2019) gana, por así decirlo, un nuevo socio, que es el algoritmo de recomendación. Hay, además, una diferencia cualitativa importante, ya que, en el modelo periodístico, era posible identificar al responsable del encuadre y contestarlo; en la circulación algorítmica, el encuadre se diluye en compartidos y recortes, volviéndose difuso e infraestructural, incrustado en la propia lógica de la plataforma. La Figura 1 sintetiza el ciclo.

Figura 1 – El ciclo del etiquetamiento en la esfera pública plataformizada



Fuente: Elaboración de los autores (2026).

Como se desprende de la figura, cada etapa del ciclo se apoya materialmente en la siguiente: no basta disputar el discurso, es preciso disputar la infraestructura sobre la cual circula. Es aquí donde la crítica a la criminalización de los movimientos sociales encuentra, necesariamente, la crítica a la plataformización de la educación.

Plataformización y capitalismo de vigilancia

Si la superestructura simbólica se desplaza hacia las plataformas, lo mismo ocurre con la infraestructura concreta de la educación. Conviene distinguir privatización de plataformización. Desde los años 1990, la literatura crítica registra la penetración de la lógica empresarial en la educación pública, con el Estado desplazado de la posición de proveedor a la

de regulador y contratante de soluciones privadas. La plataformización nombra algo más específico: la penetración de las infraestructuras técnicas y económicas de las plataformas en los diversos sectores de la vida social, que pasan a reorganizarse en torno a su arquitectura de datos (van Dijck; Poell; De Waal, 2018). En la educación, no se terceriza un servicio, se transfiere la propia infraestructura sobre la cual la actividad educativa se realiza, de modo silencioso y capilar.

Zuboff (2021) da nombre a esa forma de acumulación, el capitalismo de vigilancia, que toma la experiencia humana como materia prima gratuita y la convierte en datos negociados en mercados de comportamientos futuros. En la escuela, estudiantes y profesores son, al mismo tiempo, usuarios y fuentes de datos, pues cada tarea enviada, cada clic y cada tiempo de permanencia generan información capturable, muchas de ellas relativas a niños y adolescentes. Cruz y Venturini (2020, p. 1082) son explícitos en cuanto a lo que esa oferta significa para las empresas:

[...] al ofrecer aplicaciones educativas y espacio en *data center* para miles de alumnos de escuelas y universidades públicas de Brasil, las empresas involucradas en ese mercado amplían sus posibilidades de extracción de la materia prima para sus productos, aumentando sus activos de vigilancia (traducción nuestra).

Esos acuerdos, observan los mismos autores, son en general bilaterales y opacos, con términos que raramente se vuelven públicos. Las escuelas pasan a depender de un puñado de plataformas-raíz, así denominadas por Pessanha (2020), por servir de base sobre la cual los demás sistemas funcionan, en un arreglo que el autor caracteriza como neoimperialismo digital. La pandemia de covid-19 aceleró el proceso, pues lo que se presentó como medida de emergencia se consolidó como arreglo permanente, y las escuelas del campo, en la punta más frágil del sistema, llegaron al momento crítico ya carentes de infraestructura, conectividad y formación docente (Santos, 2025).

Las implicaciones para la Educación del Campo son densas, ya que el proyecto se asienta en el protagonismo de los sujetos campesinos, en la valorización de sus saberes y en la construcción colectiva de una pedagogía vinculada al territorio (Santos, 2020; Santos y Peixoto, 2026). Es precisamente esa carga política la que se pierde cuando la expresión es traducida como mera *educación rural*² (lo que puede ser verificado en cualquier traductor *online*), borrando la diferencia, construida históricamente por los movimientos sociales, entre la

² La demostración puede hacerse en cualquier traductor en línea: al introducir “Educação do Campo” en Google Traductor (<https://translate.google.com/?sl=pt&tl=en&text=educação+do+campo>), se obtiene *rural education* (educación rural), versión que borra la carga política construida por los movimientos sociales.

educación del campo y la educación para el campo. Hay una contradicción evidente entre ese principio de autonomía y arraigo territorial y la sumisión de la escuela a infraestructuras estandarizadas que operan bajo lógicas comerciales ajenas a las especificidades del campo. Mészáros (2005) recuerda que la educación solo se vuelve instrumento de liberación si rompe con la lógica del capital, y la plataformización opera en sentido opuesto, subordinando el proceso educativo a intereses de acumulación que le son externos. En una investigación doctoral dedicada precisamente a ese proceso, uno de los autores de este artículo sintetizó el alcance del cambio en los siguientes términos:

Esta transformación sobrepasa la simple digitalización de prácticas existentes, constituyendo una reestructuración fundamental de las relaciones de poder en el campo educativo. Como resultado, tanto la autonomía pedagógica como la soberanía tecnológica de las instituciones públicas son gradualmente erosionadas, cediendo espacio al control sistemático ejercido por las grandes corporaciones tecnológicas. [...] incluso cuando no están directamente presentes, las plataformas-raíz ejercen un papel mediador crucial en los procesos educativos, deteniendo el poder de reconfigurar todo el campo de la educación según sus lógicas e intereses (Santos, 2025, p. 136, traducción nuestra).

La plataformización representa, así, una forma contemporánea de recomposición hegemónica por la vía tecnológica, contra la cual se dirige la pedagogía revolucionaria de la que habla Saviani (2024), y reconocerla como tal es el primer paso para enfrentarla.

Metodología

La investigación se caracteriza como investigación cualitativa de carácter exploratorio. El abordaje cualitativo se justifica por el interés en comprender cómo la plataformización es vivida y significada por los docentes de las escuelas del campo, más allá de lo que los números pueden dimensionar, conforme define Minayo:

La investigación cualitativa responde a cuestiones muy particulares. Ella se ocupa, en las Ciencias Sociales, de un nivel de realidad que no puede o no debería ser cuantificado. Es decir, trabaja con el universo de los significados, de los motivos, de las aspiraciones, de las creencias, de los valores y de las actitudes (Minayo, 2001, p. 21-22, traducción nuestra).

El carácter exploratorio, a su vez, deriva del propio objeto, pues la plataformización de las escuelas del campo constituye un proceso reciente y aún poco descrito en la literatura, de modo que se buscó una aproximación inicial capaz de mapear sus manifestaciones en el territorio bahiano y de levantar categorías para investigaciones futuras.

Conviene, aquí, definir el programa que originó los datos. El Formacampo (Programa de Formación de Profesores del Campo) es una acción de extensión de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB), desarrollada en articulación con el Gepemdecc, que ofrece, desde 2021, formación continua a docentes, gestores y coordinadores pedagógicos de las escuelas del campo de decenas de municipios bahianos, constituyéndose en una de las mayores redes de formación de educadores del campo del estado (Cajaiba; Santos; Brito, 2022). La base empírica proviene de un cuestionario aplicado, en 2024, a los docentes de 264 redes públicas municipales atendidas por el programa, totalizando 2.729 respuestas válidas, sistematizadas entre 2025 y 2026. Aunque el instrumento contiene preguntas objetivas, cuyos porcentajes son aquí movilizados solo descriptivamente, para dimensionar el fenómeno, el tratamiento es eminentemente cualitativo, con privilegio de las preguntas abiertas, en las cuales los docentes describieron, con sus propias palabras, los desafíos que enfrentan, sometidas a análisis temático orientado por las categorías del marco teórico (dependencia infraestructural, alfabetización de datos, condiciones materiales). A ese *corpus* se suman fragmentos de entrevistas semiestructuradas con técnicos de informática responsables de sistemas educativos de municipios bahianos, producidas en la investigación doctoral de uno de los autores (Santos, 2025) y aquí retomadas como contrapunto cualitativo, con anonimato preservado mediante seudónimos (*Patch, Debugger*).

Datos, voces y resistencia del (Forma)Campo

El primer conjunto de datos se refiere a las plataformas efectivamente usadas en el trabajo pedagógico y confirma una fuerte dependencia de servicios comerciales privados, conforme sintetiza la Figura 2. Sumadas, las respuestas de los sujetos evidencian que las plataformas de *Meta* y *Google* responden por el 60,9% de las respuestas, con predominio de las primeras, explicable por la familiaridad previa de alumnos y familias con *WhatsApp*. La elección parece pragmática y hasta democrática, pero revela la profundidad de la captura: la infraestructura comunicacional de lo cotidiano, mantenida por corporaciones que viven de la extracción de datos, se vuelve también la infraestructura pedagógica de la escuela pública del campo, condición que confirma empíricamente la noción de plataformas-raíz (van Dijck; Poell; De Waal, 2018; Santos, 2025). No hay, en ese arreglo, ninguna plataforma pública, soberana o comunitaria. Tampoco se trata de un arreglo transitorio, pues el 73,9% mantiene algún uso de esas herramientas tras el retorno presencial: la urgencia sanitaria fue la puerta de entrada para

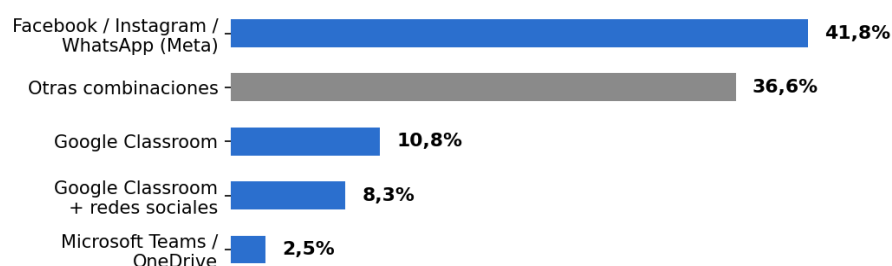
una transformación que permaneció. Conviene notar, además, que el 51,8% afirma no pagar por las plataformas y el 27,8% ni siquiera sabe si hay pago involucrado, indicio de que la contrapartida por la supuesta gratuidad, la cesión de datos, permanece invisible para quien la ofrece.

Figura 2 – Dependencia de plataformas comerciales en las escuelas del campo de Bahía (n = 2.729)

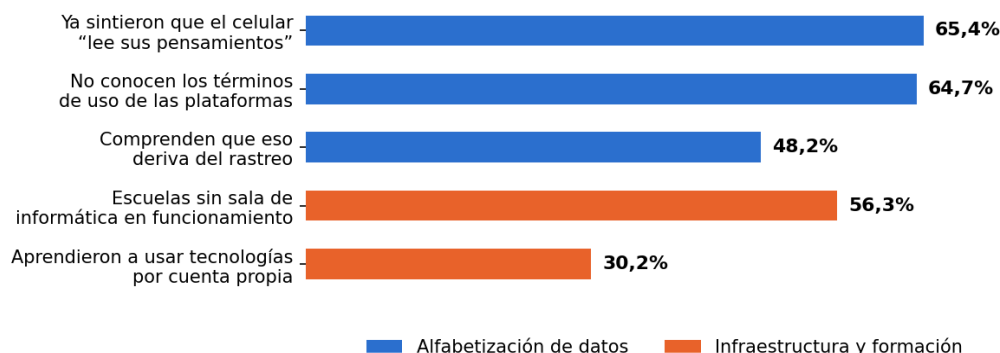
Docentes de la red pública municipal • encuesta Formacampo, 2024 (n = 2.729)

60,9% de las respuestas indican plataformas controladas por Meta y Google **73,9%** mantienen algún uso de esas plataformas tras la pandemia

A. Plataformas usadas en el trabajo pedagógico



B. Alfabetización de datos, infraestructura y formación



Fuente: elaboración de los autores a partir de los datos de la encuesta Formacampo (2024).

Fuente: Elaboración de los autores (2026).

El segundo conjunto revela la dimensión ideológica del problema, pues, del total, el 64,7% de los docentes desconoce los términos de uso de las plataformas que operan diariamente, en un contexto en el que están en juego datos de niños y adolescentes, sujetos de protección especial. La laguna se confirma en el contraste entre el 65,4% que ya sintió que el celular "lee sus pensamientos" y el 48,2% que comprende que se trata de rastreo y perfilamiento. La extracción se realiza de modo silencioso y consentido, aunque ese consentimiento sea una ficción, pues nadie lee o comprende los términos que acepta, y las respuestas abiertas muestran que el problema no es desidia individual, sino asimetría estructural de poder y de información. Las entrevistas desplazan la cuestión al plano del diseño deliberado

de los sistemas. Interrogado sobre el avance tan rápido de las plataformas, el técnico *Patch* respondió:

[...] hay equipos con profesionales de psicología enfocados en la experiencia del usuario, un trabajo que comienza desde el inicio del proyecto, cuando pensamos estratégicamente en cómo dejar la interfaz atractiva e intuitiva para el usuario, ¿entiendes? (*Patch*, 2024 apud Santos, 2025, p. 146, traducción nuestra).

La facilidad de uso se presenta como inversión sistemática en la captura de la atención, y la aceptación irreflexiva de los términos es el efecto previsto de interfaces concebidas para dispensar la reflexión. Se establece una relación análoga a la descrita por Becker (2019) en el campo del etiquetamiento, solo que ahora quien define las reglas no es el emprendedor moral mediático, sino la corporación que redacta unilateralmente el contrato digital: el profesor del campo, como el trabajador de aplicaciones, es capturado por una lógica algorítmica que no comprende y sobre la cual no decide. En las respuestas abiertas reaparece el reconocimiento de que la adopción de las plataformas se decide en instancias distantes, sin escuchar a quien está en la punta, gente que, como sintetizó un participante, no es oída, y aun así, carga el peso de las decisiones ajenas. Otro técnico entrevistado, responsable de una plataforma pública municipal, ironiza ese desequilibrio:

Y lo peor es que cuando ocurre algún problema en cualquier sistema de fuera, todo el mundo ya dice 'Ah, pero si hubieran contratado una empresa grande eso no pasaba'. Ahora... cuando somos nosotros los que resolvemos los problemas, nadie se acuerda (*Debugger*, 2024 apud Santos, 2025, p. 192, traducción nuestra).

El tercer conjunto, relativo a las condiciones materiales, vuelve el cuadro aún más contradictorio: el 56,3% de las escuelas no dispone de sala de informática en funcionamiento y el 30,2% de los profesores aprendió a usar las tecnologías por cuenta propia; sumados a los que nunca tuvieron formación alguna, casi el 60% no recibió preparación institucional. Las respuestas abiertas dan rostro a los porcentajes, al relatar internet inexistente o lenta, red eléctrica inadecuada, equipos rotos o nunca instalados, el profesor llevando su propio aparato a la escuela. No pocas veces, el único uso posible se reduce a la proyección de contenidos, con los alumnos como espectadores pasivos, lo opuesto de la pedagogía activa y dialógica que la Educación del Campo persigue. Falta lo público y sobra lo privado.

Esa asimetría revela el engranaje central de la privatización: cuando el Estado deja de proveer laboratorios, conectividad y formación y, al mismo tiempo, franquea a las corporaciones el acceso a las escuelas, no hay omisión, hay una forma específica de acción estatal, la de retirarse como proveedor para reaparecer como facilitador del mercado, movida

por la creencia instrumental de que la tecnología educativa resolvería, por sí sola, los problemas pedagógicos (Lindh; Nolin, 2016).

Las plataformas gratuitas surgen como solución salvadora para carencias que el propio poder público dejó de suplir, y cada ronda refuerza la percepción de que las corporaciones son más eficientes que el Estado, legitimando nuevas transferencias.

No se trata de una mera hipótesis interpretativa: en promedio, el 70% de los docentes respondió que los servicios prestados por la iniciativa privada serían mejores que los públicos, considerando legítima la participación de grupos privados en la oferta educativa. El dato es notable porque proviene de servidores públicos de escuelas del campo, y revela, en su forma más acabada, el consenso activo del que habla Gramsci (2001), pues los propios sujetos capturados por la plataformización adhieren a la premisa que la legitima. Soares (2000) ayuda a situar históricamente esa adhesión, al demostrar que el ajuste neoliberal latinoamericano no se realizó solamente por el desmonte material de los servicios públicos, sino por la construcción simultánea de un discurso que presenta lo privado como sinónimo de eficiencia y lo público como sinónimo de precariedad. Esa legitimación discursiva se articula, como vimos, con la criminalización de los movimientos sociales, ya que deslegitimar a quien defiende lo público y enaltecer a quien lo privatiza son operaciones del mismo proceso. La percepción docente no es, por lo tanto, un error individual de evaluación, sino el efecto de una pedagogía ideológica de décadas: cuando el Estado entrega escuelas sin laboratorio y sin internet, y la corporación entrega plataformas gratuitas y funcionales, la comparación cotidiana confirma lo que el discurso ya había enseñado.

Kwet (2019) nombra el proceso como colonialismo digital: empresas de los centros del capitalismo controlan *software*, *hardware* y conectividad, reeditando las relaciones de dependencia entre centro y periferia, con datos sometidos a jurisdicciones extranjeras. Lo que distingue el caso del campo brasileño es la superposición de esa captura a una desigualdad previa, pues donde ya existe infraestructura pública la plataformización se instala sobre ella, mientras que en las escuelas del campo se instala sobre el vacío. Los datos y las voces del territorio bahiano confirman, así, la hipótesis del cerco doble, ya que la escuela del campo es deslegitimada en el plano simbólico y capturada en el plano material por una infraestructura privada instalada en el vacío de las políticas públicas. Es ante ese cuadro que la soberanía digital se impone como necesidad, y ella sonaría abstracta, o incluso derrotista, si no fuera posible señalar experiencias concretas de otro camino. Ellas existen, en tres escalas.

En la escala comunitaria, familias vinculadas a una escuela pública de Barcelona se organizaron, a partir de 2018, con la red de activistas *Xnet* y colectivos de *software* libre para

concebir la plataforma *Democratic Digitalisation* (DD), de código abierto, con ambientes virtuales de aprendizaje, videoconferencia y herramientas colaborativas bajo gobernanza democrática, y no bajo algoritmos propietarios (Santos, 2025). Adoptada por escuelas piloto, la DD demuestra que la dependencia de las plataformas-raíz no es destino, sino elección política, realizando lo que Belli (2024) llama *Commons Digital Sovereignty*. Su trayectoria posterior es igualmente instructiva: cesado el financiamiento público, el mantenimiento pasó a depender del voluntariado y de donaciones. Ahí reside un contraste estructural decisivo, ya que las corporaciones ofrecen sistemas robustos y con soporte permanente, sostenidos por la extracción lucrativa de datos, mientras que los proyectos comunitarios se fragilizan sin financiamiento estable, y esas movilizaciones necesitan ser continuas, pues las fronteras entre lo público y lo privado se desplazan permanentemente.

En la escala estatal, el año 2026 registró movimientos expresivos en Europa. Francia estableció la meta de sustituir *Microsoft Teams*, *Zoom* y *Webex* por el sistema público *Visio* hasta 2027; Alemania migró cerca de 25 mil puestos de trabajo de *Schleswig-Holstein* a *LibreOffice*, *Nextcloud*, *Open-Xchange* y *Thunderbird*; y Dinamarca adoptó *LibreOffice* en su Ministerio de Digitalización (Soberania..., 2026). Las medidas, justificadas por la protección de datos sensibles y por la reducción de la exposición a legislaciones extranjeras como el *CLOUD Act* estadounidense, constituyen un reconocimiento práctico de que la soberanía digital no se reduce a una cuestión jurídica (Pohle; Thiel, 2021).

No es preciso, sin embargo, buscar alternativas solamente fuera, ya que en el propio territorio bahiano, Santos (2025) documenta un municipio que optó por desarrollar una plataforma pública propia, integrando educación, salud y asistencia, y lo que vuelve el caso decisivo es que la adecuación a las particularidades del campo, imposible en las soluciones corporativas estandarizadas, aparece allí como requisito de proyecto. Según el técnico responsable del desarrollo:

[...] aquí en la región tenemos muchos casos de alumnos que faltan a la escuela en la época de la cosecha [...] el Bravo no tenía ni cómo registrar eso correctamente... en cambio la [plataforma], ya la estamos haciendo pensando en esas particularidades. [...] tenemos muchos problemas con internet en las escuelas rurales. Entonces estamos haciendo el sistema pensando en eso, con sincronización *offline* y todo lo demás. ¿Tú crees que *Google* o *Bravo*, sea lo que sea, se preocuparía por eso? (*Debugger*, 2024 apud Santos, 2025, p. 189, traducción nuestra).

La pregunta se responde a sí misma, pues ninguna corporación transnacional tiene incentivo económico para desarrollar funcionalidades destinadas a un público que representa una fracción marginal de su mercado. Y la adecuación reivindicada no es una concesión

pedagógica, es una exigencia legal, dado que la LDB determina la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola (Brasil, 1996, art. 28, II). El propio Formacampo constituye una experiencia emergente de soberanía digital, pues opera un ambiente virtual propio, mantenido por el grupo de investigación, que concentra inscripciones, materiales formativos, seguimiento de certificación y un Observatorio de Educación del Campo, al mismo tiempo que se apropia tácticamente de las plataformas comerciales, como en las transmisiones abiertas, para vehicular conocimiento contrahegemónico producido por los propios sujetos del campo.

De esas experiencias extraemos una definición operativa: soberanía digital no significa rechazo de la técnica, sino control sobre la infraestructura que sostiene el proceso formativo y sobre el conocimiento que por ella circula. Contra ella operan dos respuestas habituales e insuficientes. La primera apuesta por la capacitación meramente técnica de los profesores, como si el problema fuera un déficit de habilidad operacional, cuando el núcleo está en comprender y disputar quién controla la plataforma. La segunda propone el rechazo en bloque de las tecnologías, inviable e indeseable, pues priva a los sujetos del campo de instrumentos que, bajo otras condiciones, ampliarían sus posibilidades de comunicación, organización y aprendizaje. La soberanía digital no puede ser delegada: necesita ser construida colectivamente, por decisiones políticas que enfrenten las relaciones desiguales de poder en el ecosistema digital. Aplicada a la educación, implica plataformas públicas, abiertas y comunitarias, control colectivo de los datos escolares y formación de educadores capaces de cuestionar la lógica de las tecnologías que utilizan. Es, en los términos de Gramsci (2001), trabajo contrahegemónico, pues disputa el consenso en el terreno mismo en que hoy se produce. La propuesta dialoga con la pedagogía liberadora, pues para Freire (2011) la educación solo emancipa cuando rompe con el modelo bancario y se convierte en práctica dialógica de concientización. En el terreno digital, la exigencia se traduce en alfabetización crítica de datos, que no es enseñar a operar herramientas, sino formar sujetos capaces de comprender quién las controla y a qué intereses sirven, urgencia que el 64,7% de docentes que desconocen los términos de uso vuelve evidente. Se articula, además, con la perspectiva decolonial, pues transferir la mediación pedagógica a plataformas con sede en los centros del capitalismo global configura colonización digital (Kwet, 2019), en la cual el Sur provee datos y mercado mientras consume estándares técnicos concebidos en el Norte (Pessanha, 2020).

Conviene, por fin, reatar las dos puntas del argumento. Mientras la circulación de los discursos sobre el campo dependa de infraestructuras cuya lógica es el *engagement*, los sujetos campesinos continuarán apareciendo en el debate público bajo el encuadre que otros producen sobre ellos. Disputar la infraestructura es, por eso, disputar también quién narra el campo, ya

que quien detenta los medios de circulación participa de la definición de lo que cuenta como legítimo y de lo que cuenta como desviación (Becker, 2019). Una escuela del campo que documenta sus prácticas, publica lo que produce y dialoga con su comunidad por medios que controla acumula prueba material contra el estereotipo del desorden y del atraso; una escuela que solo existe en los servidores de terceros depende, para ser vista, de la misma economía de la atención que la caricaturiza. De ahí derivan tres medidas articuladas: *software* libre y plataformas abiertas mantenidas por instituciones públicas o consorcios municipales; infraestructuras públicas de conectividad y almacenamiento, para que los datos escolares no transiten solamente por servidores extranjeros; y alfabetización crítica de datos en la formación inicial y continua. Aisladas, ninguna resuelve el problema; juntas, esbozan un camino, que solo puede ser proyecto colectivo y política pública, condición para recolocar la educación fuera de la lógica del capital (Mészáros, 2005) y forma contemporánea de la pedagogía revolucionaria de la que hablaba Saviani (2024).

Conclusión

Procuramos demostrar que la Educación del Campo enfrenta, en el contexto de la digitalización, un cerco de dos frentes articulados: la deslegitimación simbólica de sus sujetos, heredera del etiquetamiento mediático y amplificada por la circulación algorítmica, y la dependencia material de su infraestructura pedagógica respecto de las plataformas privadas, bajo la lógica extractivista del capitalismo de vigilancia. Ese es el recorrido que el título anuncia, el de la superestructura mediática a la algorítmica, y las dos dimensiones expresan la misma subordinación de la educación popular a los intereses del capital. La Educación del Campo no es, aquí, un caso particular entre otros, es la forma escolar de un proyecto de clase, en el que el movimiento social figura como sujeto que educa. Por eso, etiquetar al movimiento es, en el mismo gesto, deslegitimar su pedagogía. Cuando el noticiero convierte ocupación en invasión, y cuando el aparato estatal cierra las escuelas de un campamento, se descalifica también la escuela que esa lucha produjo y el conocimiento que en ella se elabora. Criminalización y captura infraestructural no son dos problemas que por casualidad inciden sobre el mismo territorio; son dos operaciones sobre el mismo objeto.

Los datos del territorio bahiano nos señalan que la dependencia de plataformas comerciales continuó después de la pandemia, los profesores saben poco sobre lo que se hace con los datos que producen, y a las escuelas les falta la infraestructura pública más básica,

aunque la infraestructura de las corporaciones esté allí, disponible y relativamente gratuita. Los resultados de la investigación nos señalan cómo se vive eso. Ellos aceptan términos que no leen, trabajan con equipos que no funcionan y dicen, de varias maneras, que las decisiones sobre la escuela son tomadas por quien nunca estuvo en ella. Es aquí donde la soberanía digital deja de ser una cuestión de infraestructura y se revela como cuestión de circulación del discurso. Una plataforma pública o comunitaria ofrece a los sujetos del campo un lugar de enunciación no sometido a la métrica del *engagement*; sin medios propios de producir, archivar y hacer circular su palabra, los movimientos permanecen en la posición de objeto del discurso ajeno, mientras que, con esos medios, acumulan registro, memoria y contranarrativa. Financiar plataformas educativas públicas, abiertas y comunitarias es, por eso, simultáneamente política de tecnología, política educativa y política de garantía de la voz que puede ofrecer algún tipo de enfrentamiento a los discursos que criminalizan movimientos o propuestas, incluso yendo en contra de garantías legales.

La lucha por la Educación del Campo es, hoy, también una lucha por la infraestructura digital sobre la cual esa educación se realiza. Defender la escuela del campo significa disputar quién controla los cables, los servidores y los algoritmos que la atraviesan, pues la autonomía que los movimientos sociales conquistaron en el suelo de la tierra necesita, ahora, ser conquistada también en el terreno digital.

Referencias

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

BELLI, Luca. **Commons digital sovereignty**: bottom-up approaches to digital self-determination. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Nota oficial – Fechamento de escolas no Rio Grande do Sul**: um apelo à razão. Brasília, DF: Câmara dos

Deputados, 2009. Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/nota-oficial-fechamento-de-escolas-no-rio-grande>. Acceso el: 10 ago. 2026.

CAJAIBA, Jaqueline Braga Moraes; SANTOS, Arlete Ramos dos; BRITO, Valéria Souza Lima. Formação docente do/no campo: protagonismo do Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8075, 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 1060-1085, sep./dic. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

JESSOP, Bob. **The State: past, present, future**. Cambridge: Polity Press, 2016.

KWET, Michael. Digital colonialism: US empire and the new imperialism in the Global South. **Race & Class**, v. 60, n. 4, p. 3-26, 2019.

LINDH, Maria; NOLIN, Jan. Information we collect: surveillance and privacy in the implementation of Google Apps for Education. **European Educational Research Journal**, v. 15, n. 6, p. 644-663, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEIXOTO, Antoniel dos Santos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Disputas no Plano Nacional de Educação 2025-2035: uma análise das emendas parlamentares sobre a educação do campo. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. e18549, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18549. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/18549> . Acceso el: 10 ago. 2026.

PESSANHA, Roberto Moraes. Plataformas digitais: sobre a economia política das plataformas-raiz e o neoimperialismo digital. **Revista Espaço Acadêmico**, 2020.

POHLE, Julia; THIEL, Thorsten. Digital sovereignty. **Internet Policy Review**, v. 10, n. 4, 2021.

REIS, Thays Assunção; GADINI, Sérgio Luiz. Aproximações conceituais entre o framing e o jornalismo cultural. **Leituras do Jornalismo**, São Paulo, v. 3, n. 6, jul./dic. 2016.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos. **A privatização da educação pública por plataformas digitais**: plataformas-raiz, capitalismo de vigilância e soberania digital. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196–228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7689> . Acesso el: 10 ago. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBERANIA digital: França, Alemanha e Dinamarca aceleram redução da dependência de softwares e tecnologias americanas. **O Antagonista**, jul. 2026. Disponível em: <https://oantagonista.com.br/ladooa/tecnologia/soberania-digital-franca-alemanha-e-dinamarca-aceleram-reducao-da-dependencia-de-softwares-e-tecnologias-americanas/>. Acesso el: 28 jul. 2026.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

TORRES, Raquel. Escolas do Movimento dos Trabalhadores sem Terra são fechadas. **EPSJV/Fiocruz**, Rio de Janeiro, 20 feb. 2009. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escolas-do-movimento-dos-trabalhadores-sem-terra-sao-fechadas>. Acesso em: 10 ago. 2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**: public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SOBRE LOS AUTORES

Igor Tairone Ramos dos Santos. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Magíster por la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB). Profesor de Lengua Inglesa del Instituto Federal de Bahía (IFBA), Campus Vitória da Conquista. Agente de Gobernanza Territorial del Novo Pronacampo (BAHIA). GEPEMDECC (Grupo de Estudos e Investigación en Educación, Movimientos Sociales, y Educación del Campo y de la Ciudad). Contribución de autoría (CRediT): Conceptualización; Investigación; Metodología; Escritura – primera redacción.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

Judson Pereira de Almeida. [Mayor titulación e institución otorgante; ocupación e institución; grupo de investigación – completar, máx. 3 líneas].

Contribución de autoría (CRediT): Conceptualización; Investigación; Metodología; Escritura – primera redacción.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/000000000000000000>

Arlete Ramos dos Santos. Posdoctorado en Educación y Movimientos Sociales (UNESP), Doctorado y Maestría en Educación (FAE/UFMG), Profesora del Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas (DFCH), Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB) y del Programa de Posgrado en Educación Maestría Profesional en Educación Básica (PPGE) de la Universidad Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordinadora del Grupo de Estudios e Investigaciones Movimientos Sociales, Diversidad y Educación del Campo y de la Ciudad (GEPEMDECC/CNPq), Coordinadora de la Red Latinoamericana de Educación del Campo y Movimientos Sociales (REDE PECC-MS) y Coordinadora del Programa Formacampo.

Contribución de autoría (CRediT): Conceptualización; Investigación; Metodología; Redacción.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>

Cómo citar este artículo

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; ALMEIDA, Judson Pereira de. SANTOS, Arlete Ramos dos. Criminalizar o campo, plataformizar a escola: a soberania digital como resposta contra-hegemônica. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.20678