

Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación

Acelerated policies/assembled world. Rhythms, contexts and actors in education

Geo Saura

email: geosaura@ugr.es

Universidad de Granada. España

Resumen: Los ritmos políticos en educación son cada vez más acelerados, los contextos políticos más difusos y los actores políticos más privatizados. El artículo defiende esta tesis bajo una dimensión teórica de análisis. Las investigaciones en educación requieren realizar giros teóricos y analíticos para comprender estas importantes transformaciones que se están viviendo en los sistemas educativos. Tras la introducción, se examinan aspectos previos sobre los ritmos, los contextos y los actores en los análisis de las «transferencias políticas» en educación. Seguidamente, se defiende la necesidad de estudiar los ritmos en educación a través de las nociones de «políticas rápidas» y «neoliberalización». Los dos apartados posteriores focalizan el interés en los contextos políticos. Por un lado, se aborda la noción de «ensamblajes políticos» mediante sus elementos característicos de multiplicidades, concatenación de elementos heterogéneos y modos no lineales de hacer las políticas. Por otro lado, se demuestra cómo las nociones de «movilidades políticas» y «mutaciones políticas» son oportunas para analizar los movimientos ininterrumpidos y los espacios cada vez más difusos en los que se elaboran y ponen en marcha las agendas educativas. El último apartado analiza los cambios en los actores políticos privados a través de la exploración de la gobernanza filantropocapitalista digital en la educación.

Palabras clave: política educativa; política rápida; ensamblajes políticos; movilidades políticas; filantropocapitalismo; gobernanza digital.

Abstract: Education policy rhythms are swiftly increasing in speed, policy contexts are becoming diffuse and policy actors are increasingly privatised. This article defends the thesis under a theoretical analysis dimension. Investigations in education require shifts in theory and analysis in order to understand the important transformations that are taking place in educational systems. Following the introduction, the paper examines previous aspects regarding rhythms, contexts and

actors in the analysis of «policy transfers» in education. It then defends the need to study rhythms in education using the notions of «fast policies» and «neoliberalisation.» The two following sections focus on policy contexts. On one hand it touches on the subject of «policy assemblages» through its characteristic elements of multiplicities, the linking of diverse elements and non-linear ways of policy making. On the other hand, it shows how the notions of «policy mobility» and «policy mutation» are pertinent in order to analyse the uninterrupted movements and increasingly diffuse spaces in which education policies are created and put into action. The last section analyses the changes in private policy actors through the exploration of digital philanthrocapitalist governance in education.

Keywords: education policy; fast policy; policy assemblages; policy mobilities; philanthrocapitalism; digital governance

Recibido / Received: 25/10/2020
Aceptado / Accepted: 30/12/2020

1. Introducción

Los ritmos políticos en educación son cada vez más rápidos (Ball, Junneman y Sartori, 2018; Hardy, Heikkinen & Olin, 2020; Williamson, 2017). Es algo que deviene directamente de los efectos de las nuevas formas de gobierno a raíz de la crisis global de 2008 (Jessop, 2017; Lazzarato, 2014; Harvey, 2015), y Jamie Peck y Nick Theodore (2015) lo llaman «política rápida». La crisis global que acontece acentuada por la pandemia Covid-19 está incrementando, incluso más aún, la celeridad de estos ritmos políticos. Ahora los ritmos son cada vez más veloces, más intensos y más cortos. Esta mayor aceleración de los ritmos políticos se verifica con la configuración de políticas argumentadas bajo la necesidad de actuar de modo urgente ante una pandemia que obliga a digitalizar de modo disruptivo los sistemas educativos (Saura, 2020; Williamson & Hogan, 2020).

Junto a ello, los contextos políticos donde se elaboran y ponen en marcha las agendas educativas son cada vez más móviles, más difusos y más porosos (Gulson, Lewis, Lingard, Lubienski, Takayama & Webb, 2017; McKenzie & Aikens, 2020). Esto quiere decir que los contextos de elaboración y puesta en marcha de las políticas ahora no se caracterizan por modos tan lineales o evidentes, así como tampoco por espacios tan visibles como antes. Por el contrario, los contextos políticos se caracterizan por estar regidos mediante multiplicidades heterogéneas, movimientos ininterrumpidos y constantes, y por diversidades de espacios superpuestos para hacer las políticas. Las nociones de «ensamblajes», «movilidades» y «mutaciones» (McCann & Ward, 2012; 2013) ofrecen claves teóricas y analíticas para abordar el análisis de estos cambios de los contextos políticos contemporáneos en educación.

Y por último, los actores políticos que lideran las reformas y los cambios más significativos en educación son cada vez más privados. Las fundaciones filantropocapitalistas se están posicionando como unos de los principales actores políticos encargados de configurar y transformar de modo global los sistemas educativos en la mayoría de países (Au & Ferrare, 2014; Junemann & Olmedo, 2019; Saltman, 2010). Estos actores políticos son parte de la «gobernanza contemporánea» (Jessop, 2017) que rige las reformas neoliberales en educación de la última década (Wilkins & Olmedo, 2018). Pero justo ahora, el filantropocapitalismo en educación está viviendo un resurgir de sus acciones y propósitos debido a la pandemia global. Los filantropocapitalistas están demostrando ser actores políticos privilegiados en la

digitalización que están viviendo los sistemas educativos por poder invertir y actuar con más rapidez que los gobiernos, y por poseer las herramientas, el software y las ideas necesarias en estos momentos de transformación digital de la educación.

Esas tensiones contemporáneas entre los ritmos, los contextos y los actores están en la médula de interés del artículo. Es importante prestar atención a estas tensiones debido a que desde que comienza a elaborarse cualquier política, hasta la que misma aterriza en un espacio y se pone en marcha, siempre hay tensiones entre los ritmos, los contextos y los actores. Pero estas tensiones en educación (ritmos, contextos y actores) están acentuándose y transformándose tanto que obligan a actualizarlas. O lo que es lo mismo, todo es tan acelerado, tan difuso y tan privatizado en educación que se requieren nuevos análisis, nuevas reflexiones y nuevos aparatajes conceptuales para estudiar el presente y el futuro de los sistemas educativos.

El objetivo del artículo es examinar las tensiones entre los ritmos, los contextos y los actores en la política educativa contemporánea. Se hace defendiendo la tesis inicial mediante el aporte de nuevas reflexiones, teorías y elementos analíticos para las investigaciones en educación. Algo de lo que aquí se trata a continuación siempre puede ofrecer algunas claves de utilidad para quienes se interesen por investigar en educación. Esto es así, porque detrás de cualquier análisis en educación siempre hay una política, una teoría, una metodología y/o unas prácticas que han sido creadas en un espacio/tiempo concreto, y por algún actor o actores políticos determinados.

A partir de aquí, el trabajo está dividido en cinco apartados que engloban a una serie de debates y reflexiones para abordar esos intereses por los ritmos, los contextos y los actores en educación. En el primer apartado se analizan aspectos sobre los ritmos, los contextos y los actores dentro del campo de análisis de las «transferencias políticas» en educación. El segundo apartado defiende la necesidad de explorar los ritmos en educación a través de las nociones de «políticas rápidas» y «neoliberalización». El propósito ahí es comprender la aceleración temporal de las configuraciones políticas a través de un sistema político, económico e ideológico que se re-contextualiza, rehace y readapta a la celeridad del presente. El tercero y el cuarto de los apartados están centrados en el estudio de los contextos políticos. En el tercero se aborda la noción de ensamblaje político a través de algunas de sus características principales: multiplicidades, concatenación de elementos heterogéneos y modos no lineales de configurar las políticas. En el cuarto apartado se profundiza en las nociones de «movilidades políticas» y «mutaciones políticas». Los movimientos constantes y los espacios cada vez más difusos en los que se elaboran y ponen en marcha las políticas contemporáneas son elementos característicos de las movilidades y las mutaciones. El último apartado está dedicado al análisis de los actores políticos. Primero se presta atención al filantropocapitalismo en la transformación de la gobernanza y el Estado. Finalmente, se esboza la relación entre digitalización y filantropocapitalismo en la transformación actual de los sistemas educativos.

2. Transferencias políticas en educación: ritmos, contextos y actores

En las últimas décadas ha habido investigaciones muy prolíferas en educación focalizadas en el abordaje de análisis específicos sobre las tensiones existentes entre los ritmos, los contextos y los actores en la política educativa. Son investigaciones

que, al igual que en otros estudios sociales, se han basado principalmente en los principios teóricos y analíticos del campo de análisis definido como «transferencias políticas» (Dolowitz & Marsh, 2000). Principalmente, los análisis sobre las transferencias políticas se han ocupado de estudiar cómo, cuándo y por qué se hacen las políticas en un tiempo determinado, a través de qué fórmulas y medios se elaboran y llegan a los contextos específicos, y quiénes son los actores políticos que las configuran bajo unos intereses específicos para ponerlas en marcha.

Estos fundamentos de las transferencias políticas han sido terrenos de análisis de gran riqueza para la educación comparada y los estudios globales en educación (Cowen, 2009; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). La literatura más ortodoxa sobre las transferencias políticas en educación ha centrado el interés en analizar los procesos de innovación y las traslaciones de las reformas educativas desde un contexto hacia otro bajo los límites jurisdiccionales del Estado-nación. Para ello, se ha desarrollado una literatura muy abundante que, principalmente, bajo intereses históricos y sociológicos, ha seguido muy de cerca los posicionamientos teóricos de los «sistemas autoreferenciales» y el concepto de «externalización» de Niklas Luhmann. Bajo estos puntos de partida, el interés ha estado en abordar las fuentes externas de referencia que modifican el contexto local (Schriewer & Martínez 2004) o las «fuerzas globales» que se adentran en lo local para reformular los desarrollos internos (Steiner-Khamsi & Waldow, 2012). Ha sido común explorar estos cambios bajo el paradigma culturalista de las transferencias (Schriewer & Martínez, 2004) o por medio de los cauces analíticos de lo que Gita Steiner-Khamsi (2004) profundizó como «policy borrowing and lending» (políticas de prestar y tomar prestado). Para ello, estas investigaciones se han servido concretamente del aparataje conceptual de las nociones de «atracción», «resonancia» y «recepciones» contextualizadas (Steiner-Khamsi, 2004), así como de los conceptos conectados de «externalización» (Schriewer 1990) y «sociedad de referencia» (Schriewer & Martínez 2004).

Sirviéndose principalmente de las herramientas metodológicas de la «comparación de contextos» (Schriewer, 1990), ha sido común también que los estudios sobre las transferencias presten especial atención a los actores políticos y a los sistemas educativos que proponen y reciben los modelos. Ha sido frecuente, para ello, centrar las exploraciones en las lógicas sociales y discursivas que se utilizan para legitimar las adopciones políticas. Estos estudios han comprendido bien cómo se han utilizado los conocimientos sobre modelos educativos, acuerdos de gobierno e ideas políticas para hacer las reformas (Phillips & Ochs, 2003). También en estas lógicas, se ha analizado de modo notable las resistencias vividas en los espacios de llegada de las agendas políticas y discursivas de la globalización (Rappeleye, 2012; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012).

Bajo esos fines, las investigaciones sobre las transferencias han dado relevancia a analizar los actores políticos de influencia que trasladan las reformulaciones de las instituciones y las prácticas desde unos contextos políticos hacia otros. Estos análisis en educación han agrupado a un conjunto amplio de intereses capitalizados en examinar el alcance global de actores políticos de gran influencia como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Fondo Monetario Internacional (FMI). Han destacado las investigaciones que analizan cómo las influencias globales de estos actores

políticos han sido factores principales para que la mayoría de países reformulen sus sistemas educativos expandiendo prácticas neoliberales durante las últimas dos décadas (véase, por ejemplo: Rizvi & Lingard, 2010).

Aunque las influencias reformistas de estos actores políticos han tenido alcance global, no se han realizado a través de ritmos políticos homogéneos. Es decir, estas reformas educativas globales han llegado a los diferentes países y/o regiones en momentos dispares y de modos diversos. Unas reformas han sido más rápidas y otras más lentas. Unas antes y otras después. Esto se ha debido a que la puesta en marcha de las políticas ha dependido de características contextuales y socio-históricas determinadas en cada sitio de llegada. Para comprender estos procesos de reformas globales ha sido propio analizar las características temporales de estas agendas educativas bajo un «nacionalismo metodológico». Se ha prestado especial atención, para ello, a examinar cómo los discursos de estos actores influyentes han sido factores decisivos de agendas educativas globales que han reformulado los sistemas educativos de los diferentes países. El foco de atención sobre la influencia argumentativa de la OCDE, sobre todo desde el desarrollo del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, ha sido muy habitual para comprender las recientes reformas de estandarización en estos análisis (véase, por ejemplo: Parcerisa, Fontdevila & Verger, 2020). Bajo una perspectiva analítica de nacionalismo metodológico, ha habido una literatura muy abundante que ha demostrado cómo la gobernanza global de la OCDE ha sido clave para trasladar los discursos de PISA como un elemento decisivo para argumentar la necesidad de las reformas¹.

Otras investigaciones complementarias, para profundizar más allá de los ritmos, los contextos y los actores en el desarrollo y puesta en marcha de las políticas, han prestado atención a los procesos de movilización de los discursos por diferentes espacios. Los análisis de Beech (2009) y Cowen (2009) han realizado notables aportaciones para comprender cómo los discursos «son movidos» a través de interacciones constantes entre los espacios globales, estatales e institucionales. El elemento principal de esta literatura ha sido alentar que los significados discursivos y prácticos se movilizan entre los diversos espacios antes de las re-contextualizaciones políticas.

Tal y como se ha demostrado con lo anterior, las diferentes herramientas teóricas y metodológicas aportadas por las transferencias políticas han sido muy relevantes para las investigaciones en educación. Y siguen siendo de gran utilidad para una amplitud de estudios históricos en educación que están produciendo una investigación muy prolifera (González-Delgado, Ferraz-Lorenzo & Machado-Trujillo, 2020).

En definitiva, se podría resumir que el principal aporte de este campo proclive en los estudios globales y comparados ha sido analizar cuáles son los contextos innovadores y exitosos donde «la política funciona», quiénes son los

¹ Véase, por ejemplo, la amplia literatura focalizada en examinar, bajo un nacionalismo metodológico, cómo la reforma educativa del estado español «Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación» (LOMCE) se ha basado en desarrollar prácticas neoliberales, lógicas estandarizadas y cambios de gobernanza de actores privados que legitiman principalmente las narrativas de la OCDE (Fernández-González, 2015; Pagès & Prieto, 2020; Parcerisa, 2017; Saura, 2015; Tiana, 2017; Viñao, 2016).

actores políticos globales que han producido las políticas y cómo esas políticas se han transferido hacia diversos contextos mediante creadores, consumidores y emuladores de políticas. Por todo ello, se podría concluir que la mayoría de estudios sobre las transferencias políticas han partido desde una lógica binaria de análisis entre lo global y lo local. Es decir, han partido desde un binarismo analítico para comprender cómo en los procesos globales han sido principalmente organismos internacionales, instituciones financieras, *policy-makers* y *think-tanks* los principales actores políticos que han propulsado arquetipos transferenciales hacia contextos educativos nacionales o locales que tenían que ser reformulados.

No obstante, en estos momentos, presenciamos cambios muy importantes en torno a los ritmos, los contextos y los actores que obligan a repensar estas tensiones que han sido abordadas previamente por el campo de las transferencias políticas en educación. Los cambios presentes obligan a comprender la realidad de las agendas educativas más allá del uso de lógicas binarias. El enfoque de las «post-transferencias políticas» y las nociones de «ensamblajes», «movilidades» y «mutaciones» (McCann & Ward, 2012; 2013) ofrecen nuevas claves teóricas y analíticas para las investigaciones contemporáneas en educación.

3. Ritmos: post-transferencias políticas, políticas aceleradas y neoliberalización

Los estudios más recientes centrados en analizar las configuraciones políticas más allá del binarismo hablan de un nuevo giro analítico definido como «movilidad de las políticas» (Peck & Theodore, 2012; 2015) o «post-transferencias políticas» (McCann & Ward, 2012; 2013). Estos estudios ofrecen importantes claves para animar a repensar las tensiones políticas presentes entre los tiempos, los contextos y los actores. El foco inicial de partida para comprender el giro analítico del paso de las transferencias hacia la movilidad o postransferencias está en los ritmos, temporalidades o velocidades de configuración de las políticas. Peck y Theodore (2015) sintetizan estos procesos de cambios en lo que abordan en profundidad como «políticas rápidas».

El giro analítico se basa en partir de la idea de que ahora las políticas se hacen con ritmos cada vez más rápidos y se mueven de unos terrenos a otros a través de modos muy cambiantes. Cambios de mayor velocidad en los ritmos políticos que conllevan a nuevas relaciones de poder, principios ideológicos, comunidades epistémicas, gobernanzas multidireccionales y discursos experimentales que hacen mutar a las políticas en sus viajes (Peck & Theodore, 2012). Estas variaciones en los ritmos políticos están encuadradas dentro de transformaciones más amplias que tienen que ver con la «aceleración tecnológica», «aceleración del cambio social» y «aceleración del ritmo de vida» (Rosa, 2013). Son cambios sociales y de gobierno de gran calado que conllevan a que los ritmos espaciotemporales de la economía y de las políticas sean cada vez más acelerados (Jessop, 2017).

Para el análisis de la aceleración temporal en educación hay que adentrarse en «las prácticas sociales y políticas que permiten la movilidad de políticas rápidas, en los alineamientos ideológicos e institucionales que facilitan (o no) sus diversos viajes e interconexiones, y en sus fragilidades y límites, así como sus incipientes

funcionalidades y lógicas» (Peck & Theodore, 2015, p. xvi-xvii). Estas lógicas de cambio basadas en las políticas rápidas están comenzando a ser de gran interés para los análisis en educación (Ball, Junneman & Sartori, 2018; Gulson et al., 2017; Hardy, Heikkinen & Olin, 2020; Saura, 2021; Williamson, 2017). Estas investigaciones se basan en demostrar que hay que examinar cómo las políticas educativas contemporáneas son creadas y circuladas por espacios globales a la vez que son resituadas en adaptaciones constantes hacia los espacios más locales. El foco de partida de estos estudios en educación sostiene que las políticas educativas se desarrollan bajo tiempos cada vez más rápidos a la vez que se experimenta con los modelos de enseñanza, las prácticas educativas y con los discursos innovadores en las aulas. En los momentos de crisis económicas, es cuando mejor son comprendidos estos procesos de mayor aceleración de los ritmos políticos. Esto se ha podido ver desde los procesos reformistas de la crisis de 2008. Desde entonces, las crisis han sido utilizadas para experimentar en la configuración y puesta en marcha de políticas a través de mayores velocidades que son argumentadas, siempre, bajo la urgencia de «hacer los cambios». Y de ahí, que las crisis hayan sido leídas entre los policy-makers, como oportunidades para instaurar reformas y poder experimentar con las políticas en educación.

Estos giros que acontecen en las formas de configurar y hacer las políticas –como las educativas– a través de ritmos cada vez rápidos están encuadrados también dentro de las nuevas formas de introducir lógicas, prácticas y discursos neoliberales de modo global. Desde la visión de Jessop (2017, p. 257), es la fase más reciente de la globalización neoliberal que «se caracteriza menos por el alcance de dependencia planetaria del capitalismo que por las velocidades intensificadas de sus vinculaciones y sus repercusiones en tiempo real». No obstante, aquí se defiende que es apropiado comprender estas nuevas formas de gobierno como «neoliberalización», en lugar de utilizar únicamente el término neoliberalismo (Brenner, Peck & Theodore, 2010; England & Ward, 2016; Springer, 2010). La neoliberalización es un fenómeno de gran complejidad que siempre está reestructurándose, reinventándose y readaptando a los contextos y a las crisis. Por ello, la neoliberalización tiene que ver con las políticas rápidas, al ser un régimen vivo, experimental y cambiante que no es homogéneo en los diversos lugares de puesta en marcha. O como afirma Lazzarato (2014), el poder en las lógicas capitalistas, como el mundo que quiere dominar y apropiarse, siempre está rehaciéndose. Es decir, al ser las políticas tan rápidas y cambiantes, no se puede hablar de un régimen neoliberal idéntico y estático, sino de una neoliberalización que siempre está en presente. Y por todo ello, la noción de neoliberalización ofrece imágenes versátiles para demostrar que siempre están haciéndose las políticas y así atender a este fenómeno a través de capturas adaptativas; nunca sólidas u homogéneas.

Desde hace tres décadas ha habido una literatura muy abundante sobre el neoliberalismo y la educación que ha ofrecido análisis muy fructíferos para comprender la resituación de las reformas globales en diferentes países (véase, algunos análisis iniciales en diferentes contextos: Burbules & Torres, 2000; Díez, 2007; Silva & Gentili, 1996; Torres, 2001). Sin embargo, estudios más actuales han comenzado a hacer uso de la noción de neoliberalización en diferentes regiones

para ofrecer imágenes adaptativas y cambiantes en diferentes geografías (véase, algunos de los últimos análisis en diferentes contextos: Ball, Junemman & Sartori, 2019; Malin, Hardy & Lubieniski, 2019). El uso de la noción de neoliberalización en educación es más apropiado para atender los ritmos políticos de mayor celeridad de un presente que verifica los desarrollos versátiles, múltiples y adaptativos de un fenómeno constantemente en variaciones.

Con todo lo anterior, no se quiere aseverar que el mundo es tan nuevo y tan rápido y, por ende, lo demás es viejo; caduco. Tampoco es la intención afirmar que todas las políticas son tan rápidas y heterogéneas, que lo que se ha hecho hasta el momento en relación a las transferencias políticas y al neoliberalismo ya no es útil a los análisis políticos. Más bien, el invite aquí está en prestar mayor atención a los ritmos veloces y las variaciones adaptativas mediante las que se conforman las políticas educativas contemporáneas. Bajo estas metas, a continuación, se desmenuza algo de lo que ocurre en el presente, con un posicionamiento claro y preciso (aunque a veces limitado), sobre lo que se hace y desde dónde se parte, al objeto de ser francos en las formas, los medios y los enfoques de partida. Se aporta un aparatage conceptual para que pueda funcionar como una «caja de herramientas» y así pueda ser útil para las investigadoras e investigadores en educación.

4. Contextos: ensamblajes políticos

«*Agencement*»² (ensamblaje, en lo que sigue) es una creación conceptual de la filosofía política de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2010) quienes lo expresan como la unidad mínima de análisis político. Es una «noción más amplia que la de estructura, sistema, forma, proceso», que «acarrea componentes heterogéneos, también de orden biológico, social, maquinico, gnoseológico» (Guattari, 2006, p. 365). Están en las bases del ensamblaje la idea de los atributos, la potencialidad y los afectos como sustentos de rechazos directos a las partes y a la totalidad. Esto es algo que Deleuze extrae, y hace suyo, de la lectura minuciosa que realiza sobre el pensamiento de Baruch Spinoza. El concepto de ensamblaje recoge también elementos del pragmatismo filosófico para analizar el sistema capitalista. Para ello, extrae el pluralismo como unidad de análisis y así poder huir de la totalidad binaria que recogen los análisis materialistas que, mayoritariamente, se deben, a la dialéctica de Hegel (De Landa, 2006; Lazzarato, 2006). Incluso, la noción de ensamblaje, es, en parte, una «confluencia entre las teorías de la relación y la composición con las ontologías del devenir y del deseo» (Heredia, 2012, p. 94).

Manuel DeLanda, en su «teoría de los ensamblajes» (2006), ha realizado un gran esfuerzo en «hacer práctica» la noción deleuziana para los análisis sociales. Ha demostrado que uno de los elementos principales de un ensamblaje es que

² *Agencement* es la noción original en francés. En los textos en castellano se ha utilizado mayoritariamente de forma análoga a la lengua original a través de la noción «agenciamiento». En inglés, se ha traducido como «assemblage». Aquí se opta por utilizar la noción de «ensamblaje» debido a la relación que tiene con el verbo ensamblar, las traducciones de la obra de Manuel DeLanda bajo su teoría de los ensamblajes, la relación con la ontología de Bruno Latour sobre el actor red y por la potencialidad que está teniendo la noción en diversas traducciones en castellano que proceden del inglés.

las propiedades «de un todo no pueden ser reducidas a sus partes», debido a que las partes «no son el resultado de una agregación de las propiedades de los componentes sino del ejercicio real de sus capacidades» (DeLanda, 2006, p. 11-12). Es decir, el todo no es la reducción de las partes ni tampoco más que la suma de las partes. Los ensamblajes son unificaciones de elementos concatenados y heterogéneos que tienen un ejercicio real a través de atributos que componen una unidad mínima de análisis.

Bajo esta lógica del rescate de Spinoza que hace Deleuze se manifiesta otro aspecto esencial de un ensamblaje: «si la substancia posee igualmente todos los atributos entonces no tiene jerarquía entre los atributos, uno no vale más que otro» (Deleuze, 2008, p. 14). Y siguiendo en esta línea, también sostiene que en un ensamblaje «todos los atributos tendrán el mismo valor desde el momento en que son atribuidos a la substancia» (Deleuze, 2008, p. 14). En definitiva, un ensamblaje no puede ser atribuible a elementos heterogéneos que se unifican a través de las propiedades de un todo que se compone por la suma de sus partes. En los ensamblajes los atributos «no son cosas o estados de cosas, sino acontecimientos» (Deleuze, 1989, p. 9).

La multiplicidad es otro de los elementos esenciales de los ensamblajes. En una de las definiciones, se manifiesta que un ensamblaje es una «multiplicidad que comporta muchos términos heterogéneos, y que establece uniones, relaciones entre ellos», donde su única unidad es de «co-funcionamiento» basado en «las alianzas y las aleaciones» (Deleuze & Parnet, 1980, p. 79). Los ensamblajes siempre actúan bajo un «aumento de dimensiones», es decir, «una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones» (Deleuze & Guattari, 2010, p. 14). O lo que es lo mismo, «no hay más que multiplicidades de multiplicidades que forman un mismo [ensamblaje], que se manifiestan en el mismo [ensamblaje]³». Y por ello, en los ensamblajes no hay centros, sino multiplicidades conformadas por un conjunto de elementos heterogéneos que están constantemente entrelazándose en un devenir permanente.

Otra de sus características, es que un ensamblaje siempre está constituido tanto por líneas, como por movimientos de velocidades mensurables. Hay «líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación», así como «velocidades comparadas de flujo según esas líneas generan fenómenos de retraso relativo, de viscosidad, o, al contrario, de precipitación y de ruptura» (Deleuze & Guattari, 2010, p. 9-10). O expresado de otro modo, no hay ensamblaje «sin territorio, territorialidad, y re-territorialización que incluya todo tipo de artificios», y tampoco los hay sin «desterritorialización, sin línea de fuga que lo arrastre» (Deleuze & Parnet, 1980, p. 82). Por ello, un ensamblaje siempre es una expresión de identidad y un reclamo de un territorio (Wise, 2005). Es decir, los ensamblajes siempre son acciones de expresión de territorios identitarios bajo constantes territorializaciones y sobrecodificaciones.

³ (Ibídem). En el original aparece en cursiva y es expresado como agenciamiento, en lugar de ensamblaje.

La noción de ensamblaje en educación es muy útil para quienes prestan especial atención «al poder, la política y la agencia» (Savage, 2020, p. 321). De ahí que los estudios interesados en la política educativa actual estén comenzando a utilizar elementos característicos de la noción deleuziana a la vez que ofrecen nuevos avances al campo de las transferencias y las configuraciones políticas contemporáneas (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011; Hernández-Hernández & Sancho, 2020; McKenzie & Aikens, 2020; Saura, 2021; Webb & Gulson, 2015; Youdell, 2015). Estos análisis en educación denotan que las políticas ahora no son solo locales, como tampoco gravámenes externos y globales que transforman a la fuerza los espacios locales. En lugar de analizar las políticas educativas como una disposición de partes, la apuesta está en estudiar los ensamblajes políticos a través de las multiplicidades concatenadas de elementos.

Por todo lo anterior que los acercamientos cualitativos y etnográficos detallados para analizar la realidad educativa a través de multiplicidades de elementos heterogéneos de discursos y actores imbricados sean muy útiles para utilizar la noción de ensamblaje. Explorar los ensamblajes mediante análisis etnográficos y cualitativos, que se interesan por las configuraciones políticas como multiplicidades de elementos heterogéneos, hacen que estas investigaciones tengan relación con las que han utilizado la noción de «dispositivo» de Michel Foucault. Por ello, quienes se han interesado por los dispositivos desde la óptica foucaultiana –que ha sido bien utilizados en los estudios en educación (Bailey, 2015)– pueden encontrar una gran atracción en los ensamblajes para explorar los entramados heterogéneos de la política educativa.

Además, los ensamblajes políticos en educación tienen que ser analizados como una multiplicidad de acontecimientos «que no pueden ser atribuidos ni pueden depender de un sujeto ni de un objeto» (Lazzarato, 2006, p. 46). Hay que explorar los ensamblajes políticos a través del estudio de las «relaciones de exterioridad y emergencia» y de «heterogeneidad, relacionalidad y flujo» (Savage, 2020, p. 321). Los elementos y potencialidades de los acontecimientos de los ensamblajes, al igual que en la neoliberalización, son cambiantes y readaptados dependiendo de la relación espaciotemporal que modifican. En definitiva, para hacer uso de esta literatura en los análisis de la política educativa no hay que partir de que un ensamblaje es un conglomerado de piezas predeterminadas, como tampoco una mezcla aleatoria de elementos. Es mejor hacerlo mediante «el rechazo de la unidad en favor de la multiplicidad, y el rechazo de la esencia en favor de los eventos» (Nail, 2017, p. 22).

5. Contextos: movilidades políticas y mutaciones políticas

La aceleración de los ritmos políticos requiere de las multiplicidades de los ensamblajes tanto o igual que otros dos elementos fundamentales para atender a los contextos: las movilidades políticas y las mutaciones políticas. Hannam, Sheller y Urry (2006), propulsores de la noción de movilidades políticas, defienden la necesidad de realizar giros analíticos en la geografía política para traspasar las «transferencias políticas» mediante lo que definen como el nuevo «paradigma de las movilidades». De ahí que la noción de «movilidades» esté consolidándose como un

elemento distintivo a nivel terminológico para diferenciar los nuevos análisis de los de las transferencias políticas. Es incluso común utilizar la noción de «movilidades políticas» para referirse al campo de las «postransferencias políticas» (McCann & Ward, 2012; 2013; Peck & Theodore, 2015). Con la pretensión de un alejamiento de si se trata de un nuevo paradigma, o de una nueva terminología para desplazar a las transferencias, quizás sea más apropiado ver con «qué funciona». Es decir, cuáles son los elementos característicos de las «movilidades políticas» y «mutaciones políticas» para hacerlos útiles en las investigaciones en educación.

Respecto a la movilidad de las políticas, no se trata de analizar cómo y entre qué actores se trasladan o transfieren las políticas del contexto X al contexto Y. Se trata, más bien, de partir de la idea de que las políticas están vivas y se van modificando de modo ininterrumpido a través de sus movimientos globales y locales; incluso cuando tienen la apariencia de estar inmóviles en una geografía sólida. Por su parte, la noción de mutación política representa que las ideas, los programas y las agendas están en un proceso de variaciones constantes que, desde su inicio hasta su puesta en marcha, están viviendo cambios re-adaptativos para que tengan cabida en los espacios de desarrollo. A continuación, se atienden algunos de los cambios característicos de estas nociones focalizando la atención en los cambios de los movimientos y los espacios de configuración de las políticas.

5.1. Movilidades políticas

La característica fundamental de las movilidades representa a los continuos movimientos que viven las configuraciones políticas en estos momentos. Es decir, los cambios exentos de rigidez que se manifiestan al poner en marcha una política son del presente. O lo que es lo mismo, las configuraciones políticas ya no responden al estatismo. Por el contrario, las configuraciones políticas en la actualidad se caracterizan por modificaciones constantes a través de sus movimientos globales y locales de modo ininterrumpido. Es decir, las políticas siempre están vivas: movimientos, cambios y desplazamientos. Bajo esta lógica, para alejarse del estatismo, hay que prestar atención a «la complejidad social y espacial de los movimientos de todo tipo», y también a la «fluidez, movilización y desterritorialización», pero, necesariamente, a su vez, a los «amarres, estabilidades y territorializaciones» (McCann & Ward, 2012, p. 9).

Los espacios donde se configuran las políticas son otros de los elementos característicos de las movilidades. Ahora las políticas se hacen a través de una multiplicidad de espacios que se sobreponen unos a otros y se concatenan continuamente. Esto obliga a incluir en las exploraciones una multiplicidad de contextos interconectados y conexiones entre las escalas, los territorios, los lugares, lo local y lo global. Estos análisis de las movilidades advierten que ahora las políticas se hacen en un proceso socioespacial emergente donde hay espacios efímeros de producción y circulación de conocimiento (McCann & Ward, 2012). Es decir, las políticas no emergen de un lugar concreto y luego se mueven íntegras y sin cambios a través del espacio. Las políticas se movilizan de un sitio a otro reestructurando los espacios de modo fracturado y sintetizado. Y siempre, las políticas se mueven en partes o mediante modelos adaptativos.

Todos estos cambios en la reformulación de las políticas educativas obligan a prestar atención a los procesos de «espacialización de las relaciones sociales» (Ball, 2012, p. 25). Y estos procesos de espacialización son nuevos aportes a los «espacios del ciclo político» y a la «movilidad de los discursos» en los que se generan las agendas educativas (Gulson et al., 2017, p. 3). Por ello, las movilidades políticas en educación obligan también a establecer nuevas relaciones topológicas basadas en escalas cada vez más «porosas y conectadas» (McKenzie & Aikens, 2020, p. 3). En estos procesos cada vez más porosos de espacialización de las configuraciones políticas entran en juego las redes sociales, los eventos en las redes, encuentros entre personas, fundaciones y redes políticas. Pero también hay multiplicidades de discursos y conexiones entre actores que no son tan fáciles de dilucidar ni de investigar.

5.2. *Mutaciones políticas*

Los ensamblajes y las movilidades funcionan de modo interconectado con un tercer elemento para repensar los contextos: las mutaciones políticas. Una de las características de las mutaciones políticas es que las ideas, los programas y las agendas, además de estar en movimiento, siempre se rigen por procesos de variaciones constantes o de mutación (McCann & Ward, 2012; Peck & Theodore, 2010). Es decir, desde que comienzan a configurarse, hasta su puesta en marcha, las políticas viven cambios constantes que las hacen mutar de unos sitios a otros de modo ininterrumpido.

La idea fundamental aquí es que las políticas no solamente se mueven para adaptarse al lugar de llegada, como se hacía desde las transferencias, sino que van mutando y cambiando, es decir, remodelándose en el proceso de movilidad, así como a través del mismo (McCann & Ward, 2013). Estos procesos de mutaciones se fundamentan en readaptaciones constantes de las políticas para que tengan cabida en los espacios de puesta en marcha. Ahora las políticas no se estabilizan o resitúan en un contexto adaptándose a los marcos legales de llegadas. Estas readaptaciones políticas se desarrollan a través de mutaciones que hacen que constantemente se están transformando las políticas hasta en sus viajes (Peck & Theodore, 2012). Y de ahí, para analizar las mutaciones políticas, emerge la idea de «seguir las políticas» educativas (Ball, 2012) mediante readaptaciones constantes en la investigación.

Otra de las características esenciales de las mutaciones políticas reside en partir de que las políticas en estos momentos no viajan, tal y como lo expresan Peck y Theodore (2015), en «paquetes completos». Ahora las políticas van mutando de un sitio hacia otro a través de discursos muy selectivos e ideas innovadoras para que tengan buena recepción en los lugares de llegada y puesta en marcha. Es decir, las políticas van mutando de modo fragmentado (McCann & Ward, 2012) o mutando mediante modelos sintetizados (Peck & Theodore, 2010). Las políticas van mutando y siempre son cambiantes para que puedan ser exitosas en el lugar y en el propósito mismo de la política. Esto verifica de nuevo que las políticas educativas no llegan como réplicas transferidas, sino como políticas que ya están en transformación en sus viajes mediante discursos «innovadores», «novedosos» y «exitosos».

En definitiva, todo lo expuesto conlleva a que las políticas educativas no puedan ser estudiadas como traslaciones de emulaciones simples o lineales. Y esto conlleva a alejarse de esos intentos de analizar las políticas educativas como aterrizajes de réplicas o adaptaciones. Las políticas no pueden ser exploradas por medio de reproducciones ni traslaciones adaptativas de unos contextos hacia otros, tal y como ha sido propio hacer desde el campo de las transferencias políticas en educación. Hay que prestar mayor atención a cómo van mutando las políticas y cómo intentan cambiar los marcos jurisdiccionales en sus viajes para que tengan cabida antes de ser resituadas. Y por todo ello, hay que analizar estos cambios de movimientos y espacios interconectados a través de la reinterpretación constante de los diversos actores políticos involucrados en todo «el viaje» de las políticas.

6. Actores políticos: filantropocapitalismo y digitalización en educación

Los actores políticos, junto a lo abordado en los apartados previos sobre los ritmos y los contextos, conforman el tercer elemento para repensar las tensiones actuales en la política educativa. Con la pretensión de aportar aspectos relevantes para los análisis interesados en las configuraciones políticas y en los elementos que caracterizan los últimos avances de privatización de las agendas educativas, a continuación, se focaliza la atención en el filantropocapitalismo. El apartado comienza sintetizando algunas de las características esenciales bajo las que funciona el filantropocapitalismo. Seguidamente, se abordan dos aspectos relacionados con la entrada de esta nueva filantropía que tienen que repensarse en los análisis de los actores políticos en educación: la gobernanza y el Estado. Al final del apartado, el análisis se centra en aportar algunas ideas para comprender cómo las fundaciones filantropocapitalistas están liderando la transformación de los sistemas educativos a través de la digitalización.

6.1. Filantropocapitalismo, Estado y gobernanza

En la política contemporánea, se presencian cambios recientes de gran relevancia en la configuración de las agendas educativas a raíz de la incorporación de actores políticos multimillonarios que actúan mediante acciones filantrópicas a la vez que expanden las lógicas del capitalismo. Es lo que se está explorando como filantropocapitalismo en educación. El filantropocapitalismo es una nueva tipología de donación basada en la hibridación de los principios del éxito capitalista con los de la filantropía tradicional. La idea básica del filantropocapitalismo es la expansión del funcionamiento, las ideas y los principios del sistema capitalista a la vez que se establecen multimillonarias donaciones bajo el intento discursivo de erradicar las problemáticas sociales en educación. En lugar de donar sin esperar nada a cambio de modo directo, como hacía la filantropía tradicional, los filantropocapitalistas, ahora, pueden trasladar sus medios empresariales para obtener beneficios económicos y sociales recogidos directamente de las inversiones realizadas. Bajo estos principios, el filantropocapitalismo se basa en «la alta capacidad que tiene de donar, crear políticas y extraer beneficio de la inversión» (Saura, 2020, p. 162) a la vez que tienen una fuerte incidencia en la configuración de las agendas educativas.

Esta nueva filantropía compone a un conjunto muy diverso de reconocidos multimillonarios que están invirtiendo grandes cantidades de capital para reformular las agendas educativas. Dentro de estas diversidades, unas veces actúan con alcance global, tal y como hacen desde la fundación *Bill & Melinda Gates Foundation* y la *Chan & Zuckerberg Initiative*. Otras veces, estas acciones filantrópicas se realizan por medio de inversiones sociales dirigidas a contextos específicos, tal y como funcionan las donaciones de Ana Botín (Banco Santander) y Amancio Ortega (Inditex), por ejemplo, para el caso español (Díez, 2018; Saura, 2018).

Las diversas inversiones filantrocapitalistas en educación están teniendo una gran aceptación por la mayoría de gobiernos. El protagonismo que está recogiendo esta nueva filantropía genera un remplazamiento de otros actores políticos que llevaban dominando las agendas educativas de las últimas décadas, como es el caso de la OCDE, el BM, el FMI y los *think-tanks* tradicionales. Estos reemplazamientos llegan por ser las donaciones de esta nueva filantropía realizadas mediante cuantías económicas más elevadas, durante más tiempo, y con inversiones más rápidas y menos burocratizadas. Además, estas donaciones son muy atractivas para los gobiernos ya que siempre están guiadas por la creación de indicadores y estándares de medición del impacto sobre lo que se invierte en los sistemas educativos.

La entrada de esta filantropía en los sistemas educativos públicos forma parte de cambios de gobierno más amplios que tienen que ver con la gobernanza de las últimas décadas. Son formas de gobierno donde los actores políticos privados se introducen en la arena pública entremezclándose con los gobiernos elegidos en procesos más democráticos. Estas formas de gobernanza se basan en «mecanismos y estrategias de coordinación de cara a la interdependencia recíproca compleja entre agentes, organizaciones y sistemas funcionales operativamente autónomos» (Jessop, 2017, p. 230). La entrada del filantrocapitalismo en la arena política está generando nuevas formas de gobernanza heterárquica o «metagobernanza» (Olmedo, 2017). El resultado de todas estas nuevas formas de gobernanza es que cada vez es más común que la nueva filantropía actúe modo interactivo junto a gobiernos, organismos públicos y privados y corporaciones empresariales unificados en «redes políticas» para transformar los sistemas educativos.

Esta nueva filantropía es beneficiaria de los modos contemporáneos de gobernanza, al ser las configuraciones de las políticas educativas contemporáneas realizadas cada vez mediante ritmos más acelerados. Esto es así porque «la política rápida privilegia a quienes pueden operar en escalas de tiempo condensadas, reduce la variedad de participantes en el proceso de la práctica política y limita el alcance de la deliberación, la consulta y la negociación» (Jessop, 2017, p. 278). O como dicen Peck y Theodore (2015), los principales beneficiarios en la configuración de las políticas son estos actores políticos que poseen el capital y las posibilidades para actuar en márgenes muy comprimidos de tiempo, a la vez que tienen la capacidad de influir en espacios mucho más amplios.

La entrada de la nueva filantropía en las agendas educativas es también una parte sustancial para comprender los avances de transformación de los Estados. La incorporación del filantrocapitalismo en las políticas públicas verifica la construcción del Estado como ese «conjunto relativamente unificado de instituciones, organizaciones, fuerzas sociales y actividades socialmente incrustadas, socialmente reguladas y

selectivas estratégicamente, que se organizan en torno a la toma de decisiones (o que al menos se involucran en ella) que son vinculantes colectivamente para una comunidad política imaginada» (Jessop, 2008, p. 46). El Estado siempre está en «reestructuración constante» a través de múltiples entradas de actores políticos y de relaciones de fuerzas de poder en los modos de gobierno. Es importante no comprender estos cambios de las configuraciones políticas con Estados débiles. Los Estados no abandonan nada. Lo que ocurre es que los Gobiernos delegan sus funciones públicas en educación a esta nueva filantropía. Es necesario, por ello, comprender que los filantropistas son parte de los Estados y están tomando importantes decisiones en la transformación global de la educación.

6.2. Filantropismo y gobernanza digital

Uno de los elementos esenciales de esta nueva filantropía en educación es que a la misma vez que donan cuantiosas cifras de capital están transformando por completo los sistemas educativos. Para ello, el filantropismo suele partir de una idea muy básica: los sistemas educativos están caducos. Argumentan que la educación requiere importantes transformaciones y desde las fundaciones tienen las respuestas y los medios necesarios y, por ende, saben cómo hacerlo. Pero, ¿cómo están transformando los sistemas educativos? Los avances de la gobernanza digital en educación (Williamson, 2017) y el solucionismo tecnológico (Morozov, 2013; Fuchs, 2019) tienen buenas respuestas al respecto.

Atender algunos de los cambios más recientes de la pandemia global Covid-19 es un ejemplo para esbozar aspectos de la transformación educativa de las fundaciones filantrópicas a través de la expansión de la digitalización y el solucionismo tecnológico. Esto es así porque la imposibilidad de una educación presencial –debido a las medidas de aislamiento y confinamiento– ha obligado a expandir la virtualización de las aulas. De este modo, las fundaciones filantrópicas han leído la pandemia global como una oportunidad muy valiosa para digitalizar la educación. Para lograr estas metas, la nueva filantropía ha ofrecido enormes cantidades de capital y todas las tecnologías digitales necesarias para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sigan funcionando más allá de los centros educativos. Esta expansión se ha realizado de modo disruptivo a través de herramientas digitales, apps y softwares que están cambiando por completo los procesos de educativos. Los ejemplos expuestos a continuación son solamente una pequeña muestra de aspectos mucho más amplios que se requieren para comprender cómo las iniciativas de digitalización de estas fundaciones están logrando inundar las agendas educativas.

La iniciativa Chan and Zuckerberg, por ejemplo, ha ofrecido una donación de 5\$ millones destinada a hacer las escuelas más efectivas y con más recursos tecnológicos para paliar los efectos de la pandemia (CZI, 2020). Desde la fundación defienden su solucionismo tecnológico mediante la expansión de herramientas digitales para reinventar los sistemas educativos y así seguir influyendo en su agenda educativa para transformar la educación global de los últimos años. La Alianza Mundial para la Educación de la UNESCO es otro de los casos de reciente creación para actuar ante la pandemia (UNESCO, 2020a). Esta alianza está conformada por un

complejo interrelacionado de fundaciones, gobiernos, organismos supranacionales, empresas y emprendedores educativos. La pretensión de esta alianza ha sido posicionarse como líder mundial para hacer llegar la educación digital a todos los países durante y después de la pandemia. La filantropía de Google y Microsoft es una parte muy relevante de esta alianza que lidera la UNESCO. El gigante tecnológico Google comenzó aportando a esta red global la iniciativa «Teach from Home» y posteriormente lo que denominan como «Teach from anywhere» (Google, 2020). Como sostienen desde la iniciativa filantrópica, son diversas plataformas y recursos educativos que tiene la meta de ofrecer información, consejos, capacitación y herramientas para que poder desarrollar procesos educativos virtuales durante la pandemia. Las donaciones de Microsoft ofrecidas en la alianza de la UNESCO para paliar los efectos de la pandemia están en consonancia con la agenda amplia que llevan desarrollando desde la Fundación Bill y Melinda Gates durante la última década. Dentro de la red por la alianza mundial, Microsoft y la UNESCO han creado lo que denominan como «Academia de Habilidades Globales». Es una red mundial de instituciones especializadas en Educación y Formación Técnica y Profesional (UNEVOC, por sus siglas en inglés) que tiene como objetivo crear oportunidades para la mejora de las habilidades digitales y permitir el acceso gratuito a materiales de formación orientados a la empleabilidad (UNESCO, 2020b). En esta iniciativa liderada por Microsoft también participan importantes corporaciones líderes en las tecnologías digitales como Coursera, Dior e IBM.

Estas iniciativas filantrópicas para transformar la educación han normalizado la imposición de nuevos lenguajes en educación. Como los nuevos filántropos suelen ser grandes inversores de la industria Silicon Valley es común que trasladen sus discursos, prácticas e ideas a los sistemas educativos. Esto es así, porque, de modo más amplio, todas estas soluciones filantrocapiitalistas para la transformación de las políticas sociales están basadas en emular al máximo posible los éxitos empresariales. Algunos de los nuevos lenguajes de Silicon Valley que trasladan estas grandes iniciativas para la modernización de los sistemas educativos son, entre otros: Disrupción Educativa; Big Data; Inteligencia Artificial; *Machine Learning*; Análisis Predictivos; y Pensamiento Computacional. Estos nuevos lenguajes solucionistas están imponiéndose con mucha fuerza en educación. Forman parte del solucionismo tecnológico de Silicon Valley (Morozov, 2013) que comienza a generar muchos efectos que cambiarán los procesos de enseñanza y aprendizaje tal y como habían sido comprendido hasta ahora. Incluso de modo más amplio, estos nuevos lenguajes forman parte de la «Silicolonización» social (Sadín, 2018) por la que se expande el capitalismo digital (Fuchs, 2019). Esto demuestra que detrás de estos nuevos lenguajes hay una serie de procesos de control y datificación de una nueva gobernanza digital regida por imaginarios socio-técnicos determinados (Williamson, 2017).

La mayoría de investigaciones que están analizando los efectos de la gobernanza filantrópica y la gobernanza digital se centran en lo que ocurre en los sistemas educativos de Estados Unidos y algunos países del norte de Europa. Otras veces es común analizar el alcance global de organismos y redes políticas concretas como es el caso de la OCDE (Lewis, 2020) o la red Teach for All (Thomas, Rauschenberger & Crawford-Garrett, 2021). Aunque también hay algunas investigaciones que están

estudiando los efectos relacionados con la gobernanza filantrópica y la gobernanza digital en América Latina (Adrião & Silva, 2020; Avelar, 2018; Friedrich, 2014; Martins & Krawczyk, 2018) y en algunos países del sur de Europa (Cancela, 2019; Castañeda, Salinas & Adell, 2020; Landri, 2018; Giancola, Grimaldi & Romito, 2019; Sancho, Rivera & Miño-Puigercós, 2019; Díez, 2018; Saura, 2018; Viseu & Carvalho, 2018) las exploraciones en estas geografías son muy escasas. Es muy necesario que quienes se interesan por los sistemas educativos de América latina y el sur de Europa aborden los cambios de gran calado de la gobernanza filantrópica y digital que están generando en los diversos sistemas educativos que, actualmente, compone un campo de estudio escasamente explorado. Investigar los efectos directos de esta gobernanza filantrópica y digital en las organizaciones educativas, el currículo escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el profesorado y el alumnado aportaría resultados muy necesarios para comprender algunas de las transformaciones más significativas en educación.

7. Conclusiones

Desde la crisis global de 2008, las políticas educativas se hacen cada vez mediante ritmos políticos más rápidos, contextos políticos más difusos y actores políticos más privados. El proceso cíclico de crisis global que se acentúa por la pandemia Covid-19 verifica que estos cambios están incrementándose incluso más aún. Ahora, en la configuración y puesta en marcha de las políticas educativas hay tanta celeridad, borrosidad y privatización que las investigaciones en educación requieren nuevos análisis y nuevos aparatajes conceptuales.

En relación a los ritmos políticos, los resultados de la investigación defienden la necesidad de analizar las configuraciones de las agendas educativas a través de la aceleración y de las políticas rápidas. El principal aporte de esta mayor velocidad reside en comprender que las políticas educativas son cada vez menos meditadas y más experimentales. Esta aceleración de ritmos políticos veloces y experimentales está acentuándose a raíz de la necesidad de actuar en educación para paliar los efectos de la pandemia global. Los resultados recientes sostienen que las transformaciones en educación se desarrollan de modos cada vez más rápidos y experimentales justificados por la necesidad de actuar de modo urgente ante una pandemia que obliga a establecer procesos educativos digitalizados. Estas urgencias políticas están demostrando ser un medio de gran oportunidad para que las grandes corporaciones tecnológicas extiendan de modo global y disruptivo la digitalización de los sistemas educativos. Los cambios presentes de celeridad y experimentación política son los últimos avances de la neoliberalización educativa contemporánea global. Estos avances de la neoliberalización verifican que las políticas y las nuevas gobernanzas multidireccionales no son sólidas o estáticas, sino que se caracterizan por variaciones y adaptaciones regidas por la heterogeneidad y los cambios constantes.

Los resultados de la investigación apuestan por la utilización de las nociones de «ensamblajes», «movilidades» y «mutaciones» con la finalidad de ofrecer claves teóricas y analíticas para estudiar los contextos en la política educativa contemporánea. La noción de ensamblaje político es útil para los estudios críticos

en educación que comprenden que las políticas ya no son moles coherentes que pasan de un contexto políticos hacia otro. Una política no conforma «un todo» que puede reducirse a un resultado que va más allá de la suma de las partes. Por el contrario, las políticas son una amalgama de interacciones y multiplicidades heterogéneas que producen acontecimientos más allá de los efectos de las capacidades de las partes. Las multiplicidades, la concatenación de elementos y los modos no lineales de configuración de las políticas son las características principales de los ensamblajes. Por su parte, la noción de movibilidades políticas se requiere para comprender que las configuraciones políticas se caracterizan en la actualidad por movimientos ininterrumpidos y constantes en todos los contextos. Las políticas se conforman mediante modelos fracturados y sintetizados como procesos de adaptabilidad a los contextos en los que cada vez aparecen interacciones vez más complejas de actores y conexiones. Y por último, la noción de mutaciones políticas es útil para analizar cómo las políticas en estos momentos se basan en cambios constantes desde que comienzan a idearse hasta incluso cuando ya están en marcha en un espacio determinado. Las políticas siempre están mutando para adaptarse y modificar los espacios de desarrollo. Por todo lo anterior, los cambios en las configuraciones de las políticas nos obligan a ser más dinámicos y cambiantes en las exploraciones de los análisis políticos. Es decir, el momento actual nos lleva directamente a «escapar» de la comprensión de la inmovilidad de los contextos. Las políticas son tan más móviles y cambiantes que siempre hay que comprenderlas en un proceso de «rehacerse». En definitiva, en lugar de preguntarse cómo o entre qué contextos y actores se trasladan o transfieren las políticas desde X hacia Y, es más oportuno «seguir las políticas». Hay que seguir el movimiento constante de vivacidad de las políticas.

Para abordar el tema de los actores políticos, los resultados remiten a la necesidad de analizar la participación en la política educativa de nuevos actores privados que están difuminando los aspectos limítrofes de la soberanía territorial y temporal del Estado. Este artículo ha defendido la necesidad de prestar mayor atención a la participación de las fundaciones filantrópicas en la configuración de las agendas educativas. Los filantropocapitalistas se consolidan como actores políticos privados de nuevo cuño que están ocupando roles y protagonismos muy destacados en las reformas educativas contemporáneas. El filantropocapitalismo se está consolidando a raíz de las crisis de la última década, por ser actores privilegiados al poseer el capital y poder actuar en márgenes muy comprimidos de tiempo. Esta nueva gobernanza filantrópica hace que cada vez sea más difuso y borroso definir cuáles son los límites de los Estados, los beneficios privados y las actuaciones propias de las donaciones. Los filantropocapitalistas defienden la digitalización de la educación a la vez que expanden las lógicas del capitalismo como soluciones para la modernización necesaria que requieren los sistemas educativos. Las fundaciones filantropocapitalistas donan y generan políticas a la vez que expanden el solucionismo tecnológico para transformar los sistemas educativos. Esta gobernanza digital se rige por imaginarios socio-técnicos muy precisos de actores políticos y metas sociales que están realizando nuevas transformaciones en los sistemas educativos y en las arenas políticas.

8. Referencias

- Adrião, T. & Silva, R. (2020). Public funding to private providers of compulsory education: crossed looks between Brazil and Portugal in the context of globalisations. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1764336>
- Avelar, M. (2018). *Giving with an agenda: New Philanthropy's Labour in» Glocal» Education Networks of Governance*. PhD thesis, Institute of Education.
- Au, W. & Ferrare, J. J. (2015). *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*. Routledge.
- Bailey, P. (2015). *Teach First as a dispositif: Towards a critical ontology of policy and power*. PhD thesis, Institute of Education.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge.
- Ball, S. J., Junemann, C. & Santori, D. (2017). *Edu.Net: Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge.
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364.
- Brenner, N., Peck, J. & Theodore, N. (2010). Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways. *Global Networks*, 10(2), 182-222. <https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2009.00277.x>
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. Routledge.
- Cancela, E. (2019). *Despertar del Sueño Tecnológico. Crónica sobre la derrota de la democracia frente al capitalismo*. Madrid: Akal.
- Castañeda, L., Salinas, J. & Adell, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. *Digital Education Review*, 37, 240-268. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268>
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327.
- Chan Zuckerberg Initiative (2020). *CZI COVID-19 Response*. Recuperado de: <https://chanzuckerberg.com>.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

- Deleuze, G. & Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- Díez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación*. Madrid: El Roure.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13(1), 5-23. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- England, K. & Ward, K. (2016). Theorising neoliberalisation. In S. Springer, K. Birch & J. MacLeavi (eds.), *The handbook of neoliberalism* (pp. 50–60). London: Routledge.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67(1), 165-178. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67111>
- Friedrich, D. (2014). Global micro-lending in education reform: Enseñá por Argentina and the neoliberalization of the Grassroots. *Comparative Education Review*, 58(2), 296–321. <http://dx.doi.org/10.1086/675412>
- Fuchs, C. (2019). Karl Marx in the Age of Big Data Capitalism. En *Digital Objects, Digital Subjects: Interdisciplinary Perspectives on Capitalism, Labour and Politics in the Age of Big Data* (D. Chandler & C. Fuchs, pp. 53–71). London: University of Westminster Press.
- Giancola, O., Grimaldi, E. & Romito, M. (2019). La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, 461-479. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/95944>
- González-Delgado, M., Ferraz, M. & Machado-Trujillo, C. (eds.). (2020). *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*. Salamanca: FarenHouse.
- Google. (2020). *Teach from anywhere*. <https://teachfromanywhere.google/intl/es/#for-teachers>
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de sueños.
- Gulson, K. N., Lewis, S., Lingard, B., Lubienski, C., Takayama, K. & Webb, P. T. (2017). Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education*, 58(2), 224-241. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1288150>

- Hannam, K., Sheller, M. & Urry, J. (2006). Mobilities, immobilities and moorings. *Mobilities*, 1(1), 1–22.
- Hardy, I., Heikkinen, H. & Olin, A. (2020). Conceptualising and contesting ‘fast policy’ in teacher learning: a comparative analysis of Sweden, Finland and Australia. *Teacher Development*, 24(4), 466-482. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1776761>
- Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. London: Profile.
- Heredia, J. M. (2012). Dispositivos y/o Agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1), 83-101. <https://doi.org/10.24310/contrastescontrastes.v19i1.1080>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Jessop, B. (2008). *State Power. A Strategic-Relational Approach*. Cambridge: Polity Press.
- Jessop, B. (2017). *El Estado. Pasado, presente y futuro*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Junemann, C. & Olmedo, A. (2019). *In sheep's clothing: Philanthropy and the privatisation of the 'democratic' state*. Brussels: Education International.
- Landri, P. (2017). *Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education*. London: Bloomsbury.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de sueños.
- Lazzarato, M. (2015). *Governing by debt*. Los Angeles, CA: Semiotext(e).
- Lewis, S. (2020). *PISA, Policy and the OECD. Respatialising global education governance through PISA for schools*. Singapur: Springer.
- Martins, E. M. & Krawczyk, N. R. (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 4. <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>
- Malin, J. R., Hardy, I. & Lubienski, C. (2019). Educational neoliberalization: the mediatization of ethical assertions in the voucher debate. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569880>

- McCann, E. & Ward, K. (2012). Policy Assemblages, Mobilities and Mutations: Toward a Multidisciplinary Conversation. *Political Studies Review*, 10(3), 325-332. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9302.2012.00276.x>
- McCann, E. & Ward, K. (2013). A multi-disciplinary approach to policy transfer research: geographies, assemblages, mobilities and mutations. *Policy Studies*, 34(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/01442872.2012.748563>
- McKenzie, M. & Aikens, K. (2020). Global education policy mobilities and subnational policy practice. *Globalisation, Societies and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1821612>
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything: The Folly of Technological Solutionism*. New York: Public Affairs.
- Nail, T. (2017). What is an assemblage? *SubStance*, 46(1), 21–37.
- Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business, and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69–87.
- Pagès, M. & Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1803795>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización de la educación el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- Parcerisa, L., Fontdevila, C., & Verger, A. (2020). Understanding the PISA Influence on National Education Policies: A Focus on Policy Transfer Mechanisms. In S. Jornitz & A. Wilmers (Eds.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research* (pp. 185-198). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Peck, J. & Theodore, N. (2010). Mobilizing Policy: Models, Methods and Mutations. *Geoforum*, 41(2), 169–74. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2010.01.002>
- Peck, J. & Theodore, N. (2012). Follow the Policy: A Distended Case Approach. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 44(1), 21-30. <https://doi.org/10.1068/a44179>
- Peck, J. & Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education* 39(4), 451–461. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162020>

- Rappeleye, J. (2010). *Educational Policy Transfer in an Era of Globalization. Theory, History, Comparison*. Frankfurt: Peter Lang.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Columbia University Press.
- Saltman, K. J. (2010). *The Gift of Education: public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Silva, T. T. da. & Gentili, P. (1996). (eds.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Sancho, J. M., Rivera, P. & Miño-Puigcercós, R. (2019). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Education policy analysis archives*, 23, 107, 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>
- Saura, G. (2018). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- Saura, G. (2021). Mobilising the philanthropic neoliberalisation of Teach For All in Spain. In M. Thomas, E. Rauschenberger & K. Crawford-Garrett (eds.), *Examining Teach For All. International Perspectives on a Growing Global Network* (pp. 138-156). London and New York: Routledge.
- Savage, G. (2020). What is policy assemblage? *Territory, Politics, Governance*, 8(3), 319-335. <https://doi.org/10.1080/21622671.2018.1559760>
- Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. 3-52). Bern: Lang.
- Schriewer, J., & Martinez, C. (2004). Constructions of internationality in education. In G. Steiner-Khamsi (ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 29-53). New York: Teachers College Press.
- Sadin, E. (2018). *La silicolonización del mundo: la irresistible expansión del liberalismo digital*. Buenos Aires: Caja negra.
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. Routledge.

- Springer, S. (2010). Neoliberalism and geography: Expansions, variegations, formations. *Geography Compass* 4(8), 1.025-1.038. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2010.00358.x>
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. & Waldow, F. (eds.). (2012). *Policy Borrowing and Lending. World Yearbook of Education 2012*. London and New York: Routledge.
- Tiana, A. (2017). PISA in Spain: Expectations, impact and debate. *European Journal of Education*, 52(2), 184-191. <https://doi.org/10.1111/ejed.12214>
- Thomas, M., Rauschenberger, E. & Crawford-Garrett, K. (2021). *Examining Teach For All. International Perspectives on a Growing Global Network*. London and New York: Routledge.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2020a). *Global Education Coalition*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.
- UNESCO (2020b). UNEVOC. <https://unevoc.unesco.org/home/>
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 137. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). Think tanks, policy networks and education governance: the rising of new intra-national spaces of policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 108, 1-26.
- Webb, T. P., & Gulson, K. N. (2015). *Policy, Geophilosophy and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Wilkins, A., & Olmedo, A. (2018). *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*. Bloomsbury Academic.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International.
- Youdell, D. (2015). Assemblage Theory and Education Policy Sociology. In K. N. Gulson, M. Clarke, & E. Bendix Petersen (eds.), *Education Policy and Contemporary Theory: Implications for Research* (pp. 110–121). New York: Routledge.