



VOL., 27 Nº1 (Marzo, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

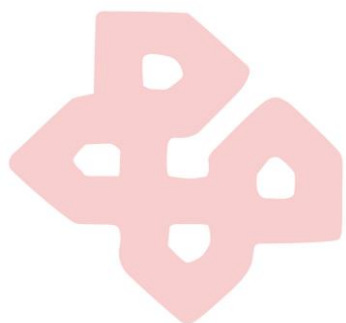
DOI:10.30827/profesorado.v27i1.27019

Fecha de recepción 01/10/2022

Fecha de aceptación 22/02/2023

PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA DIGITAL

Digital educational privatization



Geo Saura¹

Ekaitz Cancela²

Lluís Parcerisa¹

¹ *Universitat de Barcelona*

² *Universitat Oberta de Catalunya*

E-mail: geosaura@ub.edu; e.canrog@gmail.com;

lluiparcerisa@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5049-1483>;

<https://orcid.org/0000-0002-6852-3767>;

<https://orcid.org/0000-0002-6755-1988>

Resumen:

Las dinámicas analógicas de exprivatización y endoprivatización ahora vienen acompañadas de nuevas formas digitales de privatización. Este artículo realiza aportes conceptuales y analíticos para investigar cuatro nuevas dinámicas de privatización educativa del capitalismo en su era digital. La primera son las “redes políticas de gobernanza digital en educación”: ensamblajes de actores políticos humanos y actores políticos no humanos que se unifican y operan conjuntamente para pensar, decidir, configurar y poner en marcha las políticas educativas que están transformando los sistemas educativos. La segunda son los “mercados tecnoeducativos” o esas nuevas formas de mercantilización de las tecnologías digitales para expandir las lógicas del capitalismo en educación. La tercera son los “imaginarios sociotécnicos en educación”, como una hibridación de las imágenes del futuro de la sociedad y de la tecnología que crean significados sobre el sistema educativo a la vez que proyectan los cambios económicos y políticos necesarios para la supervivencia y adaptación de los avances del capital. La última es la endoprivatización educativa digital o esos procesos de emulación de las prácticas privadas de la economía digital dentro de las escuelas que intensifican las relaciones de mercado, la gobernanza escolar basada en datos, el gerencialismo y crean subjetividades neoliberales digitales que desprofesionalizan la docencia.



Palabras clave: Política educativa; privatización educativa; capitalismo digital; neoliberalismo; redes políticas; imaginarios sociotécnicos.

Abstract:

This article provides conceptual and analytical insights into the ongoing processes of educational privatization in the digital era of capitalism. New forms of digital educational privatization are accompanying the traditional forms of exprivatization and endoprivatization. Four key dynamics of digital educational privatization are identified and analyzed in this article. Firstly, the article examines the 'policy networks of digital governance in education': assemblages of human and non-human actors that collaborate to formulate and implement educational policies that transform educational systems. Secondly, the article explores the emergence of 'techno-educational markets', which involve the commodification of digital technologies to expand the logics of capitalism in education. Thirdly, the article discusses the 'socio-technical imaginaries in education', which represent a hybridization of images of the future of society and technology, creating meanings about the educational system and projecting economic and political changes necessary for the survival and adaptation of the advances of capital. Finally, the article examines digital educational endo-privatization, namely, the emulation of private practices of the digital economy within schools, intensifying market relations, data-driven school governance, managerialism, and creating digital neoliberal subjectivities that de-professionalize teaching.

Keywords: Education policy; educational privatization; digital capitalism; neoliberalism; policy networks; sociotechnical imaginaries.

1. Desde la privatización educativa analógica a la digital

La privatización de la educación ha dejado de ser únicamente analógica. Esto se debe principalmente a que los avances del capitalismo contemporáneo en su era digital están efectuando una fuerte incidencia en las nuevas formas de privatizar los sistemas educativos de todo el mundo. No obstante, esto no quiere decir que las formas de expresión analógicas de la privatización educativa hayan desaparecido por completo. De hecho, es muy común que en la mayoría de los países se sigan expandiendo diversas dinámicas y formas analógicas de privatización que se fueron desarrollando con ímpetu durante las últimas dos décadas.

Al hablar de privatización analógica, aquí se hace referencia, principalmente, a la amplitud de políticas y dinámicas pro-privatización que integran, tanto a lo que Sahlberg (2011) denomina “Movimiento de Reformas Educativas Globales” (GERM, por sus siglas en inglés), así como a lo que Ball y Youdell (2008) definen como mecanismos exógenos y endógenos de privatización “de” y “en” la educación, que se han ido desarrollando a nivel global. De forma más detallada, al hablar de privatización analógica, se alude principalmente a lo que a continuación se especifica como exprivatización analógica de la educación y endoprivatización analógica en la educación¹.

¹ Aunque estas formas de privatización se han expandido por la mayoría de los países, aquí se hace referencia únicamente a algunos de los estudios que, siguiendo la visión de análisis que aquí se defiende, han desarrollado académicos en África, América Latina, España y Portugal para examinar los diversos procesos de privatización en sus países. Hay dos criterios de selección para tomar esta decisión. El primer criterio se debe a que esta revista es principalmente leída por académicos de idiomas de origen español y portugués. El segundo criterio de selección es

Por un lado, cuando se menciona la exprivatización analógica se quiere dirigir la atención hacia las formas de privatización materializadas en procesos de liberación de los mercados en educación y a la entrada de actores políticos privados en la configuración de los sistemas educativos públicos. Concretamente, aquí se puede aludir tanto a las políticas que han fomentado el incremento de las diversas tipologías de escuelas privadas en detrimento de las públicas (Adrião et al., 2009; Antunes y Peroni, 2017; Feldfeber et al., 2018; Pulido, 2019; Silva y Oliveira, 2020), los procesos de liberalización de servicios educativos que han posibilitado la ganancia de capital a través de las actividades extraescolares, materiales didácticos, servicios de limpieza o comedores escolares (Adrião et al., 2022; Gentili et al., 2009; Orellana, 2018), y a la entrada de actores políticos privados encargados de idear, configurar y poner en marcha agendas educativas privadas dentro de los sistemas públicos. Respecto a esto último, es importante enfatizar en cómo los organismos internacionales y actores privados clásicos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Organización Mundial del Comercio, etc.) han logrado la hegemonía al expandir las lógicas de la neoliberalización por todo el globo. Además, también es necesario señalar la expansión de las “alianzas público-privadas” donde los gobiernos públicos crean nuevos espacios de gobernanza junto a actores políticos privados (Peroni y Adrião, 2008), la influencia de los *think-tanks* neoliberales como principales actores ideológicos (Jarquín, 2021; Olmedo y Santa Cruz, 2013; Viseu y Carvalho, 2018), y la fuerte incidencia que otros actores políticos, principalmente las fundaciones filantrópicas (Martinis, 2021; Martins, 2019), han tenido en la configuración de las agendas educativas públicas.

Por otro lado, cuando se habla de endoprivatización analógica se enfatiza en las lógicas de actuación, los quehaceres y las prácticas cotidianas que se incorporan dentro de los centros educativos públicos mediante procesos que emulan al sector privado. La endoprivatización se refiere principalmente a las políticas expansivas de cuasimercados educativos basados en las relaciones de competencia entre escuelas y en la promoción de la libertad de elección escolar de las familias. Estos procesos van aunados a tecnologías políticas de mercado que acompañan a la elección, tales como los rankings o el marketing escolar (Bellei, 2015; Falabella, 2021; Oyarzún et al., 2017; Torres et al. 2018), las dinámicas de la Nueva Gestión Pública (NGP) desarrolladas a través de las lógicas gerencialistas que perpetúan la jerarquización en la toma de decisiones en los centros educativos (Canaza-Choque, 2022; Lima y Gandín, 2017; Oliveira et al., 2017; Viñao, 2016; Verger et al., 2015), y las evaluaciones estandarizadas, las políticas de rendición de cuentas y los sistemas de incentivos económicos, que hacen que los procesos de enseñanza-aprendizaje prioricen los resultados cuantificables y se generen nuevos procesos de gubernamentalidad neoliberal (Assaél et al., 2014; Hypolito et al., 2009; Díez, 2018; Mateluna, 2022; Molina, 2022; Rojas y Leyton, 2014; Torres, 2017). Como resultado de todas esas prácticas de endoprivatización, en los centros educativos ha emergido la cultura de la performatividad, que se rige por la búsqueda del rendimiento

meramente una decisión política. Es necesario politizar las citas, porque es un medio para visibilizar las investigaciones que desarrollan los académicos de los países del Sur Global.

constante, la cuantificación y la mensurabilidad, donde el orden del discurso se hegemoniza a través de nociones como la calidad, la excelencia, la eficacia, la eficiencia y la efectividad, que modifican el día a día de las escuelas y las identidades docentes.

Esas dinámicas analógicas de exo/endoprivatización (expansivas de modo global) siguen vigentes por la mayoría de los sistemas educativos y no desaparecerán en la presente década. Son formas de privatización que siguen desarrollándose, aunque ahora se acompañan de la adopción de nuevas políticas e instrumentos regulatorios (Zancajo et al., 2022) e infraestructuras de datos expandidas por una industria educativa global (Parreira do Amaral et al., 2019).

No obstante, aunque esas expresiones analógicas pro-privatización sigan extendiéndose por los diferentes sistemas educativos, ahora, lo que comienza a expandirse con ímpetu de modo global son unas nuevas formas de privatización hegemónicas que ya no son analógicas, sino digitales. Este artículo se centra en realizar aportes conceptuales y analíticos para abordar las nuevas formas de privatización educativa digital que están comenzando a expandirse de modo global por la mayoría de los sistemas educativos. Se focaliza la atención en cuatro nuevas y complejas dinámicas de privatizar la educación. La primera de ellas, mediante el centro de atención puesto en las nuevas formas de gobierno, es lo que se define como “redes políticas de gobernanza digital”. La segunda expresión de la privatización digital se mira desde la economía política, a través de lo que se aborda como “mercados tecnoeducativos”. La tercera dinámica de privatización, que tiene que ver con la materialización discursiva de imágenes del futuro, es lo que se entiende como “imaginarios sociotécnicos en educación”. Por último, se pone el foco de atención directamente en lo que está sucediendo dentro de las escuelas, las relaciones de mercado con las familias y en las subjetividades docentes, mediante lo que se señala de modo sucinto como “endoprivatización educativa digital”.

2. Redes políticas de gobernanza digital

Durante la última década, en la mayoría de los países se han ido configurando importantes redes políticas de gobernanza que han tenido una fuerte incidencia en la proliferación de la privatización de los sistemas educativos (Au y Ferrare, 2015; Ball, 2012). Las redes políticas de gobernanza pro-privatización más destacadas han tendido a estar conformadas entre una multiplicidad de actores políticos privados, tales como fundaciones filantrópicas, *think-tanks*, organismos internacionales, *startups*, emprendedores, entidades bancarias, etc., que se unifican y operan junto a gobiernos y organismos públicos.

Desde la crisis global de 2008 han ido proliferando nuevas redes políticas en educación que emergen como una solución para responder a dicha crisis y así consolidar formas de gobernanza global que han ido promoviendo los procesos de privatización más avanzados. Estas formas de redirigir la educación por medio de

redes de gobernanza forman parte de una tendencia más amplia de neoliberalización de las políticas públicas. Son cambios que manifiestan el tránsito desde el gobierno hacia la gobernanza. La proliferación de estas redes políticas de gobernanza en los diversos contextos manifiesta el incremento de modos de gobierno experimentales y rápidos (Peck y Theodore, 2015) que se desarrollan como soluciones de gobernanza global a los problemas locales. A este respecto, Jessop (2017) sostiene que el desarrollo de estos procesos de privatización son parte del paso definitivo desde la autoridad de gobierno jerárquica hacia modalidades de “metagobernanza” o “gobernanza heterárquica”, o simplemente “gobernanza de la gobernanza”.

Ahora bien, todas esas nuevas formas de gobernanza pro-privatización en redes, que se han expandido durante la última década en la política educativa global, están viviendo un cambio importante a raíz de la tendencia mundial a incrementar la digitalización de los sistemas educativos. Esta tendencia está promoviendo nuevos procesos de gobernanza digital que han dejado de gestionarse de manera analógica para hacerlo gracias a herramientas tecnológicas. Las redes políticas de gobernanza digital son nuevas formas de gobierno compuestas por ensamblajes de actores políticos humanos (corporaciones tecnológicas, entidades bancarias, organismos internacionales, *think-tanks*, fundaciones filantrópicas, *lobbies*, emprendedores, *startups*, *edu-business...*) y de actores políticos no humanos (software, apps, plataformas digitales, y un sin fin de herramientas tecnológicas basadas en los macrodatos inteligentes, la Inteligencia Artificial, la realidad virtual, el metaverso, etc.) que se unifican y operan conjuntamente para pensar, decidir, configurar y poner en marcha las políticas educativas que están transformando por dentro las escuelas.

Con la crisis global del COVID-19, las redes políticas de gobernanza digital – lideradas principalmente por corporaciones tecnológicas transnacionales y empresas del sector de las telecomunicaciones– han emergido para abrazar una ideología solucionista, donde tratan de resolver los problemas políticos mediante la introducción de nuevos mercados tecnológicos en educación (Saura et al., 2022; Williamson et al., 2022). Bajo el argumento principal y ambiguo de digitalizar los sistemas educativos, las tecnologías se han presentado como una herramienta para alcanzar cierto progreso social y económico. Aunque, paradójicamente, ello está generando nuevos procesos de privatización. Desde el inicio de la pandemia, algunas redes políticas de gobernanza digital se configuraron con incidencia de carácter global para responder a la demanda de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje más allá de las aulas físicas. A este respecto, la “Coalición Mundial por la Educación” de la UNESCO es una red política de gobernanza digital con incidencia global que ha sido definida como expresión del “filantropocapitalismo digital” (Saura, 2020). Esta red política de gobernanza digital la lidera la UNESCO con el objeto de ofrecer procesos educativos virtuales a 1.200 millones de estudiantes de todo el mundo por la imposibilidad de asistir presencialmente a la escuela debido a la pandemia global. A su vez, a partir de esta alianza mundial, se ha desarrollado una gobernanza tecnosolucionista que contribuye a legitimar la entrada de actores políticos privados para dirigir los procesos educativos. Junto a la UNESCO, la red política está

conformada por otros organismos relevantes como la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, UNICEF; un conjunto de redes y asociaciones como Global Book Alliance y INEE; corporaciones privadas como GSMA, Microsoft, Wei-dong, Google, Facebook, Amazon, Coursera, ZOO, KPMG y Mckinsey & Company; y fundaciones filantrópicas como Khan Academy, Fundación Telefónica o Fundación CaixaBank. Además de todos esos actores políticos, esta red política de gobernanza digital está compuesta por otros actores políticos no humanos (actantes que diría Latour), como son todas esas herramientas que componen la maquinaria tecnológica aportada por las principales corporaciones globales encargadas de liderar el cambio digital, tales como Amazon, Google, Meta y Microsoft. Esta coalición ha representado un modelo de respuesta tecnosolucionista a la COVID-19, a la vez que normaliza las nuevas formas de privatización público-privadas para incorporar la tecnología digital en las aulas como expresión de desarrollo y modernización.

Además de las redes políticas con incidencia global, otros ensamblajes han ido consolidándose en diversos contextos con el pretexto de la necesidad urgente de digitalizar la educación para responder a la pandemia. La tendencia de los países europeos ha sido la de incorporar nuevos actores políticos privados en el diseño y puesta en marcha de las políticas educativas para atender a la enseñanza no presencial a raíz de la pandemia global. Los análisis de Cone et al., (2022) demuestran cómo se han acelerado la participación de diversas tipologías de actores políticos privados y una amplitud de tecnologías digitales para configurar las políticas y atender a la enseñanza no presencial, abriendo nuevos espacios de comercialización, datificación y control de la enseñanza-aprendizaje en países como Alemania, Bélgica, Italia, Noruega y Suecia.

También ha habido otros análisis de redes políticas de gobernanza digital más detallados, encargados de analizar la tendencia pro-privatización que emergió con la pandemia para actuar en contextos muy específicos con el objeto de acelerar la digitalización de sistemas educativos. Por ejemplo, en el caso de Reino Unido, a través del estudio de la red English Oak National Academy (Peruzzo et al., 2022), se ha demostrado que es desde el gobierno estatal se promocionan los nuevos mercados tecnológicos para digitalizar el sistema educativo y avanzar en la privatización mediante una red de gobernanza que conforma una nueva comunidad epistémica para dirigir la digitalización educativa. En España, a través de una red política de gobernanza digital compuesta por múltiples actores económicos de gran influencia del Ibex 35, corporaciones tecnológicas de Silicon Valley, fundaciones filantrópicas lideradas por los multimillonarios españoles y *think-tanks* neoliberales, se ha analizado que, a la vez que los actores privados han capturado las inversiones europeas para paliar los efectos de la pandemia global del COVID-19, se promueve una gobernanza estatal que verifica el avance de la neoliberalización de la política educativa contemporánea (Saura et al., 2022).

Todos estos cambios de las redes políticas de gobernanza digital verifican que, a la vez que se consolidan nuevos espacios de privatización, los gobiernos democráticos cada vez ofrecen una mayor capacidad de actuación a determinados

actores políticos privados que se vuelven hegemónicos en los diversos contextos. Además, estas nuevas formas de privatización también dan cuenta de que, si los gobiernos se apoyan crecientemente en estos actores políticos privados, y les ofrecen la capacidad de toma de decisiones para modernizar los sistemas educativos, ello es básicamente por dos motivos. Por un lado, lo que manifiestan estas nuevas tendencias en la política educativa global es que los actores privados tienen los recursos materiales tecnológicos listos para incorporarlos en las escuelas. Además, están altamente preparados para actuar con gran urgencia y en periodos muy comprimidos de tiempo, tal y como se ha verificado con la pandemia global. Por otra parte, quizás más importante aún si cabe, es que los gobiernos carecen de imaginación política para incorporar las tecnologías digitales públicas dentro de los sistemas educativos, aspecto que permite entrar a los capitalistas tecnológicos en las arenas políticas. A raíz de todo lo anterior, se observa que las redes políticas de gobernanza digital en educación representan una forma avanzada de privatización educativa que está transformando los modos de gobernar los sistemas educativos públicos y, por ende, la democracia en sí misma. La creciente influencia de estas redes políticas de gobernanza digital de la educación son parte intrínseca de un proceso más amplio de privatización de la democracia (Goikoetxea, 2019), que otorga a actores privados tales como corporaciones tecnológicas, *think tanks* y organizaciones filantrópicas, un rol clave en la producción de las políticas públicas.

3. Mercados tecnoeducativos

En la actualidad, se están expandiendo nuevos procesos de mercantilización de la educación a través de las tecnologías digitales. Dichos procesos de mercantilización están siendo examinados desde diferentes visiones analíticas y diversas tradiciones epistemológicas. En este sentido, apoyados principalmente en el “capitalismo de vigilancia” de Zuboff (2018), diversas investigaciones problematizan la “datificación” y la consiguiente comercialización de los datos generados a partir de plataformas (Williamson et al., 2020). De modo interconectado, otros análisis (Kumar et al., 2019), siguiendo muy de cerca el enfoque de Zuboff (2018), equiparan las lógicas mercantilistas de los datos de los elementos tecnológicos a las de otros productos intercambiables, como el petróleo y el oro, mediante la extracción, la refinación y la venta de los datos con fines de lucro.

A través de una perspectiva de análisis muy cercana a la anterior, también proliferan las investigaciones que se adentran en el funcionamiento de las plataformas digitales en educación con el objeto de priorizar cómo la extracción y el procesamiento de los datos son procesos previos antes de que los datos sean monetizados (Van Dijck et al., 2018). Basándose en la perspectiva de Srnicek (2016), del dato como materia prima, estos análisis suelen centrarse en la plataformización de la sociedad utilizando nociones como las de “interoperabilidad” e “intraoperabilidad” (Kerssens & Van Dijck, 2021). Por otro lado, en la literatura existente, se observa como cada vez más investigaciones centran la atención hacia la problematización de los elementos tecnológicos, y no tanto a estudiar las cuestiones

más relacionadas con el análisis de las lógicas económicas y políticas de funcionamiento del capitalismo. Dichos análisis denotan una visión unidimensional sobre los sistemas o ecosistemas virtuales para explicar los mercados tecnológicos en educación. Autores como Couldry y Mejias (2019) sostienen que lo más importante de la datificación no es el trabajo, sino la fuerza de abstracción de la mercancía, o lo que es lo mismo, la posibilidad de transformar los procesos de la vida en “cosas” con valor a través de la abstracción. En este sentido, Morozov (2019) ha elaborado una importante crítica a la visión de Zuboff para defender elementos de la economía política a la hora de comprender cambios políticos y económicos más amplios sobre el funcionamiento del capitalismo en su era digital.

Desde puntos de partida distintos a los anteriores, también están emergiendo otros análisis sobre los nuevos mercados tecnoeducativos que, basándose en aspectos de la economía política, intentan comprender los cambios políticos y económicos más amplios de la privatización educativa digital. Algunos análisis parten de comprender cómo es el Estado el promotor y el creador “de los mercados de tecnología educativa para una competencia global generalizada” (Selwyn 2013, p.31). Aquí hay trabajos que han prestado atención a cómo los actores privados, a la vez que obtienen ganancias de la venta de tecnologías digitales en educación, introducen los valores de mercado dentro de las aulas (Mirrlees y Alvi, 2019). De modo paralelo, pero centrados en los procesos geopolíticos globales, otros análisis demuestran cómo la Inteligencia Artificial aplicada a la educación, está generando nuevos mercados tecnológicos que son promovidos y regulados por los estados capitalistas (Knox, 2020). Y, de modo más reciente, comienzan a proliferar los análisis que verifican la creación de nuevos mercados tecnoeducativos promovidos por y a través de estados determinados, como el caso del Estado español (Saura et al., 2022). Esto último conlleva a la creación de nuevos procesos de gobernanza global que permiten obtener ganancias de capital, pero también a la toma de decisiones en la configuración de las agendas políticas, donde los actores privados toman el control de las políticas públicas para aumentar sus beneficios empresariales.

También han surgido enfoques centrados en la economía política para introducir algunos aspectos novedosos, como la *assetization* (Birch et al., 2021; Sadowski, 2020), que llevan a una visión donde el rentismo y la financiarización tienen un papel central en el denominado capitalismo tecnocientífico. Dentro de la economía política de la educación, destacan los trabajos de Komljenovic (2021), quien ha realizado relevantes aportaciones para centrar la atención en las dinámicas de acumulación del capital poniendo el foco en la figura del rentista y en los nuevos modos de financiarización. Asimismo, Morozov (2022), a través de una crítica realizada hacia la perspectiva del tecnofeudalismo de Cédric Durand, ha tratado de plantear una mirada alternativa desde la teoría del sistema-mundo.

Junto a todo a lo anterior, existen distintas ópticas de análisis que parten de diversas corrientes de pensamiento de herencia antropológica, filosófica y sociológica que pueden ofrecer importantes claves para pensar los significados de los mercados tecnoeducativos que comienzan a proliferar en estos momentos y serán de gran

interés para la siguiente década. No son investigaciones dirigidas directamente hacia la educación, pero pueden ser útiles para rescatar claves interpretativas que abran nuevas vías analíticas para dilucidar el futuro de los mercados tecnoeducativos. Se trataría de hacer algo así como lo que Felicitas Macgilchrist (2019) denomina “coaptación productiva”, es decir, utilizar y ensamblar otras teorías para pensar críticamente los futuros posibles.

Por ejemplo, todavía puede ser de gran ayuda parte de la visión de Appadurai (1986) para poner el foco de atención en cómo el intercambio y los procesos de circulación de mercancías están socialmente regulados y mediados culturalmente. Esta visión resulta un buen punto de partida para comprender que las formas bajo las cuales las personas encuentran valor en las cosas, o cómo las cosas dan valor a las relaciones sociales, son centrales para la comprensión de la vida económica.

De modo complementario, también se pueden rescatar aportes teóricos y analíticos, para abordar que la competencia, además de ser un mecanismo clave que permite avanzar a las sociedades capitalistas, también es la lógica subyacente que facilita distintos procesos económicos en las tecnologías digitales educativas, desde la “mercantilización” hasta la “economización” (Gane, 2019). Estos aportes son de gran interés pues desafían la visión neoclásica del *homo economicus*, obstinada en retratar a los individuos como máquinas calculadoras y egoístas y, en gran medida, inmunes a las influencias externas. Incluso, para desbancar la visión del *homo economicus*, es importante comenzar a resaltar que las preferencias de consumo se manipulan fácilmente y sus respuestas a los estímulos comerciales son bastante predecibles. Esta visión es útil para incorporar en los debates sobre los mercados tecnoeducativos aspectos sobre la manipulación que se hace con el uso de determinados dispositivos tecnológicos en las aulas, la cual convierte cada vez más a los estudiantes en consumidores de publicidad.

Una visión interesante para analizar la extensión de las formas de mercado organizadas hacia los procesos de digitalización educativa llevaría hablar del dominio de los agentes que calculan de acuerdo con las reglas del mercado educativo particular, lo cual implica la necesidad de herramientas de cálculo precisas (Callon, 1998). Por ejemplo, en el contexto del auge de las infraestructuras educativas privadas y digitales que están conquistando los sistemas educativos (Google y Microsoft, principalmente), la visión de Murphy (2012) puede ser útil para comprender que el auge del cálculo se debe a que a finales del siglo XX se comenzó a experimentar precisamente con infraestructura destinada a gobernar a la población por el bien de la economía nacional.

También se puede colocar el foco en las actividades de transformación y recalificación de la educación como medio para explicar su valoración económica a través del rol que ocupan estudiantes y docentes. Siguiendo las reglas del mercado que las tecnologías digitales obligan a seguir, podría decirse que llevan a cabo prácticas de valoración constante a través del uso que puedan hacer de las tecnologías digitales. Con ello se generan nuevos procesos de subjetivación a través de las regularizaciones algorítmicas. Esto es extremadamente importante en la

educación, pues se asienta en mecanismos de cuantificación evidentes, como las clasificaciones, los exámenes, los deberes, los registros, etc. Y así estudiantes y docentes participan activamente en la atribución de valor a las cosas y a los comportamientos mediante la propia acción educativa. Como señalan Çalıřkan y Callon (2009), este proceso de subjetivación implica que los modos de valoración se consideran económicos, y están relacionados con comportamientos también considerados como económicos, porque los agentes (en este caso, educativos) han sido configurados y formados como sujetos que están equipados técnica y mentalmente para llevar a cabo estas evaluaciones constantes. En este sentido, los agentes subjetivados en el ámbito de la educación terminan asumiendo los propios dispositivos biopolíticos, sean cognitivos o materiales, que les permiten participar como sujetos económicos. Por eso, como dicen Fourcade y Healy (2017), los sentidos de las personas solo ven aquello que las empresas les ofrecen, siendo la última expresión de las oportunidades de negocio gracias a la que las empresas estructuran las ofertas a los consumidores.

Es útil rescatar la visión de Jessop (2012) para analizar los mercados tecnoeducativos a través de la cuestión de que la economización considera a la sociedad como el horizonte contra el cual aplicar los principios de la competencia como vectores de socialización. Es decir, la economía determina el conjunto de relaciones sociales y lleva a cabo una enorme cantidad de esfuerzos por extender los valores y las creencias del mercado sobre el sistema educativo, dando así una priorización a la circulación de mercancías y al individualismo a expensas de otros valores o creencias, como pudieran ser el altruismo o la generosidad. De este modo, el principio de socialización (*Vergesellschaftung*) trata de extender la lógica de la acción económica de las tecnologías educativas, mediada por el mercado y orientada a las ganancias, al conjunto de relaciones sociales donde antes no existía. Ahora bien, aunque las cuestiones económicas son cruciales para dilucidar los procesos de mercantilización en curso, también se ha de analizar cómo han alcanzado un grado de legitimidad tan elevado a la hora de influir sobre los mercados educativos en la era digital.

A este respecto, la pregunta que se hacían Büscher et al., (2014) aplicada al medio ambiente, es crucial para entender otras esferas: ¿pueden los mecanismos del mercado capitalista resolver los problemas que han ayudado a crear? Para responder a la pregunta, el concepto “solucionismo tecnológico” (Morozov, 2013) es de gran ayuda para analizar la neoliberalización educativa contemporánea (Jandric et al., 2019). Morozov (2021) apunta a que la forma imperante de solucionar los problemas de las tecnologías es la forma mercantil más antigua que existe —la acumulación originaria— es decir, solucionar los problemas creados por el propio capitalismo mediante recetas donde la reproducción de la forma mercantil sea la única opción posible. Y así, la configuración de la economía digital en educación, centrada en desarrollos tecnológicos que tienen fallos evidentes o sufren de obsolescencia programada, estaría asentada sobre esa misma idea. La tesis de Morozov ha ganado fuerza durante la pandemia para conceptualizar el tecnosolucionismo educativo, mediante los análisis que verifican que se intentan solucionar los problemas de las

tecnologías a cuestiones técnicas, a la vez que perpetúan los principios de mercado del neoliberalismo y se obvian las desigualdades sociales (Teräs et al., 2020). Siguiendo este marco, se legitima la idea de que deben ser las corporaciones de las tecnologías digitales en educación las encargadas de resolver los problemas creados por el Estado. Y así, la introducción de los nuevos mercados tecnológicos en educación se ha legitimado y convertido en la solución global a los problemas en educación. De esta forma, y no de otra, los nuevos mercados tecnoeducativos han logrado imponer las lógicas capitalistas en la educación pública.

4. Imaginarios sociotécnicos

La innovación tecnocientífica constante que demanda el desarrollo capitalista obliga a generar nuevos imaginarios para proyectar y materializar los cambios económicos y políticos necesarios para llevar a cabo las reformas educativas globales. El concepto de “imaginario” no es nuevo y posee una importante tradición en la investigación crítica sobre el capital. De hecho, ha acompañado muy de cerca a interpretaciones como la de “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) o la de “imaginarios sociales” (Castoriadis, 1983) que, desde diferentes perspectivas analíticas, han sido útiles para explicar algunas de las variaciones económicas y políticas de los Estados del último tercio del siglo XX. Jessop (2010) –desde la economía política– utiliza la noción de “imaginario” como una conjunción de elementos semióticos que son capaces de generar significados sobre las proyecciones económico-políticas que están desarrollando los avances del capitalismo en diferentes instituciones. Dichos sistemas de significados o semióticos conforman una red de relaciones sociales expresadas a través de discursos, textos y prácticas que ofrecen sentido a las propias instituciones (Fairclough et al., 2004).

Sin embargo, en la actualidad, es la noción de “imaginario sociotécnico” –difundida por Jasanoff (2015)– la que está teniendo una gran aceptación para explicar algunas de las proyecciones sociales y tecnológicas del capitalismo en su era digital. Por imaginarios sociotécnicos, se suele comprender los avances de la ciencia y la tecnología que conforman “visiones de futuros deseables” sostenidas “colectivamente”, que se estabilizan en las instituciones y expresan “formas de vida social y orden social” compartidos (Jasanoff, 2015, p. 4). Bajo esta visión de “imaginario sociotécnico” algunos estudios críticos defienden el uso de la noción para examinar las proyecciones tecnocientíficas que elaboran las principales corporaciones tecnológicas (Guay y Birch, 2022). De forma paralela a esto último, también a través del imaginario sociotécnico de Jasanoff, se han apoyado los principales análisis que están examinando los discursos que imaginan el futuro y las inversiones económicas que están modificando la política educativa global (Rahm, 2019).

Con el objetivo de materializar el análisis de los imaginarios sociotécnicos en la política educativa contemporánea, a continuación, se opta por crear dos tipologías precisas y diferenciadas de estos imaginarios: “imaginarios sociotécnicos

programáticos” e “imaginarios sociotécnicos mercantilistas”. Los imaginarios programáticos son las estrategias de desarrollo tecnológico, educativo, económico y geopolítico de Estados, gobiernos supranacionales, organismos internacionales, etc., que son desplegadas en sistemas educativos de territorios muy específicos. Por su parte, los imaginarios sociotécnicos mercantilistas son las imágenes económicas y políticas que proyectan los actores políticos privados de la industria tecnológica (*Big Tech*, *Big EdTech*, Unicornios tecnológicos, inversores de capital de riesgo, etc.) que tienen como finalidad hacer más atractivos los nuevos mercados tecnológicos que crean para proyectar el éxito futurista de la educación a la vez que diseñan el futuro de la humanidad y las máquinas.

4.1. Imaginarios programáticos

Tras el COVID-19 han proliferado los imaginarios sociotécnicos programáticos procedentes de gobiernos y organismos para crear significados sobre el desarrollo tecnológico y social en educación, a la vez que proyectan cambios políticos y económicos bajo los principios de la economía digital. Es algo que la estrategia solucionista de Europa para solventar la crisis de 2008 ya desarrolló bajo el principio de lograr una economía digital europea mediante la expresión “crecimiento inteligente”, basada en el “desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación” (European Commission, 2010, p. 5). Una década después, tras el COVID-19, el discurso principal de los Fondos NextGenerationEU intensifica el tecnosolucionismo de 2008 para apostar ahora con mayor precisión por un imaginario donde interrelacionar la digitalización en educación con el trabajo:

In the world of tomorrow, if we want to be the master of our own destiny, confident in our means, value and choices, we must rely on digitally empowered and capable citizens, a digitally skilled workforce and way more digital experts than today. This should be fostered by the development of a high-performing digital education ecosystem, as well as by an effective policy to promote links with and attract talent from all over the globe (European Commission, 2021, p. 4).

La re-situación de este axioma para responder al COVID-19 se extiende por los países de la Unión Europea a través de las políticas de inversión de los fondos NextGenerationEU. Como ejemplo de caso extendido, en el contexto español se materializan estos imaginarios sociotécnicos mediante fuertes inversiones de capital para producir cambios políticos y económicos para adherirse a las “oportunidades que proporciona la nueva economía digital” (Gobierno de España, 2020, p. 6). Y para ello, las inversiones NextGenerationEU se desarrollan a través de imaginarios programáticos en España aunando la “economía digital” a nociones como “resiliencia”, “competencias digitales”, “big data” e “Inteligencia Artificial”, como elementos centrales del discurso para imaginar el futuro educativo y de la sociedad en sí.

La Inteligencia Artificial es uno de los ejes del orden discursivo que posibilita articular nuevos significados en torno al dominio geopolítico del continente europeo, a la vez que anima a generar estrategias discursivas nacionales sobre la Inteligencia Artificial en educación. Desde esta visión de intento de dominio europeísta, emerge

la configuración del imaginario sociotécnico que, en España, se genera a través de proyectar la Inteligencia Artificial en agendas programáticas como “Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial” de España, “España 2026” o “España 2050”. Estos imaginarios programáticos, que desde Europa se extienden a España para poner en marcha los desarrollos más avanzados de la digitalización en educación, son en parte, intentos mediante los que Europa emula la visión competitiva geopolítica de la estrategia China conocida como “Plan Inteligencia Artificial” o “New Generation Artificial Intelligence Development”. Previamente a Europa, China comenzó unos años antes de la pandemia a diseñar el futuro social y técnico del país incidiendo especialmente desde su sistema educativo (Knox, 2020).

Además de una red discursiva de significados generada entre la economía digital y la educación, los imaginarios sociotécnicos se utilizan también para configurar proyecciones sobre cambios políticos. Siguiendo con el caso europeo, se puede dar cuenta cómo los imaginarios pos-COVID-19 apuestan por alianzas público-privadas como medio para imaginar los futuros políticos que produzcan los avances económicos:

High tech partnerships for digital skills through Pact for Skills: there are growing gaps of ICT specialists in all industrial ecosystems, regions and Member States. To fill this gap, a large-scale multi-stakeholder skills partnership could be set up to build a bridge between demand and supply, foster greater private and public investment increase the quantity and the quality of the offer of specialised education and training and to boost excellence in higher education and VET institutions, making them more attractive and responsive to the needs of the labour market in terms of digital (European Commission, 2021, p. 17).

A raíz de ahí, la materialización de este ideal en el eje discursivo extendido en las agendas programáticas españolas es la apuesta decidida por dichos cambios políticos de la nueva gobernanza: “...la colaboración público-privada será clave para la identificación de las necesidades y el desarrollo de las diferentes medidas y proyectos de los programas de formación Gobierno de España” (Gobierno de España, 2020, p. 7). La traslación española de estas alianzas público-privadas reclama un modelo de Estado basado en una gobernanza de múltiples actores políticos privados que lideren los cambios de la política educativa junto al gobierno.

4.2. Imaginarios mercantilistas

Cada vez es más común que se proyecten imágenes del futuro educativo a través de nuevas relaciones de mercado donde hay una materia tecnológica fetichizada que indica el camino a seguir, es decir, el progreso, la modernización e incluso hasta el destino mismo o los fines de la educación. Por tecnología fetichista se entiende, por ejemplo, a cuando la IA, la Realidad Virtual (RV), el Big Data (BD) o el Metaverso se introducen en las agendas educativas globales como fines abstractos que tienen que ser materializados. Cuando esos discursos se expanden a través de tecnologías digitales que son mercantilizadas para indicar progreso económico o social se convierten, en sí mismos, en imaginarios fetichistas mercantilistas. Y como

diría Marx (2008, p. 89), estos imaginarios sociotécnicos son fetichistas porque es como si se les quisiera otorgar valor por sí mismos, como si tomaran vida propia.

La expansión de los diversos actores de la industria tecnológica (*Big Tech*, *Big EdTech*, Unicornios tecnológicos, inversores de capital de riesgo, etc.) en la mayoría de las transformaciones educativas está produciendo que sus imaginarios sociotécnicos sean aceptados por las agendas educativas globales. Son las principales corporaciones tecnológicas estadounidenses quienes están generando una mayor incidencia en la proyección de estos imaginarios fetichistas con fines mercantiles para seguir expandiéndose globalmente. Destacan los imaginarios sociotécnicos mercantiles de Silicon Valley (Alphabet, Amazon, Apple, Meta y Microsoft).

Por ejemplo, Amazon, Google y Microsoft están intensificando los discursos para imaginar el futuro educativo a través de sus dominios de *cloud computing*. Estas corporaciones tecnológicas compiten entre sí por dominar la educación en la nube y situarse en el mercado tecnológico como las empresas capaces de extender esta tecnología por la mayor cantidad de espacios posibles. Para imaginar el futuro de la educación, estas narrativas futuristas suelen configurarse en *Hackathons*, cumbres tecnológicas y un sin fin de eventos que demuestran que las corporaciones tecnológicas depositan su atención cada vez más en la educación.

En estos momentos, uno de los imaginarios fetichistas más destacados es el del metaverso (Cancela, 2023). Meta es la principal corporación tecnológica dedicada a expandir las nuevas narrativas que intentan proyectar el universo más futurista de la educación a través de expandir el metaverso como nuevo imaginario mediante el que aprender, enseñar y socializar. Marck Zuckerberg, en la presentación del Metaverso, intenta proyectar ese imaginario futurista por medio de expresiones como: “hemos creado algo que creo que realmente les dará una idea de cómo podría ser este futuro” (Meta, 2021, s.p). Y como dice Knox (2022), en los imaginarios tecnoeducativos del metaverso, hay un sentido palpable del deseo de reconstruir internet en sí mismo y hacer creer que los involucrados serán pioneros mediante la conquista de un nuevo territorio, tal y como hicieron sus antepasados cibernéticos antes que ellos.

Mediante lógicas tecnoutópicas, en Meta elaboran discursos futuristas dedicados directamente a la educación para consolidar la idea de que el metaverso es una auténtica revolución para los sistemas educativos. Así lo expresan: “en el metaverso, el aprendizaje no se parecerá en nada a la forma en que aprendimos antes” (Meta, 2021, s.p). Lo que intentan proyectar con esta culminación tecnoutópica del imaginario del metaverso no es tan distante del ideario que desde la ideología californiana de Silicon Valley siempre se ha elaborado para introducir las innovaciones capitalistas. Es decir, discursos que intentan proyectar e idear el futuro a través de la libertad individual y en contra de la regulación del Estado, a la vez que se defienden nuevos mercados tecnológicos.

Además de las imágenes fetichistas para guiar el futuro de la tecnología y la educación, también hay una nueva expresión para mercantilizar los nuevos

imaginarios tecnoeducativos. Cada vez es más común que las empresas tecnológicas desarrollen nuevos imaginarios tecnoeducativos a través de una proyección futurista dirigida directamente hacia la inversión de capital financiero. De ahí que las inversiones financieras destinadas a las tecnologías digitales sigan aumentando exponencialmente cada año. En el año 2010, el capital de riesgo realizó inversiones en torno a 500 millones de dólares en la industria de las tecnologías educativas (HolonIQ, 2022). Una década más tarde, justo después del COVID-19, la inversión financiera del capital de riesgo en la tecnología educativa aumentó a más 20 billones de dólares en el año 2021, y la estimación para el año 2022 sitúa a la inversión, ligeramente desacelerada, en torno a los 17 billones de dólares. Los imaginarios sociotécnicos mercantiles de la proyección futurista del capital de riesgo han fomentado las inversiones para el desarrollo de los unicornios tecnológicos que se expanden por los sistemas educativos.

Los inversores de la industria educativa realizan cálculos financieros futuristas a la vez que elaboran nuevos imaginarios tecnoeducativos para hacer atractivas las inversiones de capital de riesgo y proyectar los futuros educativos. Es decir, desarrollan imaginarios sobre la tecnología y la educación que son especulativos y manipulativos para dirigir los mercados y la toma de decisiones de las políticas educativas. Los imaginarios mercantiles se basan en generar discursos de un futuro imaginado en el que invertir el capital. A su vez, son narrativas que intentan proyectar la seguridad de generar valor y beneficios de las inversiones de los accionistas.

5. Endoprivatización digital

Similarmente a lo que sucede con las dinámicas de exoprivatización educativa digital, abordadas previamente, el proceso de digitalización de la educación abre nuevas oportunidades para profundizar en los procesos de endoprivatización en las escuelas. En el contexto de expansión de la digitalización educativa, es necesario ahondar en viejas dinámicas de endoprivatización que ahora son intensificadas y vienen acompañadas de nuevos instrumentos y mecanismos que contribuyen a la transformación de las lógicas, los valores, y de los modos de organización y gobernanza educativa mediante la emulación de dinámicas propias de la economía digital dentro de las escuelas públicas.

5.1. Cuasimercados digitales

Los cuasimercados educativos ya han dejado de funcionar únicamente por medio de prácticas analógicas. Ahora, unas lógicas de actuación que emulan al marketing digital, y unas dinámicas de oferta y competencia propias de las relaciones de mercado de la economía digital, están cambiando los cuasimercados.

En el sector educativo, las tecnologías digitales se acostumbran a utilizar para fines escolares de gestión y de comunicación interna y externa. En este sentido, la introducción de nuevas herramientas digitales como páginas web, redes sociales y

plataformas digitales en el ámbito escolar ha supuesto una sofisticación de las antiguas estrategias de marketing desarrolladas por las escuelas en mercados educativos locales (Wilkins, 2012). Mediante el uso de tales plataformas y el apoyo de prácticas de perfilado social a través del Big Data, las escuelas pueden dirigir de manera mucho más precisa y selectiva sus campañas de marketing hacia el *target* de familias (o clientes) que desean (DiMartino y Jessen, 2018). Progresivamente, los antiguos *flyers*, los carteles y las pancartas publicitarias, que podían observarse en el exterior de muchos centros educativos (Oyarzún et al., 2017), ahora se sustituyen por campañas de publicidad desarrolladas de forma intensiva a través de redes y plataformas como Instagram, Facebook, Twitter y otras, donde las escuelas despliegan múltiples estrategias semióticas para atraer y captar a segmentos específicos de familias (DiMartino y Jessen, 2018). Las jornadas de puertas abiertas ahora son meros escaparates de mercado a través de *tours* virtuales, *streaming*, vídeos e imágenes de publicidad. Todas estas prácticas que emulan al marketing digital exacerbaban la competencia entre las escuelas que compiten para lograr una posición más aventajada en el mercado educativo local.

Asimismo, la aparición de aplicaciones webs y plataformas digitales también intensifican la presión de mercado sobre las escuelas. Esto es, la emergencia de plataformas que clasifican y ranquean a las escuelas, donde los usuarios pueden dejar comentarios sobre los centros educativos, que empoderan a los clientes dándoles más voz. Por ejemplo, en España se han lanzado páginas web como “SchoolMars” que podría considerarse como el “Tripadvisor” de las escuelas. De este modo, herramientas como SchoolMars promueven que familias y estudiantes puedan puntuar la experiencia en la escuela y publicar sus opiniones sobre los centros educativos. Otro de los ejemplos significativos de las nuevas dinámicas de cuasimercado digital en educación en España es la plataforma “Mi Cole”. A través de procesos de automatización de datos a tiempo real basados en el tráfico de usuarios, impresiones datificadas, solicitudes de visita e información en la plataforma, así como en la cantidad y la calidad de las reseñas que las familias generan en Google sobre los centros, se establece un ranking de los mejores centros educativos de España. Junto a ello, también se ofrece un test de afinidad para los usuarios que predice y diseña los gustos e intereses de las familias para ofrecer un ranking de los mejores centros según las preferencias para la elección escolar. Estas métricas –ya sea a través de puntuación de valoraciones de escuelas o rankings– clasifican a las escuelas y se ofrecen a las familias como un *proxy* de la calidad educativa. Al mismo tiempo, también habilitan a los centros para que puedan promocionarse mediante técnicas de marketing digital, con el fin de aumentar su visibilidad y captar nuevos clientes. Todo ello contribuye a aumentar la presión reputacional de las escuelas y transforma la micropolítica escolar otorgando un mayor poder de influencia a las familias y, por ende, incrementando el clientelismo en la relación familia-escuela.

5.2. La gobernanza digital de las escuelas: la datificación y el nuevo gerencialismo

La gobernanza digital en educación comenzó a estudiarse principalmente como la interacción de las tecnologías digitales, los paquetes de software y sus estándares, los códigos y los algoritmos subyacentes que se insertan cada vez más en la infraestructura administrativa de los sistemas educativos (Williamson, 2017, p. 123). O de forma análoga, como la interconexión entre los datos, los algoritmos y las plataformas digitales que se adentran en redes políticas a la vez que conforman nuevos instrumentos para decidir los futuros educativos (Landri, 2018).

Uno de los aspectos más relevantes de estos procesos de gobernanza digital dentro de las escuelas reside en los nuevos espacios de privatización que se están generando a través del rol que están ocupando los datos. El incremento de los datos y su procesamiento a través de herramientas y técnicas de Inteligencia Artificial y Big Data están generando una nueva gobernanza escolar a través de la masificación de los datos. En la gobernanza escolar basada en datos entran a formar parte los procesos de datificación y los aspectos más precisos de recolección, visualización y recuperación de datos como medio de gobierno de las escuelas (Pangraccio, 2016; Selwyn, 2016; Landri, 2018).

También se están actualizando los procesos de *accountability* mediante infraestructuras de datos que intensifican una gobernanza anticipatoria, nuevas formas de automatización y cambios en la determinación del valor en formas de conocimiento que se debe esencialmente a la conversión del conocimiento en información digital (Gulson et al., 2022). Junto a ello, cada vez es más común que se produzcan lógicas biopolíticas a través de “la educación de precisión”, una combinación emergente de experiencia psicológica, neurocientífica y genética, con un énfasis particular en el uso de tecnologías computacionales avanzadas para producir “datos íntimos” sobre los cuerpos de los estudiantes y las asociaciones biológicas con el aprendizaje (Williamson, 2021, p. 355). Incluso la emergencia de tecnologías como los sensores inteligentes han alcanzado una función cuasi performativa, a la hora de determinar los resultados, por ejemplo, sobre qué es una buena escuela (Hartong, 2021). El surgimiento de una infraestructura de datos que incluye conjuntos de datos longitudinales y a gran escala, servicios de análisis de aprendizaje, aplicaciones para estudiantes, paneles de datos y plataformas de aprendizaje digital, que cada vez son más impulsadas por la inteligencia artificial, están moldeando y exacerbando las dinámicas impulsadas para gobernar las escuelas.

Dentro de la nueva gobernanza digital en las escuelas se puede destacar también la intensificación de las dinámicas gerencialistas. Ahora, las direcciones escolares generan nuevas relaciones de poder y control a través del uso de las diversas plataformas, apps, tecnologías digitales específicas, etc. No es la comunidad educativa, a través de procesos democráticos, la que está decidiendo sobre las herramientas que entran en los centros. Por el contrario, la tendencia es que sean las direcciones escolares las que tienen la capacidad de toma de decisiones jerárquicas del uso o no de unas u otras herramientas tecnológicas dentro de las aulas. En este sentido, la irrupción de las tecnologías en el ámbito de la educación ha conllevado

una intensificación de la emergencia de nuevas formas de reproducir antiguas prácticas gerencialistas en las escuelas.

Junto a esas relaciones de poder jerárquicas, también emergen nuevas relaciones de control que otorgan a la dirección escolar nuevas formas de actuación. Las direcciones escolares ya no tienen que entrar al aula para controlar al docente. Un director ahora puede supervisar la interacción que un docente genera con estudiantes y familias dentro de la plataforma. Los registros, el tiempo de uso de la plataforma, la cantidad de actividades expuestas en las plataformas, la interacción que se hace con las familias, o la visibilidad del docente, son algunos de los mecanismos de control bajo los cuales las direcciones escolares generan nuevos procesos gerencialistas. Y así, el director accede a la plataforma digital para supervisar al docente, a la vez que genera nuevas formas de gerencialismo digital en las escuelas.

5.3. Subjetividad neoliberal digitalizada y desprofesionalización docente

La excesiva burocracia, en el sentido más weberiano, o lo que se entiende en los discursos de la cotidianidad como “el papeleo” constante de las administraciones públicas, han dominado la escuela desde las últimas décadas de finales del siglo XX (Fitzgerald, 2009). Ha sido una burocracia rígida acompañada de la materialización de políticas educativas de endoprivatización como medio de control docente: evaluaciones estandarizadas, procesos de accountability, programas de incentivos económicos, sistemas de ascensos, etc. La burocratización y estas prácticas de control docente, que han tenido como consecuencia la conformación de la tecnología política de la cultura de la performatividad que rige el día a día de las escuelas a través del rendimiento constante, ahora varían.

El papeleo burocrático que controlaba las acciones docentes ahora es registro digital constante. El papel tenía un límite. Los dígitos, sin embargo, son infinitos. Como no hay límites, las plataformas digitales que median en los centros pueden exigir al docente cada vez más innovación, mayor desempeño de resultados, más evaluaciones y muchos más registros. Y así, las promesas desburocratizadoras, tan comunes en los discursos que avalan dejar el papel por lo digital o “burocracia electrónica” (Meira, 2019), están aumentando la carga de trabajo, intensificando lo que Licinio Lima (2020) llama “burocracia aumentada”.

La burocracia rígida de la escuela acababa en el horario de trabajo y en el espacio del centro educativo. Por el contrario, el control de los registros digitales ahora no tiene horas ni espacios prefijados. Ya no se requiere de un docente que realice esos registros dentro del horario escolar ni tampoco dentro de la propia escuela. El horario de trabajo se extiende hasta que el propio docente quiera. El lugar o el espacio en el que el docente realiza los registros ya escapa a la imaginación.

Todos esos cambios del control digital son expresiones que dan cuenta hacia el exterior de lo que hace un docente en su día a día. El docente es visibilizado a

través del dígito. Y así, ya no se requiere un profesor controlado directamente desde el exterior. No se requiere delimitar el control en un espacio y horario. Ahora, es el propio docente quien se controla a sí mismo. El auto-control digital es infinito. Y a través de todos esos cambios se va generando la máxima expresión de la subjetividad neoliberal digitalizada. El docente, que se cree libre, se auto-explota y auto-controla a sí mismo sin las limitaciones del plano analógico.

Así pues, paradójicamente, la introducción de las tecnologías digitales en el sistema escolar intensifica la carga de trabajo docente y refuerza los mecanismos de control externo y de auto-control interno. Se extiende así, el estado de hipervigilancia digital que estandariza, prueba y exige responsabilidad escolar (Falabella, 2021), favoreciendo la emergencia de nuevos procesos de control que funcionan como un panóptico digital. Una de las nuevas tendencias de la privatización educativa está en atender el valor que están ocupando las plataformas digitales hegemónicas, especialmente Google y Microsoft, en las formas de control dentro de las escuelas. La plataformización educativa está generando cambios en la labor docente a través de los parámetros de actuación que permiten dichas plataformas diseñadas bajo los principios de solucionismo tecnológico más avanzado.

Y ahí es donde tiene cabida que cada vez sea más común que los docentes se forme a sí mismos libremente a través de los cursos de formación que promocionan Google o Microsoft para ofrecer soluciones técnicas a los problemas educativos. Lo hacen a través de una formación docente que se realiza para el dominio de sus herramientas digitales, a la vez que promueven cambios pedagógicos más tecnocráticos que incrementan la desprofesionalización docente (Perrota et al., 2021; Saura et al., 2021). Las corporaciones como Google y Microsoft han extendido la formación junto a otras dinámicas de explotación del profesorado (Mirrlees y Alvi, 2019), ya sea a través de materiales de aprendizaje y cursos (Regele, 2020) o plataformas para que el sector público medie con las plataformas privadas (Hillman et al., 2020). Pero la desprofesionalización no acaba ahí. En Google for Education y Microsoft 365 ofrecen certificaciones e insignias a los docentes innovadores que han realizado sus procesos formativos. En el caso de Google, las certificaciones representan un esquema de mercado piramidal o multinivel, que hacen creer al profesor que es un innovador educativo capaz de asumir y expandir los significados discursivos de la corporación. La subjetividad neoliberal del docente digitalizado emerge a través de unos procesos de formación que desprofesionalizan al profesor que, a través de la individualidad, opta por generarse una marca personal en las redes digitales.

6. Conclusiones

Estos comentarios finales tienen la pretensión de sintetizar los cambios contemporáneos más relevantes sobre las transformaciones sociales, económicas y políticas de la digitalización de los sistemas educativos y animar a las investigaciones interesadas en educación a poner el foco de atención en las nuevas formas de

privatización educativa digital. En los sistemas educativos, las transformaciones de la digitalización están generando serios efectos e importantes cambios pedagógicos, sociales, económicos y políticos que deben ser analizados.

Ahora están emergiendo nuevas redes políticas de gobernanza digital compuestas por nuevos actores privados —entre los que destacan las diversas tipologías de actores de la industria tecnológica— y una amplitud de *softwares* que se unifican para configurar y gobernar las políticas educativas que están transformando los sistemas educativos. Estas redes políticas de gobernanza están aumentando la privatización de los sistemas educativos y están transformando la democracia mediante la privatización de los procesos de elaboración de las políticas públicas. Ya sea a través de redes de gobernanza globales o locales, cuando llega una crisis, es un momento ideal para que proliferen dichas redes y sean beneficiados los actores políticos privados por poder actuar bajo la inmediatez, la urgencia y en momentos muy comprimidos de tiempo.

En lo relativo a los mercados, se sintetiza que la industria tecnológica ha encontrado en el desarrollo de las tecnologías digitales nuevos espacios para la acumulación de capital. La extensión de los mercados hacia el terreno educativo no opera meramente a través de la privatización física de los centros educativos, sino mediante la oferta de mercancías educativas a los colegios tanto públicos como privados. Ante las dificultades para adaptarse al nuevo mundo digital, y dada la escasa voluntad de las administraciones públicas de desarrollar alternativas de software libre o código abierto, los gobiernos han comenzado a gastar grandes cantidades de dinero para contratar a los diversos actores de la industria tecnológica.

Con la materialización de los imaginarios sociotécnicos programáticos se clarifica que siempre hay unos discursos que se seleccionan y unas ideas económicas que se retienen para materializar unos imaginarios precisos que generan el cambio. Aunque estos imaginarios se emitan para que sean deseables y se mantengan en el tiempo de forma colectiva (Jasanoff, 2015) son a su vez, como afirma Jessop (2010, p. 344), “discursivamente selectivos” y las instituciones “estructuralmente selectivas” se utilizan para proyectar las políticas económicas.

Los imaginarios programáticos también se elaboran para proyectar cambios políticos y formas de gobierno muy precisas. La tendencia que acompaña a los imaginarios programáticos es la apuesta decidida por nuevas formas de gobernanza pública-privadas que lideran los Estados a la vez que promueven la inclusión de actores políticos privados capaces de solucionar con las tecnologías las problemáticas educativas.

Los imaginarios mercantilistas se elaboran a través de situar el fetichismo de la materia tecnológica como proyección de progreso social y económico. Los imaginarios sociotécnicos mercantilistas tienen la finalidad de hacer muy atractivas las inversiones financieras sobre las tecnologías digitales que transformarán el futuro de los sistemas educativos públicos.

Las viejas dinámicas de endoprivatización educativa no desaparecen, sino que ahora se intensifican con la aceleración tecnológica. Entre otros mecanismos, destacan la emergencia de un cuasimercado educativo digital que se rigen por la incidencia del marketing digital y plataformas que elaboran ránquines y clasifican la calidad de las escuelas por medio de la automatización y recolección de datos según las preferencias, accesos, reseñas y puntuaciones otorgadas por las familias. La endoprivatización educativa digital genera transformaciones en los modos de gobernanza de los datos escolares y en la profesión docente, incrementa los registros de la burocracia digital y consolida relaciones de poder gerencialistas.

Todos estos procesos de transformación digital de política educativa global están comenzando. Se requieren más investigaciones que ahonden en los actores políticos que promueven la transformación digital, en los efectos que tienen en los mercados, en las transformaciones en las agendas educativas y en los factores que favorecen a su adopción en los diversos países. También resulta imprescindible indagar las consecuencias de estos cambios globales de la transformación digital sobre la equidad educativa, la gobernanza escolar, la profesión docente y las experiencias de aprendizaje en los diversos sistemas educativos. En definitiva, con el objeto comprender los cambios en la política educativa contemporánea, las investigaciones deberían centrar la atención en las nuevas formas de privatización educativa digital.

Referencias bibliográficas

- Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R., & Arelaro, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: A aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799-818.
- Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R., Bertagna, R., Paiva, G., & Ximenes, S. (2022). *Private systems of education in brazilian public education: consequences of commodification for the right to education*. Pedro & João.
- Anderson, B. (1993). *Comunidad imaginada. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Antunes, F. & Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, 30,(1), 181-216.
- Appadurai, A. (ed.). (1986). *The Social Life of Things: Commodities in Cultural Perspective*. Cambridge University Press.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Au, W. & Ferrare, J. J. (2015). *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*. Routledge.

- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Birch K, Cochrane, D. T., & Ward, C. (2021). Data as asset? The measurement, governance, and valuation of digital personal data by big tech. *Big Data & Society* 8(1), 1-15.
- Büscher, B., Dressler, W., & Fletcher. R. (Eds). (2014). *Nature Inc.: Environmental Conservation in the Neoliberal Age*. Arizona Press.
- Çalışkan, K. & Callon, M. (2009). Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization. *Economy and Society*, 38(3), 369-398. <https://doi.org/10.1080/03085140903020580>
- Callon, M. (1998). Introduction: The Embeddedness of Economic Markets in Economics. *The Sociological Review*, 46(1_suppl), 1-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1998.tb03468.x>
- Canaza-Choque, F. (2022). Proceso privatizador, políticas educativas neoliberales y detrimentos de la educación pública en Perú. *Fides Et Ratio*, 24, 99-127.
- Cancela, E. (2023). *Utopías digitales. Imaginar el fin del capitalismo*. Verso libros.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans M., et al. (2022). Pandemic acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>
- Corvalán, J., Carrasco, A., & García-Huidobro, J.E. (Eds.) (2016). (Eds.). *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones UC.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating it for Capital*. Stanford University Press.
- Díez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- DiMartino, C., & Jessen, S. B. (2018). *Selling School: The Marketing of Public Education*. Teachers College Press.
- European Commission. (2010). *Europe 2020*. European Commission.
- European Commission. (2021). *2030 Digital compass: The European way for the digital decade*. European Commission.
- Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2004). Critical realism and semiosis. In J.M. Roberts & J. Joseph (Eds.), *Realism, Discourse and Deconstruction* (23-42). Routledge.
- Falabella, A. (2021). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Education International.

- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy: continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/17411432080981>
- Fourcade, M., & Healy, K. (2017). Seeing like a market. *Socio-Economic Review* 15(1), 9-29.
- Gane, N. (2020). Competition: A Critical History of a Concept. *Theory, Culture & Society*, 37(2), 31-59. <https://doi.org/10.1177/0263276419878247>
- Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., & Stubrin, F. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Clacso.
- Gobierno de España. (2020). *Plan nacional de competencias digitales*. Ministerio.
- Goikoetxea, J. (2018). *Privatizar la democracia: capitalismo global, política europea y Estado español*. Icaria.
- Guay, R., & Birch, K. (2022). A comparative analysis of data governance: Socio-technical imaginaries of digital personal data in the USA and EU (2008-2016). *Big Data & Society* 9(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/20539517221112925>
- Gulson, K. N., Sellar, S., & Webb, P. T. (2022). *Algorithms of Education: How Datafication and Artificial Intelligence Shapes Policy*. University of Minnesota Press.
- Hartong, S. (2021). The power of relation-making: insights into the production and operation of digital school performance platforms in the US. *Critical Studies in Education*, 62(1), 34-49. [10.1080/17508487.2020.1749861](https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1749861)
- Hillman, T., Bergviken, A., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 7-16. [10.1080/17439884.2020.1683748](https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748)
- HolonIQ. (2022). *Education Insights*. <https://www.holoniq.com/education>
- Hypolito, A., Vieira, J., & Vieira, C. (2009). Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 100- 112.
- Jandric, P., Ryberg, T., Knox, J., Lackovic, N., Hayes, S., Suoranta, J., Smith, M., Steketee, A., Peters, M. A., McLaren, P., Ford, D. R., Asher, G., McGregor, C., Stewart, G., Williamson, B., & Gibbons, A. (2019). Postdigital dialogue. *Postdigital Science and Education*, 1(1), 163-189. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0011-x>
- Jarquín, M. (2021). *Pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Akal.
- Jasanoff S (2015) Future imperfect: Science, technology, and the imaginations of modernity. In Jasanoff S. and Kim S-H. (eds.), *Dreamscapes of Modernity* (1-33). Chicago Press.
- Jasanoff, S. y Kim, S.-H. (2009). Containing the atom: Sociotechnical imaginaries and nuclear power in the United States and South Korea. *Minerva*, 47(2), 119-146. <https://doi.org/10.1007/s11024-009-9124-4>
- Jessop B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3, 336-356. <http://dx.doi.org/10.1080/19460171003619741>
- Jessop, B (2012). Understanding the economisation of social formations. In U., Schimank and U., Volkmann (eds.), *The Marketization of Society (Welfare societies conference paper 2012)* (5-36). University of Bremen.

- Jessop, B. (2017). *El Estado. Pasado, presente y futuro*. Los Libros de la Catarata.
- Kerssens, N., & Van Dijck, J. (2021) The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250-263, <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
- Knox, J. (2020). Artificial Intelligence and Education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298-311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Knox, J. (2022). The metaverse, or the serious business of tech frontiers. *Postdigital Science and Education*, 4, 207-215. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00300-9>
- Komljenovic, J. (2021). The rise of education rentiers: Digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 320-332. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1891422>
- Kumar, P. C., Vitak, J., Chetty, M., & Clegg, T. L. (2019). The platformization of the classroom: Teachers as surveillant consumers. *Surveillance & Society*, 17(1/2), 145-152. <https://doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.12926>
- Landri, P. (2018). *Digital Governance of Education. Technology, Standards and Europeanization of Education*. Bloomsbury.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Lima, I. G. de, & Gandin, L. A. (2017). Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 33(3), 729-749. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>
- Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Macgilchrist, F. (2019). Cruel optimism in edtech: when the digital data practices of educational technology providers inadvertently hinder educational equity. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 77-86. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556217>
- Martinis, P. L. (2021). Filantropia estratégica e educação. Notas baseadas num estudo de caso no Uruguai, Argentina e Brasil. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15(42), 1-20.
- Martins, E. M. (2019). *Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais prol educação*. [Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Marx, K. (2008). *El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo I/Volumen I/Libro primero. El proceso de producción del capital*. Siglo XXI.
- Mateluna, H. (2022). Ambivalencias subjetivas en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado* 26(3), 439-461. [10.30827/profesorado.v26i3.234383](https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.234383)
- Meira, M. (2019). *Os labirintos da burocracia eletrônica: as plataformas eletrônicas na administração da educação*. De Facto Editores.
- Meta. (2021, October 28). *The Metaverse and How We'll Build It Together -- Connect 2021*. YouTube. <https://bit.ly/3dxcU4N>

- Mirrlees, T., & Alvi, S. (2019). *Edtech Inc.: Selling, automating and globalizing higher education in the digital age*. Routledge.
- Molina, J. (2022). *Identidad profesional docente en la neoliberalización de la política educativa. Endoprivatización y reconstrucciones híbridas de la profesionalidad*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Morozov, E. (2013). To save everything, click here: The folly of technological solutionism. *PublicAffairs*.
- Morozov, E. (4 de febrero de 2019). Capitalism's New Clothes. Shoshana Zuboff's new book on "surveillance capitalism" emphasizes the former at the expense of the latter. <https://thebaffler.com/latest/capitalisms-new-clothes-morozov>
- Morozov, E. (2021). Beyond competition: Alternative discovery procedures & the postcapitalist public sphere. Canal de Youtube de UC Berkeley D-Lab and Social Science Matrix. <https://www.youtube.com/watch?v=NZRhXh6Eot>
- Morozov, E. (2022). Critique of techno-feudal reason. *New Left Review* 133, 89-126.
- Murphy, M. (2017). *The economization of life*. Duke University Press.
- Oliveira, D. A. (2015). Nova Gestão Pública e Governos DemocráticoPopulares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, 36, 132, 625-646.
- Oliveira, D. A.; Duarte, A. W.; Clementino, A. M. (2017). A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 707-726.
- Olmedo, A., & Santa Cruz, E. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 473-496.
- Orellana, V. (Ed.). (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM.
- Oyarzún, C., Soto, R., & Moreno, K. (2017). Mercado escolar, marketing y segregación: Un estudio exploratorio sobre el uso de publicidad en escuelas de Santiago de Chile. *Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 50-68.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174 <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G., & Thompson, C. (2019). *Researching the global education industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Springer.
- Peck, J. & Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Peroni, V. & Adrião, T. (2008). *A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. Xamã.
- Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2021). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom.

- Critical Studies in Education*, 62(1), 97-113.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>
- Peruzzo, F., Ball, S. J., & Grimaldi, E. (2022). Peopling the crowded education state: Heterarchical spaces, EdTech markets and new modes of governing during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research*, 102006. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102006>
- Pulido, C. (2019). *La privatización “de” y “en” la educación pública: Un estudio comparado de los casos de Inglaterra y España. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]*. <http://roderic.uv.es/handle/10550/75734>
- Rahm, L. 2019. *Educational Imaginaries: A genealogy of the digital citizen. [Tesis doctoral, Linköping University]*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281888/FULLTEXT01.pdf>
- Regele, M. D. (2020). Pedagogy and Profit? Efforts to Develop and Sell Digital Courseware Products for Higher Education. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1125-1158. <https://doi.org/10.3102/0002831219869234>
- Rojas, M. T, & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Sadowski, J. 2020. The Internet of Landlords: Digital Platforms and New Mechanisms of Rentier Capitalism. *Antipode* 52(2), 562-80.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura* 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- Saura, G., Cancela, E., & Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 30(116), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926>
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J., & Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecnopedagógica “Google”. Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE*, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*. Routledge.
- Selwyn, N. (2016). ‘There’s so much data’: Exploring the realities of data-based school governance. *European Educational Research Journal*, 15(1), 54-68. <https://doi.org/10.1177/1474904115602909>
- Silva, R. D., & Oliveira, J. (2020). Privatização da Educação em 24 Países Africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.238622>
- Srnicek, N. (2016). *Platform capitalism*. Cambridge Polity Press.
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 Education and Education Technology ‘Solutionism’: a Seller’s Market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863-878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>

- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Education Policy Analysis Archives*, 26(134), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>
- Van Dijck, J., Poell, T., & De Waal, M. (2018). *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 132(36), 675-697.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 137-170.
- 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.
- Wilkins, A. (2012). School choice and the commodification of education: A visual approach to school brochures and websites. *Critical Social Policy*, 3, 69-86.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Williamson, B. (2021). Digital policy sociology: software and science in data-intensive precision education. *Critical Studies in Education*, 62(3), 354-370, DOI: [10.1080/17508487.2019.1691030](https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1691030)
- Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Williamson, B., Gulson, K. N., Perrotta, C., & Witzemberger, K. (2022). Amazon and the new global connective architectures of education governance. *Harvard Educational Review*, 92(2), 231-256. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-92.2.231>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). Educational Privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends. En Rizvi, F., Lingard, B. y Rinne, R. (Eds), *Reimagining Globalization and Education* (pp. 105-119). Routledge.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Cómo citar este artículo:

- Saura, G., Cancela, E. & Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 11-37. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>