

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 30 Número 115

9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341

**Políticas Educativas de Privatización en España y su
Impacto en la Equidad¹**

Carmen Rodríguez-Martínez

Eva Guzmán-Calle



Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga

España

Citación: Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E., & Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(115). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas Educativas y Equidad*, editado por Carmen Rodríguez-Martínez, Javier Marrero-Acosta y Diego Martín-Alonso.

Resumen: El objetivo de esta investigación es el análisis y la evolución de las políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. Para ello analizaremos los procesos de privatización y sus consecuencias en España, donde existen altos porcentajes de educación privada; y en especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía cuya privatización se intensifica recientemente, por lo cual será el foco de la investigación. La metodología se construye a partir de

¹ Este artículo se realiza dentro del proyecto de investigación “Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente” (Ref.: PGC2018-095238-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

dos fases que confluyen: un Análisis Crítico del Discurso (ACD) de documentos legales y políticos sobre privatización de la educación, para lo que analizamos la legislación en vigor e informes de organismos gubernamentales y sociales de las administraciones educativas y de sindicatos. Así como un Estudio de Caso intrínseco sobre la aplicación de la privatización en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que profundiza en diferentes contextos - políticos, de gestión administrativa y educativos. Los principales resultados de esta investigación nos llevan a considerar que las políticas de privatización producen una alta inequidad, causadas por la elección de centro y las ampliaciones de las zonificaciones, que fragmentan los sistemas educativos y concentran a estudiantes con dificultades económicas y académicas. Las políticas educativas favorecen el crecimiento de la educación privada porque la actual legislación educativa no protege a la escuela pública y las Comunidades Autónomas (CCAA) eluden el cumplimiento de las leyes, con sentencias que prohíben eliminar unidades de centros concertados, mientras se pueden eliminar unidades de la escuela pública. La privatización en España es una privatización por diseño promovida por las autoridades públicas mediante la adopción e implementación de políticas explícitas a favor del sector privado.

Palabras clave: privatización educativa; España; equidad; análisis crítico del discurso; estudio de caso

Educational policies of privatization in Spain and their impact on equity

Abstract: The objective of this research is the analysis and evolution of educational privatization policies in Spain and their impact on equity. To do this, we will analyze the privatization processes and their consequences in Spain, where there are high percentages of private education; and especially Andalusia whose privatization is intensifying recently. For this reason, it will be the focus of the investigation. The methodology is built from two phases that come together: a critical discourse analysis (CDA) of legal and political documents on the privatization of education, for which we analyze the legislation and reports from government and social agencies of the educational administrations and unions. As well as an intrinsic Case Study on the application of privatization in Andalusia, which delves into different contexts -political, administrative and educational. The main results of this research lead us to consider that privatization policies produce high inequality, caused by the choice of center and the expansion of zoning, which fragment the educational systems and concentrate students with economic and academic difficulties. Educational policies favor the growth of private education because the current educational legislation does not protect the public school and the Autonomous Communities evade compliance with the laws, with sentences that prohibit the elimination of school places from concerted centers, while they can be eliminated from the public school. Privatization in Spain is a privatization by design promoted by public authorities through the adoption and implementation of explicit policies in favor of the private sector.

Keywords: educational privatization; Spain; equity; critical discourse analysis; case study

Políticas de privatização educacional na Espanha e seu impacto na equidade

Resumo: O objetivo desta pesquisa é a análise e evolução das políticas de privatização educacional na Espanha e seu impacto na equidade. Para isso analisaremos os processos de privatização e suas consequências na Espanha, onde há altas porcentagens de ensino privado; e especialmente na Comunidade Autónoma da Andaluzia cuja privatização se intensificou recentemente, para a qual será o foco da investigação. A metodologia é construída a partir de duas fases que convergem: uma Análise Crítica do Discurso (ADC) de documentos jurídicos e políticos sobre a privatização da educação, para a qual analisamos a legislação vigente e relatórios de governos e organizações sociais das administrações educacionais e dos sindicatos. Bem como um Estudo de Caso intrínseco sobre a aplicação da privatização na Comunidade Autónoma da Andaluzia, que aprofunda diferentes contextos - político, administrativo e educacional. Os principais resultados desta pesquisa nos levam

a considerar que as políticas de privatização produzem alta iniquidade, causada pela escolha do centro e pela expansão do zoneamento, que fragmentam os sistemas educacionais e concentram alunos com dificuldades econômicas e acadêmicas. As políticas educacionais favorecem o crescimento do ensino privado, pois a legislação educacional vigente não protege as escolas públicas e as Comunidades Autônomas (CCAA) fogem ao cumprimento das leis, com decretos que proíbem a eliminação de unidades dos centros concertados, enquanto as unidades podem ser eliminadas da escola pública. A privatização na Espanha é uma privatização por design promovida pelas autoridades públicas através da adoção e implementação de políticas explícitas em favor do setor privado.

Palavras-chave: privatização educacional; Espanha; equidade; análise crítica do discurso; estudo de caso

Introducción: La Privatización Educativa en España

El análisis de la privatización en España es especialmente interesante por el alto porcentaje que existe de escuela privada con financiación pública, ocupando el tercer lugar de Europa en enseñanzas de Régimen General, después de Reino Unido y Bélgica, con solo un 67,2% de educación pública, mientras la media de Europa es de 81% (Eurydice, 2020). Actualmente, se ha alcanzado una situación en que prácticamente toda la enseñanza privada se encuentra concertada (centros privados financiados con fondos públicos) y seis de cada diez centros (el 64%) de este sector privado corresponde a centros docentes de la iglesia católica (MEFP, 2021).

La privatización de la educación en España se puede considerar un caso particular porque hasta los años setenta el Estado era subsidiario en la educación respecto a la iglesia católica (Bonafant, 2002). Los titulares de los centros privados recibían subvenciones, sin convenios que intermediaran, contando con una financiación dieciséis veces superior a la de la educación pública (Maravall, 2010). La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 8/1985) creada por un gobierno socialista, establece un sistema de enseñanza pública compatible con un sistema de gestión privada con financiación pública regulada y procurando homogeneizar las condiciones de escolarización y la gratuidad de la enseñanza. Se crea una doble red de centros que, aunque empieza como una situación provisional hasta consolidar la red pública de escuelas, seguirá aumentando año tras año la creación de centros privados. La LODE no solo no ha cambiado la situación anterior, sino que la legislación ha introducido cambios que han hecho que la evolución de las plazas de la privada-concertada vayan en aumento, sobre todo en las Comunidades con gobiernos de tendencias conservadoras-liberales (Partido Popular y nacionalistas).

En España la inversión pública en enseñanza pública y concertada (privada financiada) ha aumentado con grandes avances en la universalización de la escolarización. Proporcionalmente, la inversión no ha progresado de la misma manera para la educación pública que para la educación concertada, donde el aumento de los conciertos educativos no deja de crecer. Según las series de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2021b) el gasto público entre 1992 y 2018 en subvenciones y conciertos ha crecido desde 1.600 millones de euros a 6.600 millones, un 412%. En el mismo periodo en la pública crece de 12.600 millones de euros a 37.700 millones, en un 299%. Es un crecimiento a dos velocidades, cada vez más desigual para la educación pública.

Actualmente en educación se produce un cambio de leyes con la derogación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) de 2013 del Partido Popular (PP) (conservador) y la aprobación de la llamada Ley Orgánica de Modificación de la LOE de 2020 (LOMLOE) del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Ambas leyes replican la estructura de la LOE de 2006, salvando diferencias, sin avanzar en los cambios profundos que exige la igualdad

democratizadora. Existe una indiferencia institucional ante un sistema educativo que, después de 42 años de democracia y de muchas leyes, solo ha conseguido pequeños acuerdos de transformación formalista (Menor, 2020).

La LOMLOE plantea compensar a los centros que tengan segregación escolar, pero no evitarla (art. 81.1 y 81.2). Promover un sistema educativo en el que el alumnado no este segregado por resultados o capacidades en la educación básica implica aumentar el gasto para la educación pública, pues gastamos mucho más dinero en el alumnado rico que en el pobre, un 15,8% frente a un 26%, cuando debería ser al revés (UNICEF, 2020). No se evita la segregación escolar, dentro de las escuelas, con grupos de refuerzo, optativas y programas especiales que no son inclusivos; y entre escuelas, con conciertos que seleccionan al alumnado de forma homogénea por nivel socioeconómico, con la segregación por género o por alumnado extranjero. A esto contribuyen también los modelos de rendición de cuentas (accountability) y la repetición escolar, según manifiesta la OECD (2017) y Eurydice (2020).

La LOGSE de 1990 (del PSOE) supuso la entrada de los conciertos en la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se da autonomía a las Comunidades Autónomas (CCAA) para regular los conciertos, y además se introducen los conciertos en el segundo ciclo de la Educación Infantil (3-6 años); etapa no obligatoria, lo que iría en contra de la normativa básica. Finalmente, desde 2016 se está generalizando la introducción de conciertos educativos con la Formación Profesional y el Bachillerato, también en contra de la normativa básica. La LOMLOE no ha servido para poner límites a estas prácticas, la autonomía concedida a las CCAA (art. 116.4 y 117) ha hecho que se desarrollen los conciertos de forma particular en cada Comunidad, y se esté reforzando la privatización con sentencias que aplican una muy dudosa interpretación.

Nuestro foco de interés se centra en la Comunidad Autónoma de Andalucía porque la privatización empieza a desarrollarse en esta región de una forma más impetuosa desde hace unos diez años. En Andalucía la enseñanza concertada representa algo más de un 25% de las escuelas o institutos de la comunidad. En la última década (2011-2019), el descenso de la población en Andalucía, junto con la crisis de 2008 ha significado una oportunidad para el cierre de 7.458 unidades en Infantil, Primaria y Secundaria, y se han perdido 4.683 docentes en la enseñanza pública de Régimen General, el 82% en Primaria (Informe CGT, 2009-2019). A partir del año 2018 se incorpora un gobierno de coalición conservador-liberal (Partido Popular y Ciudadanos), después de treinta años de gobiernos socialistas, que se ha centrado en desarrollar normativa para aumentar la privatización, con un Decreto de escolarización (21/2020 de 17 de febrero), una Orden de conciertos pre y postobligatoria (21/2020 de 16 de diciembre), y un Decreto de actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares complementarios (162/2021 de 11 de mayo).

La Privatización Educativa: Competitividad y Elección de Centro

A partir de la década de los noventa, con la globalización y la extensión de las políticas capitalistas la agenda de privatizaciones penetra en otras regiones del mundo, se activan instituciones financieras internacionales y la privatización de servicios públicos es una de las medidas clave del Consenso de Washington. En Europa, el Tratado de Maastricht (1992) conduce la agenda de privatizaciones que la Estrategia de Lisboa (2000) irá asumiendo de una forma más moderada, porque prevalece el Estado de bienestar en la mayoría de los países europeos (Verger, 2020), aunque con diferente intensidad entre el norte y Centroeuropa, y el sur.

La privatización del sistema educativo en España ha sido exógena (Ball y Youdell, 2008), abriendo el sector público a la participación del sector privado a través de los conciertos, las subvenciones y cheques escolares. Paralelamente se instaura una privatización endógena que se basa en la idea de que las escuelas son ineficaces e incorporan los modelos de las empresas al sector de la educación pública, la Nueva Gestión Pública (NGP; Navas-Quintero, 2010; Oliveira, 2015; Verger y Normand, 2015), que promueven prácticas competitivas, mercantilistas y de liberalización. La globalización impulsa la privatización con industrias transnacionales, tratados de libre comercio y la expansión de empresas privadas.

El nuevo modelo mercantilista de la educación va a clasificar y ordenar según las demandas sociales de empresas y familias, reforzando la diferenciación de clases en un modelo competitivo que busca la satisfacción de los clientes. Ni la misma OECD (2017) apuesta por mecanismos de elección de centro y de mercado: “la elección y los mecanismos de mercado asociado que no toman en cuenta las consideraciones de equidad pueden resultar en una mayor segregación de los estudiantes por habilidad, ingreso u origen étnico” (p. 9).

En España cada vez hay una mayor tendencia a potenciar la elección de centro, apoyada en la doble red de centros, haciendo competir a las escuelas públicas con las privadas y como consecuencia a las públicas entre ellas para conseguir captar estudiantes. Esto favorece las políticas educativas de cuasi-mercado, que son los procesos que más alientan la competencia entre las escuelas: con la financiación pública de la gestión privada, la externalización de servicios, la ampliación o eliminación de zonas escolares, la publicación de resultados y la preferencia de las familias (Rogero-García y Andrés-Cancelas, 2020).

La competitividad es el corazón de estas nuevas políticas públicas de gestión (*new public management* [NPM]), inspirado en la organización de empresas privadas, donde el principio fundamental por el que se rigen es “más eficacia” con una “menor inversión” para que sean rentables (Laval y Dardot, 2010). El problema de la educación no se soluciona con una mayor inversión económica, proclaman sus defensores, sino con una gestión eficaz que dependerá de los productos que consigamos, de la medición de los resultados y la satisfacción de las necesidades de los clientes (Navas-Quintero, 2010). Este modelo es muy adecuado a los establecimientos de enseñanza privada, que han aumentado desde el año 2000 (ONU, 2015) y que logran mejores resultados porque va alumnado de medios sociales más favorecidos.

Es un modelo liberal-conservador que se asienta en la hipótesis de que privatizando las escuelas o sus mecanismos de gestión aumentará la eficacia. Por el contrario, conducen a nuevas fórmulas de meritocracia que refuerzan la desigualdad y una escuela exclusiva que redundan en la pérdida de legitimidad de la escuela universal y pública. Una escuela que prepara para competir y que responde a las necesidades de los mercados como mecanismo de creación y distribución de la riqueza según el “esfuerzo” o el nivel socioeconómico.

Esta lógica competitiva y de mercado para la escuela combina con los deseos de ambientes familiares y religiosos que demandan el individualismo y la elección de centros. Ya la escuela no es una promesa de futuro laboral o de diferenciación social, al menos para todos, y las clases medias y altas pugnan por mantener este objetivo para los suyos. Esta es la razón por la que buscan el “cierre social” y que sus hijos e hijas, sirviéndose de su capital cultural (información, relaciones...) y económico (posibilidades de residencia, desplazamientos, actividades suplementarias...), accedan a grupos homogéneos de élite y tengan más posibilidades de éxito (Van Zanen, 2008). Con la elección de centro se recubre de derecho individual lo que es una selección social buscada por clases sociales altas y medias. Una “demanda” de las familias que es debidamente teledirigida por las políticas educativas en España y normalizada por la LOMCE (Viñao, 2016).

Las reformas educativas que han favorecido las lógicas de mercado y la elección de escuela aumentan los procesos de segregación educativa situándola por encima de la segregación residencial.

Un buen ejemplo es la comarca de Barcelona, donde hay un 53,45% de alumnado en centros privados de Infantil 3-6, Primaria y Secundaria Obligatoria 12-16 (IDESCAT, 2019). La elección se realiza siguiendo el *sistema de Boston*, que tiene en cuenta la preferencia de las familias, los criterios de elección especificados y las plazas disponibles, sistema que se utiliza en toda España. Existen niveles significativos de segregación escolar, que suben cuando se duplican las zonas en 2013. Las zonas no están equilibradas desde un punto de vista demográfico y hay una sobreoferta de escuelas concertadas en los distritos de mayor nivel educativo (Bonal y Zancajo, 2020).

Modelos de Privatización en la Agenda Global

La privatización está aumentando en la mayoría de los países, pero no siempre es resultado de modelos mercantilistas basados en la competitividad y la elección de centro reforzada por la autonomía y la diversificación entre las escuelas. En muchos países del sur los gobiernos no promueven programas explícitos para que la privada crezca, sino que se enfrentan a restricciones de carácter económico que no les permiten responder a la demanda creciente de la escolarización. Se produce una *privatización por defecto* donde los proveedores de educación privada aprovechan la falta de colegios para cubrirla en regiones como África subsahariana, América Latina y el Sudeste de Asia (Verger et al., 2018).

También en el sur se están expandiendo colegios de bajo costo (LFPS) propiedad de un individuo o grupo de individuos para familias de bajos ingresos que suponen un fenómeno en crecimiento en países como Malawi, Nigeria, Kenia, Ghana, India, Pakistán, Perú, República Dominicana y Jamaica. El objetivo es minimizar los costos y aumentar las ganancias, donde entran empresas que estandarizan los servicios educativos convirtiendo a las escuelas de bajo costo en escuelas de baja calidad (Opus cit.).

La atención del alumnado con nivel socioeconómico (NSE) más bajo no mejora cuando se desplazan a escuelas privadas con subsidios públicos, como ocurre en Colombia, donde consiguen prevenir la selección de los estudiantes, pero sus rendimientos no son mejores que en estudiantes similares atendidos por las escuelas públicas (Díaz-Ríos y Urbano-Canal, 2021). Una propuesta similar se está realizando en Barcelona intentando plantear una composición más heterogénea del alumnado en los centros escolares (Bonal y Zancajo, 2020).

La existencia de escuelas chárter (privadas-subvencionadas) también tiene como consecuencia que el sistema escolar esté más segregado que si todos los alumnos y alumnas asistieran a las escuelas más cercanas geográficamente. En Estados Unidos, se analizaron 22 distritos escolares de enseñanza primaria e intermedia y se comprobó que cuanto mayor es la heterogeneidad de la población, mayor es la probabilidad de que los estudiantes blancos no elijan colegios próximos (Saporito y Sohoni, 2006). La ampliación de zonas geográficas se realiza normalmente para las escuelas chárter y no para las públicas, además suelen tener una mayor autonomía, que la justifican bajo los argumentos de que tendrán una mayor pluralidad. Sin embargo, tanto en el Estado de Arizona, como en ciudades con altas proporciones de escuelas chárter -Detroit, Nueva Orleans y Washington DC- las escuelas muestran patrones de exclusión para mejorar la posición en el mercado, y un aumento de la segregación racial y socioeconómica. Unas pocas buscan la selección de estudiantes con desventajas económicas y, la mayoría, estudiantes de altas capacidades y con antecedentes favorables en la escuela (Gilblon y Sang, 2019; Lubenski et al., 2009).

Esto también ocurrió en Chile y Suecia, donde los *vouchers* o cheques escolares aumentaron la estratificación social y socioeconómica, tanto entre escuelas públicas y privadas, como entre las privadas financiadas (Bonal y Zancajo, 2020).

El análisis del informe Eurydice (2020), en 42 sistemas educativos de 37 países europeos, encuentra que las estructuras que promueven la segregación académica son: la diferenciación de calidad entre las escuelas, las políticas de elección de centro, los criterios de admisión, la diferenciación temprana en itinerarios educativos y el grado de repetición. El informe destaca que la segregación académica es el único predictor con una influencia significativa en la inclusión en primaria y uno de los más importantes en la educación secundaria.

Las políticas desarrolladas en la Comunidad de Madrid son instauradas desde finales de los años noventa, en lo que se ha llamado *políticas de diseño*, organizadas por las autoridades públicas en la aplicación de políticas a favor del sector privado (Verger, 2020), ampliando la zonificación, con evaluaciones y rankings para informar a las familias y fortificando la elección de centro (Alegre, 2010). Compiten entre los centros para presentar una oferta educativa de calidad y las familias para inscribir a sus hijos e hijas en un mercado abierto y supuestamente diferenciado. En el año 2013, como culminación de este proceso, se publica el Decreto 29/2013 de “libertad de elección de centro” (29/2013), que convierte a toda la región en una zona única para la elección del centro escolar. Estas políticas no fomentan la calidad de las escuelas, como sería de esperar, ni siquiera se cierran aquellas que tienen poco alumnado o bajos rendimientos (Corvalán y Román, 2012), pero se amplía la segregación escolar, unos centros atrayendo a la población con mayor nivel socioeconómico y cultural (NSEC) y otros a los más desfavorecidos (Fernández-González, 2016).

En España, Murillo y Martínez-Garrido (2018) denuncian el aumento de la privatización en la Comunidad Autónoma de Madrid (45% de escuela privada). La migración de familias en Madrid a otros colegios, tras la puesta en marcha del distrito único en 2013, ha aumentado en un 33%. Le siguen a Madrid en segregación escolar, Cataluña y Canarias, mientras están en los niveles inferiores las Islas Baleares y Galicia que se encuentran en el otro extremo. Vemos que no es solo la igualdad social de un país o región lo que influye en la segregación escolar, sino también las políticas que se emplean.

Equidad y Políticas de Segregación Escolar

Entendemos por equidad la justicia con igualdad (Dubet, 2011), que tiene una importancia estratégica para transformar las desigualdades de clase, género y raza desde la formulación de políticas basadas en un rol del Estado, la educación que garantiza el bienestar, combatiendo la vulnerabilidad, la dependencia y la dominación (Rosanvallón, 2012) y en una noción del cambio social inclusiva y plural que refleja que en la escuela viven alumnos y alumnas plurales y diversos. El concepto de equidad también plantea una *polarización conceptual* (Clarke, 2014), que desde los últimos 30 años se convierte en un recurso retórico compatible con la competitividad educativa, una política de resultados estandarizada y la elección de centro (Fernández-Pavlovich, 2019; Silva, 2020).

El modelo de justicia social ha cambiado como consecuencia del modelo global capitalista que, preocupado por la meritocracia, nos conduce a una aceptación pasiva del crecimiento de las desigualdades. En educación nos lleva a aceptar que los rendimientos escolares dependen del esfuerzo y del talento de cada estudiante y que las familias que se preocupan especialmente de la educación de sus hijos/as tienen derecho a tener mejores condiciones y escuelas. Admitimos la inevitabilidad de la reproducción social (equivalente moderno del privilegio) y que las diferencias se transmiten como destinos inexorables de generación en generación (Rosanvallón, 2012).

Los factores que van en contra de la equidad según el informe de la OECD (2017) son: la selección temprana de los estudiantes según sus habilidades (Austria y Alemania a los 10 años), el grado de repetición (Francia, Luxemburgo y España), no incluir estándares de aprendizaje muy elevados (varios estados de Alemania), la flexibilidad en el cambio de agrupamientos de aprendizaje y

las desigualdades geográficas. La brecha urbana/rural, así como las disparidades entre distritos de la misma ciudad han hecho que se aumente la opción de las familias en la elección de centro.

La crisis de 2008 ha influido en el aumento de la segregación escolar en España, rompiendo la disminución que se estaba produciendo desde el año 2000. La reducción de financiación pública en el sistema educativo, junto al empeoramiento de las condiciones del profesorado y las políticas educativas neoliberales, introducidas por el Partido Popular a través de la LOMCE, han creado una brecha en la composición social de los centros escolares, acompañada de la pobreza y exclusión que sufren uno de cada tres niños en España (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

En nuestro país afecta a una mayor concentración de las familias que tienen un NSEC alto, en sentido contrario a América Latina, lo cual podría explicarse por el interés de las familias de niveles socioeconómicos medios o altos de que sus hijos e hijas no estén en los colegios mezclados. Esta segregación se verá favorecida por las políticas de elección de centro, distrito único y publicaciones de ranking, mecanismos de cuasi-mercado, como ha ocurrido en la Comunidad Autónoma de Madrid que es actualmente la región con más segregación de España y la segunda de Europa detrás de Hungría. Hay un fuerte incremento de la segregación a partir del año 2012, teniendo en cuenta que el alumnado de 15 años entró a los centros escolares de secundaria tres o cuatro años antes, coincidiendo con estas políticas puestas en marcha (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). España será el sexto país con más segregación de la Unión Europea, con un índice del 31%, y que ha aumentado en los dos últimos años en un 14,5% (Save the Children España, 2017).

La segregación social disminuye la capacidad del sistema educativo para enseñar, se inhibe el efecto de los pares (con quienes se aprende) y además tienen experiencias en escuelas con menores recursos y oportunidades. Las escuelas con mezcla social son más favorables como defiende PISA. El efecto principal de obtener menores logros educativos no proviene del origen social individual, sino de agregar estudiantes de similar origen social en la misma escuela (García-Huidobro, 2009).

La proliferación de estrategias de compensación, que suponen una separación del alumnado del grupo normal son las que más proliferan en España (diversificación curricular, planes de acción tutorial, diversos mecanismos de refuerzo escolar...) frente a países como Finlandia, Noruega, Dinamarca e Islandia, donde predominan los métodos de atención individualizada, apoyo del profesorado dentro del aula, prevención temprana de dificultades y la no separación del alumnado para lograr su integración (Save the Children, 2017).

Metodología

El análisis de las políticas de privatización en educación se debe llevar a cabo teniendo en cuenta los diferentes niveles del proceso de formulación (*policy marking*), por ello son importantes el papel del Estado, las relaciones entre lo público y lo privado, los procesos de globalización y sus consecuencias para los agentes y la democracia. Las relaciones entre la estructura social y cultural (sistema educativo, contexto social de la escuela y sus normas fundamentales), con los agentes (actores individuales y colectivos en las comunidades educativas) dan cuenta de la naturaleza procesual del cambio en educación y no solo de los resultados (Anderson et al., 2012; Archer, 2009).

La metodología se basa en una investigación de carácter cualitativo, con un Estudio de Caso, y el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como recurso metodológico, en el análisis de las políticas oficiales y en los procesos educacionales específicos.

Estudio de Caso

La investigación de carácter cualitativo se desarrolla a través de un *Estudio de Caso intrínseco*, donde el caso viene dado por el ámbito de indagación (Stake, 2010), que es la aplicación de la

privatización en la Comunidad Autónoma de Andalucía y sus consecuencias para la equidad. Consideramos los diferentes ámbitos de formulación de políticas situando el foco del estudio desde una perspectiva más amplia que el propio contexto escolar, para lo que realizaremos entrevistas en profundidad a políticos, gestores y docentes. La elección se realiza a personas que desde sus perspectivas tienen análisis amplios sobre lo que es la política y la producción de textos políticos, así como su puesta en marcha.

En este trabajo queremos definir qué entendemos por políticas de privatización, teniendo en cuenta que suelen plantear propuestas contradictorias y mostrando una especial atención a los procesos donde se produce la política y sobre todo a su puesta en marcha, además del contexto de la práctica a la que le otorgan sentido, la median, cuestionan y redefinen (Ball et al., 2012; Beech y Meo, 2016).

Elección de la Muestra

Se ha utilizado una muestra teórica en la que se han seleccionado: tres altos cargos de la Junta de Andalucía, que también han sido docentes, técnicos y administrativos; tres responsables territoriales de los sindicatos más importantes de Andalucía; un técnico Administrativo provincial y un director de un Centro de Profesorado de Andalucía (CEP)². Todos ellos han sido elegidos por su experiencia y su compromiso con la educación, además de su implicación y conocimiento sobre las políticas educativas desarrolladas en esta Comunidad. Son personas relevantes, con una vasta formación y experiencia en el mundo educativo, donde han ocupado puestos de responsabilidad. Tenemos en cuenta no solo sus entrevistas sino los significados que tienen los textos discursivos sobre política con relación a sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social y su ubicación en el sistema educativo local (Braun et al., 2011).

Análisis Crítico del Discurso de Documentos, Legislación y Entrevistas

El ACD es una de las prácticas sociales más condicionadas por la ideología y más aún en textos de política educativa que permiten indagar sobre la legitimidad que adoptan sus objetivos y propuestas, así como sus contradicciones. Los discursos legales y políticos al carecer de marca de autor crean un efecto de verdad y objetividad, además de tener una intención retórica, en el sentido de procurar adhesión y cumplimiento, ocultando sus implicaciones ideológicas (Pini, 2010).

El enfoque epistemológico pos-estructuralista, liderado por Ball (2013), apunta a la importancia de analizar el discurso de las políticas centrándonos en el modo en que las palabras construyen las realidades a las que se refieren como ejercicio del poder (Fávero y Bechi, 2020; Foucault, 1997). El ACD nos ofrece la posibilidad de utilizar el estudio crítico de documentos legales y de políticas educativas, de diferentes organismos, internacionales y regionales, de organizaciones sociales y de sindicatos, relacionados con los discursos de actores sociales, administradores políticos y educadores, con el objetivo de contrastar y examinar las implicaciones que tienen para la equidad.

Seguimos las cuatro fases propuestas para el Análisis del Discurso crítico de Palacios et al. (2019): 1) *lectura global-local*, de las tendencias privatizadora en la agenda global, en España y en Andalucía; 2) *elección del material de análisis*, textos de análisis pertinentes y discursivos contextualizados; 3) despliegue de *procedimientos analíticos*, análisis crítico y argumental; 4) *evaluación argumental*, interpretando y explicando los movimientos de las estructuras argumentales y denunciando-anunciando los argumentos desde otras referencias normativas.

² No incluimos los nombres de las personas entrevistadas y su cargo o profesión para mantener la máxima confidencialidad.

Resultados y Discusión: La Aplicación de las Políticas Educativas en España y Andalucía

Privatización en la Legislación y en Actores Educativos: España y Andalucía

Desde las transferencias educativas en los años ochenta se desarrollan diferentes maneras de afrontar las políticas educativas y serán las comunidades donde gobierna el Partido Popular y los partidos nacionalistas donde la privatización crecerá mucho más.

La creación de las autonomías sirvió para que la escuela privada no creciera en Andalucía, guardando la proporción de 80% de pública y 20% de privada durante mucho tiempo: “Yo creo que eso ha sido lo más significativo en España. (...) en Andalucía estábamos hablando del 80-20, en comunidades como Madrid y Valencia se invirtió de una manera radical” (E.2, p. 3).

Con la LOGSE (1990) se amplía en dos años la escolarización obligatoria (hasta los 16 años) y se reducen las ratios, el gobierno socialista recurre a un periodo transitorio para la ampliación y adecuación de conciertos para estas enseñanzas, produciéndose un incremento del 25% de la educación secundaria obligatoria privada desde el año 2000 al 2011 (Fernández y Muñiz, 2012). Como plantea Martín-Criado (2017), cuando ascienden los niveles económicos más bajos a estudios superiores se utilizan estrategias de diferenciación, que en este caso se producen por la selección del alumnado, de capas sociales medias y altas, en la educación privada-concertada. Existe un ahorro presupuestario que significa no crear centros escolares públicos, y además conforma a las clases medias, sin tener en cuenta las consecuencias que se iban a originar posteriormente para la segregación escolar y las dificultades que existen cuando se quiere echar marcha atrás y ampliar la educación pública.

La escuela pública es la que de verdad puede garantizar la equidad, en opinión de este alto cargo, porque en la escuela concertada por mucho que intente producir factores de igualdad se hace casi imposible.

Primero, por dónde están situados (los centros concertados), en los centros de las ciudades, en barrios acomodados, de clase media-alta. Y segundo porque al final se establecen una serie de requisitos, de cuotas, que aunque teóricamente son voluntarias ... luego es muy difícil que en un entorno de familias desfavorecidas, de inmigrantes... puedan pagarlas. (E.2, pp. 2-3)

Aunque en el centro de las ciudades, también se crean colegios públicos entre los concertados, para que la población de bajo NSE o inmigrante, no se mezclen con el resto como indican algunas personas entrevistadas.

Pero fue la LOE (2006) la que va a impulsar la progresiva privatización en todas las CCAA (que mantendrán y ampliarán las siguientes leyes), que dan autonomía a las CCAA para regular los conciertos, equiparan a la educación pública con la privada-concertada, e incluyen la concertada en educación infantil (3-6 años).

La LOE da autonomía a las comunidades para dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos, en cuanto al régimen económico que se fija en los Presupuestos Generales del Estado, pero establecen una ampliación que deciden las CCAA; la duración, prórroga y extinción del número de unidades escolares concertadas; la rendición de cuentas, etc. (art. 116.4. y art. 117 LOMLOE, 2020).

Como indican Rodríguez y Delgado (2020), esto hace, por ejemplo, que el costo de esta financiación se dispare año tras año de forma directa con los conciertos, e indirecta con becas, exenciones tributarias, apoyo a la formación profesional, etc.

La LOE vuelve a incluir que la educación es un servicio público fundamental³ (art. 108.4) y añadirá, “la prestación de servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados”, que mantendrá la LOMLOE (2020). De esta manera se equiparan los centros públicos a los concertados, hasta el extremo de perder en las sentencias de los tribunales el derecho de las familias a una plaza pública teniendo una concertada, y utilizándose este artículo también en sentencias para defender el derecho de los padres y madres a la elección de centro y gozar de la exención del IBI prevista para la prestación del servicio público en educación.

Nuevos Conciertos

Por tercera vez la LOE incluye los conciertos en el segundo ciclo de infantil (3-6 años), a pesar de ser contrario a la normativa básica.

¿Qué es lo que ha pasado (para que se extendieran los conciertos en enseñanza pre y postobligatoria)? Lo que pasó es que la propia LOE en el año 2006 plantea que el segundo ciclo de infantil también se puede concertar, con lo cual dio un paso extendiendo el concierto. (E.3, p. 11)

Estamos presenciando cómo desde hace unos años la privada-concertada aumenta en las enseñanzas pre y postobligatorias, a pesar de que la LOE solo permite la concertación en aquellos centros subvencionados con anterioridad a la promulgación de esta ley, que es de 1985, que los denominará como “centros singulares” (García-Simón, 2020).

Una de las personas entrevistadas expresa que los conciertos son una forma de regular las subvenciones de los colegios privados y que se conciben exclusivamente para las enseñanzas obligatorias. Son los mecanismos de intervención pública en el sector educativo privado los que establecen requisitos para acceder a los mismos y mantenerlos. Esto fue muy novedoso y no estaba previsto que se concertara el segundo ciclo de infantil. Aunque sí que había presiones por los centros de titularidad privada-concertada.

También significó un importante empujón la Orden del ministro de Educación, Cultura y Deporte, Iñigo Méndez de Vigo (Orden ECD/1008/2016 de 3 de noviembre⁴), que plantea desde la Administración del Estado el acceso a conciertos de Formación Profesional y Bachillerato, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Comunidades Autónomas como el País Vasco, Navarra e Islas Baleares ya habían legislado para concertar centros de postobligatoria, pero esto hará que se dispare la concertación de las enseñanzas de postobligatoria en distintas Comunidades Autónomas: Andalucía (Orden 30 de diciembre de 2016 y Orden de 16 de diciembre de 2020), Castilla y León (EDU/1071/2016 de 21 de diciembre), Valencia (Decreto 6/2017, de 20 de enero), Murcia (Orden 30 de marzo de 2017), Extremadura (Decreto 67/2017 de 23 de mayo), La Rioja (Orden EDU/89/2018, de 20 de diciembre) y Madrid⁵ (Decreto 31/2019 de 9 de abril).

Cualquier sindicato, en defensa de la educación pública, puede denunciar la norma, pero hay muchos precedentes de sentencias que están dentro del marco jurídico, que se apoyan en el artículo 108.4 de la LOMLOE y en las competencias de las CCAA. “En estos años se ha ido produciendo un desbordamiento de lo que fue la limitación de la LOE, que además los tribunales han amparado (...) Que hay conciertos de postobligatoria es un hecho posterior a la LOE” (E.3, p.13).

³ Que había sido incluida en la Ley General de Educación de 1970 y había sido eliminada por la LOCE de 2002 (ley del Partido Popular que no llegó a aplicarse).

⁴ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11010

⁵ Madrid había puesto el Cheque-Bachillerato en 2018.

¿Cuál es el problema de raíz? (...) el modelo mixto de los años ochenta con la LODE (...) plantearon la libertad de educación como una libertad de elección de centro por el ideario religioso. Es lógicamente toda una mentira. (...) están solamente por prestigio. (E.6, p.14)

Aunque la normativa básica es muy clara sobre los centros singulares, sentencias como la del Tribunal Superior de Justicia de la Región de Murcia (TSJRM), permite los conciertos en postobligatoria, donde nunca habían existido centros singulares. Y las sentencias del Tribunal Supremo (3138/2020) sobre la doble red de centros marcarán un antes y un después creando jurisprudencia, al desestimar dos recursos de la Generalitat Valenciana obligando a mantener el concierto en las unidades de Bachillerato de dos colegios privados y reafirmando el blindaje en otro centro de Sevilla que la Junta de Andalucía había decidido no renovar.

Este es el sentido de muchas sentencias que son interpretadas de una forma ideológica, además de responder a una cierta ambigüedad en la interpretación que se ha ido extendiendo en el artículo 27 de la Constitución. A pesar de esto la propia jurisprudencia destacó en la Audiencia Nacional, en 1984, que la libertad de enseñanza y la libre elección de centro no comporta una correlativa obligación estatal de financiar centros privados (Delgado, 2021).

Otro tema destacado es la Formación Profesional, donde la carencia de plazas ha llevado a que crezcan centros privados que luego buscarán el concierto, una *privatización por defecto*. Las razones que encuentra un gestor escolar entrevistado, es que la administración no ha llegado a ofrecer suficientes puestos escolares adecuados y ni siquiera ha actualizado los diseños curriculares, con la oferta de nuevas enseñanzas profesionales.

Han dejado un camino a la privada en línea recta totalmente. Eso solo tiene una solución y es dinero, dinero y dinero..., y ganas claro. (...) muchas empresas a lo que aspiran es a hacerse necesarias y a concertar o a hacer un convenio. (E1. p. 6)

Existe una postura contrapuesta en las personas investigadas con respecto al interés de la concertación en las enseñanzas postobligatorias. Para uno el interés está en los Ciclos Formativos no en el Bachillerato porque cuentan con pocos puestos escolares y no tienen capacidad para crear el número de centros suficientes (E.3, p.15). A otros les preocupa especialmente el concierto de Bachillerato acompañado del Decreto de escolarización de Andalucía y la nueva zonificación. Tampoco están de acuerdo los sindicatos de enseñanza CCOO, CGT, Ustea y CSIF, los partidos PSOE y Adelante Andalucía que condenan la Orden de Conciertos y el Decreto de Escolarización por el perjuicio que crea para la educación pública.

Como observa el sindicato CGT (2019), el descenso de la población en Andalucía ha servido, junto a la crisis de 2008 para que se produzca un aumento en los conciertos, mientras se disminuían las unidades en la educación pública.

El sindicato Ustea destaca que no solo se cierran unidades de educación pública, sino que la concertada atenderá a más del 50% de alumnado en algunas capitales de provincia y ciudades intermedias en Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Granada capital es el caso más claro, donde el 60% del alumnado está matriculado en centros concertados, seguida de Cádiz. El resto de las capitales supera el 30%, y en algunos casos el 40%, como es el caso de Sevilla, Córdoba, Huelva y Málaga (CGT, 2019), pues la concertada no atiende a las zonas rurales donde el gasto de instalar un colegio para poca población es mayor.

A juicio de CGT, se produce una segregación del alumnado, propiciado porque los centros privados eligen a los estudiantes. Según Ustea, tratan de generar grupos lo más homogéneos posibles, eliminando la pluralidad y la diversidad. Desde la Federación de Asociaciones de Madres y

Padres de alumnos, el cierre de líneas está haciendo que no tengan capacidad las familias para llevar a sus hijos/as a la educación pública (Cinca, El Salto, 23/07/2019⁶).

Elección de Centro: Escolarización y Demanda Social

Los defensores de los programas basados en la demanda asumen que los beneficiarios responden de forma única, guiados por una racionalidad instrumental, siempre que estén correctamente informados. Además, mejoran la calidad educativa a través de la elección escolar que impulsa la competencia entre las escuelas y la eficiencia educativa (Bonal, 2017). Sin embargo, la realidad nos muestra que las personas más pobres tienen dificultades geográficas y económicas, que funcionan como una barrera a la hora de elegir, y que las elecciones se hacen de acuerdo con el segmento social del que proceden y a los valores y seguridad que pueden tener los hijos/as en las escuelas (Verger et al., 2016).

En España la mayoría del alumnado de entornos y medios menos favorables están matriculados en centros públicos en un 93% siendo en Andalucía el 100%, mientras que los centros privados reúnen al alumnado de entornos más favorables en un 65% en España y en un 47% en Andalucía (Pérez et al., 2019). De la misma manera se distribuye la mayoría del alumnado inmigrante, donde el 78,7% se encuentra matriculado en centros públicos.

Te dicen libertad de elección de centros, todo el que quiera estudiar en un centro concertado va a tener una plaza, cuestión que no deja de ser un absoluto engaño porque materialmente es imposible y facilita el crecimiento de la concertada en determinados sitios. (...) Sirve al crecimiento y a la promoción de determinadas estructuras ideológicas (...). (E.1, p. 14)

En entrevistas realizadas sobre los procesos de competencia a directoras y directores, muestran que éstos se encuentran coaccionados en la búsqueda de marketing para atraer estudiantes. Uno de los elementos que desarrollan es la interiorización de modelos organizativos privados que entran en competitividad con otros centros, favoreciendo las políticas de libertad de centro y la atracción del alumnado (Luengo y Molina, 2018).

En todos los países las políticas de elección de centro sujetas a las demandas de las familias, junto a la privatización son las que más contribuyen a la brecha social (Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Save the Children, 2017). Convierten a las familias en clientes del sistema educativo reforzando la libertad de elección de centro como un derecho, que perjudica nuevamente a la población más vulnerable.

Libertad de elección de centro para quien viva en una ciudad... la patronal de la enseñanza privada no pone colegios en todos los sitios, sino que los pone en aquellos sitios donde hace un negocio, el negocio es tanto económico como ideológico y de adoctrinamiento. (E.4, p. 9)

Cuando en un centro hay más demanda que plazas son los centros los que escogen al alumnado. Las políticas de demanda consiguen que mucha gente obtenga el centro que piden en primer lugar porque escogen centros donde saben que tienen oportunidades de entrar (Rogerio y Andrés-Cancelas, 2020) o escogen un centro cercano porque no tienen posibilidades económicas o de movilidad.

La demanda social se introduce con la LOMCE (2013), garantizando una oferta de plazas suficientes de centros públicos y privados concertados (art. 109.2). La LOMLOE, contrariamente, habla de la programación de la oferta de plazas, garantizando el derecho a una oferta suficiente de

⁶ <https://www.elsaltodiario.com/educacion/granada-ciudad-concertada>.

plazas públicas, que persigue la cohesión social y la heterogeneidad de alumnado como oportunidad educativa en condiciones de igualdad (art. 109.1).

A pesar de esta vuelta a la planificación de plazas públicas, el Decreto de escolarización de Andalucía (21/2020 de 17 de febrero) definirá de forma mucho más ambigua esta propuesta, sustituyendo “plazas públicas” por “Sistema Educativo Público Andaluz”. Esta forma de expresarlo nos remite al artículo 108.4 de la LOMLOE, entendiendo que el servicio público de educación se puede realizar a través de los centros públicos y privados, con lo cual volvemos a tener la demanda social por dicho artículo.

De hecho, la estrella del nuevo Decreto es la posibilidad de incluir al menos un centro privado-concertado en todas las zonas de escolarización ampliando el área de influencia para los centros privados-concertados (art. 9.4), a pesar de que la LOMLOE plantea las mismas áreas de escolarización o influencia para los centros públicos y privados-concertados, en función de las enseñanzas y de los puestos escolares autorizados (art. 86.1). Aunque, como nos cuenta un entrevistado, desde el Decreto de escolarización de 2011 ha existido la posibilidad de poder elegir en cada zona un centro concertado, que significa una ampliación de la zona, como en las escuelas chárter, que conduce a una mayor privatización (Eurydice, 2020; Lubenski et al., 2009; Verger et al., 2018).

El sistema planteaba que si en los Maristas tenían 60 plazas solo podían entrar 60 plazas. El nuevo sistema plantea que, si Maristas tiene 80 solicitudes, la administración educativa garantiza 80 plazas en los Maristas en detrimento de lo público. (E.6 p. 14)

La única solución es una zonificación racional, que la gente tenga un colegio cercano y no a cinco kilómetros segregando al alumnado, porque desde el último gobierno socialista se ha incluido un centro concertado por zona (E.1, p.15).

En definitiva, están seleccionando a los alumnos. Lo están resolviendo por la vía de que se realiza una zonificación de manera distinta en los públicos que en los concertados... Y están creando los cimientos para que, ante la presión social, con el tiempo, se permita que haya más centros concertados. Eso es muy importante. Están habilitándose y están creando la demanda social, la demanda de las familias de la que habla la LOMCE. (E.2 p. 5)

Un representante de un sindicato nos indica que es muy difícil sostener la heterogeneidad en los centros existiendo la doble red de centros, porque no se puede trasladar a un alumno a la periferia o viceversa: “Admitimos el concierto en aquellos sitios donde la administración no tiene centro y sea un sector donde exista cierta marginación” (E.4, p. 10).

La concertada solo se implanta en grandes y medianas ciudades, donde vive el 75% de la población, que es donde es más rentable. De hecho, en el 82% de los municipios pequeños no hay concertada, ni nunca les ha interesado que la haya, porque hay poco alumnado y rentas más bajas. Para Javier Imbroda, consejero de Educación y Deporte, no es una ampliación de la privada (que de hecho no ha dejado de crecer) sino que la demanda decidirá la supresión de las unidades públicas y privadas concertadas. Argumento muy discutible porque la planificación se realiza en la Consejería de Educación, donde se suprimen unidades públicas y se autorizan unidades privadas, y se crean adscripciones al Bachillerato privado concertado, previamente a la elección de centro. Además del oropel que rodea a la concertada, como nos dice un alto cargo y docente: “Que tú sabes que funciona porque allí fue el hijo del notario o el hijo del médico... no es del todo cierto, pero eso es lo que se vende y lo que se compra” (E.1. p. 16).

El Cobro de Cuotas Complementarias

Los conciertos en educación pre y postobligatoria, llamados *conciertos singulares*, son exclusivamente para centros escolares subvencionados anteriores a la LODE de 1985 y permiten cobrar cuotas al alumnado. Ahora se hace extensible a los nuevos centros concertados de postobligatoria el pago de cuotas, lo que ampara la LODE consolidada (2020) en la disposición adicional tercera.

El importe máximo de las cuotas que podrán percibir de las familias lo determina la ley de Presupuestos Generales del Estado, tal como lo plantea la LOMLOE (art. 117.9) y la financiación complementaria se realizará de conformidad con lo establecido en la correspondiente Ley del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Decreto de Escolarización, art. 11.4). Parece ser que los nuevos centros singulares crearan diferencias entre la educación pública y la privada-concertada por el nivel de renta, ampliando la privatización subvencionada del Bachillerato y Formación Profesional, que servirá para escoger a los NSE altos y medios. En los criterios para la elección de centro en Bachillerato también puntúan los expedientes reforzando esta selección.

El tercer decreto en materia educativa del actual gobierno andaluz es el que regula las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios en la Comunidad Autónoma de Andalucía (162/2021). Las actividades extraescolares y los servicios complementarios están fuera del currículo, aunque la situación socioeconómica del alumnado no debería suponer una barrera en su acceso (LOMLOE, art. 88. 1 y 2; LODE, art. 51). Sin embargo, lo habitual es que tengan un precio superior que la escuela pública, que no tengan siempre un carácter voluntario y se incluyan dentro del horario escolar. En Andalucía fue la creación de servicios complementarios en la educación pública (comedores, aulas matinales, actividades extraescolares, etc...) la que permitió a los centros escolares públicos competir con la privada-concertada (E.2, p.16). La LOMLOE plantea que no pueden programarse actividades complementarias que supongan discriminación por motivos económicos y aquellas que tengan un carácter estable no pueden formar parte del horario escolar del centro (art. 88.1). Sin embargo, el Decreto de Andalucía va a permitir el cobro de las actividades escolares complementarias y que tengan carácter permanente, sin permiso de la Administración (art. 4), con graves repercusiones para el alumnado.

Las actividades complementarias son actividades del currículum que se imparten durante el horario escolar. Y se habla incluso de cómo atender al alumnado que no puede asistir a las actividades complementarias porque no pagan (E2, p. 4). Es decir, el propio Decreto está planteando la posibilidad de establecer un espacio donde vaya ese alumnado que no puede pagar las actividades complementaria dentro del currículo. En esta ocasión se está diferenciando el currículo del alumnado de la concertada por niveles de renta.

Según el informe realizado por la consultora Garlic (2020) sobre una muestra de 336 centros concertados de educación obligatoria en España, el 100% de los colegios ofertan actividades complementarias estables dentro de la jornada escolar, el 63% las detallan y el 37% no da ninguna información de las actividades. Hay colegios que cobran por el proyecto educativo, o por un complemento formativo u oferta ampliada. No existe voluntariedad en el pago de la cuota en el 89% de los colegios, tan solo 29 colegios indican que se trata de una cuota voluntaria.

Un aspecto importante, que sabemos siempre ha estado prohibido por el régimen de conciertos, es el cobro de cuotas en la educación obligatoria y las aportaciones a las familias directamente o a través de fundaciones. En cuanto al cobro de cuotas, el 90% de centros concertados investigados cobra cuotas, donde el promedio va desde 255€ en Cataluña, seguida de la Comunidad de Madrid con 110,81€ y el País Vasco con 97,35€. En el resto de las Comunidades están por debajo de 60€, aunque en todas ellas hay colegios que cobran por encima de los 100€ (Garlic, 2020). Ello, a pesar de que la legislación obliga al titular del centro privado a impartir las enseñanzas de forma gratuita (LODE, art. 14; LOMLOE, art. 84). En Andalucía se han investigado

31 centros concertados de educación obligatoria, de los cuales el 60% cobran cuotas base a las familias bajo diferentes denominaciones. La cuota base promedio es de 48,40€ y el máximo 110€ mensuales (Garlic, 2020).

El cobro de cuotas y servicios complementarios es otro de los dispositivos para diferenciar al alumnado. Se consigue que los centros públicos asuman el juego de la oferta y la demanda, teniendo la creencia de que no están en las mismas condiciones que los centros privados, en cuanto a instalaciones y en cuanto a alumnado excelente, convirtiéndose en subsidiarios de la educación privada (Luengo y Molina, 2018). Otras investigaciones también confirman esta selección del alumnado, ya que la demanda suele superar la oferta y utilizan cuotas obligatorias para servicios que ya tienen los centros públicos (Capellán et al., 2013) y un perfil socioeconómico alto que termina controlando los centros privados (Alegre y Benito, 2012).

Otros aspectos que colaboran en la selección del alumnado son los fraudes para la escolarización, como la inclusión de la vivienda en un área de influencia que no es real, alquilar o comprar casas que no habitan, o simplemente poner como residencia la casa de familiares. El fraude más notorio es la propia selección velada que realizan los centros privados-concertados que tienen una amplia demanda, seleccionando alumnado de niveles socioeconómicos favorables o medios, como observamos en la diferenciación del alumnado en las dos redes escolares (Pérez et al., 2019).

Equidad y Segregación Escolar

Hay en la doble red escolar existente una ideología con unos intereses concretos de dominación social, una falsa representación de la realidad, que pretende ocultar lo que sucede. Los efectos reales muestran la selección buscada por las familias, la excepcionalidad buscada por los centros educativos y la connivencia con la jerarquía episcopal, defensores de las privatizaciones más que del bien común. La “libertad de elección”, cuando se observa su aplicación, no opera en igualdad de condiciones y está más que probado en investigaciones que causa segregación escolar.

En los centros públicos predomina el alumnado de entornos medios (60%) y hasta un tercio de los estudiantes son de entornos menos favorables; mientras en los privados atienden mayoritariamente a alumnado de entornos más favorables (65%) y apenas entornos menos favorables (8%). Las diferencias entre CCAA son muy grandes Andalucía, Extremadura y Canarias tienen en la pública más de un 50% de entornos menos favorables (Pérez et al., 2019).

La segregación social también se produce con el alumnado extranjero. Según los datos del curso 2017-2018 (MEFP, 2018), la educación concertada con un 25% de alumnado no universitario solo tiene 14,9% de alumno extranjero; mientras que la educación pública, con un 67,2% de alumnado, recibe un 78,7% de alumnado extranjero.

Las consecuencias de la distribución del alumnado por nivel socioeconómico en escuelas públicas y privadas-concertadas es relevante para sus resultados escolares y para que sean repetidores, como indican las puntuaciones de PISA 2000-2016 (Pérez et al., 2019). El porcentaje del alumnado repetidor antes de los 15 años es mucho mayor en los centros públicos (37%) que en los privados (17,1%). Agravado por la crisis de 2008 que ha creado una brecha en la composición de los centros escolares creciendo la pobreza y la exclusión (Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Save the Children, 2018).

A esto podríamos añadir el agravante de que la mayoría de los centros concertados sean de la iglesia católica, para finalmente difundir su doctrina, pues son el 60% de los centros privados-concertados, a pesar de la mayor secularización de la sociedad y en contra de los derechos de libertad de conciencia de los menores que protege nuestra Constitución (art. 27.2).

Son alianzas para mantener el poder de la educación en las personas que ostentan los privilegios, herederos de una situación de poder que discrimina al alumnado más vulnerable. La fuerza que sustenta esta teoría es que el discurso de las libertades tiene audiencia entre personas que

buscan una movilidad selectiva, escuelas supuestamente mejores para sus hijos/as en centros privados financiados, que son los que mejor los seleccionan (Van Zanen, 2008).

La preocupación mayor que puede existir es que, a fuerza de no dar suficiente impulso económico al sector público, se está potenciando un sector privado en la educación de connotaciones elitistas muy importantes (...). Con esto de los centros en los que se enseñan dos o tres idiomas, los bachilleratos supranacionales y ese tipo de cuestiones... que a mí me parecen tremendamente peligrosas. (E.1., p. 9)

La segregación escolar, en los índices alcanzados en los últimos treinta años es consecuencia de un modelo cultural e ideológico competitivo que aplica al sistema educativo lo peor del liberalismo económico: que unos triunfen y otros fracasen, que se reclasifiquen las clases sociales (Gómez-Llorente, 1999). No es, por tanto, un efecto colateral de bienintencionadas políticas que buscan mejorar la calidad de la educación, sino una acción consciente y deliberada de las *políticas educativas de diseño*, en connivencia con los intereses de las familias de clase media y alta ansiosas de que sus vástagos estudien en los mejores centros y tengan mejores condiciones de progreso social.

El modelo de justicia social ha cambiado por el modelo global capitalista, la meritocracia y la aceptación del crecimiento de las desigualdades. Las políticas de privatización conducen a la reproducción social y a un fuerte incremento de la segregación escolar.

Conclusiones

Los procesos de privatización siguen aumentando en la mayoría de los países a pesar de la existencia de informes (OECD, 2017; Eurydice, 2020) e investigaciones realizadas en diferentes continentes (Gilblon y Sang, 2019; Saporito y Sohoni, 2006; Verger et al., 2018) que indican la influencia negativa que tienen para la segregación escolar. Las razones son el bajo cuestionamiento de la libertad de elección de centro, que se ha vuelto un derecho de las familias que buscan para los suyos el éxito escolar (Bude, 2017; Van Zanen, 2008).

Es un modelo de eficacia liberal-conservador que se asienta en la hipótesis de que privatizando las escuelas o sus mecanismos de gestión aumentará la eficacia. Son nuevas fórmulas de meritocracia que refuerzan la desigualdad y una escuela exclusiva que redundan en la pérdida de legitimidad de la escuela universal y pública. Una escuela que prepara para competir y que responde a las necesidades de los mercados como mecanismo de creación y distribución de la riqueza según el “esfuerzo” o el nivel socioeconómico.

El contexto socioeconómico es determinante y tiene una influencia negativa en el rendimiento del alumnado, cuando se introducen itinerarios educativos desde edades tempranas, alto grado de repetición y diferentes tipos de escuela clasificadas según las políticas de elección de centro y admisión (Eurydice, 2020). El problema, más que los rendimientos escolares, son las dificultades que se encuentran alumnos y alumnas para progresar cuando la fragmentación frena al sistema educativo en su conjunto, porque reúne a una excesiva proporción de estudiantes con dificultades económicas y académicas. Esto tendrá como consecuencia: bajas expectativas hacia los estudios, situaciones de vulnerabilidad y de bajo desempeño escolar, dificultades para el profesorado y baja motivación para el trabajo de los equipos docentes y para mantener su estabilidad en estos centros. Además, la falta de equidad disminuye la capacidad del sistema para enseñar y empobrece la convivencia y la integración social.

En España cada vez hay una mayor tendencia a potenciar la elección de centro, apoyada en la doble red de centros, haciendo competir a las escuelas públicas con las privadas y como consecuencia a las públicas entre ellas para conseguir captar estudiantes. Para poder elegir escuela éstas deben ser diferentes y para eso las acompañan de toda una serie de políticas educativas como

son los *vouchers*, la ampliación del distrito, los proyectos educativos, la rendición de cuentas, o cualquier tipo de estrategia que potencie la competitividad entre escuelas.

La desaparición de la demanda social con la LOMLOE, que ha llevado a la calle a familias y asociaciones que defienden la privada-concertada, no acaba con la elección de centro, por el contrario, se mantiene por la autonomía concedida a las CCAA, y facilitada por el artículo 108.4 de la LOMLOE, que regula que los centros públicos y concertados forman parte de la prestación del servicio público de la educación sin matizar la prioridad de los públicos. A esto se añaden las políticas de ampliación de zonificación para los centros privados-concertados, junto a una oferta educativa en la que solo desaparecen unidades de las escuelas públicas y el reconocimiento de la privada por una cuestión de estatus e ideológica. Contrariamente a la desaparición de la demanda social estamos reforzándola, siguiendo el modelo de la Comunidad de Madrid, con el aumento de las escuelas privadas y el fomento de la competitividad.

La selección del alumnado se realiza con una serie de dispositivos que sirven para diferenciar al alumnado de centros públicos y privados por el NSEC, a pesar de ser la educación obligatoria gratuita. Estos dispositivos son: el cobro de cuotas complementarias que incluyen las aportaciones directas de la familia, el cobro por actividades extraescolares y servicios complementarios donde lo habitual es que tengan un precio superior a la escuela pública. Y como aspecto grave la regulación de las actividades escolares complementarias que va a suponer, en contra de la LOMLOE, currículos diferentes para el alumnado que va a la concertada y no pueda pagarla.

El discurso sobre “la libre elección”, que se presenta como novedoso e incuestionable, es tan antiguo como resucitar la escuela selectiva. Es un discurso tecnocrático que menosprecia la diversidad ideológica, que va en contra de la igualdad y la justicia, y utiliza un lenguaje tomado del ámbito liberal-capitalista: el mercado, la oferta y la demanda, la diversificación, la competitividad, clientes externos e internos, la calidad como satisfacción, la optimización de resultados... No es inocuo llamar “clientes” a las familias y “oferta” al servicio que prestan los centros, es sustraerse de la lógica del servicio público y deslizarse a la lógica mercantilista (Gómez-Llorente, 1999).

Referencias

- Alegre, M. A. (2010). Caso-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação and Sociedade*, 31(13), 1157-1178.
- Alegre, M. A., & Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 59-79.
- Anderson S. E., Mascal, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 403-430. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9189-y>
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: El enfoque morfogénico*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: Evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*, 29, 11-29.
<https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20752>
- Bonal, X. (2017). Incentivos a la demanda y racionalidades de elección escolar: Reflexiones en entornos de pobreza. *Em Aberto*, 30(99), 45-62.
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Bude, H. (2017). *La sociedad del miedo*. Herder.
- Capellán, L., García, J. F., Olmos A., & Rubio M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-27.
- CGT. (2019). La educación pública andaluza en cifras. Balance de una década 2009-2019. *Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza (FASE) de CGT*. <https://cgt.org.es/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-en-imagen.pdf>
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: Quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-598.
- Corvalán, J., & Román M. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-64.
- Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 34, de 19 de febrero de 2020.
- Decreto 29/2013, de 11 de abril del Consejo de Gobierno de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 86, de 12 de abril de 2013.
- Decreto 162/2021, de 11 de mayo, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios escolares complementarios en los centros docentes privados concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 91, de 14 de mayo de 2021.
- Delgado, F. (2021). *De la instrucción pública a la digitalización de la enseñanza - España (1829-2020)*. Altaban Editores.
- Díaz-Ríos C., & Urbano-Canal, N. (2021). Publicly subsidized private schools in developing countries: Lesson from Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 29(34).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5647>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.
- Eurydice. (2020). *Equidad en la educación escolar de Europa. Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: Secretaría de Estado de Educación.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22530
- Fávero, A. A., & Bechi, D. (2020). A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(13).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4891>

- Fernández-Pavlovich, M. G. (2019). Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué? *Revista de Educación*, 17, 15-28
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández-Llera, R., & Muñoz-Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: Un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Foucault, M. (1997). "Il faut défendre la société". Cours au Collège de France, 1976. *Tijdschrift Voor Filosofie*, 59(3).
- García-Simón, E. (2020). *Blog: Privados con concierto en etapas obligatorias: lo singular como normal*. <http://algoquedecir.blogspot.com/2017/08/privados-con-concierto-en-etapas-no.html> (Consultado el 2 de noviembre de 2020).
- García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación en Latinoamérica en el Bicentenario. En A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll (Ed.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 19-34). OEI.
- Garlic. (2020). *Estudio de precios de colegios concertados*. https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2020/11/INFORME-FINAL_-RESULTADOS-NACIONAL.CEAPA-CICAE.OLA-V.pdf
- Gilblom, E. A., & Sang, H. I. (2019). Schools as market-bases clusters: Geospatial and statistical analysis of charter schools in Ohio. *Education Policy Analysis Archives*, 27(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4091>
- Gómez-Llorente, L. (1999). Comprensividad y neoliberalismo. En L. Gómez Llorente, C. Coll, M. J. Mojedano & J. Nieda, *Neoliberalismo y escuela pública*. Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- IDESCAT (2019). Anuario estadístico de Cataluña. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aecytema=educayn=45ylang=es>
- Laval, C. H., & Dardot, P. (2010). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación de 1985. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lubenski, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective*. OECD Education Working Papers, No. 25. <http://dx.doi.org/10.1787/221583463325>
- Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School Choice and competitive incentives: zapping de distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education*, 115, 601-647.
- Luengo, J., & Molina, J. (2018). (Re)-Contextualización del modelo de Cuasi-Mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 269-287. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7723>
- Maravall, J. M. (2010). *Conferencia en el Parlamento en la celebración de los 25 años de la LODE*. Inédito.

- Martín-Criado, E. (2017). Esperando al pacto por la educación. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2), 249-264.
- Menor, M. (2020). Si el coronavirus sirve para metaforizar lo que le sucede en la educación, alguna lección debe sacarse. *Mundiario*. Recuperado el 2 de marzo de 2020 en <https://www.mundiario.com/articulo/sociedad/coronavirus-sirve-metaforizar-sucedee-educacion-alguna-leccion-debe-sacarse/20200302225640177049.html>
- MEFP. (2021a). *Datos y cifras curso escolar 2020-2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c1ad58-80d8-4d8d-94d7-a7bace3683cb/datosycifras2021esp.pdf>
- MEFP. (2021b). *Estadísticas de gasto público en educación. Series temporales. Datos series gasto público*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ministerio de Universidades. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto/series.html>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1), 37-58.
- Navas-Quintero, A. (2010). La nueva gestión pública. Una herramienta para el cambio. *Perspectivas*, 38, 36-38.
- OECD. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Author.
- OECD. (2017). *Mind the gap: Inequity in education. Trends shaping education spotlight 8*. Author.
- Oliveira, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação and Sociedade*, 36(132), 625-646. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>
- Palacios, D., Hidalgo, P., Cornejo, R., y Suárez, N. (2019). Análisis político de discurso: Herramientas conceptuales y analíticas para el estudio crítico de políticas educativas en tiempos de reforma global. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(47). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4269>
- Pérez, F. Serrano, L., & Uriel, E. (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. FUNDACIÓN BBVA-Ivie. <https://www.fbbva.es/publicaciones/diferencias-educativas-regionales-2000-2016-condicionantes-y-resultados/>
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: La mercantilización de la educación pública en España y la Unión Europea. *Revista de Educación*, 1(1), 77-96.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rodríguez, F., & Delgado, F. (2021). Ofensiva privatizadora contra la enseñanza pública. *Nuevatribuna.es*. Recuperado el 16 de junio de 2021 de <https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/ofensiva-privatizadora-ensenanza-publica/20210616072029188714.html>
- Rogero, J., T Andres-Cancelas, M. (2020). School choice and post hoc family preference in Spain: Do they match up? *Education Policy Analysis Archives*, 28(3). <https://doi.org/10.14507//epaa.28.4354>
- Rosanvallón, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. RBA.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2006). Coloring outsider the lines: Racial segregation in public schools and their attendance boundaries. *Sociology of Education*, 79, 81-105.
- Save the Children. (2017). *Desheredados. Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_informe.pdf

- Silva, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Unicef. (2020). *Addressing the learning crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children*. Disponible en <https://www.unicef.org/reports/addressing-learning-crisis-2020>
- Van Zanen, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (p. 173-192). Siglo XXI.
- Verger, A. (2020). Privatization. En G. Ritzer & C. Rojek (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosp099.pub2>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 24(27). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2018). Constructing low-fee private schools as an educational model for the global south: From local origins to transnational. In: A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (p. 255-276). Bloomsbury.
- Villamor, P. (2005). *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar. Principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet & A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 41-64). Morata.

Sobre los Autores

Carmen Rodríguez-Martínez

Universidad de Málaga

carmenrodri@uma.es

Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se desarrollan en formación del profesorado, políticas educativas y género.

<https://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

Eva Guzmán-Calle

Universidad de Málaga

evagc@uma.es

Estudiante de doctorado en la Universidad de Málaga y Graduada en Pedagogía.

<https://orcid.org/0000-0002-8315-2856>

Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga

diegomartin@uma.es

Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la formación inicial del profesorado y masculinidades.

<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

Sobre los Editores

Carmen Rodríguez-Martínez

Universidad de Málaga

carmenrodri@uma.es

Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se desarrollan en formación del profesorado, políticas educativas y género.

<https://orcid.org/0000-0002-0423-458X>

Javier Marrero-Acosta

Universidad de La Laguna

jmarrero@ull.edu.es

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Sus líneas de trabajo e investigación se centran principalmente en el estudio y análisis del “Poder, Saberes y Subjetividad en Educación”.

<https://orcid.org/0000-0002-1589-6335>

Diego Martín-Alonso

Universidad de Málaga

diegomartin@uma.es

Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la formación inicial del profesorado y masculinidades.

<https://orcid.org/0000-0001-7367-7862>

Número Especial Políticas Educativas y Equidad

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 115

9 de agosto 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés de Argentina*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.