

---

# archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

---

Volumen 31 Número 93

22 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

---

## Escuelas “Privadas” Financiadas con Fondos Públicos: Un Estudio de los Casos de Inglaterra y España

*Cristina Pulido-Montes*



*Luis Miguel Lázaro*

Universidad de Valencia  
España

**Citación:** Pulido-Montes, C., & Lázaro, L. M. (2023). Escuelas “privadas” financiadas con fondos públicos: Un estudio de los casos de Inglaterra y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7901>

**Resumen:** Inglaterra y España son dos de los países del continente europeo que cuentan con uno de los porcentajes más elevados de matriculación de su alumnado en escuelas privadas financiadas con fondos públicos. En este artículo se comparan las políticas de ambos países que han impulsado la proliferación de este tipo políticas “híbridas” (público-privadas) de privatización de la educación. En primer lugar, se realiza una comparación entre los diferentes objetivos por los que han sido desarrolladas las políticas de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos, en segundo lugar, se ofrecen los resultados sobre el crecimiento o equilibrio de este tipo de escuelas en la última década. Finalmente, se ofrecen los resultados de la investigación que permiten reflexionar sobre la particularidad de ambas políticas, ya que en el caso de Inglaterra este tipo de escuelas surgen en un contexto marcado por la filosofía neoliberal, y en el caso de España nacen previa irrupción de las políticas neoliberales como parte de la historia del sistema educativo del país, que las hace fundamentalmente diferentes. La puesta en relación de las diferentes fuerzas políticas en el poder y las políticas desarrolladas por las mismas, marcan la tendencia en su proliferación en Inglaterra a diferencia de España.

**Palabras clave:** privatización híbrida; *academy schools*; escuelas concertadas; metodología comparada

### **“Private” schools financed with public funds: A comparative study between England and Spain**

**Abstract:** England and Spain are two European countries with one of the highest percentages of student enrollment in private schools financed with public funds. This article compares the policies pursued by both countries with regards to the promotion of this type of “hybrid” (public-private) policies for the privatization of education. First, a comparison is made between the different objectives of each country for implementing the policies of private schools financed with public funds; second, the results on the growth or balance of this type of schools over the last 10 years are presented. Finally, the findings of this research, which allow us to reflect on the particularity of both policies and processes, are offered. In the case of England, this type of school emerged in a context marked by neoliberal philosophy; in the case of Spain, these schools have been created after the eruption of neoliberal policies within the country's educational system. The relationship among the different political forces in power and the policies that have been developed mark the promotion of this trend in England, unlike Spain.

**Key words:** hybrid privatization; academy schools; concerted schools; comparative methodology

### **Escolas “privadas” financiadas com recursos públicos: Um estudo comparativo entre Inglaterra e Espanha**

**Resumo:** A Inglaterra e a Espanha são dois países da continente europeu que apresentam as porcentagens mais altas de matrículas em escola privadas financiadas com fundos públicos. Assim, esse artigo tem como proposta comparar as políticas que influenciaram no aumento das políticas chamadas “híbridas” (público-privadas) de privatização da educação em ambos os países. Em primeiro lugar, realiza-se uma comparação entre os diferentes objetivos presentes nas políticas desenvolvidas nas escolas privadas financiadas com fundos públicos, em segundo lugar, apresentam-se os resultados sobre o crescimento ou o equilíbrio deste tipo de escola na última década. Portanto, apresentam-se os resultados da pesquisa que possibilitam refletir sobre as particularidades de ambas as políticas, visto que, no caso da Inglaterra tais escolas surgem em um contexto marcado pela filosofia neoliberal, e no caso da Espanha nascem anteriormente às políticas neoliberais, como parte da história do sistema educativo espanhol, sendo esta uma diferença fundamental. O lugar destas com relação às diferentes forças políticas no poder e as políticas desenvolvidas, marcam a tendência em seu aumento na Inglaterra diferentemente de como ocorreu na Espanha.

**Palavras-chave:** privatização híbrida; academy schools; escolas concertadas; metodologia comparativa

### **Escuelas “Privadas” Financiadas con Fondos Públicos: Un Estudio de los Casos de Inglaterra y España**

España e Inglaterra están situados entre los países que cuentan con un mayor porcentaje de alumnado escolarizado en centros privados del continente europeo. En el año 2017 solo Bélgica con un 54% de su alumnado en centros privados y Malta con el 31% de su alumnado matriculado en centros privados sostenidos con fondos públicos y el 14% en centros puramente privados, superaban a España con el 28% de su alumnado matriculado en centros privados sostenidos con fondos públicos y el 4% en centros privados (Sánchez-Caballero, 2019). Por detrás de España quedaría el Reino Unido con el 13% de su alumnado matriculado en centros privados sostenidos con fondos públicos y el 4% en centros privados (Sánchez-Caballero, 2019). Sin embargo, en el caso del Reino Unido, si atendemos a los datos concretos de Inglaterra—un país en el que se han

aplicado políticas de corte neoconservador y socioliberal para fomentar el cuasimercado educativo— las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos forman parte de dicha estrategia y muestran que el 72% de las *secondary schools* son escuelas privadas sostenidas con fondos públicos, así como el 27% de las *primary schools* (NAO, 2018, p. 8).

Nadorowski y Mongan (2020) estudian el aumento de la matriculación del alumnado en este tipo de centros desde el modelo del cuasi-monopolio, mediante el que señalan que no se trata de un debilitamiento del Estado, sino de un posicionamiento estratégico en el que este altera su monopolio tradicional sobre la organización de la educación. El desarrollo de la privatización del sector escolar es para Mons una de las características de la configuración de los sistemas educativos del siglo XXI (2011, p. 17). La confrontación pública *versus* privada ha tenido hasta no hace todavía muchos años un claro componente ideológico. No obstante, el avance de lo que Nathalie Mons define como “privatización regulada” de las escuelas, muy financiadas, pero también muy controladas, ha acabado por clausurar ese, a veces y en algunos países, intenso debate. Lo que no obsta para que el resultado de esa confrontación ideológica—laico-clerical, por lo general—a lo largo de todo el siglo XX haya conformado una importante presencia en Europa de las escuelas confesionales como centro de la oferta de educación privada. Y ha sido así, a pesar de que, como Dijkstra et al. (2001) ponen de relieve, se ha producido en un contexto de creciente irrelevancia de la Iglesia y la religión en la vida diaria de las sociedades europeas.

Buena parte de los estudios sobre el tema identifican el crecimiento y proliferación de las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos como parte del auge de las teorías neoliberales y de las teorías de la Nueva Gestión Pública (Froedge, 1996; Gintis, 1995; Rizvi, 2016). No obstante, del estudio de los contextos en profundidad desde un enfoque interpretativo de la historia, política, religión, cultura y economía de un país, se puede identificar que la existencia de esta modalidad de escuelas en algunos contextos, como es el caso de España, y en menor medida de Inglaterra, es previa a los movimientos globales de reforma educativa propios de la globalización neoliberal (Verger et al., 2016). Como plantea Dutercq (2011), hay que distinguir con claridad entre la enseñanza privada y el movimiento, más reciente, de privatización de la educación. Son las circunstancias históricas de la evolución de los sistemas educativos nacionales, condicionados tanto por sus tradiciones políticas como por su grado de desarrollo económico las que acaban por caracterizar la particular realidad de la existencia de la educación privada en cada país.

Al igual que en España e Inglaterra, otros países europeos muestran bien esa realidad superpuesta que ahora hemos señalado. Casos, que no estudiaremos aquí, de Dinamarca con dos tercios de los escolares asistiendo a escuelas privadas financiadas por el Estado, la mayoría confesionales. Países Bajos donde la gestión privada, recibiendo o no fondos públicos, se acerca al 70% de los centros. O Bélgica, donde el 50% del alumnado está escolarizado en centros privados (Belfield & Levin, 2003, p. 22). En Bélgica, en 1927, en primaria, el 35.34% de los escolares asistía a centros privados (Sánchez Sarto, 1936, p. 359). El caso holandés, como ya mostró James (1984), es un ejemplo claro de cómo son las condiciones sociohistóricas en las que se desenvuelven los sistemas educativos nacionales las que acaban configurando las características de los fenómenos de privatización de la educación. Un país que en el siglo XIX pasa de un monopolio estatal secular a uno altamente privatizado religioso al finalizar ese siglo. Proceso que se consolida en las primeras décadas del siglo XX (pp. 606, 608). En Países Bajos, su nueva Constitución de 1917 trajo dos novedades: el compromiso de igualdad, largamente demandado por los partidos confesionales, en la financiación en la educación pública y la privada, junto con el voto para todos los hombres adultos, que se hará extensivo a las mujeres en 1919. Así, a finales de los años veinte del pasado siglo, equiparadas legalmente las escuelas privadas a las públicas, el 60% de los escolares asistían a las *Bijzondere scholen* (Sánchez Sarto, 1936, p. 1603), privadas financiadas con fondos públicos,

mayoritariamente confesionales: católica, protestante, judía, islámica... Un compromiso del Estado con la iniciativa privada que se mantendrá a lo largo de todo el siglo XX (Karsten, 1999, p. 304). El sistema educativo holandés también se verá influido en los años noventa por los cambios generados con la dinámica neoliberal pragmática superponiéndose a la naturaleza históricamente desarrollada desde el siglo XIX.

Hace algunos años Belfield y Levin lamentaban que, en los debates a propósito del binomio confrontado escuela pública-escuela privada, había pesado sobre todo las consideraciones ideológicas mientras que, por el contrario, las evidencias brillaban por su ausencia (2003, p. 11). No obstante, como West y Nikolai (2017) señalan es posible encontrar una línea de investigación importante en educación comparada que ha tratado de evaluar e interpretar los resultados del alumnado que asiste a los centros privados. Precisamente, Países Bajos, por su modelo en cierta forma singular, y sus buenos resultados académicos con su sistema educativo altamente privatizado es un ejemplo de estudios desde esa perspectiva (Belfield y Levin, 2003, p. 64). Trabajos como los de Harry Patrinos (2002), o Jesse Levin (2004) destacando los mejores resultados académicos en las escuelas católicas son buen ejemplo de ello. Como también el de Cornelisz (2012), que rebate un trabajo previo de Patrinos (2011), donde mostraba que la asistencia a escuelas privadas estaba asociada a mejores resultados académicos. Cornelisz, usando los datos de PISA 2006 y 2009, señala, por el contrario, que las diferencias de los alumnos de escuelas públicas y privadas son estadísticamente irrelevantes en las tres materias que mide la prueba de la OCDE. Otros sistemas educativos también han sido estudiados. Adamson (2016), analizando en perspectiva comparada la realidad de Finlandia y Suecia, Canadá y Estados Unidos, Cuba y Chile, aunque sin brindar evidencia causal, las comparaciones muestran que las políticas de financiación pública frente a la privada proporcionan mayores oportunidades de acceder a una educación de calidad para todos. Elegir Inglaterra y España cobra para nosotros sentido desde la consideración de que son dos países paradigmáticos en los que observar la hibridación de una realidad histórica con una importante presencia de la enseñanza privada previa al movimiento de privatización de los años ochenta y noventa del siglo pasado. En 1908, en España las escuelas privadas representan el 20.96% en el nivel de primaria, católicas el 96.20%, laicas el 2.05% y protestantes el 1.74% (Anuario Estadístico de España, 1912, p. 200). En los años veinte del siglo pasado, en Inglaterra la tercera parte de la población escolar en primaria asistía a *Non-provided Schools* fundadas por asociaciones religiosas o particulares y sostenidas por el Estado o los Ayuntamientos. Además, estaban los escolarizados en las *Provided Schools*, privadas mayoritariamente confesionales (Sánchez Sarto, 1936, p.1503). Una realidad a la que vendrá a superponerse una incentivación de la privatización de la educación legitimada con los discursos y prácticas neoliberales que configurará en los últimos treinta años un escenario compartido bastante similar al que, finalmente, se llega desde puntos de partida necesariamente diferentes de sus sistemas educativos y por recorridos no coincidentes en el tiempo. De ahí, entendemos su interés. Analizamos aquí, por tanto, dos recorridos de política educativa diferenciados, pero que llegan a un mismo punto en lo referente a los avances de los procesos de privatización de la educación en las tres últimas décadas. Son desarrollos que muestran bien cómo las influencias del contexto y de la acción política modulan en ambos países las tendencias internacionales adaptándose, necesariamente, a los condicionantes sociohistóricos de cada país. En el caso inglés generando doctrina que, desde la economía y la ideología política neoliberal, legitima esos procesos y que, incluso, los proyectan a la acción exterior del país en materia de cooperación educativa (Global Justice Now/National Education Union, 2019). En el caso español recibéndolos para contextualizarlos en el particular humus socioeducativo resultado de la evolución histórica de su sistema nacional de educación.

Partimos, pues, de la necesidad de comprender los discursos, políticas y prácticas que en ambos países han acabado conformando esa realidad, y de comparar las políticas y las reglas que

rigen a las escuelas concertadas y las escuelas autónomas financiadas por el gobierno (*academies* y *free schools*) en Inglaterra y España. Buscamos de este modo complementar aquí el enfoque de West y Nikolai (2017). El objetivo principal de la comparación entre ambos tipos de escuelas nos permite trascender los estudios generalistas sobre la transferencia de políticas (Steiner-Khamsi y Waldow, 2012), ya que, como describen Verger y Moschetti (2017, p. 1), desde “una perspectiva global, las APP constituyen una categoría ambigua de política que permite un uso flexible y, en ocasiones, excesivamente simplificado del concepto”. A esta explicación que compartimos, Verger et al. (2020, p. 1) añaden más recientemente que: “La comprensión de los efectos de las APP está limitada por la prevalencia de los análisis generalistas que no reconocen la excepcional heterogeneidad de los marcos de políticas en los que cristalizan las APP”. Por ello, la comprensión del fenómeno de la privatización híbrida de la educación (asociaciones público-privadas) como políticas contingentes recontextualizadas en ambos países, mediante el estudio de sus políticas, administración, regulación y financiación, puede poner de relieve claras diferencias entre las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos inglesas y españolas, más allá de estudiarlas como un fenómeno global que se traduce en lo local de manera homogénea.

## **Aproximaciones al Estudio de las Escuelas Privadas Financiadas con Fondos Públicos**

La investigación comparada desde la ciencia política sobre las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos, en términos generales, ha estudiado esta problemática desde un prisma institucional y desde la política partidista de manera generalizada (West y Nikolai, 2017).

Por un lado, en el caso de Inglaterra, son diversos los estudios que argumentan que desde la irrupción de la *New Right* se ha dado un proceso de centralización de las competencias hacia el gobierno que ha derivado en la introducción de políticas que han fomentado y fortalecido un cuasimercado educativo (Ball, 2007; Chitty, 2009; Whitty et al., 1997). Por otro lado, en España, los estudios, generalmente, sostienen que el modelo descentralizado español y la transferencia de las competencias educativas a las distintas Comunidades Autónomas ha derivado en un mapa diverso o en un “sistema de sistemas educativos” en los que la representación del volumen de la escuela concertada depende de la política de cada Comunidad Autónoma (Bonal, 2002; Puelles, 2011; Viñao, 2012).

Cabe destacar, que en el caso de Inglaterra el volumen de normativa y legislación desarrollada en relación con la regulación, financiación, evaluación, gestión y otros elementos que afectan a su naturaleza, es muy amplio, puesto que no existe una Constitución como tal, sino que las distintas normativas forman el derecho legislativo. Esto lleva a considerar que pueda existir una mayor linealidad o continuidad de unas reformas con otras y la privatización de la educación que no queda sujeta a un marco que defina las bases del sistema educativo inglés de mayor orden, dote de mayor porosidad a los paradigmas o modelos socioeconómicos y su impacto en la educación, frente a la ideología de partidos (Pulido-Montes y Martínez-Usarralde, 2022). Al contrario, en España la Constitución de 1978 en su artículo 27, ya define un marco del que se derivan las sucesivas leyes y reformas y que, como discuten en el libro editado por Puelles y Menor Currás (2018) diversos académicos españoles, el pacto educativo constitucional ha generado una esfera problemática en las normas regulatorias de menor orden a la ley suprema, ya que ha dejado en un mismo nivel las libertades de enseñanza y el derecho a la educación (27.1) y ha legitimado la financiación pública de centros privados (arts. 27.5 y 27.9). Siendo, por tanto, el derecho a la educación un campo de batalla mediado por los enfoques progresistas (equidad por encima de calidad) y conservadores (calidad por encima de equidad).

En relación con los estudios llevados a cabo sobre la política partidista en ambos países, la literatura existente argumenta que la derecha es más tendente a privatizar y utilizar el Estado estratégicamente para alcanzar sus objetivos, que la izquierda política que se muestra más reticente a estas (Ball, 2008; Chitty, 2013; Puelles, 2005; Viñao, 2012). Otros estudios, como el de Wiborg (2015) sobre las *free schools* suecas e inglesas, concluiría que la relación entre los partidos políticos y su mayor o menor tendencia a establecer pactos educativos puede determinar la aceptación de ciertas reformas educativas tendentes a la privatización de la educación por parte de gobiernos de la izquierda política. En el caso inglés, las *free schools* han sido recibidas con reticencia por parte del Partido Laborista e incluso por parte del ala conservadora de los *tories* herederos de la tradición ideológica de posguerra más proteccionistas.

Como defienden West y Nikolai (2017, p.453), del estudio de la regulación, inspección, administración y resultados de este tipo de APP es posible “obtener una mayor apreciación de la variación en las reformas de las escuelas privadas dependientes del gobierno”. Es en esa línea en la que situaremos nuestro trabajo.

### Método de la Investigación

El método comparado empleado en esta investigación parte de la necesidad de deconstruir el significado lineal asociado a las tesis positivistas sobre el neoliberalismo y sus efectos en los distintos contextos. Como si el hecho de que se apliquen políticas desde la filosofía neoliberal produzca los mismos efectos en todos los contextos.

Parte de los cambios introducidos en el Estado y en las políticas a partir de la filosofía neoliberal son las privatizaciones de los servicios públicos, tanto de manera endógena—poner a funcionar a los servicios públicos bajo la filosofía de la empresa—, exógena—la apertura del sector empresarial o externo a la participación en los servicios públicos—e híbridas—bajo fórmulas que combinan la “endo” y “exo” privatización de los servicios públicos—(Moschetti et al., 2017).

En esta investigación se trata, mediante la comparación de una de las políticas híbridas de privatización de la educación en el contexto inglés y español, de poner en diálogo con un enfoque comparado las políticas pro-privatización de la educación pública.

Es importante destacar que a partir de la década de los 80 del siglo XX, y de manera más intensa en la de los 90, se ha intensificado el movimiento global de reforma educativa (*Global Education Reform Movement*), es decir, la aplicación y el diseño de políticas que producen soluciones desde los preceptos del libre mercado y las políticas de corte neoliberal (Sahlberg, 2012). Ahora bien, el neoliberalismo es un concepto, que como el de globalización, ha sido explotado y utilizado para explicar cuestiones contextuales como si fueran parte o producto de lo global (Clarke, 2008). Como nos recuerda Ong (2007), las políticas y procesos de neoliberalización viajan, mutan y recontextualizan de forma contingente en los diversos contextos. Las políticas “de”, “en” e “híbridas” de privatización de la educación pública, a su vez, viajan o pueden formar parte de hechos contextuales, culturales, sociales o políticos previos a la explosión de los procesos de neoliberalización (Saura, 2018).

La política es construida cada vez más mediante lo que Ball y Junemann (2012) han denominado redes de política—confluencia de diversas agencias (empresarial, *think tanks*, fundaciones, organismos internacionales) y el Estado.

Una aproximación comparada, estableciendo similitudes y diferencias entre contextos y políticas educativas desarrolladas, ayuda a dar cuenta de la complejidad que las caracteriza en las aperturas o posibilidades de privatización híbrida de la educación en este caso. Este enfoque permite ir más allá del enfoque del préstamo de políticas o transferencia (*policy borrowing*”; Steiner-Khamsi y Waldow, 2012), aproximación ligada con la teoría de la armonización y hegemonía de políticas (Dale,

2007) vía la globalización económica y neoliberal. Aunque el enfoque de transferencia de políticas también ha seguido avanzando desde la consideración de que dichas transferencias no se producen de manera lineal, sino que son bidireccionales y circulares (Steiner-Khamsi y Waldow, 2012).

Bowe et al. (1997) destacarían cómo las políticas son diferentes en los diversos contextos y están atravesadas por intenciones, ideas, fines, propósitos, objetivos o planes. En esa perspectiva, la política como “texto” puede ser mapeada a través de escritos, productos, documentos, artículos, prácticas, acciones, actividades, etc. La idea principal de Bowe et al. (1997) es que la política es un proceso continuo, interrelacionado e influenciado de manera recíproca por diversos contextos y que deben tenerse en cuenta la elaboración de políticas y análisis, es decir, la política es el resultado de las fuerzas agregadas de los contextos.

En este estudio se ha manejado diversa literatura y “textos” desde un enfoque “intertextual” (Fairclough, 1992) para el que se han cotejado fuentes documentales primarias (leyes, textos normativos, datos) y secundarias (artículos, notas de prensa, discursos políticos) que han enriquecido la parte descriptiva e interpretativa del trabajo para su posterior comparación en tablas de yuxtaposición junto a las conclusiones comparativas. Las fuentes documentales empleadas son las que quedan representadas en Tabla 1.

**Tabla 1**

*Fuentes Documentales Primarias y Secundarias*

<b>Fuentes</b>	<b>Inglaterra</b>	<b>España</b>
Primarias	Ministerio de Educación (Education Acts, White Papers, Green Papers, Yellow Papers) Datos sobre el sistema educativo: OCDE, UNESCO, Gov.uk, NAO, House of Commons Library. Informes sindicatos (NUT, NASWUT) Manifiestos electorales: Partido Conservador (1979-2019), Partido Laborista (1979-2019) Enciclopedia ( <i>Encyclopaedia Britannica</i> )	Ministerio de Educación (Leyes orgánicas, Reales Decretos, Órdenes, Libros Blancos) Legislación educativa autonómica Datos sobre el sistema educativo: MEC, CEAPA, Plataforma Escuelas Concertadas Programas electorales: UCD (1977-1979), AP (1982-1986), PP (1989-2019), PSOE (1977-2016), Podemos (2016), IU (2016), Ciudadanos (2016)
Secundarias	Documentos think tanks conservadores (Center for Policy Studies, Margaret Thatcher Foundation)  Artículos científicos (estado del arte)  Noticias de periódicos online (The Sun, The <i>Telegraph</i> , The <i>Guardian</i> , etc.) y blogs.	Documentos think tank conservador (FAES), act tank neoliberal (El Club de los Viernes)  Artículos científicos (estado del arte)  Noticias de periódicos online (EL País, El Mundo, La Vanguardia, Público, etc.) y blogs.

*Nota:* Elaboración propia

Se ha llevado a cabo un análisis comparativo multidimensional (Bray & Thomas, 1995) que incluye las siguientes unidades de análisis:

1. El contexto geográfico. La dimensión geográfica está representada por los casos de Inglaterra y España, teniendo en cuenta su carácter nacional. Estos dos países han sido seleccionados porque representan los modelos diferenciados y las trayectorias histórico-políticas que han determinado los procesos de neoliberalización y globalización en Europa. Esta dimensión incluye las principales políticas que se han desarrollado en cada contexto desde la década de 1980 en relación con las asociaciones público-privadas (escuelas financiadas con fondos públicos y gestionadas de manera privada), lo que permite comprender el estado actual de la política educativa para cada escenario.
2. Agrupación demográfica no local. Esta es una dimensión constituida por toda la comunidad educativa afectada por estas políticas (familia, docentes, alumnos, etc.). Sin embargo, esta dimensión es transversal al estudio y no ocupa el carácter principal del estudio.
3. Políticas nacionales de estructuración de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos. El nivel de política nacional se basa en el análisis textual de los documentos de política nacional del Ministerio de Educación de España y las Secretarías de Estado de Educación de Inglaterra. Los documentos de política relacionados con las políticas híbridas de privatización de la educación han sido seleccionados para este propósito.

Las categorías de análisis parten de los mecanismos híbridos de privatización de la educación que se caracterizan por desarrollar políticas basadas en la conjugación de mecanismos endógenos (introducir la filosofía de la empresa en la gestión, dirección y en el corpus laboral de los centros educativos públicos) y los mecanismos exógenos (externalización y apertura de servicios a las empresas para que operen en centros educativos públicos; Moschetti et al., 2017). En concreto, se analizan las asociaciones público-privadas en forma de escuelas privadas gestionadas con fondos públicos y su interacción con mecanismos de índole exógenos y endógenos como quedan representados en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Asociaciones Público-Privadas y Puntos de Análisis*

Privatización	Puntos de análisis
Híbrida (Asociaciones Público-Privadas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Libertad de elección de centro.</li> <li>● Tipo de escuelas privadas sostenidas con fondos públicos.</li> <li>● Admisiones escolares</li> <li>● Autonomía escolar.</li> <li>● Financiación.</li> <li>● Contribución económica de las familias.</li> <li>● Salarios docentes.</li> <li>● Currículum.</li> <li>● Selección profesorado</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia.



Debido a las dimensiones del tema y que cada uno de los puntos de análisis destacados en la Tabla II pueden constituir un único objeto de estudio a explotar, han sido considerados para ofrecer una óptica panorámica de comparación entre las características y comportamientos de los mecanismos de privatización híbridos, como son las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos en ambos contextos. De tal manera, que se desarrolla un análisis político y normativo para comprender la puesta en marcha y la naturaleza de la privatización de la educación pública en ambos contextos.

### **Objetivos en las Políticas de los Partidos Políticos en el Poder en Relación con las Escuelas “Privadas” Sostenidas con Fondos Públicos en España e Inglaterra**

Los objetivos para la introducción de las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos en ambos contextos de manera comparada han sido categorizados y comparados en Tabla 3.

**Tabla 3**

*Objetivos de las políticas de escuelas privadas sostenidas con fondos públicos del gobierno (2019)*

<b>Objetivos de las políticas</b>	<b>Inglaterra</b>	<b>España</b>
Elección de escuela por parte de las familias (más allá de la escuela local)	X	x
Diversidad de tipos de escuelas (públicas y público-privadas)	X	
Pluralismo educativo		x
Asegurar la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios donde no existen plazas públicas suficientes	X	x
Poner fin al papel de las administraciones en el funcionamiento de las escuelas.	X	
Igualdad de condiciones con respecto a las admisiones escolares en los centros educativos.	X	x
Autonomía escolar (para aumentar el rendimiento educativo)	X	
Aumentar la competencia para obtener estándares más altos	X	
Equivalencia entre escuelas privadas y públicas		x
<b>Reducir el gasto del gobierno</b>		x

*Nota:* Adaptada a partir de West y Nikolai (2017, p.462)

#### **Inglaterra**

En Inglaterra se han introducido diversos tipos de escuelas autónomas, es decir, de gestión privada. En una primera oleada de privatizaciones, el gobierno del Partido Conservador de la *New Right* de Margareth Thatcher pondría en funcionamiento los *City Technology Colleges*—escuelas de educación secundaria con un alto grado de autonomía y que contaban con un porcentaje de fondos

económicos vía asociaciones público-privadas del sector empresarial que no tuvieron éxito alguno— y las *Grant-maintained schools*—que habían optado por no estar bajo el control del gobierno local, siendo financiadas directamente por una subvención del gobierno central—. Las políticas desarrolladas en los gobiernos consecutivos de la *New Right* (1979-1997) significaron la proliferación del cuasimercado educativo inglés mediante la introducción de la libertad de elección de centro, la dotación de mayor autonomía a los centros educativos, el desarrollo de pruebas de evaluación de rendimiento por etapas y la clasificación de los centros educativos en ránkines (Pulido-Montes, 2020). No obstante, Tony Blair, primer ministro del Partido Laborista de Inglaterra desde 1997 a 2007 y su sucesor Gordon Brown en el poder (2007-2010) lejos de alejarse de las políticas de la *New Right* gobernarían en una línea de continuidad con los anteriores gobiernos en relación con las políticas educativas propias de la privatización endógena de la educación. El *New Labour*, o la refundación del partido bajo la teoría de la tercera vía de Anthony Giddens, fortalecería las teorías sobre la introducción de políticas de Nueva Gestión Pública para la mejora de la calidad de los servicios públicos (Pulido-Montes y Lázaro, 2021). Mantendrían las pruebas de evaluación de rendimiento y los ránkines escolares y, además, introdujeron un nuevo tipo de escuelas, las *academies schools* mediante el programa *City Academies* (2000) por el que se reemplazarían escuelas de educación secundaria existentes con bajos estándares por un nuevo tipo de escuela estatal dirigida fuera del control de las *LEAs* (*Local Education Authorities*), que pasarían a ser financiadas directamente por el gobierno central y administradas por un equipo privado de copatrocinadores independientes. Los patrocinadores de las *academies* contribuirían con algunos de los costos de capital de las escuelas y delegarían la administración a una junta de gobernadores. Esta junta tendría la responsabilidad de emplear a todo el personal de la escuela, acordar los salarios, decidir las políticas para la estructura del personal, el desarrollo profesional, disciplina y gestión del rendimiento.

La idea central u objetivo para dotar de una mayor autonomía a los centros educativos de educación secundaria de las ciudades era que aumentaran los estándares educativos, lo que suponía una introducción de un modelo de endoprivatización para poner a funcionar a los centros educativos como empresas en su gestión y dirección (Ball y Youdell, 2008).

Un objetivo indirecto del *City Academies programme* del Partido Laborista socioliberal de Tony Blair, sería la introducción de un nuevo tipo de escuela que aumentaría la diversidad de tipos de escuelas sobre las que elegir.

Las políticas desarrolladas por el *New Labour* serían la estructura perfecta sobre la que la agenda política del gobierno de coalición del Partido Conservador y los Liberal Demócratas (*Con-libdem*) que fue del año 2010 al año 2015 argumentarían que las *LEAs* eran las responsables del fracaso escolar, que no habían hecho lo suficiente, y que con su política de *academies* y *free schools* iba a dejar el gobierno de las escuelas en manos de directores y maestros y no de burócratas (BBC News, 2015).

La idea era que para 2020 todas las escuelas, esta vez de educación primaria y secundaria, estuvieran bajo el modelo de *academies*, aunque el gobierno lanzaría un mensaje de calma en el que no obligarían a las escuelas a convertirse en dicho modelo tras las protestas de parte de conservadores y la mayoría laborista y sindicatos (Mason, 2015).

En este caso, nacería un nuevo concepto de *academies* a partir de la *Academies Act* (2010), las *converter academies* y las *free schools*. La diferencia principal, de las primeras, en sus objetivos con las *academies* del *New Labour* es que ya no se trataba solo de escuelas con bajos estándares, sino de escuelas de éxito a las que se otorgaría mayor autonomía como compensación por su buen hacer. Otra de las cuestiones u objetivos esgrimidos por la administración de Cameron y Clegg (2000-2015), sería que dichas escuelas funcionan como las *independent schools* (escuelas privadas) pero suponen un tipo de escuela que aporta una mayor homogeneización de los criterios de admisión, ya que deben respetar el *Schools Admissions Code* (2014).

La segunda categoría de escuelas, las *free schools*, inspiradas en las *charter schools* estadounidenses o las *free schools* suecas, es decir, con la principal diferencia respecto de las suecas en que estas no tendrían ánimo de lucro, aunque en un momento dado fuera planteado por el gobierno *Cob-libdem* (Pulido-Montes, 2020).

Las *free schools* serían *academies schools* pero de nueva creación o fundación por empresas, fideicomisos, confesiones religiosas o familias. Es importante destacar que las Free Schools son escuelas públicas financiadas por el gobierno, pero que tienen más autonomía que las escuelas públicas tradicionales en términos de su currículo, horario escolar y gestión general. En general, el alumnado que asiste a las Free Schools es muy variado, ya que estas escuelas están diseñadas para ofrecer una alternativa a las escuelas públicas tradicionales. Como resultado, pueden atraer a estudiantes que buscan un enfoque educativo diferente o que buscan una escuela que ofrezca una mejor calidad de enseñanza que las escuelas públicas de la zona. Por otro lado, las City Academy Acts son escuelas públicas que reciben financiación estatal, pero que son administradas por patrocinadores externos, como empresas, organizaciones benéficas, universidades u otras organizaciones. En general, las City Academy Acts están destinadas a mejorar la calidad de la educación en áreas urbanas desfavorecidas y atraen a estudiantes reflejando la idea de que se trata de escuelas con una educación de alta calidad a las que no podrían acceder de otra manera. Por lo tanto, el alumnado que asiste a las City Academy Acts puede ser más variado en términos de origen socioeconómico y antecedentes culturales que el de las Free Schools, ya que estas escuelas están diseñadas para servir a comunidades desfavorecidas. El objetivo principal declarado por Cameron en su discurso del día 5 de marzo de 2015, era que estas escuelas aumentarían los estándares de la propia escuela y los de las escuelas del alrededor. Lo que se traduce en un nuevo modelo de escuela autónoma como un elemento de competitividad añadido al ya existente cuasimercado educativo inglés que aumentaría los estándares de otras escuelas. Lo que Cameron omitiría en su discurso es que algunas de estas escuelas no mejorarían, sino que acabarían siendo convertidas en *academies* o se cerrarían y volverían a abrir como *free schools* a recomendación de la *Ofsted*—inspección educativa de carácter privado—y el voto de las familias en el órgano de gobierno (Hilton, 2019). A este tipo de escuelas de nueva creación, serían añadidas las *faith academies*, es decir, escuelas tipo *academies* de nueva creación que procesan algún tipo de fe que acogieron a otro tipo de escuelas como eran las *volluntary aided schools* o las *volluntary controlled schools*, es decir, escuelas integradas en el modelo de *maintained schools*—escuelas públicas—pero que gozaban algún tipo de libertad y en su mayoría de fe.

Es importante destacar que uno de los objetivos a largo plazo del gobierno de Cameron, expresado por Michael Gove (secretario de Educación de David Cameron), sería que si el gobierno continuaba en una segunda legislatura cabía la posibilidad de que las *state-funded schools*, o escuelas autónomas sostenidas con fondos públicos, se ejecutaran con fines de lucro. El diario *The Guardian* en una entrevista realizada a Gove el 12 de mayo de 2012 recogió lo siguiente: “creo que podríamos pasar a esta situación, pero en este momento es importante reconocer que el movimiento de las *free schools* está teniendo éxito sin este elemento y creo que deberíamos cruzar ese puente cuando lleguemos a él” (Shepherd, 2012).

Posteriormente, el gobierno de la conservadora Theresa May (2016-2018) y el gobierno de Boris Johnson (2019-act.) han dado continuidad a las políticas de expansión del modelo de escuelas tipo *academies*.

Hasta la fecha, el Reino Unido cuenta con el 54,6% de su alumnado de 15 años matriculado en escuelas público-privadas (OCDE, 2018). Desde la aplicación de la *City Academies Act* (2000) y la puesta en marcha de la *Academies Act* (2010) en datos del año 2017, un tercio de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos en Inglaterra eran *academies* de las que el 22 % eran *primary schools* y el 68 % *secondary schools* y del total de estas el 73 % eran cadenas conformadas por escuelas tipos

*academy*. De este modo, se puede atender a que las políticas desarrolladas en el contexto inglés desde la década de los 80 han seguido una línea de continuidad sostenida en la mejora de los resultados y la aplicación de políticas de privatización híbridas que sitúa actualmente, a Inglaterra, en el segundo país de Europa que cuenta con una de las mayores redes de este tipo de escuelas.

## España

En el contexto español, las escuelas concertadas encuentran su raíz histórica en las escuelas subvencionadas durante la etapa franquista en la que los centros educativos de la Iglesia católica recibían financiación estatal a cambio de proveer educación gratuita al alumnado (Bonal, 2002).

Por lo que este tipo de APPs del modelo de escuela concertada en España han sido categorizadas como APPs históricas por su existencia previa a la eclosión del neoliberalismo, filosofía y política promotora de la proliferación de la privatización de los servicios públicos (Verger et al., 2016). Además, estas escuelas tienen unas características propias, ya que, cuentan con una mayor regulación estatal y normativa, frente a otro tipo de APPs, como pueden ser las *academies schools* inglesas. Las escuelas concertadas deben registrarse por el plan de estudios que siguen las escuelas públicas, el profesorado debe tener una formación y titulación a la que corresponde su función docente, deben registrarse por las mismas políticas de admisión y libertad de elección que los centros públicos, la inspección y la evaluación son las mismas que para las escuelas públicas, y deben de contar con los mismos órganos de participación y gobierno que los centros públicos.

El primer objetivo por el que nació el modelo de escuela privada-concertada establecido por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) sería el de encontrar un modo de ofrecer puestos escolares a la demanda escolar que no podría ser asumida en su totalidad por los centros públicos existentes, sin caer en modelos que soslayaran la igualdad de oportunidades, como el cheque escolar o el modelo de ayudas a la financiación que pretendía desarrollar la antigua Unión de Centro Democrático (Guardia-Hernández, 2019). La situación en la que estaban las escuelas heredadas de la etapa franquista en la década de los 60 sería denunciada por la OCDE que fijaría recomendaciones en su Proyecto Regional Mediterráneo para el Estado español desde comienzos de la década de los sesenta del siglo pasado como eje prioritario de inversión (Ministerio de Educación Nacional/OCDE, 1963). La tarea del PSOE sería compleja derivada de la necesidad de escolarización de la generación del *baby boom* en la etapa obligatoria de 6 a 16 años y la red de escuelas públicas no se encontraba en condiciones de garantizar esa obligación después de décadas de insuficiente atención a la red pública escolar durante el franquismo (1939-1975). En este contexto, para no caer en las subvenciones sin ningún tipo de control a las escuelas públicas de la etapa franquista o la propuesta descrita por la Unión Centro Democrático de la etapa de gobierno anterior (1977-1982) sobre el diseño de un sistema de cuasicheques escolares, mirarían en otros modelos cercanos en el contexto europeo y se inspirarían en la Ley Debré francesa del 31 de diciembre de 1959—del gobierno de Charles De Gaulle—, es decir, que los conciertos no serían considerados como un derecho derivado directamente de la Constitución de 1978 (Fernández-Soria, 2005; Marcos-Pascual, 2019). De este modo, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 surge como propuesta para desarrollar el artículo 27 de la Constitución Española, en el que su 27.1 se ponían en el mismo nivel el derecho a la educación y las libertades de enseñanza. Mediante la LOE (1985) se fijaría que la financiación de los centros privados con fondos públicos no sería un derecho incondicional, sino derivado de las necesidades escolares reconocidas en el que la financiación pública quedaría supeditada a las necesidades cuantitativas de la oferta escolar, en el exclusivo caso de que los colegios públicos no pudieran atender a la demanda escolar existente (Guardia-Hernández, 2019). Son sucesivos los gobiernos de la centroderecha y de la centroizquierda que gobernarán durante la etapa democrática y que no han derivado hacia la publicación de las escuelas concertadas como modelo que fue preconizado de manera preventiva.

En ese contexto, la escuela concertada continúa vigente en España, y ha pasado de ser un modelo subsidiario de la red de educación pública, a la bandera de defensa de la libre elección de centro y el pilar ideológico de la derecha española.

El mantenimiento y ampliación de la red privada-concertada es fruto, en parte, de que, al contrario de lo sucedido entre 1976 y 1978, el debate social sobre la educación se haya ido debilitando, ya que tradicionalmente las clases medias y altas—sobre todo urbanas—habían sido escolarizadas de manera principal en la red privada, y conforme iba creciendo la red de escuelas privadas-concertadas no encontraron una oposición social (Torres, 2018). El mismo autor, destaca que, conforme se han ido introduciendo políticas neoliberales y neoconservadoras, dicha red ha aumentado considerablemente respecto a la educación pública. A lo que cabe añadir, que la iglesia católica es uno de los lobbies que gestionan y organizan la escuela concertada en un mayor porcentaje dentro de la red de escuelas concertadas apoyados por la derecha española y con la que el PSOE no ha querido entrar en conflicto directo y ha adoptado un rol pasivo en cuanto al debilitamiento del citado sector para no incomodar a sectores de población de clase media y urbana que llevaban sus hijos a los centros ya concertados desde la Ley General de Educación (1970).

Es el propio PSOE, el partido del espectro ideológico de la izquierda española más representativo que viraría hacia la centroizquierda en su XXVIII Congreso del año 1979 en el que adoptaría políticas de filosofía moderada, frente a la agenda de izquierda previa del PSOE sobre una escuela laica, gratuita y única, sobre todo por lo que se desprende del análisis de sus políticas aplicadas durante los gobiernos que ocupó en el poder a principios de la década de los años 80, y abandonaría el proyecto de escuela citado. Cabe hacer mención y referencia, a que no solo se trató del viraje realizado hacia posturas más moderadas en el año 1979 en sus políticas, sino que de manera previa a las elecciones de 1982 personalidades del proyecto de escuela única como Luis Gómez Llorente, Valeriano Bozal y Mariano Pérez Galán conformaban el movimiento denominado La Alternativa a la Enseñanza desarrollando una serie de documentos que abogaban por una política educativa más radical y transformadora. Sin embargo, el PSOE en una estrategia por tratar de alcanzar el poder y aunar el movimiento y los deseos de la sociedad, optaría por una estrategia moderada en relación con su política educativa (González-Moreno, 2019). Son varias las reformas con un contenido propio de la Nueva Gestión Pública y de privatización de la educación que fortalecerían la red de escuelas concertadas y la competitividad entre escuelas destacando la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (1995) mediante la profundización de la libertad de elección de centro y la publicidad de los resultados. La propia LOPEG (1995) ha sido analizada por autores como Aguilar Hernández (2002) mediante un análisis de su discurso en el que se identificaría como ha supuesto un elemento de introducción de mecanismos de mercantilización de la educación propios de la gestión empresarial en la que subyace un trasfondo privatizador y eficientista que sin ninguna duda ha contribuido al empuje de la privatización de los centros educativos. En esta línea, el PSOE lejos de cumplir con su objetivo inicial de que, una vez ya cumplidos los conciertos o la concertación de aulas y pasados los años, estos centros y aulas pasarían a formar parte de la red pública de educación, y terminaría por dotarles de un mayor empuje mediante la Ley Orgánica de Educación (2006) y el reconocimiento de estos centros como parte provisoria del servicio social educativo.

La contrarreforma del ministro José Ignacio Wert, la LOMCE (2013), es la que introduce el concepto de demanda social, a la hora de poder establecer centros concertados en zonas donde exista la misma. Además, dicha legislación permitiría los conciertos para las escuelas segregadas por sexos y la haría extensiva a otros niveles educativos como la Formación Profesional Básica. Uno de los objetivos de las políticas desarrolladas por el Partido Popular (PP) en sus diferentes etapas de gobierno, o al menos uno de los discursos más recurrentes, son que atienden y respetan el pluralismo ideológico y religioso de las familias, por lo que enaltecen el modelo de escuela

concertada como un mecanismo que cumple con la obligación de poner a disposición de los padres dicho derecho y permitir que las escuelas, en el caso de la LOMCE (2013), puedan ser concertadas bajo demanda. La LOMLOE (2020) del actual gobierno de coalición español, formado por el PSOE y Unidas-Podemos ha introducido una serie de reformas al régimen de concertados como son: la eliminación del criterio de demanda social, la regularización del cobro de cuotas a las familias, ejercer un mayor control sobre los criterios de selección del alumnado y reservar algunas plazas para alumnado con necesidades educativas especiales (Verger et al., 2022).

Ahora bien, en España existen tantos objetivos políticos como Comunidades Autónomas (CC.AA) ya que estas cuentan con las competencias transferidas en educación, lo que ha dibujado un mapa diverso de representación de la red de escuelas concertadas. En lo que sí coinciden las CC.AA que apoyan o han desarrollado su red de escolarización concertada con más fuerza, es en el nivel de renta per/cápita alta concentradas en las zonas urbanas o grandes urbes y que, de manera mayoritaria, han sido gobernadas por gobiernos del PP (Sánchez-Caballero y Ordaz, 2019).

España ocupa el cuarto lugar de la OCDE (2018) con mayor porcentaje de alumnado de 15 años matriculado en la red de escolarización público-privada con un 24,5%. Empero, esta distribución es variable según la CCAA que estudiemos. En los casos de Euskadi, Navarra, Madrid y la Rioja se encuentran en torno a un 45%. Las CCAA de Euskadi y Navarra por una cuestión histórica en la que la red de escuelas concertadas denominadas *Ikastolas*, son de corte histórico y enraizadas a la contienda de resistencia por parte de los euskeras parlantes durante la censura franquista (Aperribai-Uranga, 2019). En el caso de la Comunidad de Madrid, los sucesivos gobiernos del Partido Popular durante los últimos 25 años han desarrollado políticas de corte neoliberal—zona única de elección de centro, centros de educación bilingüe, pruebas de evaluación para su publicación, etc.—que han desarrollado un cuasimercado educativo (Fernández-González, 2016). Bayona (2019) destaca que las locomotoras económicas del Estado español y que concentran las mayores rentas por hogar—Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía—son verdaderos feudos de la educación concertada en España por el carácter liberal de los gobiernos que han desarrollado sus políticas durante los últimos 30 años. En este caso, el gobierno de Andalucía ha sido en su mayoría administrado por un PSOE con una dirección claramente socioliberal y en el que la actualidad gobierna el PP de Moreno Bonilla desde el año 2022 en solitario, el cual que está desplegando políticas de extensión de la red de escuelas concertadas. Olmedo (2013) describiría cómo son las clases medias progresistas las que entienden la red de escuelas concertadas como parte de la estrategia material para asegurar el futuro educativo de sus hijos ya que se entienden como escuelas con una mayor calidad educativa, frente a las escuelas públicas.

## **Regulación, Financiación Inspección de las Escuelas Privadas Sostenidas con Fondos Públicos en Inglaterra y España**

En Tabla 4 se recogen las principales semejanzas y diferencias entre las escuelas privadas financiadas con fondos públicos en Inglaterra y España con relación a su regulación, financiación e inspección. Cómo se desprende de la tabla, las escuelas tipo *academies* gozan de mayores libertades en relación con las admisiones de las escuelas concertadas que siguen los mismos criterios que el resto de escuelas estatales, ya que este tipo de escuelas deben de seguir un código de admisiones que siguen las *maintained schools* pero pueden reservarse un 10% de su matrícula para el alumnado que pase pruebas de habilidad, así como las *faith academies* tienen reservadas el 50% de sus matrículas para el alumnado que procese la fe de este tipo de *free school*.

**Tabla 4***Regulación, Financiación, Inspección y Resultados de las Escuelas Privadas Sostenidas con Fondos Públicos (2019)*

<b>Dimensiones</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>Inglaterra</b>	<b>España</b>
Regulación	Admisiones	School admissions code (similar a las maintained schools) Pueden seleccionar al 10% del alumnado por una prueba de habilidad. Las <i>faith schools</i> seleccionan al 50% del alumnado con relación con la fe de la escuela.	Igual que el de las escuelas públicas establecido por la Comunidad Autónoma
	Cualificación docente	Se pueden emplear maestros no calificados (diferentes de las maintained schools)	El profesorado requiere las titulaciones universitarias que habiliten para ejercer docencia (igual que en las escuelas públicas).
	Salarios y condiciones del profesorado	No es necesario cumplir con las regulaciones de pago y condiciones de los maestros (diferente de las maintained schools)	Tablas salariales según convenio colectivo en relación con los Presupuestos Generales del Estado (similar a la de los funcionarios públicos)
	Curriculum	No es necesario seguir el currículo nacional (diferente de las maintained schools)	Siguen el currículo nacional
	Evaluación Nacional/Estatal	Las mismas que las maintained schools	Las mismas que las escuelas públicas
Financiación	Financiación pública	El financiamiento público es el mismo que el de las escuelas mantenidas en las autoridades locales más algunos fondos adicionales	Financiación pública y mediante ayudas voluntarias de los padres para otro tipo de actividades extraescolares
	Contribuciones de las familias	No	Sí, pero de tipo voluntario
Inspección	Inspección	La misma que la de las maintained schools (Ofsted)	La misma que la de las escuelas públicas

*Nota:* Adaptada a partir de West y Nikolai (2017, p. 456)

No obstante, cabe destacar que en el caso de las escuelas concertadas españolas los sistemas o criterios de admisión son iguales a nivel teórico. Que en teoría, las escuelas concertadas deberían tener los mismos criterios de selección y admisión del alumnado que las escuelas públicas, ya que ambas reciben financiación pública y, por lo tanto, deben cumplir con los mismos requisitos legales en cuanto a la admisión de estudiantes. Sin embargo, en la práctica, puede haber diferencias significativas en los criterios de selección y admisión del alumnado en las escuelas concertadas en comparación con las escuelas públicas. Esto se debe a varias razones como son: que las escuelas concertadas cuentan con cierta autonomía en la selección de sus estudiantes contando con criterios más restrictivos como priorizar estudiantes que ya cuentan con hermanos en la escuela; el pago o cobro de cuotas “voluntarias”; que los centros cuenten con un ideario de centro específico que contravenga con las creencias de las familias y el alumnado; o que la oferta de las escuelas concertadas sea limitada (Pulido-Montes, 2020).

Otra de las cuestiones que caracteriza a las escuelas privadas financiadas con fondos públicos que son de carácter histórico, es que tienen un mayor control que las *academies*. Esto se puede observar en la tabla anterior si tenemos en cuenta que el profesorado de las escuelas inglesas público-privadas no tienen por qué pasar los criterios de cualificación o pruebas que el profesorado de las *maintained schools*, al contrario que en España, que si bien no tienen que pasar un sistema de oposición si deben tener en disposición la titulación pertinente a la materia o funciones docentes por las que se les contrata. Además, en el caso de España, el concurso de plazas docentes en los centros concertados debe ser público, otra cuestión es la ya señalada por Bernal y Lacruz (2012) sobre la opacidad en los procesos de selección. En relación con este punto, podemos ver como los salarios del profesorado de la escuela concertada en España tiene fijados unos mínimos para garantizar que se asemejen a los de la escuela pública, al contrario que en el caso de las *academies* en las que no existen este tipo de garantías. Una vez más, las escuelas tipo *academies* tienen una mayor libertad que las escuelas concertadas en relación con la definición del currículum, ya que las del contexto inglés no tienen que seguir el currículum nacional.

En cuanto a la financiación, en el caso de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos inglesas no se permite el cobro de cuotas y en España son de tipo voluntario aunque en un informe realizado por Cicae y CEAPA (2022) se ha registrado que el 90% de las escuelas concertadas cobran cuotas y un alto porcentaje dentro del horario escolar en materias obligatorias contraviniendo la ley. Las evaluaciones e inspecciones son en ambos países para este tipo escuelas, las mismas que las de las escuelas públicas.

## Conclusiones y Reflexiones Finales

Las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos en España—escuelas concertadas—presentan dos tipos de conciertos, generales y singulares. Eso no supone la introducción de varios tipos de escuelas o un aumento de la diversidad escolar para fomentar la competencia entre centros educativos. En Inglaterra, en cambio, existen varios tipos de escuelas de esta clase: *academies* (*sponsor academies*, *converter academies* y *free schools*) y los *City Technology Colleges* que cumplen con el objetivo de diversificar la oferta educativa. Estas escuelas, por tanto, a pesar de ser APPs o un tipo de políticas de privatización “híbridas”, no significan lo mismo en España e Inglaterra y no han sido impulsadas o no han seguido los mismos objetivos. Las escuelas concertadas españolas nacieron a partir de las escuelas privadas de educación primaria o secundaria ya existentes, o bien de nueva creación, que se acogerían al régimen de conciertos mediante el cumplimiento de ciertos requisitos y controles por parte de la administración. En el caso de las escuelas tipo *academies* eran en un principio *secondary maintained schools* existentes de bajos estándares que se convertían en *academies* mediante la relación con un *sponsor* (*sponsor academies*). Posteriormente, las *primary* y *secondary maintained schools* con



resultados excelentes podían acogerse al régimen de *academies* (*converter academies*) y podían abrirse escuelas de nueva creación bajo demanda social (*free schools*). Al contrario que en España, donde las escuelas privadas financiadas con fondos públicos eran sobre todo escuelas privadas de larga trayectoria en el tiempo junto a algunas escuelas de nueva creación, en Inglaterra eran *maintained schools* que adoptaban la naturaleza de *academies* en la primera oleada de este tipo de escuelas bajo el Partido Laborista (Pulido-Montes y Martínez-Usarralde, 2022).

Otra de las diferencias fundamentales entre ambos países eran los objetivos por las que fueron creados estos tipos de escuelas financiadas con fondos públicos. En España, el régimen de conciertos fue desarrollado por la LOE (1985) del partido socialista (PSOE) con un doble objetivo. En primer lugar, poder cubrir la necesaria oferta educativa obligatoria como medida temporal tras el *baby boom* para atender esa creciente población escolar (Torres, 2018), dado el insuficiente número de escuelas de la red pública heredada del régimen del general Franco. En segundo lugar, para tratar de controlar las ya existentes subvenciones a las escuelas privadas heredadas del franquismo, otorgadas sin ningún tipo control o requisito que tratara de equiparar en la mayor medida posible el funcionamiento de los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos con vistas a asegurar la igualdad de oportunidades. Este segundo objetivo, ha sido categorizado como el intento de la publicación de la red de escolarización privada subvencionada (Llano, 2019).

En Inglaterra, las escuelas tipo *academies* nacerían con un gobierno laborista y en el año 2000 lanzarían el programa *City Academies* para otorgar una mayor autonomía a las *secondary maintained schools* con bajos estándares diagnosticados mediante las pruebas de evaluación estandarizadas y los informes de la *Ofsted*. La fe en el mercado y sus modelos de gestión, así como la apertura a la participación de los *sponsors* en las escuelas, sería una política de continuidad respecto al gobierno neoconservador de Thatcher y los *City Technology Colleges*.

A continuación, la *Academies Act* (2010) y la *Education Act* (2011) supondrán la extensión del modelo de escuelas tipo *academies* a las *primary* y *secondary schools* y la posibilidad de abrir nuevas escuelas autónomas dependientes del Secretario de Estado mediante un acuerdo o contrato con cada una de las escuelas de manera específica. La diferencia entre las escuelas del gobierno laborista y el gobierno *ConLibdem* pasarían porque el primer gobierno tenía fe ciega en las bondades del mercado y la autonomía gerencialista pensada para mejorar los estándares de las escuelas que “fallaban”. En el caso del gobierno *ConLibdem* se trataba de una agenda de academización de las *maintained schools* y una estrategia a largo plazo para abrir este tipo de escuelas al ánimo de lucro siguiendo a las *free schools* suecas.

Las escuelas tipo *academies* cuentan con un alto grado de autonomía respecto a las *maintained schools*, ya que el órgano de gobierno de los centros puede contratar al profesorado, acordar los salarios, decidir las políticas para la estructura del personal, el desarrollo profesional, disciplina y gestión del rendimiento. Además, el profesorado contratado no tendría que contar con los niveles *QTS* y el currículum podría ser definido por la escuela, aunque contando con la enseñanza de algunas materias básicas.

En el caso de España sería todo lo contrario, ya que se trataría de asimilar el modelo de escuela pública para la escuela privada (Andrino et al., 2019) en el que las escuelas bajo el régimen de conciertos debían seguir el currículum nacional, el profesorado debía contar con la titulación universitaria que le habilitara para la función docente a desempeñar, las plazas de contratación debían ser sometidas a concurso público, y no debían cobrar cuotas obligatorias. Además, serían sometidos a los mismos controles y evaluación que el resto de las escuelas públicas. Como contrapartida, estas escuelas contaban con su propio ideario de centro, es decir, con el reconocimiento explícito de sus principios ideológicos.

Las Asociaciones Público-Privadas históricas en forma de conciertos en España, como hemos adelantado, quedarían supeditadas a las necesidades cuantitativas de la oferta escolar en el exclusivo caso de que los colegios públicos no pudieran atender a la demanda escolar existente (Guardia-Hernández, 2019). En Inglaterra, se ha transferido el poder de decisión para convertir escuelas en *academies* al servicio de inspección educativa privada—*Ofsted*—por lo que la planificación escolar se ve alterada del anterior modelo de organización de las *LEAs*.

Inglaterra, en los últimos cinco años, se ha situado como uno de los países que cuenta con un porcentaje más alto de escolarización de su alumnado en la red de escuelas autónomas sostenidas con fondos públicos. Para la etapa de educación secundaria, en el año 2018, el 70% de las escuelas eran de tipo *academies* y en torno al 30% para la etapa de educación primaria. Las políticas del gobierno *ConLibdem* han sitiado o cercado la educación pública inglesa, llegando a presentar una situación en la que, para el año 2025, se puede prever que las *maintained schools* podrían llegar a desaparecer o quedar reducidas en número de manera notable.

En España, el modelo descentralizado de CCAA en el que las competencias educativas les serían transferidas hasta culminar dicho proceso gradual en el año 2000, ha dibujado un mapa de escuelas concertadas y públicas diverso. Se han estudiado diferentes CCAA y se ha concluido que en las que ha gobernado de manera prolongada en el tiempo el Partido Popular (PP)—Madrid y Comunidad Valenciana—las reformas introducidas en ambas regiones han buscado favorecer el crecimiento de la red de escuelas concertadas. En el caso de las CCAA gobernadas por fuerzas políticas de centroderecha autonómica en su mayoría—País Vasco y Cataluña—la red de escuelas concertadas ha sido favorecida por motivos diferentes, ya que en el caso del País Vasco está enraizada en su historia y la red de escuelas en euskera—*ikastolas*. En el caso de Cataluña la inversión en las escuelas públicas ha estado por debajo de las escuelas concertadas en los primeros gobiernos de CIU, y los posteriores intentos del PSOE por dignificar la red de escuelas públicas han sido paralizados por la vuelta al poder de la centroderecha catalana. En los casos de Andalucía y Extremadura, gobernadas por el PSOE, no se ha favorecido el crecimiento de la red de escuelas concertadas, pero habrá que esperar para estudiar la situación de la Comunidad de Andalucía en el gobierno actual del PP.

En Inglaterra, contaban con un modelo descentralizado, ya que las *LEAs* hasta el año 1988 eran las encargadas de establecer la planificación del mapa escolar, el currículum, la contratación del profesorado, proveer la financiación a los centros educativos y controlarlos. Mediante la *ERA* (1988) comienza el proceso de autonomía y recentralización estatal. Las escuelas podían administrar sus propios presupuestos y poco a poco se fueron transfiriendo las competencias para establecer contratos de licitación hasta finalmente en el año 1995—con el gobierno de Major—poder incluso contratar al profesorado mediante este tipo de concursos con empresas.

La recentralización sería llevada a cabo en el currículum y las pruebas de evaluación *SATs*. Mediante los nuevos tipos de escuelas introducidos por los distintos gobiernos a partir del *thatcherismo* se dotaría de mayor autonomía a los centros (contratación de personal, condiciones salariales, ordenación del currículum, etc.) vía la recentralización de este tipo de escuelas en la figura del Secretario de Estado. Esa recentralización, que adoptan la naturaleza tipo *academies* en el Secretario de Estado para dotarlas de una mayor autonomía en su gestión y toma de decisiones, ha derivado en el crecimiento tan prolongado y llamativo en cuestión de 10 años (2010-2019) tras la entrada al gobierno de coalición y los subsiguientes gobiernos conservadores que buscan promover el modelo de escuelas tipo *academies*.

La red de escuelas concertadas en España no ha experimentado un mayor crecimiento desde su nacimiento ya que las cifras siempre se han movido entre un 25 y un 30%. Lo que sí lo ha hecho es el gasto público en ellas frente al dedicado a la educación pública que ha experimentado un crecimiento mínimo (Zancajo et al., 2022). Los recortes en educación, y el mantra del supuesto

ahorro que supone la concertada, podrían estar detrás de los motivos del aumento de la financiación de la educación concertada en la última década. Además de ello, la decisión introducida por el PSOE mediante la LOE (2006) de poner al mismo nivel a la escuela concertada que la escuela pública como proveedoras del servicio público educativo, pudo motivar la recontextualización de este principio en las normativas autonómicas. Más tarde, el PP, en el año 2013, introduciría el principio de demanda social. Propuesta que se traduce en una política de cuasimercado al poner en el centro a las familias como consumidores de derecho. En la práctica, es un paso más para el crecimiento de la red de escuelas concertadas-privadas, como ya ocurre en Inglaterra. Sin embargo, la red de escuelas concertadas-privadas y su mayor crecimiento en porcentaje o no, depende de la política desarrollada y de su desarrollo histórico según la CCAA estudiada. En el caso de Inglaterra, esta red de escuelas crece de manera homogénea.

En Inglaterra, cuentan además con una serie de mecanismos de control, o lo que se ha categorizado como el “gobierno en la distancia” (Ball, 1995), que han sido introducidos por los gobiernos conservadores. La *Ofsted*, es un ejemplo de ello, utilizada por el gobierno laborista junto con los *Regional Schools Commissioners* (RCS) introducidos en el año 2014. Los RCS son 8 organismos de inspección, control e intervención de las *maintained schools* que *Ofsted* ha catalogado como que “fallan” para que transiten al modelo de *academies*. Aunque cabe añadir que esta no es su única competencia, ya que también se encargan de controlar, inspeccionar e intervenir las distintas *academies* y *free schools* que “fallan”. Estos organismos y el impulso dado a la creación de nuevos tipos de *academies* por parte del gobierno de coalición (2000-2015) están detrás del rápido crecimiento de este tipo de escuelas.

Para terminar, podemos concluir que la rápida expansión y crecimiento de las escuelas privadas en Inglaterra en apenas una década, difiere del equilibrio de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos en España y, se explica, principalmente, por el discurso con el que han sido construidas en la relación de la autonomía para la mejora de los resultados. En el caso de España, los conciertos nacieron, en los años ochenta del pasado siglo, con el objetivo primario de ofertar plazas escolares en el tramo de la educación obligatoria allá donde la oferta pública heredada de más de cuarenta años de dictadura no podía llegar. Con posterioridad, desde el PP, se ha tratado de ahondar o profundizar en el crecimiento de esta red de escolarización privada desde concepciones neoliberales. Por último, pero no menos importante, en Inglaterra los distintos partidos políticos— incluso siendo de ideologías formalmente diferentes—han desarrollado líneas o políticas de continuidad real en las políticas de privatización de la educación, y, por el contrario, en España son más ostensibles las rupturas y diferencias entre las políticas conservadoras y socialistas en las iniciativas privatizadoras en el terreno de la educación. Un ejemplo del caso español en esta materia son las reformas introducidas por el PSOE y Unidas-Podemos mediante la LOMLOE (2020).

## Referencias

- Adams, R. (2016). Government drops plan to make all schools in England academies. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2016/may/06/government-backs-down-over-plan-to-make-all-schools-academies>
- Adamson, F. (2016). *Privatization or public investment in education?* [Research & Policy Brief]. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. <https://edpolicy.stanford.edu/GlobalEdReform>
- Aguilar Hernández, L. (2002). *El discurso sobre la calidad de la educación en España: De las políticas a las prácticas docentes* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia.

- Andrino, B., Grasso, D., y Llaneras, K. (4 de octubre de 2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. *El País*.  
[https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939\\_154094.html](https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html)
- Aperribai-Uranga, A. (2019). *Escuela pública y concertada en la Comunidad Autónoma Vasca: Discurso y des/legitimación de un proceso singular* (Trabajo Final de Grado). Vizcaya, Universidad del País Vasco.
- Azumendi, E. (2013). Los colegios concertados vascos son los mejor financiados de España. *eldiario.es*. [https://www.eldiario.es/norte/euskadi/colegios-concertados-vascos-financiados-Espana\\_0\\_204030387.html](https://www.eldiario.es/norte/euskadi/colegios-concertados-vascos-financiados-Espana_0_204030387.html)
- Ball, S. J. (2007). *Education inc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. The Policy Press.
- Ball, S. J., & Youdell, B. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Universidad de Londres.
- Ball, S.J., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. The Policy Press.
- Bayona, E. (2019). Los feudos de la enseñanza concertada: Catalunya, Madrid, Valencia y Andalucía. *El Público*. <https://www.publico.es/sociedad/radiografia-educacion-concertada-feudos-ensenanza-concertada-catalunya-madrid-valencia-andalucia.html>
- BBC News. (2015). Every school should be an academy. Recuperado de  
<https://www.bbc.com/news/education-33944203>
- Belfield, C. R. y Levin, H. M. (2003). *La privatisation de l'éducation: Causes, effets et conséquences pour la planification*. UNESCO.
- 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>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, a. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Cicae y CEPAE. (2022). *Estudio de cuotas y precios de colegios concertados. Curso 2022-2023. Informe Final*. Garlic B2B. [https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2022/10/Informe-de-resultados\\_Estudio-de-Cuotas-Colegios-Concertados\\_Curso-2022-23.pdf](https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2022/10/Informe-de-resultados_Estudio-de-Cuotas-Colegios-Concertados_Curso-2022-23.pdf)
- Chitty, C. (2009). *Education policy in Britain*. Palgrave Macmillan.
- Chitty, C. (2013). *New Labour and secondary education, 1994-2010*. Palgrave Macmillan.
- Clarke, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147.  
<https://doi.org/10.3167/fcl.2008.510110>
- Cornelisz, I. (2012). *A reexamination of private school effectiveness: The Netherlands*. [TIER Working Paper Series. TIER WP 12/03]. <https://research.vu.nl/en/publications/a-reexamination-of-private-school-effectiveness-the-netherlands>
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, y A. Verger (Eds.). *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (pp. 205-232). Miño y Dávila.
- Dijkstra, A. B., Dronkers, J., & Karsten, S. (2001). *Private schools as public provision for education school choice and marketization in the Netherlands and elsewhere in Europe* (Occasional PaperNo. 20).  
<http://www.ncspe.org/>
- Dutercq, Y. (2011). *Où va l'éducation entre public et privé?* De Boeck Supérieur.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics in Education*, 4(2-3), 269-293. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90004-G](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90004-G)
- 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>

- Froedge, E. (2016). Public funding and private schooling across countries. *The Journal of Law and Economics*, 39(1), 121-148. <https://doi.org/10.1086/467345>
- Gintis, H. (1995). The political economy of school choice. *Teachers College Record*, 96, 492-492.
- Global Justice Now/ National Education Union. (2019). *In whose interest? The UK's role in privatizing education around the world*. Global Justice Now.
- Guardia-Hernández, J. J. (2019). Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: Recorrido histórico y perspectivas de futuro. *Estudios Constitucionales*, 17(1), 321-362. <https://doi.org/10.4067/s0718-52002019000100321>
- Hilton, A. (2019). *Academies and free schools in England: A history and philosophy of the Gove Act*. Routledge.
- James, E. (1984). Benefits and costs of privatized public services: Lessons from the Dutch educational system. *Comparative Education Review*, 28(4), 605-624. <https://www.jstor.org/stable/1187188>
- Llanos, A. (2019). Fundamentación versus publicación de la escuela concertada hacia una actualización de las razones de los conciertos educativos. *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 50, 1-31. [https://www.iustel.com/v2/revistas/detalle\\_revista.asp?id=2&numero=50](https://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id=2&numero=50)
- Mason, R. (2015). David Cameron: I want every school to become an academy. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2015/aug/15/david-ferguson-i-want-every-school-to-become-an-academy>
- Ministerio de Educación Nacional (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Ministerio de Educación Nacional/OCDE, 1963.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1913). *Anuario Estadístico de España, 1912*. Madrid: Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico.
- Mons, N. (2011). Privatisation sous haute surveillance étatique: Une comparaison internationale. En Y. Dutercq (Dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (pp. 19-35). Éditions De Boeck Université.
- Moshcetti, M. C., Fontdevila, C., & Verger, A. (2017). *Manual para el estudio de la privatización de la educación*. Internacional de la Educación.
- NAO. (2018). *Establishing free schools: Department for Education (2013/2014)*. The Stationery Office.
- Narodowski, M., & Mongan, J. C. (2020). Cuasi-monopolio: Un modelo teórico para comprender la relación estatal-privado en los sistemas educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(45). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4134>
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates, and edu-businesses: New and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28(1), 55-76. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.689011>
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32, 3-8. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>
- Patrinos, H. (2002). *Private education provision and public finance. The Netherlands as a possible model*. Columbia University, NCSPE.
- Patrinos, H. A. (2013). Private education provision and public finance: The Netherlands. *Education Economics*, 21(4), 392-414. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.568696>
- Puelles, M. (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6666>
- Puelles, M. (2011). Evolución de la educación durante la democracia española. En G. O. Sauter, *Corriente e instituciones educativas contemporáneas* (pp.289-314). UNED.
- Puelles, M., y Currás Menor, M. (2018). *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*. Morata.

- Pulido-Montes, C. (2020). *La privatización “de” y “en” la educación pública: Un estudio comparado de los casos de Inglaterra y España* (Doctoral Thesis, Universidad de Valencia). <http://roderic.uv.es/handle/10550/75734>
- Pulido-Montes, C., & Lázaro Lorente, L. (2021). Neoliberalismo y procesos de privatización “en” la educación pública en Inglaterra y España. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation / Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 95–116. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14858>
- Pulido-Montes, C., & Martínez-Usarralde, M. J. (2022). So equal yet so different: Comparison of accountability policies in the global education reform movement—The case of England and Spain. In: B. Akgün & Y. Alpaydın (Eds.), *Education policies in the 21st century*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5_4)
- Rizvi, F. (2016). *Privatization in education: Trends and consequences*. [Education Research and Foresight Series, 18]. UNESCO. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/5066>
- Sahlberg, P. (2012). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal Education Change*, 7(4), 259-284. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Sánchez Sarto, L. (Dir.) (1936). Voz Gran Bretaña. *Diccionario de Pedagogía*. Labor. Vol. I, p. 1503.
- Sánchez Sarto, Luis (Dir.) (1936). Voz Bélgica. *Diccionario de Pedagogía*. Labor. Vol. I, p. 359.
- Sánchez Sarto, Luis (Dir.) (1936). Voz Holanda. *Diccionario de Pedagogía*. Labor. Vol. I, p. 1603.
- Sánchez-Caballero, D. (2019). España, entre los países de Europa con menos escuela pública y más concertada. *eldiario.es*. [https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada\\_0\\_618388327.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada_0_618388327.html)
- Sánchez-Caballero, D., & Ordaz, A. (2019). La escuela concertada, de la necesidad en los tiempos de Felipe González a pilar ideológico de la derecha. *eldiario.es*. [https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-necesidad-libertad-eleccion\\_0\\_871763584.html](https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-necesidad-libertad-eleccion_0_871763584.html)
- Saura, G. (2018). Neoliberalización experimental y redes filantrópicas en educación. En *XVI Congreso de Educación Comparada Universidad de La Laguna* (pp. 841-850). Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Shepherd, J. (2012). Michael Gove launches attack on anti-academy teachers and councilors. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2012/jan/04/michael-gove-attack-anti-academy>
- Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (2012). *Policy borrowing and lending*. *World Yearbook of Education 2012*. Routledge.
- Torres, J. (2018). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Verger, A., & Moschetti, M. C. (2017). *Public-private partnerships as an education policy approach: Multiple meanings, risks and challenges*. UNESCO Education Research Working Paper.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Verger, A., Moschetti, M. C. & Fontdevila, C. (2020). How and why policy design matters: Understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. *Comparative Education*. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1744239>
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: Discursos y estrategias neoconservadoras. *ÁREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 31, 97-107. <https://revistas.um.es/areas/article/view/165031>
- West, A., & Nikolai, R. (2017). The expansion of “private” schools in England, Sweden and Eastern Germany: A comparative perspective on policy development, regulation, policy goals and

- ideas. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(5), 452-469. 10.1080/13876988.2016.1262549
- Whitty, G., Power, S., y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Ediciones Morata.
- Wiborg, S. (2015) Privatising education: Free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, 59(3), 473–497. <http://dx.doi.org/10.1086/681928>
- Zancajo, A., Verger, A., y Fontdevila, A. (2022). *La educación concertada en España Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional*. Fundación Bofill.

## Sobre los Autores

### **Cristina Pulido-Montes**

Universidad de Valencia

[cristina.pulido@uv.es](mailto:cristina.pulido@uv.es)

Profesora Ayudante-Doctor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Doctora en Educación (2020) por la Universidad de Valencia. Personal Investigador en Formación del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Universidad de Valencia, España (2015-2019). Becaria FPU del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte del Gobierno de España. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Comparada e Internacional Ágora (GRECIA) de la Universidad de Valencia y del Grupo de Investigación Innovación, Metodología y TIC (INMETIC) (UCV). Coordinadora del Proyecto de Innovación AUECPE de la Universidad de Valencia para la introducción de metodologías y recursos digitales que fomenten el *blended learning* y *flipped teaching* en las aulas. Forma parte del Comité Evaluador de la *Revista Iberoamericana de Docentes*, evaluadora en diversas revistas internacionales y en seminarios internacionales y congresos nacionales. Fue Visiting Research Scholar en el Institute of Education de la University College of London durante el curso 2016/2017. Las líneas de investigación que lleva a cabo son: privatización de la educación en países desarrollados y en desarrollo y el impacto de la COVID-19 en el derecho a la educación desde una perspectiva comparada e internacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1087-461X>

### **Luís Miguel Lázaro**

Universidad de Valencia

[Luis.lazaro@uv.es](mailto:Luis.lazaro@uv.es)

Catedrático de Universidad del Área de Teoría e Historia de la Educación. Desde 1991 a 1992 fue director del Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia; de 1993 a 1999 Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la misma Universidad; y de 2000 a 2006 director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la citada Facultad. Ha sido Visiting Research Scholar en la Universidad de California en Los Angeles (U.C.L.A) en el año 2015, y en la de Bangor (Reino Unido) en 2014. A lo largo de los últimos años, ha impartido cursos de Doctorado, Postgrado, y desarrollado Seminarios en el terreno de la Educación Comparada e Internacional en Universidades públicas de España y América Latina (Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, y Perú). Es autor de numerosos libros y artículos. Es miembro del consejo/comité asesor/editorial de las revistas *Educació i Història* (Barcelona), *Revista Española de Educación Comparada* (Madrid), *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (Buenos Aires), *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación* (Buenos Aires), *Foro de Educación* (Valladolid), *Revista de Educación Superior del Sur Global*, RESUR (Montevideo), *Revista Brasileira de Educação Comparada* (Campinas), y *Educiencia* (Tamaulipas). De mayo de 2010 a noviembre de 2014 fue presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Es miembro del Consejo Ejecutivo del World Council of Comparative Education Societies (WCCES). Desde mayo de 2017 es

presidente de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. Desde junio de 2015 es miembro del Consejo Científico del Instituto Universitario Sudamericano ?IUSUR (Montevideo, Uruguay). Desde noviembre de 2015 es miembro del Global Citizenship Education International Advisory Committee de la UNESCO Chair in Global Learning and Global Citizenship Education (GCE) en la University of California-Los Angeles (UCLA).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3090-146X>

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 93

22 de agosto 2023

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).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---