

---

# archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

---

Volumen 34 Número 12

3 de febrero 2026

ISSN 1068-2341

---

## Cartografías del ‘Lobbyismo’ Educativo: El Caso de las Corporaciones Españolas

*Daniel Turienzo*

Universidad Camilo José Cela  
España

*Bianca Thoilliez*

Universidad Autónoma de Madrid  
España



*Macarena Verastegui*

Universidad Autónoma de Madrid  
España

**Citación:** Turienzo, D., Thoilliez, B., & Verastegui, M. (2026). Cartografías del ‘lobbyismo’ educativo: El caso de las corporaciones españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(12). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9234>

**Resumen:** En la actualidad, han cobrado protagonismo agentes privados no vinculados directamente con el sector educativo, distintos de los tradicionales (sindicatos, entidades religiosas, organismos supranacionales...), que están participando de una manera activa en la construcción de imaginarios sociales estandarizados sobre educación. El objetivo de este trabajo es identificar dichos agentes emergentes y analizar sus estrategias de influencia sobre el profesorado y la opinión pública. Se realizó un análisis de 22 casos de estudio con los siguientes criterios de inclusión: a) empresas radicadas en España, b) sin vínculo directo con el sector educativo ni con estrategias de marketing o

venta, y c) cuyas acciones se dirigen explícitamente a la formación o a la definición del rol docente. Un primer análisis dibuja una constelación de programas en los que participan empresas pertenecientes a sectores dispares como banca, energía, seguros, comunicación, entretenimiento etc. Muchas compañías desarrollan varias iniciativas y establecen sinergias con otras entidades. Las estrategias de intervención se agruparon en siete categorías, siendo las más comunes los programas formativos para docentes y la creación de material didáctico. Se evidencia el creciente interés de las empresas en influir en la educación, redefiniendo el rol docente. Este fenómeno, enmarcado en una nueva filantropía, muestra la presencia consolidada de grandes corporaciones en el ámbito educativo. **Palabras clave:** privatización de la educación; mercantilización de la educación; industria educativa global; nueva filantropía; *lobbyismo*

### **Cartographies of educational lobbying: The case of Spanish corporations**

**Abstract:** Nowadays there are new private agents, beyond the traditional ones (trade unions, religious entities, supranational organizations, etc.), which are actively participating in the construction of standardized social imaginaries about education. The aim of this paper is to identify these emerging agents and analyse their strategies of influence on teachers and public opinion. An analysis of 22 case studies was carried out with the following inclusion criteria: a) companies based in Spain, b) without direct links to the education sector or to marketing or sales strategies, and c) with a direct impact on the teaching role. A first analysis draws a constellation of programs in which companies belonging to disparate sectors such as banking, energy, insurance, communication, entertainment, etc. participate. Many companies develop various initiatives and establish synergies with other entities. The intervention strategies were grouped into seven categories, the most common being teacher training programmes and the creation of teaching materials. The growing interest of companies in influencing education, redefining the role of teachers, is evident. This phenomenon, framed in a new philanthropy, shows the consolidated presence of large corporations in the field of education.

**Key words:** privatization of education; marketization of education; global education industry; new philanthropy; lobbyism

### **Mapas do 'lobbyismo' educacional: O caso das corporações espanholas**

**Resumo:** Atualmente, agentes privados não diretamente ligados ao setor da educação, além dos tradicionais (sindicatos, entidades religiosas, organismos supranacionais, etc.), ganharam destaque e participam ativamente da construção de imaginários sociais padronizados sobre a educação. O objetivo deste artigo é identificar esses agentes emergentes e analisar suas estratégias de influência sobre os professores e a opinião pública. Foi realizada uma análise de 22 estudos de caso com os seguintes critérios de inclusão: a) empresas sediadas em Espanha, b) sem ligações diretas ao sector da educação ou a estratégias de marketing ou vendas e c) cujas ações visem explicitamente a formação ou a definição do papel docente. Uma primeira análise desenha uma constelação de programas em que participam empresas pertencentes a setores díspares, como banca, energia, seguros, comunicação, entretenimento, etc. Muitas empresas desenvolvem várias iniciativas e estabelecem sinergias com outras entidades. As estratégias de intervenção foram agrupadas em sete categorias, sendo as mais comuns os programas de formação de professores e a criação de materiais didáticos. É evidente o crescente interesse das empresas em influenciar a educação, redefinindo o papel dos professores. Esse fenômeno, enquadrado em uma nova filantropia, mostra a presença consolidada de grandes corporações no campo da educação.

**Palavras-chave:** privatização da educação; mercantilização da educação; indústria global da educação; nova filantropia; *lobbyismo*

## Cartografías del ‘Lobbysmo’ Educativo: El Caso de las Corporaciones Españolas

Este estudio tiene como objetivo identificar y analizar a las corporaciones no educativas que han comenzado a intervenir activamente en la formación docente en España. A partir del mapeo de sus programas e iniciativas, se examinan las estrategias de influencia utilizadas, los aspectos del rol docente que buscan moldear y la lógica pedagógica subyacente que estas acciones promueven. Para analizar este fenómeno, el estudio se apoya en tres conceptos clave. El primero es la privatización endógena, entendida como la incorporación en el sector público de lógicas, valores y prácticas del mundo empresarial, sin que ello implique necesariamente una externalización directa del servicio educativo (Ball y Youdell, 2008). El segundo es el de nueva filantropía, que alude a una forma de intervención empresarial caracterizada por la implicación activa del financiador, la orientación al impacto y la búsqueda de retornos reputacionales o simbólicos para la empresa (Ball y Olmedo, 2011; Olmedo, 2016). En tercer lugar, se incorpora la noción de regulación performativa, que explica cómo se promueve la estandarización de la práctica docente a través de instrumentos como materiales, premios, formación o indicadores de rendimiento (Ball, 2003). En el contexto de este estudio, nos va a permitir analizar cómo ciertos programas empresariales (al ofrecer materiales, premios o formación) pueden orientar las prácticas docentes hacia formas de enseñanza estandarizadas, alineadas con criterios de rendimiento o empleabilidad. Junto a estos enfoques, el análisis se nutre de estudios recientes sobre *lobbysmo* educativo que han documentado estrategias de influencia tanto tradicionales como emergentes sobre el profesorado (Fontdevila et al., 2021) y de los que también nos hemos ocupado (Turienzo et al., 2023).

El sistema educativo español se ha caracterizado históricamente por una fuerte presencia del sector privado, especialmente a través del sistema de conciertos educativos, que consolidó una doble red de escuelas públicas y privadas financiadas con fondos públicos (Muñoyerro, 2022). Esta trayectoria ha favorecido la normalización de la participación no estatal en la provisión educativa, configurando un terreno fértil para las actuales formas de privatización y mercantilización impulsadas desde distintos sectores (Bernal y Lorenzo 2013; Luengo y Saura, 2012; Parcerisa, 2016; Pulido-Montes y Lázaro Morente, 2021; Verger et al., 2018; Verger y Pagès, 2018). La pandemia de COVID-19 aceleró la tendencia a la privatización educativa, especialmente mediante el protagonismo de empresas EdTech en contextos de aprendizaje híbridos y digitales (Díez-Gutiérrez, 2021; Fontdevila y Verger, 2019; Saura, 2022; Saura et al., 2021).

En las últimas décadas los procesos de privatización (y mercantilización) de la educación no solo han evolucionado en términos cuantitativos, afectando cada vez a más aspectos y etapas educativas, sino también a nivel cualitativo. Las nuevas formas de privatización, como las relacionadas con la nueva filantropía (Olmedo y Santa-Cruz, 2018; Saura, 2018) o la hibridación con el sector público (Srivastava y Read, 2019) ponen de manifiesto la complejidad de la relación de la esfera pública y privada en el contexto educativo y la dificultad para establecer delimitaciones entre ambas (Turienzo et al., 2023). Estas nuevas prácticas conviven con otras clásicas como las alianzas público-privadas, las reformas pro-mercado o la liberalización educativa (Bonal y Verger, 2016).

En este contexto, analizamos la irrupción de corporaciones no educativas que, en los últimos años, han comenzado a intervenir activamente en la formación docente en España. A través de fundaciones, plataformas o *think tanks*, estas entidades promueven iniciativas que, si bien se presentan como filantrópicas, responden a lógicas alineadas con intereses corporativos. Este estudio se ocupa de estos actores emergentes cuya acción se inscribe en formas de privatización endógena, entendida como “la importación de ideas, técnicas y prácticas propias del sector privado, con el fin de tornar al sector público más parecido a los negocios y el crecimiento empresarial” (Ball y Youdell,

2008, p. 8). Aunque no se trata de acciones de venta directa, estas formas de influencia tienden a solaparse con dinámicas de privatización exógena, lo que dificulta su delimitación (Verger et al., 2016). El objetivo es cartografiar quiénes son estos actores y qué estrategias utilizan para incidir en la definición del rol docente y en la construcción de imaginarios estandarizados sobre la educación. La literatura académica ha documentado ampliamente los efectos de la privatización educativa, tanto en su dimensión estructural (Baker y LeTendre, 2005; Lubienski y Lubienski, 2014) como en su expresión a través de corporaciones del sector educativo y tecnológico (Fontdevila y Verger, 2019; Quilabert et al., 2023). Sin embargo, existen aún pocos estudios centrados en la intervención de grandes empresas multisectoriales, ajenas al ámbito educativo, en la formación docente. Este vacío es particularmente visible en el caso español, donde el fenómeno ha ganado visibilidad en los últimos años (Olmedo y Santa-Cruz, 2018; Saura, 2018).

No obstante, estas compañías propiciarían un tipo de privatización que podría considerarse exógena, en el sentido que le conceden Ball y Youdell (2008) cuando el Estado procura “abrir la educación pública a la participación de agentes privados con ánimo de lucro o valerse del sector privado para diseñar, gestionar y proveer aspectos de la educación pública” (p. 9). Sin embargo, existen menos referencias sobre empresas que no tienen a priori intereses comerciales en el sector educativo y sobre cómo está produciéndose su inmersión en el contexto español (Olmedo y Santa-Cruz, 2018; Saura, 2018). Este desfase puede obedecer al carácter relativamente reciente del fenómeno en España o a la normalización histórica de la colaboración público-privada. El creciente interés por conocer cómo las compañías privadas tratan de influir en la definición de las políticas públicas se debe a que, si bien la participación del sector privado en educación no es una novedad, la escala e intensidad del fenómeno no tiene precedentes (Fontdevila et al. 2021).

A menudo las intervenciones de estas empresas se enmarcan en la denominada nueva filantropía como contraposición con la filantropía tradicional basada en la financiación de acciones, organizaciones o fundaciones. De esta forma la nueva filantropía apuesta por una presencia activa del financiador, la orientación al impacto y el intento de combinar la responsabilidad social con la obtención de retornos para la entidad financiadora (Ball y Olmedo, 2011; Olmedo, 2016; Saura, 2016). Dichos retornos tienen que ver con la muestra de compromiso con el bien común de las grandes corporaciones al tiempo que supone una oportunidad para influir en la definición del rol docente y del propio sistema educativo (Turienzo et al., 2023).

Entre las estrategias de influencia identificadas en la literatura destacan la movilización de conocimiento, la creación de redes, compromisos con las bases y pilotajes o enseñanzas desde el ejemplo (Fontdevila et al., 2021). Las empresas están desarrollando estrategias de influencia sobre los estados de opinión política en relación con las escuelas y el profesorado muy eficaces. Sus acciones se caracterizan por recurrir a prácticas de influencia o *lobbyismo* tradicionales, tales como el establecimiento de formas de colaboración público-privadas y el diálogo directo con las administraciones públicas, pero también otras nuevas centradas en el profesorado. Estas nuevas fórmulas se dirigen directamente al profesorado, concebido como un colaborador clave para vehicular los intereses de estos actores en el ámbito educativo. Una posible explicación de la acogida de estos programas es que, a diferencia de las iniciativas institucionales, están diseñados para dirigirse directamente al profesorado y se presentan con un lenguaje centrado específicamente en la innovación y la transformación educativa que, parece, centran el interés de una buena parte del profesorado en activo.

Tal y como planteábamos en un trabajo anterior (Turienzo et al., 2023), los procesos de privatización y las iniciativas filantrópicas impulsadas por grandes corporaciones han centrado su atención en el profesorado, incidiendo en diversos aspectos de su labor, desde la formación inicial hasta la evaluación de su desempeño (Brewer & Lubienski, 2019). Esta influencia se ha materializado a través de mecanismos de regulación performativa (Ball, 2003), los cuales han promovido la

estandarización de la enseñanza mediante materiales didácticos y la orientación a resultados de pruebas externas (Thompson et al., 2020; Volante, 2004). Como consecuencia de esta estandarización, el profesorado ha experimentado un proceso de proletarización, perdiendo autonomía en la toma de decisiones y viendo afectado su juicio profesional (Biesta, 2015, 2024; Lundström, 2015; Rodríguez, 2014; Rubin, 2011), lo que, en última instancia, refuerza la lógica de la performatividad (Ball, 2003).

## **Enfoque Metodológico**

Este estudio se centra en la exploración de las estructuras y prácticas emergentes mediante las cuales los actores privados están influyendo en el sentido, alcance y funciones de la profesión docente en España. Dado el carácter exploratorio del fenómeno analizado y la falta de estudios sistemáticos previos sobre la intervención de grandes corporaciones no educativas en la formación docente en España, se optó por un mapeo como técnica principal. Este enfoque permite identificar patrones, actores y tendencias a partir de un amplio espectro de iniciativas públicas, sin necesidad de acceder inicialmente a información interna o testimonios directos. A diferencia de métodos como las entrevistas o los estudios de caso, el mapeo posibilita una visión panorámica y comparativa de múltiples programas, lo que resulta especialmente útil cuando el objetivo es cartografiar un campo de acción aún poco documentado y de fronteras difusas.

El caso español es relevante en el contexto internacional por la combinación de dos factores: por un lado, una larga tradición de colaboración público-privada normalizada a través del sistema de conciertos escolares; por otro, el protagonismo reciente de grandes corporaciones de sectores no educativos (como banca, tecnología, energía o seguros) en programas dirigidos a docentes. Aunque este tipo de participación no es exclusiva de España, en este contexto adquiere una visibilidad y articulación particular, no tanto a través de empresas educativas o entidades del tercer sector (tal y como sucede en otros países), sino mediante fundaciones corporativas y plataformas interempresariales que actúan en colaboración con la administración educativa.

Para ello, se ha diseñado un enfoque metodológico basado en la identificación, clasificación y análisis de iniciativas pedagógicas promovidas por empresas privadas. El proceso de investigación se desarrolló en dos fases principales.

En una primera fase, se realizó un mapeo sistemático de programas pedagógicos impulsados por empresas privadas que operan en España. Con este objetivo se llevó a cabo una exploración exhaustiva en la web mediante motores de búsqueda generales (Google), así como en páginas oficiales de fundaciones corporativas, portales de RSC (Responsabilidad Social Corporativa), boletines institucionales, notas de prensa y medios especializados en educación o innovación social. Se utilizaron descriptores como “programa educativo”, “formación docente”, “iniciativa educativa”, junto al nombre de empresas o sectores relevantes (banca, tecnología, energía...). En paralelo, se revisaron plataformas de colaboración público-privada y redes interempresariales que pudieran actuar como agregadores o catalizadores de iniciativas. La información se sistematizó en una base de datos compartida por el equipo investigador, y se verificó que los programas estuvieran activos en el momento del análisis. En una segunda fase, se realizó un análisis detallado de las estrategias públicas de influencia utilizadas por estas empresas, con el objetivo de establecer patrones y tendencias en sus programas y actividades.

Para responder a los objetivos de investigación, se implementó un análisis sistemático de información sobre diversas iniciativas pedagógicas de origen empresarial. La selección de programas se realizó en función de criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Establecimos tres criterios de inclusión: (1) Iniciativas lanzadas o patrocinadas prioritariamente por compañías que operan en España. (2) Programas promovidos por empresas cuyo sector principal de actividad no

sea el educativo. (3) Propuestas dirigidas principalmente al profesorado como audiencia objetivo. Los criterios de exclusión fueron los siguientes cuatro: (A) Programas de carácter generalista cuya acción no esté focalizada específicamente en la docencia. (B) Iniciativas cuya financiación principal provenga de donantes individuales, minoritarios o de entidades con alta participación pública. (C) Proyectos impulsados exclusivamente desde el tercer sector. (D) Programas promovidos por empresas cuyo sector de negocio, aunque relacionado con la educación, no tenga un impacto directo en la formación docente.

A partir de una exploración extensiva en red, llevada a cabo ~~en~~ entre febrero y diciembre de 2023, se identificó un conjunto preliminar de 50 iniciativas pedagógicas. La selección definitiva se realizó mediante un proceso sistemático compuesto por cuatro pasos:

1. Identificación: Cada investigador realizó una búsqueda exhaustiva de programas que cumplieran con los criterios de inclusión, registrando sus hallazgos en una base de datos común. En esta etapa, se recopilaron un total de 50 propuestas iniciales.
2. Cribado: A través de un proceso de discusión y triangulación entre los miembros del equipo de investigación, se depuraron las bases de datos, eliminando duplicidades y descartando programas inactivos o que no respondían a la audiencia objetivo. Como resultado, se eliminaron 8 programas.
3. Elegibilidad: Se realizó un análisis en profundidad de los programas preseleccionados, excluyendo aquellos que constituían meramente una actividad comercial de empresas del sector educativo o que presentaban conflictos de interés. En esta fase, se descartaron 7 programas adicionales.
4. Definición de la muestra: A partir de los programas que superaron las fases previas, se definió una muestra final de 22 iniciativas pedagógicas para un análisis detallado.

En cuanto al diseño metodológico, se establecieron estrategias de recolección de información homogéneas para todos los programas seleccionados, siguiendo procedimientos avalados por estudios previos (Rappoport et al., 2021). La información fue obtenida de fuentes oficiales proporcionadas por las propias iniciativas y contrastada con documentación complementaria cuando fue necesario.

Para el análisis de las iniciativas, se establecieron cinco categorías fundamentales:

- A. Entidad responsable: Organización que desarrolla el programa.
- B. Empresa promotora: Compañía que respalda mayoritariamente la iniciativa.
- C. Sector empresarial: Ámbito principal de actividad de la empresa patrocinadora.
- D. Patrocinadores y colaboradores: Actores adicionales involucrados en el financiamiento o promoción del programa.
- E. Estrategias y tipo de actividad: Modalidades y herramientas utilizadas para influir en la formación docente.

Las categorías de análisis utilizadas en este estudio combinan elementos derivados de marcos conceptuales previos y componentes emergentes del trabajo de campo. Una estrategia mixta permitió captar tanto patrones esperables como matices contextuales relevantes en el caso español. La clasificación de las estrategias de influencia se realizó mediante un análisis de contenido cualitativo de los programas seleccionados. A partir de una revisión de literatura previa (Ball y

Olmedo, 2011; Fontdevila et al., 2021) y de una exploración inicial de los materiales disponibles, se identificaron las estrategias recurrentes (formación docente, elaboración de materiales, premios, eventos, informes, visitas y becas). Estas fueron agrupadas por similitud funcional, atendiendo al tipo de interacción con el profesorado y al canal de influencia privilegiado. El análisis de vínculos se centró en detectar relaciones explícitas de colaboración (financiación, coorganización, adhesión a plataformas comunes) entre empresas, fundaciones y administraciones públicas. Se consideraron vínculos únicamente aquellos que constaban de forma visible en las fuentes analizadas (sitios web oficiales, informes, materiales promocionales). La codificación fue realizada por varios miembros del equipo, siguiendo una pauta común de registro, y se contrastaron los casos dudosos mediante discusión interna para garantizar la coherencia analítica.

Este enfoque presenta también limitaciones importantes. Al centrarnos exclusivamente en información disponible en fuentes públicas (como páginas web, memorias institucionales o materiales divulgativos), el análisis está condicionado por los discursos que las propias empresas deciden proyectar. Esto puede generar una visión parcial de las estrategias de influencia, omitiendo posibles dimensiones menos visibles o no intencionadamente comunicadas. Aunque se realizó un esfuerzo de contraste con documentación secundaria y se aplicaron criterios sistemáticos de análisis, el estudio no accede a información interna ni incorpora la perspectiva directa del profesorado u otros actores educativos. En futuras investigaciones sería relevante complementar esta aproximación con trabajo de campo, entrevistas o análisis del impacto efectivo en los centros escolares.

La aplicación de estas categorías permitió la elaboración de mapas detallados que reflejan el impacto y las estrategias de influencia de las empresas privadas en el desarrollo profesional del profesorado en España. Con el objetivo de representar visualmente los patrones de influencia y los vínculos entre actores, se elaboraron tres mapas de relaciones: (1) programas e instituciones responsables, (2) sectores empresariales implicados, y (3) estrategias de intervención utilizadas. La construcción de los mapas se basó en los datos recopilados para cada programa: nombre, entidad promotora, colaboraciones explícitas (administraciones públicas, otras empresas), sector de actividad y tipo de estrategia. Se consideró que existía una relación cuando una empresa figuraba como impulsora, patrocinadora o colaboradora de una iniciativa, o cuando una administración pública aparecía como participante activa en su desarrollo. Los vínculos múltiples (como una empresa presente en varios programas o sectores) se reflejaron mediante nodos compartidos. La representación se realizó de forma manual y deliberadamente sintética, priorizando la claridad en la visualización de redes frente a la exhaustividad de nodos. Para el diseño gráfico se recurrió a *bubbl.us*, puesto que permite identificar nodos clave, agrupamientos sectoriales y recurrencias estratégicas.

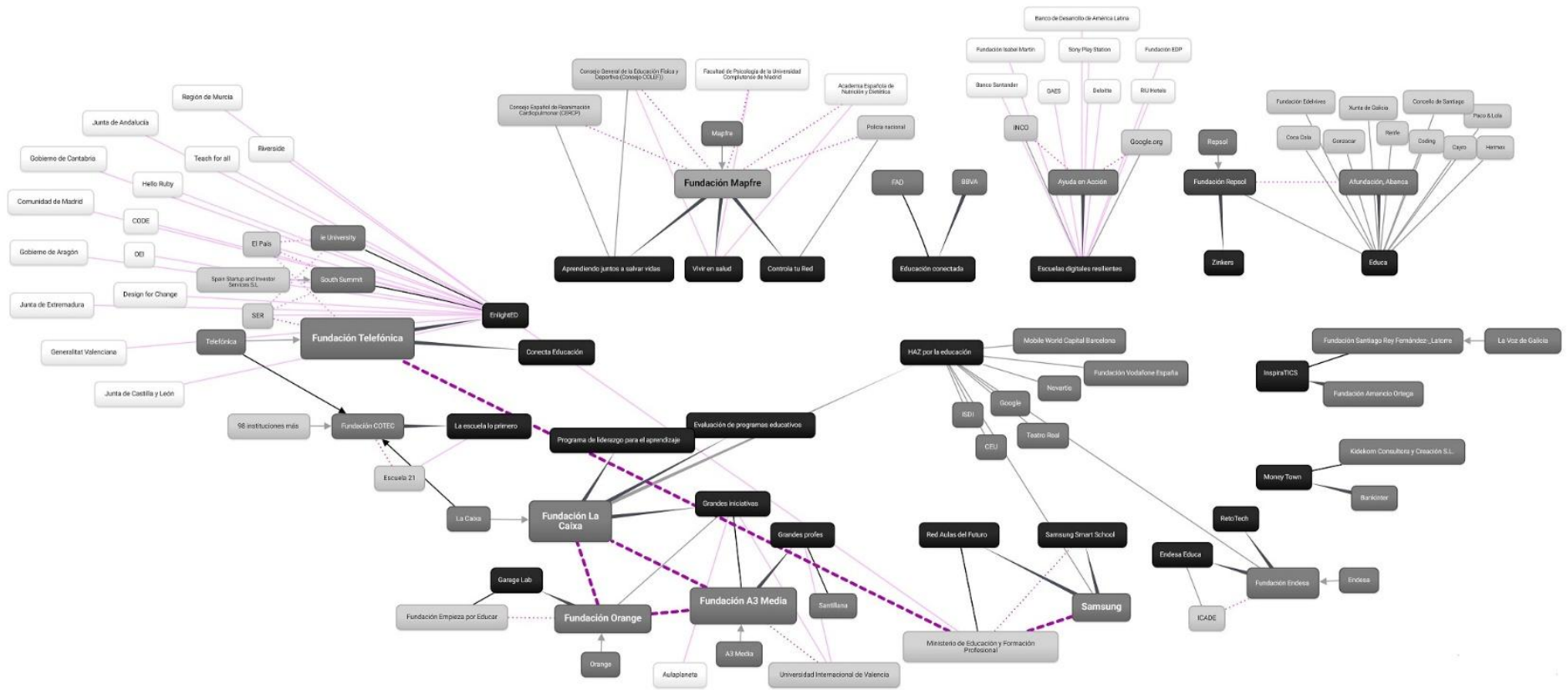
## Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del análisis de los programas seleccionados. Para la presentación de dichos resultados se recurrirá a la presentación e interpretación de los diferentes mapas producidos.

La primera pregunta que guía esta investigación tiene que ver con la identificación de los principales actores emergentes, así como los programas desde los que tratan de influir sobre la definición del profesorado en España. El primer mapa (Figura 1) representa los principales programas, así como las empresas que los promocionan.

Figura 1

Cartografía del lobbyismo educativo español: programas, corporaciones y administraciones



- Iniciativas y programas educativos
- Empresas, instituciones y fundaciones que lideran y/o financian la iniciativa
- Entidades que colaboran en la iniciativa
- Entidades que apoyan la iniciativa (colaboración más débil)

- Vínculo principal de financiación y desarrollo del programa o iniciativa
- Vínculo de financiación y desarrollo del programa o iniciativa
- Colaboración en la iniciativa o programas educativos
- Colaboración destacada entre entidades y empresas
- Colaboración intensa entre entidades y empresas

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la mayoría de los casos son las fundaciones de las empresas las herramientas utilizadas para desarrollar los programas, aunque en ocasiones se recurre a plataformas que integran varias compañías (Cotec, Plataforma Haz, etc.). La participación en plataformas interempresariales como Cotec o Haz responde a una lógica de agregación que permite compartir costes, ganar visibilidad colectiva y reforzar la percepción de consenso. Al actuar de forma coordinada, estas redes diluyen la autoría individual y otorgan mayor legitimidad pública a las propuestas, presentándolas como esfuerzos multisectoriales por mejorar la educación. Partiendo de las iniciativas seleccionadas se han encontrado más de 30 grandes compañías que están desarrollando programas centrados en el desarrollo profesional docente. En algunos casos el foco se pone directamente en el profesorado, mientras que otros lo hacen como un elemento más del programa o entre los destinatarios. Identificamos doce fundaciones, pertenecientes en su mayoría a grandes compañías, que están desarrollando iniciativas centradas en exclusiva en los docentes, a los que interpela de manera directa. Por su parte, el número de compañías que desarrolla o colabora con programas que están operando en el desarrollo profesional docente de manera indirecta supera las 50.

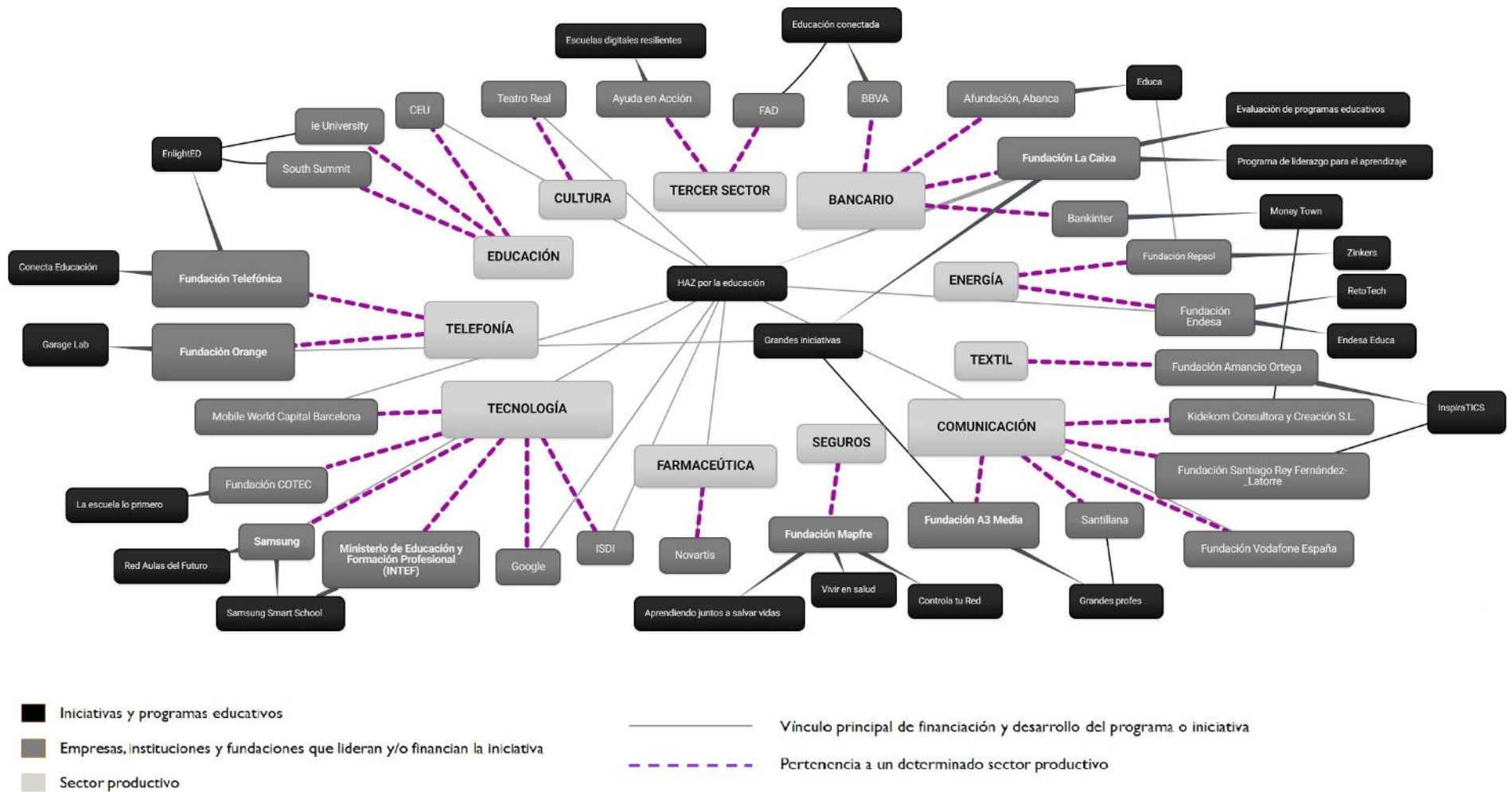
Teniendo en cuenta la actividad de las entidades analizadas existen seis (cinco fundaciones y una empresa) que destacan especialmente, a saber: Fundación Telefónica, Fundación La Caixa, Fundación Orange, Fundación A3 Media, Fundación Mapfre y Samsung. Asimismo, conviene señalar la existencia de conexiones y programas conjuntos. Así por ejemplo Fundación Telefónica y Fundación La Caixa son los principales patrocinadores de la Fundación Cotec. Por otra parte, la Fundación La Caixa, la Fundación A3 Media y la Fundación Orange mantienen una colaboración recurrente y estratégicamente coordinada porque desarrollan conjuntamente el programa denominado “Grandes iniciativas”. Finalmente, hay que destacar la intensa colaboración entre iniciativas estatales y no estatales. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFPD) colabora con Telefónica y Samsung, a través de dos programas, “EnlightED” y “Red Aulas de Futuro”, respectivamente. Esta colaboración entre grandes corporaciones y administraciones públicas parece responder a una lógica de legitimación mutua: las empresas obtienen respaldo institucional para sus iniciativas y las administraciones se benefician de recursos, visibilidad e innovación percibida. Estas alianzas, en algunos casos recurrentes (como Telefónica o Samsung con el MEFPD), consolidan una red estable de influencia sobre el desarrollo profesional docente, normalizando la participación de empresas privadas en políticas públicas educativas.

En un segundo mapa (Figura 2) se recogen los sectores productivos en los que se enmarcan las empresas que promocionan o desarrollan programas educativos. Existe una amplia gama de sectores que se han categorizado finalmente en siete: (i) medios de comunicación, (ii) textil, (iii) seguros, (iv) tecnología, (v) telefonía y telecomunicaciones, (vi) energía, y (vii) banca. A través de este mapa podemos ver que todos los sectores analizados están presentes y representados en términos similares. Existen empresas procedentes de otros muchos sectores, pero su contribución resulta más tangencial.

En este punto es fundamental conocer no sólo quiénes son los principales agentes emergentes en el mundo corporativo sino también, cuáles son las estrategias a las que se recurre para que los discursos, contenidos y prácticas que promueven lleguen al máximo de aulas y docentes. A partir de nuestros análisis, se observa que las empresas recurren principalmente a cinco estrategias para incidir en el desarrollo profesional docente: (i) materiales didácticos, (ii) capacitaciones y formación docente, (iii) congresos y eventos, (iv) premios y concursos (v) informes e investigaciones (Figura 3). Junto con estas estrategias, aparecen becas, visitas, talleres o excursiones, aunque de manera más discreta.

Figura 2

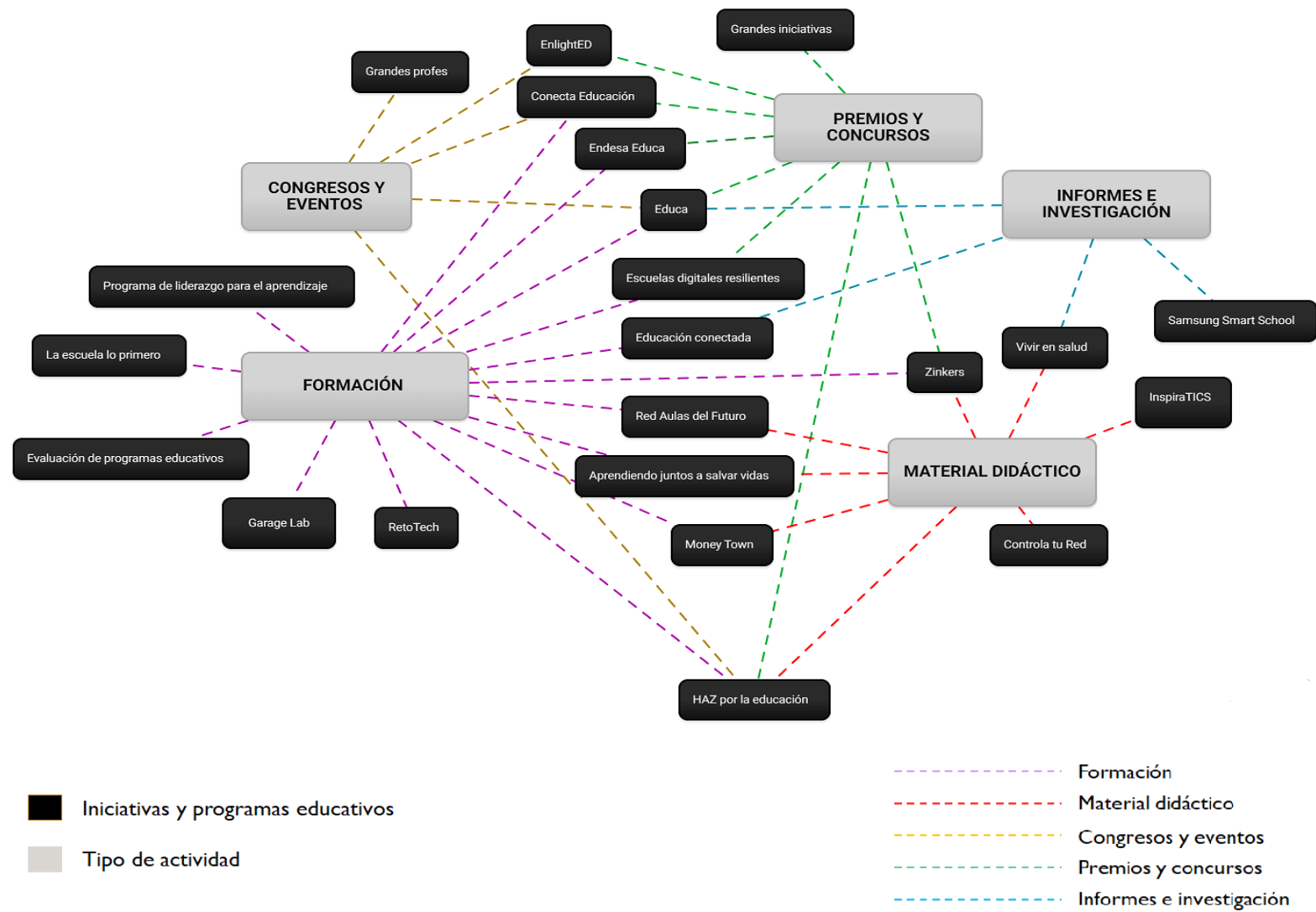
Cartografía del lobbyismo educativo español: programas, corporaciones y sectores de actividad



Nota: en la figura se recoge la actuación del INTEF pues actúa como catalizador de diferentes entidades privadas en la educación española. Por su parte se incluyen empresas cuyo nicho de mercado se encuentra en el sector educativo solamente para ilustrar su relación con programas promovidos por empresas no educativas. Fuente: elaboración propia

**Figura 3.**

*Cartografía del lobbyismo educativo español: las corporaciones y sus estrategias de influencia*



Los *materiales didácticos* ejercen una gran influencia en los docentes porque están relacionados en su mayoría con temas del currículo oficial y están diseñados para ser aplicados directamente en el aula. Eso los hace realmente interesantes para el profesorado. La recurrencia de *programas de formación docente* sugiere que es una de las estrategias más utilizadas para incidir entre los docentes, pudiéndose convertir estos a su vez en difusores o prescriptores de las ideas en las que se basa el programa.

Por su parte, los *congresos y eventos* contribuyen de dos maneras diferentes a influir sobre el profesorado y el sistema educativo. Por una parte, consiguen una gran repercusión mediática y al mismo tiempo contribuyen a crear comunidad. En algunos casos tienen un carácter masivo. Los *premios y concursos* analizados promueven modelos específicos de docencia, asociados a los valores que cada empresa destaca. Dado que son las propias empresas quienes diseñan y gestionan los premios, ejercen un control total sobre los criterios de selección y los valores que se reconocen públicamente.

En esta definición los medios juegan un papel importante porque validan este reconocimiento. Además, consiguen una repercusión considerable. Todos los premios tienen en común que promueven la individualización de los éxitos de los procesos educativos. Y, por último, los *informes* y las *investigaciones* que a veces se utilizan para presentar alguna información como neutral y objetiva. Presentados con lenguaje técnico y apariencia objetiva, estos documentos pueden permitir trasladar diagnósticos o propuestas desde marcos ideológicos no explícitos o, en todo caso, alineados con los intereses de las entidades promotoras. Suelen tener también impacto en medios de comunicación.

Atendiendo a los datos se puede observar cómo las acciones más frecuentes son las relacionadas con la formación y el material didáctico. Estas estrategias buscan un impacto directo en el quehacer docente. En segundo lugar, se encontrarían los premios y concursos.

La mayoría de las empresas, un 86% de los casos analizados, recurren a más de una estrategia de influencia. El análisis de los programas muestra que cada estrategia está diseñada para alcanzar determinados logros específicos en los docentes, de ahí la importancia de articular acciones de diferente tipo. En este sentido se han encontrado tres patrones de actuación. En primer lugar, empresas que participan de diversos programas especializados en diferentes estrategias o tipo de actividad. Sería el caso de empresas (por ejemplo, La Caixa) que ponen en marcha diferentes programas especializados en distintas estrategias o tipo de actividad, como “Grandes iniciativas”, “HAZ”, “Programa de liderazgo para el aprendizaje” y “Evaluación de programas educativos”. Por otro lado, hay empresas que lanzan un único programa en el que se engloban diferentes actividades o estrategias. Sería el caso de Repsol o Abanca, cuyos programas (“Zinkers” y “Plataforma Educa”, respectivamente) ofrecen premios, conferencias, material didáctico y formación docente. El último patrón se refiere a empresas que desarrollan sus propios programas, pero también participan en otros a través de colaboraciones o adhiriéndose a plataformas y fundaciones. Es el caso de Fundación Endesa, Telefónica o Samsung. Por otra parte, resulta reseñable que prácticamente la mitad de los programas analizados (46%) contienen alguna iniciativa diseñada para que la participación sea conjunta del docente con sus estudiantes.

Estos patrones parecen reflejar diferentes estrategias corporativas en el campo educativo. Las empresas con múltiples programas suelen ser grandes fundaciones con una trayectoria consolidada en responsabilidad social, lo que sugiere un posicionamiento estructural sostenido. En cambio, quienes concentran todas las acciones en un único programa multifuncional podrían buscar visibilidad puntual o maximizar el retorno reputacional con menor inversión operativa.

Los temas más comunes son la innovación y la transformación digital. Al mismo tiempo, la mayoría de las empresas ofrecen programas relacionados, en cierto modo, con su campo de especialización, como educación financiera (sector bancario), programación (sector tecnológico) salud (seguros) o medio ambiente (sector energético). Estas empresas no solo están priorizando algunos temas sino incluso la forma de enseñar explicitando y recomendando enfoques

metodológicos específicos. En su conjunto, todas las estrategias analizadas están contribuyendo a desarrollar una especie de agenda pedagógica propia sobre: Innovación en educación, uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación, fortalecimiento de habilidades blandas, liderazgo social etc. Esta agenda se está consolidando no sólo a través de la influencia directa sobre el profesorado sino también a través de la colaboración con administraciones públicas. En este punto, más de la mitad de los programas recogen alguna referencia a su colaboración con algún tipo de administración o institución pública. Esta cierta correspondencia entre sector empresarial y contenido de los programas puede sugerir que, más allá de su carácter formativo, estas iniciativas cumplen también una función de alineamiento ideológico o cultural. La formación docente se convierte así en una vía indirecta de expansión de los valores, saberes o prioridades del sector productivo correspondiente.

## **Discusión y Conclusiones**

Con este estudio hemos querido sumarnos a los esfuerzos que se vienen haciendo en el campo por llamar la atención sobre la necesidad de un debate crítico y fundamentado acerca del papel que están desempeñando las grandes corporaciones (UNESCO, 2021; Zancajo et al., 2021), concretamente, en el caso de este trabajo, en la educación española. Más allá de las descripciones empíricas, los datos obtenidos permiten identificar lógicas comunes que estructuran la intervención del sector privado en la formación docente. Las colaboraciones con administraciones apuntan a dinámicas de legitimación recíproca; los contenidos responden con frecuencia a intereses sectoriales; y la forma de organización (individual o en red) refleja diferentes estrategias de posicionamiento institucional. Estas pautas muestran que la intervención empresarial no es neutra ni homogénea, sino que obedece a lógicas propias que deben ser objeto de mayor estudio y análisis.

El análisis de los programas educativos promovidos por grandes corporaciones en España evidencia un fenómeno de creciente relevancia en el contexto de la privatización y mercantilización de la educación. Si bien la participación del sector privado en la educación no es una novedad, la intensidad y diversificación de sus estrategias de influencia sobre el profesorado representan una dimensión menos explorada hasta ahora. A partir de la cartografía desarrollada en este estudio, concretada en tres grandes mapas, se han identificado actores clave, estrategias predominantes y tendencias emergentes que delimitan una reconfiguración del papel docente y del sentido mismo de la educación pública en el siglo XXI.

Uno de los hallazgos más significativos es la variedad de sectores industriales involucrados en estas iniciativas. Empresas de banca, energía, telecomunicaciones, tecnología, textil, seguros y medios de comunicación han desarrollado programas que impactan directamente en el desarrollo profesional del profesorado. La transversalidad de estos actores sugiere que la educación ha sido identificada como un espacio de inversión estratégica donde las empresas pueden no solo reforzar su imagen corporativa, sino también aspirar a influir sobre la agenda pedagógica en función de sus intereses específicos. Esto plantea interrogantes sobre la neutralidad de los discursos que estas corporaciones promueven y su impacto en la autonomía docente.

Estas colaboraciones público-privadas pueden entenderse como expresiones de una nueva lógica de gobernanza educativa, caracterizada por la participación de actores no estatales en la definición y provisión de políticas públicas. Si bien se trata de alianzas que pueden aportar recursos e innovación, también diluyen las fronteras entre lo público y lo privado, generando dificultades en términos de aseguramiento de la transparencia y de la rendición de cuentas y orientación del sistema hacia intereses particulares. En este modelo, las administraciones educativas no abandonan su rol, pero sí que lo pueden modificar, delegando funciones clave, decisiones u orientaciones en actores

corporativos cuya legitimidad no emana del mandato democrático sino de su posicionamiento empresarial.

Aunque este estudio se ha centrado principalmente en formas de “privatización endógena”, entendida como la incorporación de lógicas empresariales en la gestión de lo público sin externalización formal, los resultados muestran que esta categoría no siempre es suficiente para capturar la complejidad del fenómeno. En varios de los programas analizados, las corporaciones no solo aportan recursos o metodologías, sino que diseñan, promueven y controlan contenidos formativos que buscan incidir directamente en la práctica docente. En este sentido, algunas iniciativas se acercan a lo que Ball y Youdell (2008) definen como “privatización exógena”, es decir, la entrada de agentes privados en la provisión de servicios educativos bajo criterios de mercado. La ambigüedad entre ambos tipos se manifiesta en la forma en que las fundaciones corporativas operan: sin ánimo de lucro aparente, pero con objetivos de posicionamiento, agenda y legitimación institucional. Esta zona gris entre lo endógeno y lo exógeno refuerza la necesidad de enfoques que reconozcan la hibridación creciente de la gobernanza educativa, donde actores privados influyen en contenidos, criterios y dispositivos formativos sin sustituir formalmente a las administraciones públicas, pero buscando influir en su actividad y orientación.

Otro aspecto crucial que emerge del análisis es la fuerte interconexión entre estas iniciativas y las administraciones públicas. Más de la mitad de los programas analizados cuentan con algún tipo de colaboración gubernamental, lo que evidencia la difuminación de las fronteras entre lo público y lo privado. Esto resulta problemático en la medida en que se normaliza la participación de actores empresariales en la definición de las políticas educativas, lo que podría derivar en una agenda pedagógica cada vez más influenciada por intereses corporativos. De igual modo, el caso de *lobbyismo* educativo español que hemos podido cartografiar en este trabajo, muestra un panorama diferente al de otros análisis recientes en otros países de las colaboraciones público-privada, donde emergen empresas educativas (Tootley, 1999) o el tercer sector es protagonista (Kolleck y Yemini, 2019), mientras que en el caso de España nos encontramos directamente con corporaciones que inciden a través de iniciativas vinculadas a sus acciones de responsabilidad social corporativa o vía sus propias fundaciones. La participación no se da de manera directa en la provisión de la educación, sino influyendo a través de acciones que buscan dar soporte didáctico ofreciendo materiales y recursos educativos, incentivos de reconocimiento social convocando premios y eventos públicos o responder a las necesidades de formación continua ofertando gratuitamente soluciones formativas de fácil y rápido consumo. Representando, en la trayectoria de las colaboraciones público-privada en la educación española una continuidad formal o estructural pero, a su vez, una incorporación como actores legitimados al mismo nivel que el de otros actores tradicionalmente implicados como los sindicatos (Sánchez, 2022), las asociaciones de profesores (Pérez, 2022), o la propia Iglesia católica (Rabazas y Ramos, 2022). Son nuevos actores corporativos que, por su propia naturaleza, también supone un progresivo cambio en la definición del contenido de esa colaboración público-privada.

El impacto de estos programas sobre el profesorado también es digno de atención. Como se ha mencionado, muchas de estas iniciativas buscan involucrar directamente a los docentes, posicionándolos no solo como receptores de formación, sino también como agentes de difusión de los principios y valores promovidos por estas empresas. La literatura ha señalado que la creciente dependencia de materiales y programas externos puede erosionar la autonomía docente (Biesta, 2015, 2024; Lundström, 2015). En el caso analizado, las estrategias más frecuentes apuntan hacia una docencia mediada por herramientas estandarizadas y preconfiguradas, lo que plantea interrogantes sobre sus implicaciones profesionales. La formación docente impulsada por estas entidades suele orientarse hacia aspectos muy específicos, muchas veces vinculados a competencias digitales o habilidades blandas, mientras que otros elementos fundamentales de la tarea docente (actualización de conocimientos, mejoras metodológicas, perfeccionamiento de procesos de evaluación, estrategias

para la atención a la diversidad del alumnado, mejora de la convivencia y gestión de aula, entre otros) quedan relegados. Este tipo de enfoque puede interpretarse como una expresión de la lógica del mercado aplicada a la educación, donde se priorizan competencias prácticas frente a otras dimensiones pedagógicamente relevantes. Que más de la mitad de los programas analizados hicieran referencia a su colaboración con administraciones educativas, puede ser indicativo de que ese apoyo se presenta como fuente de legitimación que consideran hace ganar en atractivo y aceptación a la iniciativa. En muchos casos, las iniciativas están diseñadas como cursos de corta duración, disponibles en plataformas propias o de terceros, y de acceso gratuito. Algunas fundaciones declaran haber formado a miles de docentes en ediciones anteriores (por ejemplo, Fundación Telefónica o Fundación Mapfre), aunque no siempre se publican datos verificables de participación y por ello no ha sido posible detallar su diversa capacidad de alcance. En varios casos, la oferta formativa cuenta con respaldo institucional, lo que puede facilitar su reconocimiento oficial o su uso como méritos en convocatorias profesionales. Esta combinación de gratuidad, visibilidad, legitimación pública y enfoque aplicado puede suponer un elevado grado de seguimiento e impacto en la cultura profesional docente.

A pesar de todo ello, también es importante considerar la complejidad del fenómeno. No todas las iniciativas educativas de las corporaciones que hemos analizado responden a una misma lógica ni todas tienen implicaciones necesariamente negativas. El estudio ha pretendido visibilizar estas relaciones y participaciones, pero no contamos con elementos para valorar si su aportación es positiva o no. Algunos programas pueden ofrecer oportunidades valiosas de innovación, acceso a recursos y actualización profesional para los docentes. Sin embargo, la falta de mecanismos claros de regulación y supervisión no permite descartar que estos beneficios no vengán acompañados (ni estén protagonizados) por intereses comerciales encubiertos. En este sentido, sería importante que las administraciones educativas desarrollasen marcos regulatorios que permitiesen conocer y evaluar el alcance y los impactos reales de estas iniciativas. Sería positivo, por ejemplo, que las iniciativas participadas por administraciones públicas contasen con mecanismos de supervisión y certificación que asegurasen que la formación ofrecida por entidades privadas responda a criterios pedagógicos y no esté ni sola ni principalmente condicionada por intereses corporativos. Asimismo, sería conveniente fomentar el debate dentro de la comunidad educativa sobre las implicaciones de la creciente participación empresarial en el sistema educativo y la formación docente.

Es importante asegurar, entre otras cosas, que la participación de empresas en iniciativas educativas responda más claramente a las necesidades de mejora del sistema educativo y no sólo ni principalmente a las prioridades empresariales, que, por supuesto, es legítimo que tengan, pero no debería permitirse que se impusiesen por aceptación, absorción o incorporación acrítica sin más a las dinámicas de trabajo y funcionamiento de los centros educativos y sus profesionales. La consolidación de un espacio educativo autónomo y crítico pasa por reconocer estas dinámicas y generar alternativas que refuercen la capacidad de agencia de los docentes y del sistema educativo frente a una forma de colaboración que puede tornarse en injerencia de actores empresariales en la definición del quehacer docente y de las prioridades y finalidades del sistema educativo.

## Referencias

- Baker, D. P., y LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Ball, S. J. (2003) 'The teacher's soul and the terrors of performativity'. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., y Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90.

- Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Bernal, J. L., y Lorenzo, J. (2013). Procesos de privatización, un camino hacia la desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 48-52.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2024). Desinstrumentalizando la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 1-12. <https://doi.org/10.14201/teri.31487>
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the state in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201-216. <https://doi.org/10.1080/026809300285908>
- Bonal, X., y Verger, A. (2016). Privatización educativa y globalización: Una realidad poliédrica. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 175-180. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8413>
- Brewer, T. J., y Lubienski, C. (2019). Introduction: Teaching as a profession in an age of privatization: Issues, advocacy and approaches. En C. Lubienski, & T. J. Brewer (Eds.) *Learning to teach in an era of privatization: Global trends in teacher preparation* (pp. 1-16). Teachers College Press.
- Díez-Gutiérrez, E. (2021). Gobernanza híbrida digital y capitalismo EdTech: La crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19(1), 105-133. <https://doi.org/10.14516/fde.860>
- Fontdevila, C., y Verger, A. (2019). The political turn of corporate influence in education: A synthesis of main policy reform strategies. En M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi, & C. Thompson (Eds.) *Researching the global education industry* (pp. 47-68). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_3)
- Fontdevila, C., Verger, A., y Avelar, M. (2021). The business of policy: A review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, 62(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Kolleck, N., y Yemini, M. (Eds.) (2019). Special Issue: Understanding third sector participation in public schooling through partnerships, collaborations, alliances and entrepreneurialism. *Journal of Educational Administration*, 57(4). <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0957-8234/vol/57/iss/4>
- Lubienski, C., y Lubienski, S. T. (2014). *The public school advantage: Why public schools outperform private schools*. University of Chicago Press.
- Luengo, J., y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 133-148. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19999>
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 73-85. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28144>
- Muñoyerro, P. (2022). La educación concertada en España: Origen y recorrido histórico. *Historia de la Educación*, 41(1), 405-425. <https://doi.org/10.14201/hedu2022405425>
- Olmedo, A. (2016). Philanthropic governance: Charitable companies, the commercialisation of education and that thing called 'democracy'. En A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.) *World yearbook of education 2016: The global education industry* (pp. 44-62). Routledge.
- Olmedo, A., y Santa-Cruz, E. (2018). Investigando redes de política educativa. Un desafío epistemológico. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 41-58.

- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: El caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42. <https://doi.org/10.15366/rep2016.1.2.001>
- Pérez, A. I. (2022). Auge y declive de los Movimientos de Renovación Pedagógica. El caso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. En J. Manso y B. Thoilliez (Eds.) *El profesorado en España: Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado* (pp. 105-118). Narcea.
- Pulido-Montes, C., y Lázaro, L. M. (2021). Neoliberalismo y procesos de privatización “en” la educación pública en Inglaterra y España. *Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 95-116. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14858>
- Quilabert, E., Moschetti, M., y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57-79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>
- Rabazas, T., y Ramos, S. (2022). La educación personalizada como modelo de formación docente en las instituciones públicas y privadas de la Institución Teresiana en Madrid. En J. Manso y B. Thoilliez (Eds.) *El profesorado en España: Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado* (pp. 67-88). Narcea.
- Rappoport, S., Thoilliez, B., & Alonso-Sainz, T. (2021). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 26-62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Rodríguez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: De actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 73-87.
- Rubin, D. I. (2011). The disheartened teacher: Living in the age of standardisation, high-stakes assessment, and No Child Left Behind (NCLB). *Changing English*, 18(4), 407-416. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2011.630197>
- Sánchez, C. (2022). El papel de los sindicatos en la educación en España (1936-1983). *Historia De La Educación*, 41(1), 361-382. <https://doi.org/10.14201/hedu2022361382>
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8418>
- Saura, G. (2018). Saving the world through neoliberalism: Philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 279-296. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Saura, G. (2021). Redes políticas y redes de datos de gubernamentalidad neoliberal en educación. *Foro de Educación*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.14516/fde.924>
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J., y Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa “Google”. Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Srivastava, P., & Read, R. (2019). Philanthropic and impact investors: Private sector engagement, hybridity and the problem of definition. In *Philanthropy in Education* (pp. 15-36). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789904123.00010>
- Thompson, G., Hogan, A., Shield, P., Lingard, B., y Sellar, S. (2020). Teacher concerns regarding commercialisation. En A. Hogan & G. Thompson (Eds.) *Privatisation and commercialisation in public education. How the public nature of schooling is changing* (pp. 152-167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429330025-12>
- Tooley, J. (1999). *The global education industry: Lessons from private education in developing countries*. Institute of Economic Affairs in association with International Finance Corporation.

- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., & Thoilliez, B. (2023). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 151-172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: who chooses? who loses?* <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- Verger, A. (2016). The global diffusion of education privatization: Unpacking and theorizing policy adoption. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard, y A. Verger (Eds.), *Handbook of global education policy* (pp. 64-80). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch3>
- Verger, A., y Pagès, M. (2018). New Public Management and its effects in the teaching profession: Recent trends in Spain and Catalonia. En R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Oliveira & L. LeVasseur (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Perspectives on rethinking and reforming education* (pp. 119-136). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_9)
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., y Villamor, P. (2018). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 142-164. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35, 1-6.
- Zancajo, A., Fontdevila, A., Verger, A., y Bonal, X. (2021). *Regulating public-private partnerships, governing non-state schools: An equity perspective*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380092>

## Sobre los Autores

### Daniel Turienzo

Universidad Camilo José Cela

[dturienzo@ucjc.edu](mailto:dturienzo@ucjc.edu)

Daniel Turienzo es Jefe de Servicio en el MEFPD, donde coordina programas orientados a la mejora y equidad educativa. Anteriormente formó parte de la red educativa en el Exterior, en la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos, y trabajó en el Ministerio como asesor técnico docente. Ha impartido docencia en diversas universidades y actualmente lo hace en el Máster de Políticas y Gobernanza de los Sistemas Educativos de la UCJC. Doctor en Ciencias de la Educación por la UAM, su tesis *La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las CC. AA.* obtuvo el primer accésit del Instituto Nacional de Administración Pública. Es Máster en Formación del Profesorado, Licenciado en Psicología y Psicopedagogía, y Graduado en Magisterio en Educación Infantil y Primaria. Su investigación se centra en la equidad educativa, los procesos de privatización, la segregación escolar y la escolarización temprana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1796-9753>

### Bianca Thoilliez

Universidad Autónoma de Madrid

[bianca.thoilliez@uam.es](mailto:bianca.thoilliez@uam.es)

Profesora Titular de Teoría de la Educación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctora cum laude en Educación con Mención Internacional por la UAM, D.E.A. en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural y Licenciada en Pedagogía por la

Universidad Complutense de Madrid con Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Nacional del Ministerio de Educación. He sido Becaria del Programa Nacional F.P.U. del Ministerio de Educación, investigadora visitante en el Institute of Education University of London y en la Pennsylvania State University. Entre los años 2013 y 2015 fui Profesora Adjunta en el Departamento de Educación de la Universidad Europea de Madrid. Soy una de las coordinadoras de la Red temática sobre Filosofía de la Educación de la European Educational Research Association. Mi actividad investigadora abarca el estudio de la filosofía y la teoría de la educación, el análisis de políticas educativas y la ética profesional docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2911-5947>

### Macarena Verastegui

Universidad Autónoma de Madrid

[macarena.verastegui@gmail.com](mailto:macarena.verastegui@gmail.com)

Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad donde también se especializó en procesos de mejora y calidad educativa. También es trabajadora social y terapeuta familiar. Su investigación y profesión han estado orientadas en la mejora de los vínculos afectivos en la escuela y en la creación de comunidades profesionales de conocimiento. Durante diez años estuvo como coordinadora del área de programas e investigación en la Fundación Promaestro y ha sido miembro del Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), participando en diversas investigaciones competitivas de alcance nacional y europeo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9062-1630>

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 12

3 de febrero 2026

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 Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. 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: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

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

---