
archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 34 Número 60

23 de junio 2026

ISSN 1068-2341

Alianzas Público-Privadas en la Formación Permanente del Profesorado en un Contexto de Desregulación

Daniel Vázquez-López¹

Universidad Autónoma de Madrid

España



Miriam Prieto Egido

Universidad Autónoma de Madrid

España

Citación: Vázquez-López, D., & Prieto, M. (2026). Alianzas público-privadas en la formación permanente del profesorado en un contexto de desregulación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(60). <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9526>

Resumen: La formación permanente del profesorado constituye un nicho de mercado para la participación de agentes privados. La presencia de estos actores requiere analizar cómo se configura su relación con la administración pública y qué enfoques pedagógicos tratan de inocular en las políticas formativas. Mediante el estudio de seis entidades privadas divididas en dos grupos—‘agentes privados tradicionales’ (Movimientos de Renovación Pedagógica, Proyecto Atlántida y la congregación de Escuelas Católicas) y ‘nuevas iniciativas educativas privadas’ (ESADE, COTEC y ExE)—y de la administración estatal (Ministerio de Educación) y regional (Consejería de Educación de Madrid) se analizan las racionalidades pedagógicas y los acuerdos establecidos entre las entidades y la administración, por constituir esta región un contexto de desregulación en el sistema educativo español. Los resultados revelan un giro entre los agentes tradicionales y los nuevos: mientras que los tradicionales han tendido a focalizar su actividad en los docentes, los nuevos procuran una incidencia en la política

¹ Artículo realizado bajo la financiación de un contrato predoctoral FPI-UAM 2024-2025.

pública. Además, denotan un vaciamiento y una neoliberalización del proyecto pedagógico. Los resultados evidencian la necesidad de un proyecto público que garantice la calidad formativa del profesorado y delimite quién debe participar en un marco que priorice los presupuestos democráticos a los incentivos empresariales.

Palabras clave: alianzas público-privadas; formación permanente; cohabitación; privatización; Comunidad de Madrid

Public-private partnerships in continuing professional development in a context of deregulation

Abstract: Continuing professional development (CPD) is a niche market for the participation of private actors. The presence of these actors requires an analysis of how their relationship with the public administration is configured and what pedagogical approaches they try to inoculate in training policies. Through the study of six private entities divided into two groups—'traditional private agents' (Movimientos de Renovación Pedagógica, Proyecto Atlántida and the Congregación de Escuelas Católicas) and 'new private educational initiatives' (ESADE, COTEC and ExE)—and of the state (Ministerio de Educación) and regional (Consejería de Educación de Madrid) administrations, we analyse the pedagogical rationalities and the agreements established between the entities and the administration, as this region constitutes a context of deregulation in the Spanish educational system. The results reveal a shift between traditional and new agents: while the traditional ones have tended to focus their activity on teachers, the new ones seek to influence public policy. They also show a hollowing out and neoliberalisation of the pedagogical project. The results show the need for a public project that guarantees the quality of teacher training and delimits who should participate in a framework that prioritises democratic budgets over business incentives.

Key words: public-private partnerships; lifelong learning; cohabitation; privatization; Community of Madrid

Parcerias público-privadas na formação contínua de professores num contexto de desregulamentação

Resumo: A formação contínua de professores em serviço tornou-se um nicho de mercado para a participação de agentes privados. A presença desses atores requer uma análise de como se configura seu relacionamento com a administração pública e quais abordagens pedagógicas eles tentam introduzir nas políticas de formação. Por meio do estudo de seis entidades privadas divididas em dois grupos—'agentes privados tradicionais' (Movimientos de Renovación Pedagógica, Proyecto Atlántida e Congregación de Escuelas Católicas) e 'novas iniciativas educacionais privadas' (ESADE, COTEC e ExE)—e das administrações estadual (Ministerio de Educación) e regional (Consejería de Educación de Madrid), analisamos as racionalidades pedagógicas e os acordos estabelecidos entre as entidades e a administração, pois essa região constitui um contexto de desregulamentação do sistema educacional espanhol. Os resultados revelam uma mudança entre os agentes tradicionais e os novos: enquanto os tradicionais tendem a concentrar sua atividade nos professores, os novos procuram influenciar as políticas públicas. Eles também mostram um esvaziamento e uma neoliberalização do projeto pedagógico. Por fim, os resultados mostram a necessidade de um projeto público que garanta a qualidade da formação de professores e delimite quem deve participar de uma estrutura que priorize orçamentos democráticos em vez de incentivos comerciais.

Palavras-chave: parcerias público-privadas; formação permanente; coabitação; privatização; Comunidade de Madrid

Alianzas Público-Privadas en la Formación Permanente del Profesorado en un Contexto de Desregulación

Desde los años ochenta, la filosofía de la Nueva Gestión Pública (NGP) se ha ido expandiendo globalmente, modificando la lógica administrativa de los recursos públicos desde el ámbito estatal e introduciendo la supuesta eficiencia del sector privado como mecanismo de contención en periodos de austeridad. Las primeras investigaciones que se llevaron a cabo ya intuían la intencionalidad de esta nueva racionalidad: que el Estado dejase de ser el principal financiador y proveedor de servicios (Le Grand, 1991). Esta previsión se ha confirmado con el paso del tiempo, y nuevas investigaciones señalan que la lógica de mercado ha permeado especialmente en ámbitos vinculados con el aprovisionamiento y la financiación de servicios públicos (Hursh, 2017; Verger et al., 2016).

En el contexto de esta nueva forma de pensamiento emerge el concepto de *gobernanza*, que señala hacia una creciente intervención de agentes no gubernamentales en el diseño, la gestión y la provisión de servicios públicos (Ball, 2012). Así, el carácter regulador del Estado se ha visto mermado, dando lugar a lo que algunos autores han denominado como *la era de la desregulación* (Lubienski, 2009, 2016), caracterizada por un modelo de gobernanza de cuasi-mercado (Le Grand, 2011; Lubienski, 2009). Bajo esta racionalidad, se instala en todo el espectro político la idea de que mediante la subcontratación de servicios se acelera el crecimiento económico.

Los sistemas educativos se han visto permeados por estas tendencias a escala global (Fontdevila et al., 2023; Jóber, 2024; Lubienski et al. 2022; Verger y Normand, 2015), incluido el español (Saura, 2016; Saura y Muñoz Moreno, 2016). También las políticas docentes se han visto impregnadas por esta racionalidad, tanto en el marco internacional como en el contexto español (Kurz y Parreira do Amaral, 2023; Turienzo et al., 2023). Estos procesos obligan a cuestionarse quién participa en las políticas educativas, mediante qué mecanismos y con qué efectos; y es en este marco en el que se sitúa esta investigación. De acuerdo con Clarke (2008), la principal pregunta a resolver es la *cobabitación*: la forma en la que la racionalidad neoliberal convive con y modifica otras racionalidades políticas.

La cohabitación adquiere especial relevancia en el terreno educativo debido a su carácter híbrido: la financiación, regulación y provisión se sitúan en una tensión permanente entre lo estatal y lo privado (Lubienski y Malin, 2025; Whitty y Power, 2000), lo que complejiza el análisis de la privatización y las racionalidades políticas que operan tras ella. Al estar constituida como derecho, la escolarización no sólo apela a los estados, sino también a las familias, agentes privados que pueden operar bajo lógicas mercantiles como en el caso de la elección de centro. Por otro lado, las instituciones educativas no necesariamente buscan un beneficio de tipo económico, ya que la educación puede reportarles otros beneficios, por ejemplo, en el caso de organizaciones religiosas. Además, una institución de carácter estatal puede operar bajo lógicas de NGP, promoviendo con ello procesos de privatización (Ball y Youdell, 2007). Por todo lo anterior, este estudio adopta una perspectiva relacional en la que lo estatal y lo privado no se entienden como esferas independientes sino como posiciones dinámicas. Lo privado no se identifica automáticamente con lo privatizador, ni lo estatal con lo público. Así, la denominación de agentes privados se establece en oposición a lo estatal (Bellei, 2015), entendiendo, de acuerdo con el carácter híbrido del terreno educativo, que distintas entidades -estatales y no estatales- pueden actuar atendiendo a racionalidades privativas o públicas.

Este estudio aporta una mirada micro al análisis de los agentes privados que permite identificar cómo conciben su relación con lo público y qué ideario tratan de introducir en la formación permanente del profesorado, considerando el contexto de resignificación de la forma de hacer política educativa que genera la incorporación de agentes externos (Lubienski et al., 2022). Desde el enfoque relacional señalado anteriormente, esta investigación conecta los discursos que avalan la influencia que ejercen distintos tipos de agentes privados sobre el diseño

y la provisión de la formación del profesorado, con la predisposición de las administraciones a la influencia de estos agentes, especialmente en el contexto de la Comunidad de Madrid.

Para ello, el artículo aborda las racionalidades de seis agentes privados para introducirse en la formación permanente del profesorado, y las relaciones que establecen con la administración pública en el contexto de la Comunidad de Madrid (en adelante CM). La selección de esta región responde a la implementación de manera continuada, desde la década de los 2000, de políticas educativas basadas en la elección de centro, la autonomía o la rendición de cuentas, lo que la ha convertido en un caso paradigmático de privatización educativa en España (Fernández-González, 2016; Prieto y Villamor, 2018; Verger et al., 2020). A través del análisis de documentos clave y de entrevistas con representantes de las entidades privadas y de las administraciones públicas, este artículo examina las racionalidades que guían su acción, así como los acuerdos que configuran la formación permanente del profesorado en un contexto de creciente externalización de funciones públicas.

El artículo se estructura en tres partes. En la primera sección abordamos el estado de la cuestión en relación con las colaboraciones público-privadas y su traducción en la formación permanente del profesorado. El segundo apartado recoge la metodología empleada en el análisis, basada en el estudio cualitativo a partir de documentos definitorios de los agentes privados y de entrevistas con algunos de sus principales representantes, así como también de las administraciones educativas. La siguiente sección recoge los resultados del análisis, que son discutidos en el último apartado de este artículo.

Las Alianzas Público-Privadas y la Formación del Profesorado

Las Alianzas Público-Privadas como Relación Problemática

El discurso de las alianzas público-privadas (APP's) se ha naturalizado mediante la defensa de la economización, la privatización y la comodificación de la educación (Ball, 2014; Parreira do Amaral y Fossum, 2021; Rizvi, 2016). La globalización de estas narrativas afecta al sentido mismo de la educación, desplazando sus fundamentos pedagógicos, éticos y cívicos (Sahlberg, 2016).

Lo que inicialmente se presentaba como una alternativa técnica se ha convertido en una forma de *gobernanza heterárquica* (Lubienski, 2016): la intervención de múltiples actores en las políticas educativas dificulta su identificación, generando opacidad respecto a quién participa en la toma de decisiones y de acuerdo con qué criterios. Las entidades privadas participan de lo educativo a través de la introducción de principios de mercado como la competencia o la eficiencia (Kurz y Parreira do Amaral, 2023), desplegando cuatro estrategias fundamentales de influencia política (Fontdevila et al., 2023): movilización de conocimiento (tanto a través de *papers* como con presencia en medios); generación de *networking* (creando coaliciones y/u organizando encuentros); apoyo a movimientos sociales; y patrocinio de experiencias piloto (mediante la inversión en programas educativos).

La participación de agentes privados en las políticas públicas plantea la cuestión, por un lado, de cómo encajar las APP's en el orden constitucional y, por otro, de las finalidades que persigue. En el nivel de la legitimidad constitucional se produce un fenómeno que Robertson y Dale (2013) denominan *autoridad privada*: las decisiones que conciernen al debate público se desplazan y son discutidas por individuos y/u organizaciones privadas que tienen resonancia en el conjunto de la sociedad. En cuanto a la imparcialidad a la hora de decidir quién forma parte de estas discusiones, se producen efectos de carácter desregulador donde se opacan los procesos de selección de los colaboradores.

En este marco, diferentes autores señalan la necesidad de aplicar un *control democrático a la privatización* (Rizvi, 2016) mediante la realización de auditorías a toda entidad que desarrolle su actividad en el ámbito público (Jacovkis et al., 2024), dado que la responsabilidad última de las políticas educativas continúa siendo del aparato público.

El caso español ilustra la tradición histórica en la que se enmarca la relación público-privada en el ámbito educativo, así como también la existencia de cambios en su significado. En 1857 la Ley Moyano permitió la proliferación de centros privados en manos de la Iglesia católica (Muñoyerro, 2021). Es en 1985, con la aprobación de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985), cuando esta relación se consolida a través de la instauración de los conciertos educativos (consistentes en la financiación pública de centros privados). Esta relación ha ido actualizándose, principalmente en una región como la madrileña, donde las políticas educativas se guían por principios de cuasi-mercado. Esta orientación se demuestra con la instauración desde la década de los 2000² de medidas como la libre elección de centro para las familias, la competencia entre centros educativos en la búsqueda de alumnado o la rendición de cuentas para los centros educativos (Prieto y Villamor, 2018).

La Formación Permanente del Profesorado como Materialización del Carácter Problemático de las APP's

La formación permanente del profesorado ofrece un nicho de mercado a las entidades privadas por estar sometida a una menor regulación que la formación inicial (Kurz y Parreira do Amaral, 2023; Pratap, 2018). Algunos países como Brasil, Pakistán o Reino Unido vienen haciendo uso del sector privado desde hace años en tres áreas del sistema educativo: en el desarrollo del currículo, en el diseño de metodologías y en la formación del profesorado (Patrinos et al., 2009). Estas dinámicas plantean interrogantes referidos a su encaje institucional, la coherencia y pertinencia pedagógica de los programas que ofrecen y su orientación ideológica. Pratap (2018), en el contexto hindú, ha observado cómo la formación permanente ha sufrido una degradación en el contenido ofrecido al profesorado fruto de su privatización. Otro estudio centrado en dos entidades europeas, *Varkey Foundation* y *Robert Bosch Foundation*, muestra ya no sólo la internacionalización de este proceso bajo la denominación de la Industria Educativa Global (IEG), sino también su carácter privativo (Kurz y Parreira do Amaral, 2023).

La regulación de la formación permanente en el contexto educativo español en la actualidad se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE). En ella se establece que la formación permanente “constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” (art.102.1)³. En el caso de la CM, esta responsabilidad se canaliza a través del Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa (ISMIE), dependiente de la administración educativa.

En lo que respecta a la participación de agentes privados en la formación del profesorado, la ley nacional establece que las administraciones educativas pueden regular la obtención de recursos complementarios por parte de los centros escolares (LOMLOE, art. 122.3). Además, en el caso de Madrid, la ley que regula la educación en la región, la Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid, establece que:

La Comunidad de Madrid, dentro del ejercicio de sus competencias, promoverá cualesquiera instrumentos de colaboración y coordinación con los diferentes municipios de la Comunidad Autónoma e instituciones públicas y privadas, para conseguir, en régimen de igualdad, la dotación de recursos y medios a todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. (art. 25.5)

Ambas regulaciones establecen la obligatoriedad de la formación permanente para el profesorado y sitúan en las administraciones públicas la responsabilidad de ofrecer esta formación. En el caso

² El gobierno de la región ha estado desde esa fecha en manos del Partido Popular, de ideología liberal y conservadora.

³ Véase ampliada la información con el Artículo 103.1: “Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas”.

de la legislación nacional, la colaboración público-privada se presenta como una posibilidad; en la Comunidad de Madrid, tal y como refleja el artículo 25.5, esta colaboración pasa a ser un imperativo. En ambos casos, la naturaleza de esa alianza no queda claramente definida, como tampoco los límites que han de existir en esas relaciones contractuales en las que la formación permanente se puede ver envuelta.

Estos artículos invitan a pensar no tanto en una omisión de responsabilidades del Estado como en una transformación de su proceder que se sintetiza en la delegación de sus tareas a terceros. Una delegación que permite pensar no sólo en términos de tensión público-privada, sino también público-estatal. En el momento en el que un Estado empieza a ser desplazado por las presiones mercantiles es necesario ejercer un control regulatorio sobre él para comprobar que sus actuaciones operan dentro de un marco democrático, dado que el carácter público de las instituciones no viene dado, sino que se construye paulatinamente (Garcés, 2022). Esta idea constata que lo estatal puede ser nocivo para el sistema público si procede privativamente, motivo por el que la administración precisa estar sometida a un control.

Metodología⁴

El estudio adopta un diseño de casos múltiples (León y Montero, 2020) que busca comprender las racionalidades, estrategias y relaciones que distintos agentes privados establecen con la administración pública en torno a la formación permanente del profesorado. De acuerdo con la definición de agentes privados que se presentó en la introducción, para la realización de las entrevistas se seleccionaron dos tipos de participantes: agentes estatales, representados por dos tipos de administraciones públicas (el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) desde el plano nacional y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en el plano regional); y ocho agentes privados, divididos en dos grupos: ‘agentes privados tradicionales’ (Movimientos de Renovación Pedagógica -MRP-, Proyecto Atlántida y la congregación de Escuelas Católicas), ‘nuevas iniciativas educativas privadas’ (EsadeEcPol, COTEC y Empieza por Educar -ExE-).

Las administraciones educativas se seleccionaron por el papel central que las regulaciones les otorgan en materia de planificación y provisión de la formación permanente y también por el rol que desempeñan en la formalización de las alianzas público-privadas. Por otro lado, se seleccionaron dos tipos de administraciones, nacional y regional, debido al carácter mixto, centralizado y descentralizado, del sistema educativo español, regido por una legislación nacional que las comunidades autónomas pueden concretar y ampliar.

La selección de los ‘agentes privados tradicionales’ atendió a su presencia estable en el escenario educativo nacional, así como a su trayectoria consolidada en la formación permanente del profesorado. Los MRP surgieron en los años setenta, en el marco de la Transición española, comprometidos con la tarea de renovar y democratizar la escuela atendiendo no sólo a lo educativo, sino también a lo social (Esteban, 2016), llegando en la década de los ochenta a “movilizar a más de cincuenta mil docentes de todos los niveles educativos” (Hernández, 2018, p. 258). El Proyecto Atlántida nace en los años noventa como una entidad asesora en tareas socioeducativas con el objetivo de integrar a los centros en sus contextos particulares bajo una mirada democrática (Luengo, 2006). La congregación de Escuelas Católicas, presente desde 1957, constituye el núcleo fundamental que agrupa a la mayoría de los centros de enseñanza privada-concertada en el estado español, representando aproximadamente a un 30% del total del alumnado matriculado en la enseñanza obligatoria (Gortázar et al., 2024).

Por su parte, la selección de las ‘nuevas iniciativas educativas privadas’ se rigió por su relevancia en el panorama educativo actual y su incidencia directa en la generación de

⁴ El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad a la que pertenecen los autores consideró informar favorablemente el Proyecto de investigación en el que se inserta este estudio (CEI 113-2228).

conocimiento educativo. La elección de EsadeEcPol está motivada por su actual presencia en medios de comunicación a raíz de sus investigaciones en el ámbito educativo⁵. COTEC es un agente de innovación social que cuenta con una rama educativa desde la que en los últimos años vienen implementando proyectos de innovación. Asimismo, es uno de los promotores -junto con Atlántida- de REDE, una plataforma de reflexión sobre el sistema educativo que incluye a entidades como ExE o Escuelas Católicas. ExE es una organización sin ánimo de lucro que trabaja para eliminar las desigualdades educativas. ExE tiene fuerte presencia en Madrid y Catalunya, principalmente a través de su programa de formación docente, con el que financian la realización del Máster de Formación de Profesorado a sus participantes. El hecho de ser filial de *Teach For All* ha puesto en duda su ausencia lucrativa por los lazos que mantiene con entidades neoliberales (Saura, 2016).

La técnica que ha articulado el estudio ha sido doble: análisis documental de fuentes primarias producidas por los agentes privados (páginas web, informes, memorias y materiales institucionales) y entrevistas semiestructuradas realizadas a un representante de las entidades privadas, así como a un representante del MEFP y a dos representantes de la CM, alcanzando un total de 9 entrevistas. La selección de los documentos se rigió por los criterios de accesibilidad, priorizando que fuesen documentos públicos, y relevancia, seleccionando los documentos que contenían información sobre la identidad, la misión y la racionalidad pedagógica de cada agente privado (los documentos seleccionados se detallan en la Tabla 1). Las entrevistas se centraron en tres dimensiones principales: a) concepciones de la figura docente; b) concepciones y contenidos de la formación permanente; y c) justificaciones, finalidades y dinámicas de las alianzas con las administraciones públicas.

Tabla 1

Caracterización de los agentes privados participantes en el estudio

Entrevistado	Año de fundación	¿Entidades autogestionadas o con financiación externa?	Ámbito de actuación principal	Documentación
MRP	Década de los 70	Autogestionada	Formación permanente	Página web de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP1) ⁶
Atlántida	Década de los 80-90	Financiación externa	Formación permanente	Mesa redonda sobre competencias clave en el aula organizada por el MEFP (Atlántida1) ⁷ REDE (Atlántida2) ⁸

⁵En este enlace se pueden consultar algunos de sus artículos: <https://goo.su/Mn5oFz>

⁶ Se puede consultar en: <https://goo.su/sSYOWDm>

⁷ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FULih4rs4so>

⁸ REDE (Red por el Diálogo Educativo). Más información disponible en: <https://goo.su/cJDzI>

Entrevistado	Año de fundación	¿Entidades autogestionadas o con financiación externa?	Ámbito de actuación principal	Documentación
Escuelas Católicas	1957	Financiación externa	Formación permanente	Página web de Escuelas Católicas (EscuelasCatólicas1) ⁹ Educación y Gestión Madrid (EscuelasCatólicas2) ¹⁰
EsadeEcPol	1958 (en 2020 inauguraron su vertiente educativa)	Financiación externa	Investigación	Página web de EsadeEcPol, sección 'Historia' (EsadeEcPol1) ¹¹ Misión, valores y orientación pedagógica (EsadeEcPol2) ¹²
COTEC	1992 (la rama educativa se inauguró hace diez años)	Financiación externa	Innovación	Documental 'Las Clases' (COTEC1) ¹³ Documento 'Innovación pública en el diseño de políticas educativas' (COTEC2) ¹⁴ Proyecto 'La escuela lo primero' (COTEC3) ¹⁵
ExE	2011	Financiación externa	Formación inicial y permanente	Página web de Empieza por Educar (ExE1) ¹⁶

Nota: Elaboración propia.

⁹ Disponible en: <https://www.escuelascaticas.es/>

¹⁰ Se puede consultar en: <https://goo.su/Ohi8El>

¹¹ Información disponible en: <https://www.EsadeEcPol.edu/es/conoce-EsadeEcPol/historia>

¹² Disponible en: <https://goo.su/BszEMX>

¹³ Toda la información relativa al documental producido por COTEC se puede consultar en: <https://lasclases.cotec.es/>

¹⁴ Se puede consultar en: <https://goo.su/xee5pz>

¹⁵ La descripción del proyecto se puede encontrar en: <https://laescuelaloprimer.cotec.es/lelp1/>

¹⁶ Disponible en: <https://empiezaporeducar.org/>

Tanto las entrevistas como los documentos se han analizado mediante la tipología de análisis de contenido temático (Serrano y Zurdo, 2023), realizado con apoyo del programa de análisis cualitativo *ATLAS.ti* para una mayor sistematización del procedimiento de codificación y categorización. El análisis siguió un doble proceso deductivo-inductivo que partió de las siguientes categorías definidas de forma deductiva: *Causas de existencia* (qué hechos detonan el surgimiento de las entidades y por qué), *Objetivos* (para qué existen), *Actuaciones* (qué tipo de actividades desarrollan para influir políticamente), *Contenido* (qué temáticas abordan las acciones elaboradas), *Entidades participantes* (qué agentes hacen política), *Financiación* (quién patrocina las colaboraciones) y *Acuerdos* (ejemplificaciones políticas de las alianzas). La codificación inductiva permitió afinar la identificación de las racionalidades de las distintas entidades expuestas por los participantes, permitiendo incorporar significados emergentes relativos a las dinámicas de cohabitación, los discursos de las entidades sobre lo público, los modelos de docente y el papel que se atribuyen las entidades en la definición y formación de esos modelos.

Resultados

Racionalidades Pedagógicas: Por Qué y para Qué Intervenir en la Formación Docente

El concepto de *cohabitación* (Clarke, 2008) permite establecer una clara diferenciación en las racionalidades y las finalidades de sus actuaciones de los agentes analizados. Dos de los agentes privados tradicionales -los MRP y Atlántida- se presentan como modelos que tratan de poner en cuestionamiento las políticas desarrolladas en las primeras décadas del periodo democrático. No buscan una relación directa con las instituciones, sino que plantean una alternativa, centrándose en el desarrollo de formaciones docentes en el seno de sus organizaciones. Es en este espacio desde donde se critica una política pública que no suscriben como pública: “El problema es que la escuela está produciendo el alumnado que precisa la sociedad neoliberal capitalista” [MRP]. Hay una añoranza de la “enseñanza como un valor universal y no tanto con la producción de mercado” [Atlántida]. Esta crítica se construye a través de actividades teórico-prácticas entre el profesorado; siendo lo prioritario la formación, para desde ahí generar un cambio -ajeno al pensamiento neoliberal- en las concepciones sobre la práctica pedagógica que resuene en último término en las políticas.

Así, los MRP se han centrado históricamente en la formación y humanización del profesorado (Rogerio, 2010). Esta mirada entronca con su naturaleza crítica, que trata de orientar lo educativo hacia una vertiente transformadora que permita cuestionar el orden neoliberal de la sociedad contemporánea (Llorente, 2003). Entienden que el docente “es una figura que trata de desarrollar la realización de un proceso liberador” [MRP]. Un proceso que se edifica desde el acompañamiento y la autonomía: “los compañeros se sientan a tu lado para acompañarte, pero eres tú el que dirige tu proceso formativo” [MRP].

Atlántida, por su parte, surge “en los años 90 para empezar a pensar cómo podemos plantear alternativas al modelo de convivencia, de clima, de participación...” [Atlántida]. Focalizan su trabajo en el desarrollo de un “Modelo de Convivencia Democrática de rehabilitación social” [Atlántida], trabajando con mediadores en aras de disminuir los niveles de conflicto escolar. La mayor parte de su actividad ha girado en torno a tres ejes: el currículum, la ciudadanía y la convivencia¹⁷. Estos ejes se han ligado a través de encuentros participativos con agentes sociales y con experiencias de investigación-acción sobre documentos curriculares (Luengo, 2006). Actualmente, su discurso ha virado hacia lo competencial (“una de las primeras razones que habría que introducir es un conocimiento más práctico” [Atlántida]), aproximándose con ello a las narrativas que despliegan las nuevas entidades.

¹⁷ En su web ofrecen materiales didácticos para cada uno de ellos: <https://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>

El caso de Escuelas Católicas es particular: su inicio está fechado en el año 1957, no obstante, durante la II República Española ya estaban en activo -si bien con otra denominación- “para defender a los centros católicos” (Escuelas Católicas1). Se marcan como objetivo “hacer realidad la misión evangelizadora de la escuela católica [e] impulsar escuelas abiertas, innovadoras e integradoras” (Escuelas Católicas1). En esta misión, dicen, “el Evangelio nos da un camino muy claro de sentido. Jesús de Nazaret nos da un modelo muy claro de persona a alcanzar. (...) Personas felices, responsables, creativas, competentes” [Escuelas Católicas]. Si bien en su discurso presentan un proyecto propio que no parece responder a una racionalidad neoliberal, éste no refleja, como en el caso de las entidades anteriores, una intencionalidad crítica hacia el sistema, aspecto que se refleja en su reclamo de mantenimiento de la alianza público-privada sobre la que se asienta su existencia: “Nuestros centros tienen que contar con financiación pública para seguir funcionando” [Escuelas Católicas]. La rotundidad de la afirmación y la ausencia de justificación reflejan una naturalización de la privatización de la educación en el sistema educativo español que se corresponde con principios neoliberales (Zancajo et al., 2022).

EsadeEcPol muestra la intencionalidad de influir de manera directa en la política ya desde sus inicios (1958)¹⁸: “creamos EsadeEcPol como respuesta a la necesidad de liderar un cambio colectivo para transformar el país, su economía y sus empresas” (EsadeEcPol1). Actualmente trata de “contribuir a mejorar las políticas educativas de este país (...) desde la investigación más rigurosa posible” [EsadeEcPol]. Este querer contribuir, dice, está condicionado por la “incomparecencia” y por “la dejación de responsabilidades de la investigación de calidad por parte de las administraciones educativas” [EsadeEcPol]. Añade: “el día que esto [una investigación de calidad en educación] lo haga el Ministerio o las Consejerías, daré por finalizado mi trabajo” [EsadeEcPol]. Este discurso recuerda a la famosa proclama neoliberal *“Breaking the state monopoly”* (Lubienski et al., 2022, p. 12). Este ánimo de influencia circula en paralelo a una visión de la escuela que se vertebra sobre tres funciones: “la educativa, la social y la de cuidado” [EsadeEcPol].

COTEC comparte con EsadeEcPol su intencionalidad de influencia en la política pública: quieren “intervenir o influir de alguna manera en las políticas públicas, porque al final nuestro objetivo es el cambio de sistema, pero lo hacemos con la intención de desaparecer” [COTEC]. Esto último funciona como ejemplo de búsqueda de la modificación de la racionalidad administrativa: introducir su concepción particular en las instituciones, influyendo en el desarrollo de las políticas para que impacten en la cotidianidad escolar (Ball, 2012). También proponen un proyecto de escuela similar a EsadeEcPol, con orientación hacia “los procesos de aprendizaje, la igualdad de oportunidades y la conciliación” [COTEC].

Estas entidades no se representan a sí mismas como modelos alternativos al Estado, sino como colaboradores que sólo verán finalizada su tarea cuando el Estado actúe según las ideas que ellos proponen. Tratan de marcarle unas líneas de acción cuyos contenidos resuenan con los imaginarios atravesados por narrativas competenciales (“buscamos un perfil [de alumnado] muy completo vinculado a las competencias” [COTEC]). Si bien su discurso se articula a través de la emancipación del estudiantado, carece de elementos críticos contra el aparato social en el que uno se emancipa y al que, afirman, se tiene que adaptar¹⁹.

ExE también comparte la misión de EsadeEcPol y COTEC: “queremos ser un actor que pueda poner encima de la mesa algunas ideas (...) [aunque] esto no significa que necesitemos cubrir déficits del sistema” [ExE]. De estas ideas, la que más peso tiene es la aportación de “un modelo de selección, de formación inicial y de acompañamiento” del profesorado [ExE]. Este

¹⁸ Si bien su área educativa no fue impulsada hasta 2020, conviene en este caso hacer referencia a su origen para comprender sus actuaciones actuales.

¹⁹ La relación de estas entidades con el tejido empresarial se evidencia en el hecho de que el Patronato -en el caso de EsadeEcPol- lo forman entidades como Coca-Cola o Repsol; o bien la presidenta de la fundación -en el caso de COTEC- es la presidenta de MEDIASET, así como Iberdrola o Mercadona miembros consejeros.

modelo tiene en cuenta valores como el “éxito académico y mentalidades de desarrollo personal” [ExE], elementos que se corresponden con la racionalidad neoliberal. Además, el modelo tiene un objetivo más allá de la formación: una vez finalizado, trata de insertar a sus participantes en el tercer sector, habilitándoles accesos laborales a la administración pública²⁰. Así, ExE ha consolidado un espacio de formación propio sin necesidad de modificar otras estructuras²¹, motivo al que puede deberse que no tenga necesidad de desaparición.

La Gestación de Alianzas Público-Privadas en lo Educativo

La *autoridad privada* a la que se refieren Robertson y Dale (2013) sirve como referencia en este segundo apartado para analizar el establecimiento de alianzas entre los agentes privados y con la administración educativa, así como el impacto en las políticas públicas. En este punto, la lógica neoliberal ha permeado no sólo en las nuevas iniciativas: Atlántida sí ha accedido a los modelos mixtos de colaboración, a diferencia de los MRP, los cuales se niegan a conformar APP's con agentes como COTEC o ExE porque entienden “que es un impedimento para el crecimiento de lo público” [MRP]. Atlántida sostiene que hay que “hacer alianzas con los mejores, quienes sean, para generar ejemplificaciones” [Atlántida]. Como resultado de este diferente posicionamiento, la formación permanente que ofrecen los MRP no obtiene reconocimiento oficial de la administración mientras que Atlántida mantiene relaciones positivas con consejerías de educación de distinto signo político, además de llegar a acuerdos con otros agentes privados, como es el caso de COTEC a través de la plataforma REDE²².

La congregación de Escuelas Católicas tiene un convenio de colaboración con el MEFP para homologar las acciones formativas. Además, a través de sus grupos de expertos, organizan programas educativos y mantienen diálogos con otras entidades públicas y privadas tales como Porticus, Bertelsmann, ExE, COTEC, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid. Escuelas Católicas está representada por *Educación y Gestión*, una organización empresarial que “agrupa a los empresarios de centros de formación o enseñanza católicos” (Escuelas Católicas2). Esta sujeción, al tratarse de un ente empresarial, remite a lo que Fisher (2018) describe como una *ontología de negocios*: los incentivos económicos pueden comprometer las finalidades pedagógicas.

Desde EsadeEcPol afirman: “Trabajamos en algunos proyectos y dialogamos con varias CCAA y pensamos que ese tiene que ser nuestro papel” [EsadeEcPol]. No obstante, en línea con la OCDE (2013), esperan que las administraciones “se abran más, [que] sean capaces de trabajar más con otros agentes públicos y privados. (...) No pretendemos ocupar todo el espacio, sino el que nos toque” [EsadeEcPol]²³, asumiendo en su relato que a los agentes privados les ‘toca’ un papel en la gestión y provisión de la educación pública. Este deseo se equilibra con un relato regulador para no socavar la credibilidad de las instituciones públicas: “Creemos que tiene que haber un proyecto de escuela que regule quién, cómo y de qué manera se participa” [ESADEcPol]. Determinar cuál es el lugar que deben ocupar y cuáles son sus actuaciones es un trabajo que ha de elaborar la administración en aras de clarificar por qué unos agentes participan y otros no. COTEC actúa promoviendo programas piloto que son presentados a la administración a coste cero para la misma y maneja un relato similar al de EsadeEcPol: “Lo que le decimos [a la administración] es: abre tu sistema, pilotamos, evaluamos y salimos” [COTEC].

²⁰ Así lo contemplan en este apartado de su web: <https://empiezaporeducar.org/la-fundacion/>.

²¹ A pesar de su consolidación, ExE ha recibido una fuerte oposición por parte de Marea Verde, una de las principales redes de profesorado en defensa de la escuela pública en España, cuando ha tratado de colaborar con centros educativos públicos. Véase esta noticia como muestra de dicho rechazo: <https://goo.su/8PekI3>.

²² Sus colaboraciones se pueden conocer aquí: <https://www.dialogorede.es/quienes-somos/>

²³ Esta apertura -en cierta medida- la alcanzan, habiendo establecido diálogos públicos con la Ministra de Educación Pilar Alegría: <https://goo.su/lhUbzWR>

ExE despliega una estrategia de incursión en lo público que sí influye directamente en el profesorado mediante sus programas *Escuelas que inspiran* y *Escuela de verano* que ya acaparan un gran público: el primero acoge cerca de 300 centros entre Madrid, Catalunya y Aragón; por el segundo han pasado más de 3000 alumnos. Sin embargo, se reproduce un mensaje de fondo: “[nosotros] damos un apoyo extra ante una dificultad extraordinaria, porque a lo mejor el sistema no puede estar en todos los focos” [ExE].

Estas tres últimas miradas relacionadas con un análisis del estado como deficitario permiten constatar cómo la formación permanente es un espacio propicio para la privatización (Pratap, 2018; Kurz y Parreira do Amaral, 2023) y ponen en duda el cumplimiento de la regulación nacional en materia de la responsabilidad de las administraciones educativas en la formación permanente del profesorado.

Por la parte de los agentes públicos, la CM relata que las “empresas se acercan [a ellos] porque proporcionan todos los medios que no tiene la escuela” [CM], estableciendo reuniones continuas con ellas y firmando multitud de programas. Así, señalan que:

ellas aportan el dinero porque lo tienen, tú te beneficias y los alumnos se van a beneficiar el día de mañana. Yo creo que es de lo más normal, no te vas a quedar de brazos cruzados porque no tengas recursos; los recursos hay que buscarlos debajo de las piedras. [CM]

[Ferrovial] era el patrocinador y pagó todo el material a los cuarenta profesores, ¡eh! Esos profesores luego utilizan el material con los chavales, y tú dices, ¿qué tendrá que ver Ferrovia con los chavales?, pues que estos chavales son las personas del futuro, ¡quién sabe si alguno va a trabajar en Ferrovia! [CM]

hasta [contamos con] bancos para educación financiera, ¿y?, ¿me van a sacar el dinero por dar este curso? ¡No, no, no! Te están enseñando educación financiera.

Es como si a ti en el hospital no te dejan entrar a ver a un enfermo porque no eres enfermero, y dices: ¡pero si le estoy cuidando y dando de comer! [CM]

Entre las entidades colaboradoras se encuentran, por ejemplo: IBM, Fundación Créate y Fundación Endesa para trabajar la robótica; Fundación Gomaespuma, Fundación Koplowitz y Fundación Teatro de Conciencia para trabajar la convivencia. Se añaden a la lista Fundación Botín, con la que se firman “resoluciones o convenios para realizar acciones formativas” [CM]; Porticus, “que aporta proyectos-dinero” [CM] (mencionan un programa de inteligencia emocional vinculado a ellos); SUMA y MAPFRE (“para el tema de la reanimación cardíaca” [CM]); Vodafone (que “da a los chavales los materiales necesarios” [CM]); y Endesa (con la que estuvieron “tirando unos cohetes en Villanueva del Pardillo” [CM]).

A pesar de estas alianzas dicen que “no se trata de que a los alumnos les den clase los empresarios, pero sí que participen en programas y proyectos” [CM]. Así, con amparo en el artículo 25.5, la administración madrileña hace un uso de su ejercicio que alerta de la mercantilización a la que está sometida la formación docente. Asimismo, manifiesta que ciertas entidades privadas “vienen con una idea muy concreta que cuando nos la presentan se la modificamos”, porque, aunque son expertos en el contenido, no comprenden la manera de implementarlo en el aula, y ahí es “cuando necesitan la orientación” [CM]. De acuerdo con esta afirmación, la intervención de la administración se limita a aspectos didácticos, adaptando metodológicamente un contenido que ya viene dado por los agentes externos. De hecho, entienden que estas colaboraciones son, simplemente, colaboraciones: las empresas acuden “sin pedir nada a cambio. (...) No nos están comiendo el terreno, te están aportando una serie de cosas en las que tú sacas provecho y se beneficia el alumno. (...) ¿Qué hay de malo en esta colaboración? Nada” [CM].

El MEFP comparte que firma convenios con entidades sin ánimo de lucro derivadas de empresas privadas: “valoramos sus formaciones y avalamos esas horas de formación del profesorado” [MEFP]. No se ha de obviar que las administraciones sacan licitaciones que

funcionan como “efecto llamada” para estas vinculaciones. El MEFP afirma que las empresas suelen proponer productos ya elaborados, sobre todo en el ámbito tecnológico, pero presentan una ausencia de visión pedagógica. El Ministerio subraya que ellos son “un mastodonte” difícil de modificar. Si bien los agentes privados pueden aportar ideas, el programa a largo plazo no se mueve. Comparten que “la colaboración público-privada suena muy bien, y es estupenda, pero es compleja, sobre todo desde el punto de vista de la administración” [MEFP]. Expresan estar “encantados de participar con ellos [con los agentes privados] porque muchas veces no llegamos [a cubrir toda la formación docente]” [MEFP].

Estos extractos de las administraciones públicas son una muestra de la naturalización de la colaboración público-privada a través de la economización (conversión del terreno público en un mercado), la comodificación (hacer de la educación un bien tangible) y de la privatización (conurrencia sin regulación de lo público con lo privado; Parreira do Amaral y Fossum, 2021); además de un ejemplo de cómo el aprovisionamiento se delega en actores externos (Hursh, 2017; Verger et al., 2016) ante una carencia de recursos ofrecidos directamente por la administración. La regulación por medio de unos criterios públicos que indiquen qué tipo de entidades puede colaborar y cómo se ha de proceder en su selección es una tarea que la administración está eludiendo, provocando que en ejemplos como el de Ferrovial, la mirada se ponga más en una hipotética relación laboral alumno-empresa que en el contenido académico que lo atraviesa.

Discusión

La formación permanente del profesorado en la Comunidad de Madrid se configura dentro de un ecosistema de cuasi-mercado (Le Grand, 1991) en el que el Estado no desaparece, sino que reorienta su papel mediante la introducción de mecanismos de desregulación que fomentan la entrada de agentes privados en funciones tradicionalmente atribuidas a las administraciones (Hursh, 2017; Verger et al., 2016). Los resultados confirman la hipótesis de la cohabitación entre racionalidades estatales y privatizadoras (Clarke, 2008) caracterizada por una cesión de responsabilidades de los agentes estatales, las administraciones nacional y regional en este caso, a las entidades privadas.

La entrada de agentes externos no se corresponde sólo con procesos exógenos que atañen a la provisión o financiación de la educación, sino con formas de privatización endógenas que afectan a la concepción y configuración de la formación docente, lo que se corresponde con la caracterización de los procesos de privatización, en los que los actores privados despliegan estrategias de asesoría, investigación o producción de discursos especializados (Ball, 2012; Lubienski et al., 2022).

El análisis de los discursos ha permitido identificar tres tipos de racionalidades entre los agentes privados estudiados, lo cual permite evitar la atribución automática de racionalidades privatizadoras a los actores no estatales. Los primeros agentes, MRP y Atlántida, surgieron en un contexto histórico atravesado por la construcción de un sistema democrático, construcción a la que contribuyeron desde un enfoque centrado en el profesorado y la práctica educativa. Su carácter privado, no estatal, no sólo no impide su contribución a un proyecto de educación y escuela pública, sino que lo refuerza mediante su acción crítica con el sistema y sus prácticas democráticas y democratizadoras de lo escolar.

El carácter histórico de Escuelas Católicas se concreta en la defensa de una forma de privatización también más tradicional, centrada en el sostenimiento con fondos públicos de instituciones escolares privadas, esto es, en formas de privatización exógenas. Por el contrario, los nuevos agentes privados responden a lógicas de privatización endógenas, orientándose explícitamente a la influencia en la política pública. EsadeEcPol, COTEC y ExE movilizan estrategias como la producción de conocimiento, el pilotaje de proyectos, la financiación de iniciativas o la construcción de modelos alternativos de formación y selección docente (Fontdevila et al., 2023). Su objetivo se distancia del aula para centrarse en las decisiones y

prescripciones políticas, interesándose por la formación del profesorado como vía de influencia y difusión de sus discursos.

Otro elemento común entre Escuelas Católicas, EsadeEcPol, COTEC y ExE, es el carácter acrítico que otorgan a la formación del profesorado, centrado en narrativas competenciales que abogan por la necesidad de adaptación, tanto del profesorado como del alumnado, al sistema, denotándose una ausencia de crítica a las estructuras en las que se enmarca el sistema educativo (Fisher, 2018; Garcés, 2022). A este respecto, Atlántida se hace eco también de esta narrativa competencial, si bien en su discurso la enmarca en principios y fines basados en la democratización y la construcción de sociedades equitativas y justas.

La participación de agentes privados en las políticas públicas plantea un riesgo que ya apuntaba Anderson (1990): “el mercado no responde a las necesidades ni hace distinciones entre estas y los deseos” (p. 183). El mercado *-per se* competitivo- lo que hace es promover una variedad de ofertas. Por ello, resulta crucial en el ámbito educativo plantear el interrogante acerca de los fines, comunes o privativos, a los que responden las APPs, para garantizar que los fines de los sistemas educativos continúan marcando la hoja de ruta (Jacovkis et al., 2024). Y con base en este cuestionamiento, establecer regulaciones que tengan como objetivo primordial desarrollar un proyecto público de formación docente que delimite quién ha de tener autoridad para formar al profesorado y para qué. Un límite que no ha de concebirse como una limitación, sino como una posibilidad de actuar con base en unos criterios consensuados pedagógicamente. Este discurso nos lleva a la necesidad expresada por Rizvi (2016) de controlar democráticamente los procesos de privatización a través de un ejercicio que ha de procurar que la racionalidad neoliberal institucional no modifique el carácter público de los procesos formativos del profesorado.

Referencias

- Anderson, E. (1990). The ethical limitations of the market. *Economics and Philosophy*, 6, 179-205. <https://doi.org/10.1017/S0266267100001218>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: Tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal. European Journal of Anthropology*, 51, 135-147. <http://dx.doi.org/doi:10.3167/fcl.2008.510110>
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Fontdevila, C., Verger, A., y Avelar, M. (2023). Sector privado y políticas públicas: Una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 6(42), 133-150. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35942>
- Garcés, M. (2022). *Un mundo común*. Bellaterra Edicions.
- Gortázar, L., Martínez, Á., y Bonal, X. (2024). *El coste de acceso a la escuela concertada en España: Las cuotas que pagan las familias y sus causas*. Esade-Center For Economic Policy.
- Hernández, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>

- Hursh, D. (2017). The end of public schools? The corporate reform agenda to privatize education. *Policy Futures in Education* 2017, 15(3), 389–399. <https://doi.org/10.1177/1478210317715799>
- Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., y Helsper, E. J. (2024). Platforming public education: Addressing socio-digital inequalities and strengthening the role of public administration in Catalonia. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 13(1), 39-57. <https://doi.org/10.17583/rimcis.12387>
- Jóber, A. (2024). Private actors in policy processes. Entrepreneurs, edupreneurs and policyneurs. *Journal of Education Policy*, 39(1), 20-39. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2166128>
- Kurz, B., y Parreira do Amaral, M. (2023). Philanthropising teacher education? The emerging activities of corporate philanthropy in teacher development. *Revista Española de Educación Comparada*, 5(42), 109-132. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34241>
- Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256-1267. <https://doi.org/10.2307/2234441>
- Le Grand, J. (2011). Quasi-market versus state provision of public services: Some ethical considerations. *Public Reason*, 3(2), 80-89. <https://www.publicreason.ro/articol/55>
- León, O., y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. B.O.E. No. 159.
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. B.O.E. No. 340.
- Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid. 15 de febrero de 2022. B.O.C.M. No. 28.
- Llorente, M.A. (2007). Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *TABANQUE*, (17), 71-86.
- Lubienski, C. (2009). *Do quasi-markets foster innovation in education?: A comparative perspective*. [OECD Education Working Paper No. 25]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/221583463325>
- Lubienski, C. (2016). Sector distinctions and the privatization of public education policymaking. *Theory and Research in Education*, 14(2), 192-212. <https://doi.org/10.1177/1477878516635332>
- Lubienski, C. y Malin, J. (2025). Understanding privatization and marketization in education. En A. Zancajo, C. Fontdevila, H. Jabbar y A. Verger (Eds.), *Research handbook on education privatization and marketization* (pp. 26-40). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781035311385.00009>
- Lubienski, C., Yemini, M., y Maxwell, C. (2022). *The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447359005.001.0001>
- Luengo, F. (2006). El Proyecto Atlántida: Experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de Educación*, 339, 177-194. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2006/re339/re339-10.html>
- 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>
- OCDE. (2013). *La estrategia de innovación de la OCDE: Empezar hoy el mañana*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico. México D.F.
- Parreira do Amaral, M. y Fossum, P. (2021). Education gone global: Economization, commodification, privatization and standardization. In W. Annika & J. Sieglind (Eds.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies. A transatlantic discourse in education research* (pp. 301-309). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.21>

- Patrinós, H. A., Barrera-Osorio, F., y Guaqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7866-3>
- Pratap, B. (2018). Privatization and quality in teacher-education: A study of policies and practices. *Educational Quest*, 9(3), 213-220.
- Prieto, M., y Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(63), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Rizvi, F. (2016). *La privatización en la educación: Tendencias y consecuencias*. [Investigación y Prospectiva en Educación, Documentos de Trabajo, No. 18. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485>
- Robertson, S. L., y Dale, R. (2013). The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426–445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.820465>
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-166. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_1_009
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.), *The handbook of global educational policy* (128-144). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8418>
- Saura, G., y Muñoz Moreno, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72. <https://doi.org/10.15366/rep2016.1.2.002>
- Serrano, A., y Zurdo, A. (2023). *Análisis del discurso en la investigación social. Teorías y prácticas*. Síntesis.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., y 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*, 7(42), 151-172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- Verger, A., y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 132(36), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education. A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., y Villamor, P. (2020). 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>
- Zancajo, A., Verger, A., y Fontdevila, C. (2022). *La educación concertada en España Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional*. Fundació Jaume Bofill.

Sobre los Autores

Daniel Vázquez-López

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

danielvazquezlopez81@gmail.com

Daniel Vázquez-López es doctorando en educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Es personal de investigación en formación con un contrato FPI-UAM desde el presente curso 2024-

2025 hasta el 2028-2029. Su análisis se centra en las políticas de privatización educativas, concretamente en la privatización del sistema educativo madrileño. Trabajó como investigador predoctoral (FPI-UAM) durante la redacción de este artículo.

<https://orcid.org/0009-0000-0226-8842>

Miriam Prieto Egido

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

miriam.prieto@uam.es

Miriam Prieto Egido es profesora Titular del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Es licenciada y doctora en Pedagogía Cum Laude con Mención de Doctorado Europeo y Premio Extraordinario de doctorado por la Universidad Complutense de Madrid (2012). Es miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales y los resultados de su investigación se han publicado en revistas nacionales e internacionales indexadas en los primeros cuartiles. Ha realizado diversas estancias como *visiting scholar* en universidades extranjeras como la Universidad de Estrasburgo (2010), el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (2012), la Universidad de Chile (2014) y la Universidad de Oslo (2018). Sus líneas de investigación se centran en las áreas de conocimiento de Teoría y Política de la educación, especialmente en el análisis de los discursos y políticas sobre la educación y sus efectos sobre la conceptualización de la educación y su puesta en práctica.

<https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 60

23 de junio 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 Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
