

## LAS ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS EN EDUCACIÓN: DEBATES, MODELOS Y HORIZONTES REGULATIVOS EN LOS PAÍSES DE LA OCDE.

### PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS IN EDUCATION: DEBATES, MODELS AND REGULATORY HORIZONS IN OECD COUNTRIES.

Adrián Zancajo  
Clara Fontdevila  
Antoni Verger

#### RESUMEN

Pese a la creciente popularidad de las Alianzas Público-Privadas (APP) en el sector educativo, existe un amplio consenso académico sobre su impacto negativo sobre las desigualdades educativas. En los últimos años, organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial han mostrado una creciente preocupación por dicho impacto. Sin embargo, la mayoría de estos organismos internacionales no cuestiona directamente la política de APP sino que apuesta por procesos de regulación pública que permitan compatibilizar los supuestos efectos positivos de las APP con mayores niveles de equidad. El presente artículo contribuye al debate internacional sobre la regulación pública de la educación privada subvencionada. Para ello, analizamos las diferentes configuraciones regulativas de las APP que prevalecen en los países de la OCDE, y exploramos los procesos de problematización y de reforma que han acontecido en ellos. El artículo concluye con una reflexión sobre las implicaciones políticas y los límites y desafíos de dichas reformas.

**Palabras clave:** Alianzas Público-Privadas, mercados educativos, regulación, desigualdades educativas.

#### ABSTRACT

Despite the growing popularity of Public-Private Partnerships (PPPs) in the education sector, there is a wide academic consensus regarding their negative impact on educational inequalities. In recent years, international organizations such as the OECD, UNESCO or the World Bank have shown a growing concern about this impact. Most of these international organizations do not challenge the very PPP idea, but consider that the public regulation of PPPs can contribute to reconcile the supposed positive effects of these policies with higher levels of equity. This article contributes to the international debate on public regulation of private subsidized education. With this aim, the paper analyzes the different regulatory configurations of PPPs in education that prevail in OECD countries, as well as the processes of problematization and reform that have taken place in them. The article concludes by reflecting on the political implications and the limits of these reforms.

**Keywords:** Public-Private Partnerships, educational markets, regulation, educational inequalities.

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2022

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el rol de actores no-estatales en educación ha ocupado una parte importante del debate académico, tanto en el campo de la educación comparada como en el de la política educativa. Si bien el protagonismo de dichos actores ha aumentado en diferentes ámbitos y niveles educativos, el de la provisión de educación básica es tal vez el que ha experimentado mayores transformaciones. Pese a las diferencias entre países, en la mayoría de las regiones del mundo la matrícula privada en la educación primaria y secundaria ha aumentado de manera significativa en las últimas tres décadas (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; UNESCO, 2021a). Sin embargo, este incremento del peso de la provisión privada ha tenido lugar a través de diferentes procesos y políticas. Mientras que en gran parte de los países de bajos ingresos la matrícula privada ha crecido principalmente por la expansión de las escuelas privadas de “bajo coste”, en otros contextos este fenómeno se debe a la popularización de las Alianzas Público-Privadas (APP) en el sector educativo. En el contexto de la OCDE, encontramos países en los cuales estas APP tienen una larga trayectoria histórica (p. ej. Bélgica o los Países Bajos), mientras que en otros se han adoptado de manera más reciente (p. ej. Estados Unidos o Inglaterra).

Pese a la expansión de las políticas educativas pro-privatización, y de su popularidad en determinados círculos políticos, tanto nacionales como supranacionales, durante los últimos años se ha generado un fuerte debate en torno a su impacto sobre las desigualdades educativas y la segregación escolar. Desde hace años, la investigación educativa viene advirtiendo del riesgo para la equidad que supone el aumento de la provisión privada y de las políticas pro-mercado relacionadas (como son las medidas orientadas a aumentar los márgenes de elección escolar o a favorecer la competencia entre escuelas). Más recientemente, diversos organismos internacionales han incorporado la preocupación sobre esta tensión entre privatización, mercado y equidad a sus discursos (OECD, 2017; World Bank, 2017; UNESCO, 2017). En este contexto, la regulación pública ha emergido en el debate global como una de las principales soluciones políticas para conjugar los supuestos beneficios de una mayor centralidad de la provisión privada y los mecanismos de mercado (diversidad de la oferta, elección, etc.), con unos mejores resultados en términos de equidad. Pese al rol protagónico que la regulación pública está adquiriendo en debate en torno a la privatización educativa, la investigación sobre la diversidad de configuraciones regulativas y su capacidad para dar respuesta a los retos para la equidad que supone el aumento de la provisión privada es todavía muy reducida.

El presente artículo tiene como objetivo principal examinar las diferentes configuraciones regulativas de las APP para la provisión educativa en los países de la OCDE, así como identificar las principales dimensiones de problematización vinculadas con las desigualdades educativas y las reformas adoptadas recientemente para hacer frente a estos problemas. Con este objetivo, y en el contexto de un debate internacional sobre esta cuestión, se pretende aportar nueva evidencia en torno al rol de la regulación pública de las APP para la provisión educativa. La evidencia presentada en el artículo se basa en una revisión sistemática de literatura que permitió identificar 105 estudios primarios. Estos estudios fueron complementados con 152 documentos adicionales no indexados en los principales repositorios de literatura académica, incluyendo informes de investigación y documentos oficiales.

La estructura del artículo es la siguiente. En primer lugar, se sitúa el debate internacional en torno a las políticas de privatización, mercantilización y las APP en el sector educativo, así como el protagonismo que ha adquirido la regulación pública como solución política a los problemas de equidad. En segundo lugar, se define y se caracteriza el rol y la dimensión adquirida por las APP

en la provisión educativa en el contexto de los países de la OCDE. En tercer lugar, se presenta una tipología de cuatro configuraciones regulativas, y se analizan los procesos de problematización y reforma que se han producido en el marco cada una de ellas en los últimos años. Finalmente, el artículo concluye reflexionando sobre las implicaciones políticas y los límites y desafíos de dichas reformas.

## **2. EL DEBATE INTERNACIONAL SOBRE LA REGULACIÓN DE LA PROVISIÓN EDUCATIVA PRIVADA**

En los últimos años se han publicado numerosas investigaciones que advierten sobre los riesgos que suponen las APP para la equidad educativa (Alegre y Ferrer-Esteban, 2010; Dumay y Dupriez, 2014; Macpherson, Robertson y Walford, 2014; OECD, 2012; Waslander, Pater y van der Weide, 2010). En el ámbito académico se ha generado un cierto consenso de que los procesos de privatización y las políticas de mercado en educación tienden a aumentar las desigualdades educativas, la segregación escolar e incluso los procesos de exclusión de los estudiantes socioeconómicamente más desfavorecidos. Por otro lado, pese a que la evidencia sobre los efectos de estas políticas sobre el rendimiento académico agregado puede considerarse no concluyente<sup>1</sup>, existen estudios que muestran que la participación de actores privados y los mecanismos de mercado pueden contribuir a un aumento de la brecha de rendimiento entre grupos sociales (Mizala & Torche, 2012; Baum, 2018).

Recientemente, los principales organismos internacionales en el ámbito educativo han puesto énfasis también en los potenciales riesgos para la equidad que puede suponer el aumento de la provisión privada y los mecanismos de mercado en educación. Como se presenta a continuación, esta preocupación permea la labor analítica de estos organismos, pero también sus recomendaciones políticas, las cuales están cada vez más orientadas a intentar compatibilizar la agenda de las APP con la agenda de la equidad educativa.

### **2.1. El impacto de la privatización educativa sobre la desigualdad: un creciente consenso**

A lo largo de los últimos años, las principales organizaciones internacionales del ámbito educativo han analizado los efectos de las políticas de mercado en materia de equidad. El ejemplo más claro lo encontramos en la OCDE que, a partir de los datos de la evaluación PISA, ha demostrado en repetidas ocasiones que aquellos sistemas educativos que disponen de esquemas de financiación pública para escuelas privadas tienden a presentar mayores niveles de estratificación social (OECD, 2012), cómo mayores niveles de competencia entre escuelas se asocian con menores niveles de inclusión escolar (OECD, 2014), o cómo el mayor rendimiento académico de las escuelas privadas se explica por el nivel socioeconómico más aventajado de sus alumnos (OECD, 2011). Conclusiones muy similares se presentan en un reciente informe publicado por Eurydice en el que se afirma que, después de controlar por el gasto educativo, aquellos sistemas educativos con una mayor prevalencia de escuelas privadas subvencionadas presentan, de media, mayores niveles de segregación según la capacidad académica de los estudiantes (Eurydice, 2020).

La preocupación acerca del impacto de los procesos de privatización y mercantilización de la educación también está presente en documentos recientemente publicados por UNESCO. Por

---

<sup>1</sup> La evidencia disponible muestra resultados dispares respecto al impacto de las APP en el rendimiento académico agregado de los estudiantes. Mientras algunos estudios muestran efectos positivos sobre el rendimiento académico (Hoxby, 2003; Woessmann, 2005; Chakrabarti, 2008), otros señalan que el efecto no es significativo o es incluso nulo (Hsieh & Urquiola, 2006; Belfield & Levin, 2002; Rouse & Barrow, 2009).

ejemplo, el documento de referencia del año 2015 “*Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*” afirmaba que existe un claro riesgo de aumento de las desigualdades educativas como consecuencia del aumento de la privatización educativa en muchas regiones y países del mundo (UNESCO, 2015: 75). En el caso de las políticas pro-mercado, la edición 2017/18 del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo concluía que “procurar que los sistemas educativos funcionen más como mercados tiende a favorecer a las escuelas y familias que cuentan con más recursos y conduce a mayores desigualdades” (UNESCO, 2017: 70).

Resulta revelador que incluso el Banco Mundial, un promotor histórico de la privatización y las políticas de mercado en educación, haya advertido también recientemente de los riesgos en términos de equidad que acompañan la expansión de la educación privada. Pese a que el Banco Mundial sostiene que una mayor participación de las escuelas privadas en la provisión educativa puede tener beneficios sobre el acceso a la educación o la diversificación de los sistemas educativos, desde este organismo también se señalan sus posibles riesgos de forma cada vez más explícita. Entre estos riesgos, este organismo internacional destaca los compartimentos oportunistas por parte algunos proveedores educativos en términos de selección de estudiantes o asimetrías de información entre los diferentes grupos sociales (World Bank, 2017).

## 2.2. La regulación pública: una solución privilegiada en el discurso internacional

A raíz de los problemas que las APP generan en materia de equidad, han llevado a los diferentes organismos internacionales a proponer soluciones de política educativa que permitan compatibilizar los supuestos beneficios de la participación de actores privados en educación (p. ej. la diversificación de la oferta o la innovación pedagógica) con ciertos estándares de equidad. La regulación pública, entendida como el conjunto de reglas, normas y principios desarrollados por los poderes públicos para influenciar el comportamiento de los actores que integran un ámbito en cuestión (Dupriez y Maroy, 2003), se ha erigido como la solución política principal y más prometedora para diversos organismos. Cabe señalar que más allá de la fijación de las reglas de funcionamiento, se incluyen también en el ámbito de la regulación pública los mecanismos de control orientados a supervisar el cumplimiento de las reglas establecidas (Black, 2002). Esta apuesta por la regulación pública como solución a los problemas de equidad generados por las APP parte de la asunción de que la implementación de marcos reguladores más efectivos podría evitar los comportamientos oportunistas o no deseados tanto por parte de las escuelas como de las familias, en tanto que generadores de desigualdades educativas (OECD, 2017).

Pese a que la mayoría de los organismos internacionales examinados coinciden en el papel de la regulación pública como vía para abordar a la tensión entre privatización y equidad educativa, se identifican dos aproximaciones principales a esta cuestión. Por un lado, algunas organizaciones se alinean con una estrategia regulativa conocida en la literatura especializada como “mando y control”. Bajo esta aproximación, el Estado debería jugar un rol central en la regulación de la provisión privada, estableciendo normas y haciéndolas cumplir a través de mecanismos de monitoreo y sanción (Baldwin, Cave & Lodge, 2012; Black, 2002). Esta es la posición de organismos como la UNESCO, el Relator Especial sobre el derecho a la educación o la iniciativa de la sociedad civil “Los Principios de Abidjan” (United Nations, 2015; Moumné y Saudemont, 2015; The Abidjan Principles, 2019).

En cambio, otras organizaciones como el Banco Mundial o la OCDE apuestan por una aproximación regulativa “basada en el mercado” o post-burocrática, enfatizando la necesidad de fortalecer el rol de los mecanismos de mercado y las políticas de rendición de cuentas para

conseguir promover comportamientos que permitan alcanzar ciertos estándares de calidad y equidad (Baldwin et al., 2012; Lodge & Wegrich, 2012). Desde este punto de vista, se presupone que los mecanismos de rendición de cuentas y de información deberían evitar que los proveedores educativos desarrollen prácticas que puedan afectar negativamente a la equidad del sistema educativo, a la vez que empoderarían a las familias y estudiantes a la hora de ejercer una “elección real” (Baum et al., 2014, OECD, 2017).

Se observa en definitiva que la mayoría de las organizaciones internacionales coinciden en sus expectativas sobre la regulación pública como herramienta al servicio de una agenda de equidad, si bien no existe un consenso claro sobre las prácticas y opciones políticas en las que esta regulación debe traducirse. Sin embargo, es posible detectar un cambio claro en los parámetros del debate internacional, ligado a la percepción de una cierta inevitabilidad en lo que respecta al protagonismo creciente de la educación no-estatal. Como apunta Rizvi (2016), parece que el debate internacional sobre la privatización educativa ya no se centra tanto en la discusión sobre si una mayor participación del sector privado es deseable, como “en qué medida y cómo deben regularse sus actividades y con qué fin” (p. 2).

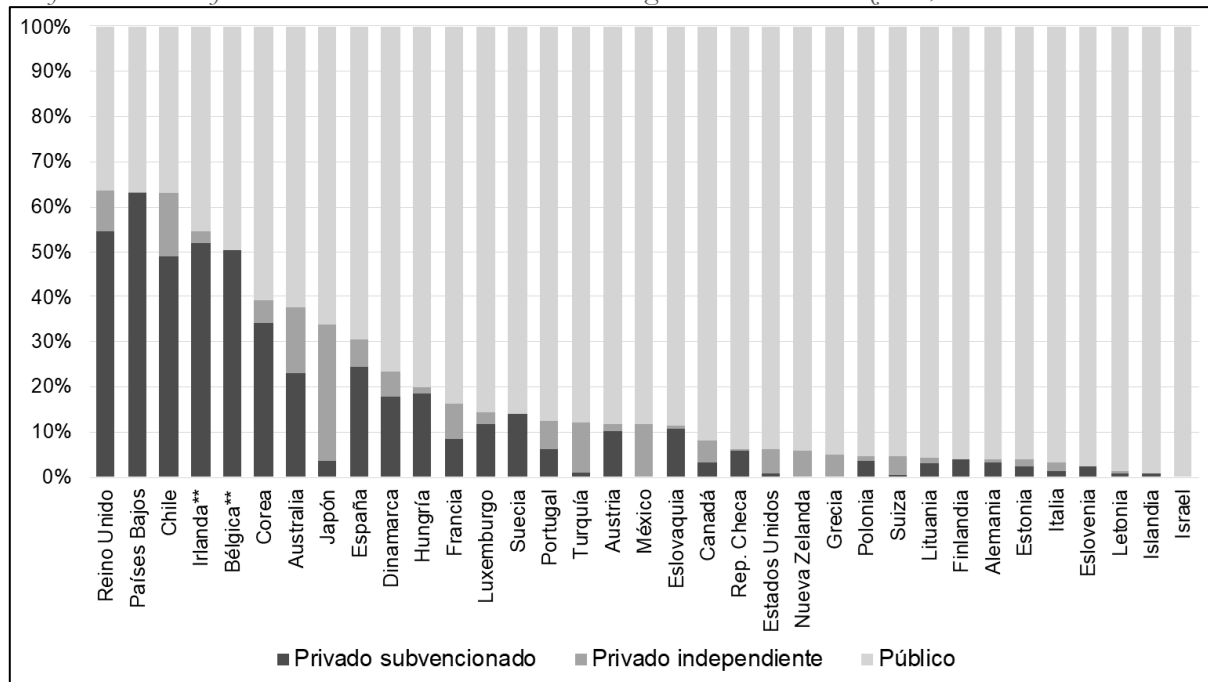
### 3. LAS ALIANZAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA LA PROVISIÓN EDUCATIVA EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

Las APP cristalizan en un acuerdo o contrato entre el sector privado y el Estado que está en vigor por un tiempo delimitado y en el que se definen, entre otras cuestiones, el tipo de servicios que se deben proporcionar (p. ej. provisión del servicio educativo, construcción y mantenimiento de instalaciones educativas o provisión de servicios complementarios), en qué condiciones y el nivel de financiación pública disponible (Verger & Moschetti, 2017). En el caso de la provisión del servicio educativo, las APP abarcan una amplia gama de políticas (*vouchers*, escuelas *charter*, escuelas contratadas, entre otras) que implican un contrato en el cual el sector público asume la financiación total o parcial, y los actores privados son los encargados de la provisión del servicio.

En la mayoría de los países de la OCDE existe algún tipo de política o programa que permite a las escuelas privadas financiarse a través de fondos públicos (Boeskens, 2016). Precisamente a raíz de la amplia difusión de las APP, en los países de la OCDE la mayor parte de la matrícula privada en la educación primaria y secundaria se concentra en las escuelas privadas financiadas, parcial o totalmente, con fondos públicos. Pese a que las denominaciones de este tipo de escuela puedan variar en los diferentes contextos, las definiciones internacionales consideran *escuela privada financiada con fondos públicos* o *escuela privada subvencionada* a cualquier institución educativa gestionada por una entidad de carácter privado (p. ej. entidad religiosa, compañía privada, fundación, etc.) que reciba más del 50% de los ingresos necesarios para desarrollar su actividad a través de fondos públicos (UOE, 2019).

La importancia de este sector sobre el total de la matrícula en educación primaria y secundaria varía significativamente entre países. Los datos de la última evaluación PISA del año 2018 (Gráfico 1) muestran como en países como el Reino Unido o los Países Bajos el peso de la educación privada subvencionada puede llegar a representar más del 50% de la matrícula en educación secundaria, mientras que en otros es prácticamente marginal o inexistente, como es el caso de Italia, Eslovenia o Israel.

Gráfico 1. Porcentaje de matrícula de alumnos de 15 años según sector de escolarización, 2018



\* Datos provenientes de PISA 2012; \*\* Datos provenientes de PISA 2015.

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2018.

En las últimas décadas, la matrícula privada se ha mantenido relativamente estable en la mayoría de los países. Sin embargo, en el Reino Unido, el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas de titularidad privada ha crecido de manera casi exponencial desde el año 2010, cuando el gobierno de coalición entre los partidos conservador y liberal aprobó una legislación que facilitaba la reconversión de las escuelas públicas en privadas subvencionadas. En Chile también se ha producido un importante aumento de la matrícula en el sector privado subvencionado, aunque más progresivo y distribuido en el tiempo, desde que se adoptaron las políticas de *voucher* escolar en la década de los ochenta y de co-pago en los noventa. En cambio, países como Bélgica o los Países Bajos han experimentado un pequeño descenso en la matrícula del sector privado subvencionado, pero sin que ello haya afectado a su posición dominante en la educación primaria y secundaria.

Más allá de la externalización de la provisión educativa, las APP suelen ir acompañadas de otras políticas que también son determinantes para entender su impacto sobre la equidad. Por ejemplo, la adopción de APP acostumbra a conllevar una expansión de la capacidad de elección escolar de las familias. En algunos casos esto se debe a que el acceso a las escuelas privadas subvencionadas no se rige por las zonas de influencia que aplican al sector público, en otros porque estas zonas de elección se amplían de manera significativa para aumentar el número de opciones de escolarización de los estudiantes. Como en el caso de las políticas orientadas a fomentar la participación de proveedores privados y de los mecanismos de mercado en educación, la evidencia sobre las políticas de elección escolar sugiere que éstas impactan negativamente sobre la equidad. Un informe reciente de la OCDE señalaba que relajar los criterios de proximidad residencial en los procesos de elección escolar podía generar mayores niveles de segregación escolar (OECD, 2019). Otro grupo de políticas que frecuentemente se promueven en paralelo a las APP, de manera explícita o implícita, es la competencia entre escuelas por la captación de demanda. En este caso,

la evidencia también apunta a que la competencia entre centros educativos suele generar la aparición de prácticas que afectan negativamente a la equidad (Waslander et al., 2010).

#### 4. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

El análisis de las configuraciones regulativas de las APP para la provisión educativa se desarrolló a partir de una revisión sistemática de literatura que permitió identificar 105 estudios primarios centrados en países de la OECD con un porcentaje de matrícula privada subvencionada superior al 10%<sup>2</sup>. La selección de estudios primarios se realizó a partir de los resultados de las búsquedas en los principales repositorios de literatura académica en inglés, castellano y francés (Scopus and Web of Science, Dialnet, HAL y Revues/OpenEditions Search) a partir de la combinación de tres grupos de palabras clave: denominaciones de la provisión privada subvencionada, dimensiones de regulación, y casos seleccionados. Los estudios primarios seleccionados se complementaron con 152 documentos de literatura gris (documentos de políticas, informes o estudios no publicados en revista de alto impacto), identificados de forma manual.

La revisión y síntesis de los estudios primarios y de la literatura gris se realizó a través de una ficha de extracción para cada uno de los sistemas educativos incluidos en el análisis. La ficha de extracción se estructuró a partir de cuatro dimensiones principales:

- 1) Origen y principales desarrollos de la política de subsidios públicos a proveedores educativos privados.
- 2) Dimensiones de regulación de la educación privada subvencionada (autorización de proveedores, financiación, elección y admisión escolar, autonomía escolar, y evaluación y rendición de cuentas).
- 3) Procesos de problematización de la educación privada subvencionada.
- 4) Procesos de reforma del marco regulativo de la educación privada subvencionada.

A partir de la información sintetizada en las fichas de extracción, se llevó a cabo la identificación y delimitación de diferentes modelos regulativos en función de los objetivos políticos perseguidos con la institucionalización o adopción de las APP en cada uno de los países analizados. Se trata de una decisión metodológica basada en las aportaciones de West y Nikolai (2017), quienes sostienen que dichos objetivos políticos son uno de los factores principales para explicar la diversidad de configuraciones regulativas de la educación privada subvencionada. Más allá del ámbito específico de la educación, la literatura sobre regulación también señala que los objetivos políticos son uno de los componentes principales de cualquier régimen regulatorio (Levi-Faur, 2011). La definición de los modelos se complementó con el análisis de la regulación para cada una de las dimensiones consideradas. Aun así, cabe entender los modelos propuestos en el presente artículo como tipos ideales que persiguen un objetivo analítico. Aunque estos modelos permiten sintetizar las orientaciones y patrones regulativos, se trata en definitiva de constructos abstractos que no tienen necesariamente una correspondencia directa o pura en el terreno empírico. Por ello, es posible encontrar educativos pueden combinar características de distintos modelos o que presenten ciertas inconsistencias respecto a las diferentes dimensiones de regulación. Así mismo, y como se verá más adelante, muchos sistemas se encuentran en un proceso de evolución regulativa.

---

<sup>2</sup> Además de los casos analizados en función de la matrícula en el sector privado subvencionado, se incluyeron también los casos de EE. UU y Canadá, donde la matrícula privada subvencionada no es significativa a nivel nacional, pero sí en ciertos estados o provincias. Por otro lado, la falta de estudios primarios y evidencia hizo descartar finalmente los casos de Corea e Israel.

## 5. MODELOS DE REGULACIÓN

### 5.1. Libertad de instrucción

Garantizar la libertad de instrucción, entendida como el derecho de cualquier persona o institución de ofrecer servicios educativos y el derecho de familias y estudiantes a recibir una enseñanza acorde a sus convicciones, es el objetivo principal de este primer modelo de APP. Este es el modelo que caracteriza los sistemas educativos de Australia, Canadá, Dinamarca y Francia. Se trata de sistemas en los que las APP fueron adoptadas originalmente para garantizar la viabilidad económica de una oferta privada ya existente, gestionada principalmente por instituciones religiosas (Barman y Edwards, 2009; Caldwell, 2010; Olsen, 2015). En línea con este objetivo, la regulación de estos sistemas está orientada a garantizar que la oferta privada cumpla con unos mínimos estándares de calidad, sin que esto suponga una pérdida significativa de su autonomía. Se acepta, por lo tanto, un cierto nivel de disparidad entre el sector público y privado en términos de recursos, procesos y resultados.

En la mayoría de los países agrupados en este modelo regulativo, la financiación pública del sector privado surge como respuesta a la precarización económica experimentada por las escuelas religiosas durante la segunda mitad del siglo pasado. Se trata de un declive directamente vinculado a la expansión o creación por parte de los estados de sistemas educativos públicos de acceso universal y gratuitos (Angus, 2003; Fowler, 1992). Esto llevó a las escuelas religiosas y grupos afines a movilizarse en favor de la institucionalización de un sistema de ayudas públicas para proveedores educativos privados, con el que garantizar la continuidad de la oferta religiosa existente y proteger así la libertad de instrucción (Caldwell, 2010; Meuret, 2004; Teyssier, 2011). El caso de Dinamarca representa una excepción a esta trayectoria, ya que el origen del sistema de subsidios públicos se instauró a finales del s. XIX como estrategia para evitar un dominio excesivo del sistema educativo por parte tanto del Estado como de la Iglesia, así como para garantizar un mínimo nivel de diversidad de la oferta educativa (Olsen, 2015).

En la mayoría de los sistemas donde prevalece este modelo regulativo, la financiación pública a proveedores privados se otorga principalmente en función de criterios de demanda social, es decir, siempre que los centros privados puedan demostrar un nivel mínimo de demanda. Sin embargo, y justamente porqué el objetivo de este modelo es la preservación de la oferta privada existente, las barreras de entrada para nuevos proveedores suelen ser elevadas. Así, en algunos países, los centros privados deben pasar un período de autosuficiencia financiera antes de poder acceder al sistema de subsidios públicos (Meuret, 2004; Van Pelt et al., 2017).

En lo que respecta al ámbito del financiamiento, en este modelo los subsidios públicos suelen cubrir únicamente los gastos operativos de los centros privados. En coherencia con el carácter parcial de las ayudas públicas, los proveedores privados están autorizados a cobrar cuotas en concepto de escolarización a las familias<sup>3</sup>. De hecho, en muchos casos las aportaciones familiares representan una parte sustantiva de los ingresos de estos centros educativos privados (Donnelly, 2012; Nusche et al., 2016; Van Pelt et al., 2017).

En este modelo, la elección escolar en el sector privado subvencionado suele regirse por una regulación propia e independiente a la que aplica al sector público. La asignación por proximidad residencial, las zonas de influencia, u otros sistemas de elección controlada con los que

---

<sup>3</sup> En el caso de Dinamarca, las cuotas escolares tienen de hecho carácter obligatorio para el sector privado subvencionado, en tanto que se consideran una garantía de unos mínimos niveles de compromiso familiar con la escuela (Schindler-Ragvin, 2008).



se gestionan las admisiones escolares en el sector público no suelen aplicar a las escuelas privadas subvencionadas, sino que éstas tienen libertad para establecer sus propios criterios de priorización en caso de sobredemanda, y gozan de una autonomía en la gestión de los procesos de admisión (Bosetti y Geraluk, 2016; Caldwell, 2010; Olsen, 2015).

De hecho, uno de los rasgos definitorios de este modelo regulativo son los altos niveles de autonomía pedagógica y de gestión de los que disfrutaban los centros privados subvencionados en comparación con los centros públicos. Si bien en la mayoría de los casos las escuelas privadas subvencionadas deben seguir unos mínimos estándares curriculares u objetivos de aprendizaje nacionales, se les permite adaptar el currículo a su orientación pedagógica o filosófica particular (Olsen, 2015)<sup>4</sup>. Así mismo, en lo que respecta a la organización de centro y gestión del personal, las escuelas privadas subvencionadas también gozan de altos niveles de autonomía. De hecho, estos centros tienen plena libertad en materia de contratación del profesorado, y en algunos países, incluso pueden establecer sus propias escalas salariales (Caldwell, 2010; Eurydice, 2016; Olsen, 2015).

Por último, en cuanto a la evaluación y la rendición de cuentas, el sector privado subvencionado está sólo parcialmente integrado en los sistemas de aseguramiento de la calidad de aplicación en el sector público. Así, en la mayoría de los países incluidos en este modelo, los centros privados subvencionados suelen estar obligados a participar en las pruebas nacionales estandarizadas; pero los procedimientos y requisitos de inspección y evaluación difieren significativamente respecto a los que se aplican en los públicos. En la mayoría de los casos, la evaluación de las escuelas privadas subvencionadas se desarrolla internamente, sin la intervención de las autoridades públicas (OECD, 2013).

A diferencia de otros modelos regulativos, en los países agrupados en este modelo prácticamente no se observan procesos de reforma de los programas de APP, y la regulación de la provisión privada subvencionada raramente ha sido objeto de debate político. Esta ausencia de procesos de problematización y reforma va ligada al hecho que este modelo va asociado a la aceptación de una cierta disparidad entre centros públicos y centros privados subvencionados. Una excepción a esta estabilidad regulativa es el caso de Australia, donde se han introducido sistemas de financiación por fórmula para evitar una excesiva segmentación social en el sistema educativo. En este país, en 2001 se aprobó un sistema de financiamiento con el que se pretendía ajustar la financiación pública a la “capacidad de contribuir” de la comunidad escolar, es decir, la capacidad potencial de las familias de sufragar los gastos del centro mediante el pago de cuotas (CIRES, 2017). Más recientemente, en el año 2013, se aprobó una nueva ley de educación que estableció un nuevo sistema de financiación por fórmula que tiene en consideración nuevos ejes de desigualdad no contemplados hasta el momento, como el origen indígena o un bajo nivel de inglés (UNESCO, 2021b).

## 5.2. Equivalencia

En otros países, el sistema de subsidios públicos para la educación privada tiene como objetivo principal preservar la libertad de instrucción, pero a su vez garantizar la equivalencia entre el sector público y el sector privado subvencionado. Se trata de un modelo organizado con arreglo a una

---

<sup>4</sup> Francia es una excepción en este sentido. En línea con los altos niveles de centralización del sistema educativo francés, la mayoría de las escuelas privadas subvencionadas deben seguir exactamente el mismo plan de estudios nacional que las escuelas públicas. Así mismo, y a fin de garantizar el carácter aconfesional de la educación, los centros privados subvencionados pueden ofrecer asignaturas religiosas siempre que estas tengan un carácter optativo (Meuret, 2004; Pons et al., 2015).

“lógica de intercambio”, de acuerdo con la cual la equiparación del financiamiento entre centros públicos y privados va acompañada de una pérdida de autonomía por parte del sector privado subvencionado en ámbitos como la gestión del proceso de admisión, el currículo o los dispositivos de evaluación. Los casos agrupados en este segundo modelo son los Países Bajos, Bélgica (comunidades francófona y flamenca), España y las escuelas religiosas en Inglaterra<sup>5</sup>.

La mayoría de los sistemas que persiguen este doble objetivo se pueden encuadrar en la categoría de “viejos cuasi-mercados” (Vandenbergh, 1999) o “APP de carácter histórico” (Verger et al., 2016), es decir, sistemas en los que la provisión educativa por parte de entidades religiosas tiene una larga tradición histórica. En muchos de estos países, el sistema de financiación pública a la educación privada se instauró como estrategia de expansión de la oferta en un contexto de fuerte aumento de la demanda educativa. Este fue el caso de Inglaterra y de Bélgica durante los años cincuenta (De Rynck, 2005; Walford, 2003) y de España durante la década de los ochenta (Calero y Bonal, 1999). A la vez, en muchos de estos países, el modelo de escuela privada subvencionada ha funcionado como mecanismo para resolver el conflicto político derivado de la necesidad de hacer compatible el principio de libertad de instrucción con el desarrollo de un sistema de provisión estatal<sup>6</sup>.

Una de las implicaciones regulativas más claras de la “lógica de intercambio” que caracteriza este modelo es la plena equiparación de los criterios y fuentes de financiamiento aplicados al sector público y al sector privado subvencionado. En consonancia con el principio de equivalencia, los centros privados subvencionados no están autorizados a cobrar cuotas en concepto de escolarización, y las aportaciones económicas por parte de las familias están altamente restringidas y controladas (Danhier y Friant, 2019; De Groof, 2004; Nusche et al., 2015; Patrinos, 2013). España representa en este sentido un caso anómalo, dado que las escuelas públicas y privadas subvencionadas son financiadas con arreglo a mecanismos de diferente naturaleza. Esto ha comportado que el gasto público por alumno sea inferior en el sector privado, lo que a su vez se ha traducido en una cierta dependencia de las aportaciones familiares por parte de estas escuelas. Así, la mayoría de los centros privados subvencionados cobran cuotas escolares a pese a que la regulación no lo permite (Roger-García y Andrés-Candelas, 2014; Villarroya, 2003).

Como en el caso del modelo anterior, el criterio de la demanda social tiene un peso importante en los procesos autorización de nuevos proveedores privados subvencionados. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas de este modelo, las consideraciones relativas a la demanda social se combinan con criterios de planificación de la oferta escolar. Así, en países como Bélgica o los Países Bajos, la autorización de nuevos proveedores privados subvencionados tiene en cuenta su impacto sobre la diversidad pedagógica de la oferta educativa de la zona (Maussen y Vermeulen, 2015; Ministère de la Fédération Wallonie- Bruxelles – Direction des Relations Internationales, 2016; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020), mientras que en España los centros privados deben demostrar la existencia de una demanda no satisfecha para poder acceder al sistema de subsidios públicos (Villarroya, 2000).

En coherencia con el principio de equivalencia que orienta este segundo modelo, los sistemas de elección y admisión escolar suelen ser los mismos para el sector público que para el sector privado subvencionado, incluyendo sistemas de elección controlada y criterios de

---

<sup>5</sup> Conocidas como *voluntary aided schools*.

<sup>6</sup> El caso de los Países Bajos presenta algunas particularidades en este sentido, ya que la adopción de las APP a principios del siglo XX iba también orientado a gestionar la pluralidad religiosa (específicamente, la coexistencia de las denominaciones católica y protestante), permitiendo a cada grupo religioso o social administrar sus propias escuelas (James, 1984).

priorización de solicitudes comunes a todos los centros indiferentemente de su titularidad. Este es por ejemplo el caso de España, donde las áreas de influencia son idénticas para centros públicos y privados subvencionados; o de Bélgica, donde las plazas escolares se asignan de forma centralizada y la política de reserva de plazas y los criterios de prioridad son comunes a todos los centros financiados con fondos públicos (Vega-Bayo y Mariel, 2018; Cantillon, 2011; Lambrechts y Geurts, 2008). En definitiva, uno de los elementos que caracterizan este modelo es que la autonomía de los centros privados subvencionados en materia de admisiones muy reducida<sup>7</sup>.

Así mismo, la autonomía de los centros privados subvencionados en materia curricular es también menor respecto al modelo anterior. En el modelo de equivalencia se establece la obligatoriedad para las escuelas privadas subvencionadas de cumplir con un currículo oficial y/o de alcanzar unos mínimos niveles en los objetivos de aprendizaje comunes al sector público. Sin embargo, las escuelas privadas subvencionadas suelen tener un mayor grado de autonomía curricular, en lo que respecta sobre todo a las implicaciones de su orientación religiosa o filosófica (Gómez Caballero, 2016; Rouw et al., 2016; Vermeulen, 2004). Así mismo, en el ámbito de la gestión de recursos humanos, los centros privados subvencionados disponen de mayor autonomía en los procesos de contratación del profesorado que sus homólogos públicos, si bien las escalas salariales y las cualificaciones exigidas para el ejercicio de la docencia están normalmente armonizadas con las del sector público (Eurydice, 2016; Nusche et al., 2015).

Por último, no se observan diferencias significativas en cuanto a los procedimientos de evaluación o rendición de cuentas con los que deben cumplir los centros educativos del sector público y privado subvencionado. Tanto en lo que referente a los procedimientos de inspección y evaluación de centro, como a la información administrativa reportada a las autoridades educativas, se identifica un claro esfuerzo de armonización entre las redes pública y privada subvencionada (OECD, 2013).

A pesar del objetivo de equivalencia que orienta este modelo, y como se ha puesto de relieve en muchos de los sistemas educativos que lo conforman, el sector privado subvencionado y el sector público siguen presentando diferencias importantes en su funcionamiento y composición social. Precisamente a raíz de las dinámicas de segregación escolar y estratificación social entre escuelas públicas y privadas subvencionadas, las APP se han convertido en objeto de controversia en muchos de estos países. Esta preocupación por el impacto de las APP en materia de equidad ha acabado dando lugar a un importante debate público y político sobre el papel de los centros privados subvencionados y su encaje en el sistema educativo público. Esta problematización se debe en gran medida a un creciente volumen de datos comparados e investigación académica que ha puesto de manifiesto la relación entre la provisión privada subvencionada y los altos niveles de segregación escolar. En los Países Bajos y en la comunidad flamenca de Bélgica, la evidencia sobre la creciente concentración de alumnos inmigrantes o de minorías étnicas en determinadas escuelas ha acabado por desencadenar un debate político en torno al papel que juegan los centros privados subvencionados en esta distribución tan desigual (Sierens, Mahieu y Nouwen, 2011; Peters y Walraven, 2011). Otro ejemplo es el de la comunidad francófona de Bélgica, donde los datos provenientes de la evaluación PISA han sido utilizados por algunas organizaciones de la sociedad civil para advertir sobre la relación entre las dinámicas del mercado y la segregación escolar por razones socioeconómicas (Dupriez, Barbana y Verhoeven, 2018). En España, este debate tiene un carácter más emergente y localizado especialmente en algunas comunidades autónomas; sin

---

<sup>7</sup> Con la excepción de los Países Bajos, donde se permite a estos centros tener en cuenta las creencias religiosas o filosóficas de los estudiantes como criterio de admisión (Patrinos, 2013; Vermeulen, 2004).

embargo, distintas investigaciones recientes han puesto de manifiesto como, en la mayoría de las áreas urbanas, el alumnado socialmente desfavorecido se distribuye de forma muy desigual entre las escuelas públicas y privadas subvencionadas (Murillo, Belavi y Pinella, 2018). Estos desequilibrios se atribuyen al cobro de tasas y a las prácticas discriminatorias que realizan algunos colegios a pesar de la normativa que las prohíbe.

Como consecuencia del debate político y público en torno a estas cuestiones, durante las dos últimas décadas muchos de estos viejos cuasi-mercados han impulsado reformas o medidas políticas orientadas a mitigar los problemas de equidad ligados a la centralidad y protagonismo de la oferta privada subvencionada. Este es el caso de las comunidades francófona y flamenca de Bélgica, así como de los Países Bajos, donde se han adoptado o reforzado fórmulas de financiamiento basadas en las necesidades, en función de las cuales se asignan recursos adicionales a las escuelas con una mayor concentración de alumnado desfavorecido (Friant, 2016; Levin, Cornelisz y Hanisch-Cerda, 2013). Estos países también han implementado o reforzado sus los sistemas de elección escolar controlada, con el fin de garantizar una distribución más equilibrada de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la comunidad francófona de Bélgica se han establecido nuevos criterios de priorización de solicitudes en función de los cuales se da preferencia a los alumnos procedentes de entornos socialmente desfavorecidos. Otro ejemplo es de los Países Bajos, donde las administraciones locales han experimentado con diversas estrategias para contrarrestar la segregación, incluyendo el impulso de sistemas de elección escolar centralizados (Friant, 2016; Peters y Walraven, 2011).

Estos procesos de reforma no han estado exentos de resistencias y controversias, especialmente por parte de aquellos actores que perciben las nuevas medidas como una amenaza a su posición privilegiada en el sistema educativo (por ejemplo, agrupaciones de centros privados o de familias usuarias de estas escuelas). El caso de la comunidad francófona de Bélgica es ilustrativo de estas dinámicas. En este sistema educativo, la adopción de un sistema de elección escolar controlada generó una fuerte oposición por parte de los proveedores privados y organizaciones de familias, que consideraban que la nueva regulación socavaba indebidamente el derecho de las familias a elegir escuela (Delvaux y Maroy, 2009).

### 5.3. Enfoque de mercado

La financiación pública de escuelas privadas puede perseguir el objetivo explícito de promover la competencia escolar e introducir lógicas de mercado en el sistema educativo. Aunque mayoría de las APP terminan generando ciertos niveles de competencia escolar, el rasgo distintivo del modelo de mercado es que la competencia entre proveedores deviene un objetivo programático explícito y de gran centralidad (Chubb y Moe, 1990). Además, la competencia se promulga a nivel del sistema, es decir, no solo se promueve entre escuelas privadas, sino también entre escuelas públicas. Esta competencia entre escuelas se concibe como un factor clave para la mejora de la eficiencia, la promoción de la diversificación del sistema educativo y en la mejora de su calidad. La presión competitiva, según los principios que inspiran este modelo, debería incentivar a las escuelas a mejorar su rendimiento y a ser más receptivas a las demandas de los “clientes”, lo que a, a su vez, debería traducirse en una mejora de la calidad y la eficiencia del sistema educativo en términos agregados.

El modelo de APP de mercado emergió como parte de un proceso más amplio de reforma del sector público ligado al ascenso del neoliberalismo en la década de los ochenta. Esta línea de reforma pretendía transformar el Estado proveedor de bienes y servicios en un Estado de carácter

subsidiario. Según la doctrina neoliberal, la financiación pública de proveedores no-estatales es una forma de fomentar activamente la participación del sector privado en la oferta educativa, aumentar la capacidad de elección de las familias y fomentar la competencia entre escuelas a través de esquemas de financiación a la demanda. No es casualidad que la modalidad de financiamiento educativo en la que este modelo tiende a cristalizar es el conocido como cheque escolar (o *voucher*), un esquema de financiación per cápita que incentiva a las escuelas a competir para atraer estudiantes. Desde la perspectiva neoliberal, se espera que la competencia escolar generada por este cheque escolar socave la posición “monopolística” del Estado en la provisión educativa, y se consiga superar así las supuestas ineficiencias del sector público.

Chile y Suecia son dos de los países que han abrazado el modelo de mercado educativo más abiertamente. Ambos países adoptaron un programa de cheques escolares que fomentó significativamente la participación de actores privados en la provisión educativa y la libertad de elección escolar por parte de las familias (Cox, 2003; Wiborg, 2015). A pesar de los rasgos comunes de las APP en los dos países, la adopción de las reformas pro-mercado siguió procesos políticos muy diferentes. En el caso de Chile, las reformas educativas se desarrollaron en la década de los años ochenta durante la dictadura militar del general Augusto Pinochet, en un contexto de reformas estructurales orientadas a cambiar el papel del Estado en los ámbitos económico y social, y en el que la oposición a dichas reformas era duramente reprimida (Fourcade-Gourinchas & Babb, 2002). En cambio, el esquema de cheques escolares sueco fue adoptado por un gobierno liderado por el partido conservador en los años noventa, en el contexto de una democracia avanzada, y como continuación de un proceso de descentralización en el sector público iniciado por el anterior gobierno socialdemócrata (Lundahl, 2002).

El programa de cheques escolares, tanto en Chile como en Suecia, se rige principalmente por las reglas del mercado, de manera que el papel del Estado en la planificación educativa deviene secundario (Bellei & Muñoz, 2021; Lundahl, 2002). En el marco de este modelo, el acceso de los nuevos proveedores al financiamiento público depende principalmente de su capacidad de atraer demanda, el financiamiento de las escuelas públicas y privadas se rige por las mismas reglas competitivas, y el margen de elección escolar por parte de las familias es muy amplio. En los primeros años después de la instauración del modelo de mercado, tanto Suecia como Chile permitieron a las escuelas privadas obtener recursos adicionales mediante el cobro de cuotas a las familias. Además, estos centros tenían también margen para establecer sus propios criterios de admisión de estudiantes. Finalmente, Suecia y Chile se encuentran entre los pocos países del mundo que han permitido que los proveedores con fines de lucro reciban financiamiento público.

No obstante, en las dos últimas décadas, ambos países han adoptado reformas con el objetivo de aumentar el papel del Estado en la gobernanza de las APP educativas. La necesidad de adoptar dichas reformas surgió principalmente a raíz del intenso debate público en torno al impacto negativo de las políticas de mercado en la equidad educativa. En Chile, el alto nivel de segregación escolar existente desencadenó, a partir de 2006, un importante movimiento social contra las políticas pro-mercado en educación heredadas de la dictadura, liderado por universitarios y estudiantes de educación secundaria (Bellei & Cabalín, 2013). Este movimiento social reclamó un papel más activo del Estado en el sector educativo y reivindicó la necesidad de eliminar el cobro de cuotas de escolarización y poner fin a la admisión escolar selectiva para así reducir las desigualdades educativas. En el caso de Suecia, la segregación escolar también jugó un papel importante en la problematización de la provisión privada subvencionada y el modelo de mercado educativo (OECD, 2015). Ahora bien, los resultados educativos obtenidos por el país en la evaluación internacional PISA del año 2012, percibidos como pobres o por lo menos

decepcionantes, desencadenaron un debate todavía más determinante. Diferentes fuentes atribuyeron al sistema de cheque escolar y al creciente papel de proveedores privados subsidiados en el sistema educativo la caída del desempeño del país en PISA (Wiborg, 2014). Finalmente, tanto en Chile como en Suecia, la gestión de escuelas privadas subvencionadas por entidades con fines de lucro también ha devenido progresivamente una importante fuente de controversia. Si bien la evidencia sobre el impacto de este tipo de proveedores aún no es concluyente, hay una corriente de opinión cada vez más fuerte que considera que las escuelas privadas no deberían poder obtener beneficios mientras reciben financiamiento estatal para brindar un bien público, como es la educación básica.

Como resultado de estos procesos de problematización y contestación política, Chile y Suecia han revisado progresivamente la regulación de sus APP, sobre todo de cara a abordar las preocupaciones generadas por las persistentes desigualdades educativas y la falta de control público sobre la educación. Ambos países han introducido cambios significativos en los criterios y procedimientos para autorizar que una nueva escuela privada reciba financiamiento público. Así, en Suecia la autorización de un nuevo proveedor privado subvencionado debe tener en cuenta el impacto en la zona educativa, concretamente para evitar situaciones de sobreoferta o para evitar que se produzca una reducción la matrícula en las escuelas públicas hasta el punto de forzar su cierre (Sahlgren, 2016). En Chile, la reforma educativa aprobada en el año 2015 requiere que el nuevo proveedor atienda una demanda insatisfecha y/u ofrezca un enfoque pedagógico aún no presente en la zona (Ley 20845, 2015). Ambos países también han prohibido que las escuelas privadas cobren cuotas a las familias. En Suecia, esta prohibición se implementó en el año 1997 junto con la equiparación de la financiación pública recibida por las escuelas subvencionadas públicas y privadas (West, 2017). En una línea similar, Chile prohibió las cuotas escolares en el año 2015, medida que se está implementando de manera gradual. El gobierno chileno ha creado un nuevo subsidio para compensar a las escuelas por la pérdida de ingresos y para incentivar a las escuelas a eliminar las cuotas. Chile también ha reformado su regulación de elección de escuela y ha adoptado un sistema de elección controlada centralizado. Este nuevo sistema es gestionado directamente por el Ministerio de Educación y, con él, las escuelas deben seguir criterios comunes de admisión (Carrasco & Honey, 2019). Finalmente, Chile también ha prohibido que los proveedores con fines de lucro puedan recibir financiamiento público (Muñoz & Weinstein, 2019).

Sin embargo, las reformas pro-equidad de las APP tienden a generar importantes resistencias por parte de diferentes agentes, tanto políticos como educativos. En Chile, las reformas del sistema de elección y financiación adoptadas entre 2014 y 2018 se han enfrentado a una fuerte campaña de oposición liderada por partidos de derecha, medios de comunicación conservadores y organizaciones de proveedores privados, y en la que han participado activamente numerosas familias con hijos en el sector privado subvencionado (Bellei, 2016). En gran medida, la reforma educativa fue percibida por estos actores como un desafío a su posición privilegiada en el mercado educativo (Zancajo, 2019a).

Las experiencias de Chile y Suecia muestran que las APP adoptadas con la finalidad de promover lógicas de mercado han profundizado las desigualdades educativas de forma muy severa. En este sentido, no es casualidad que los dos países que adoptaron la versión más extrema de las políticas privatizadoras en el campo educativo sean los que, en los últimos años, han adoptado las reformas más estructurales a la hora de incrementar el papel del Estado en la regulación y la gobernanza de las APP.

#### 5.4. Autonomía

Las APP también pueden adoptarse con el objetivo programático de promover mayores niveles de autonomía pedagógica, curricular y de gestión en los centros educativos. Las escuelas *charter* en los Estados Unidos (EE. UU) y las Academias y Escuelas Libres<sup>8</sup> en Inglaterra son, probablemente, los ejemplos más emblemáticos (Bulkley, 2005; West y Bailey, 2013). Países como Canadá, Colombia y Nueva Zelanda también han experimentado con este enfoque de APP, a través de programas comparables. Sin embargo, en estos países, debido a las controversias políticas y educativas desencadenadas por este modelo de provisión educativa, los programas se han acabado desmantelando por completo (como en el caso de Nueva Zelanda) o se han preservado únicamente como programas experimentales a pequeña escala (por ejemplo, en la actualidad, en Canadá, las escuelas autónomas o *charter* solo están presentes en el estado de Alberta y en un número muy limitado).

En el modelo de autonomía, el principal objetivo de las APP es subsidiar o subcontratar proveedores privados que se encuentran exentos de cumplir ciertas regulaciones públicas como medio para diversificar la oferta educativa y favorecer la mejora escolar y la innovación en el marco del sistema educativo. La diferencia entre este objetivo y el enfoque de mercado descrito en la sección anterior es débil y porosa, dado que la autonomía escolar es una condición necesaria para favorecer la competencia entre escuelas (ver Chubb y Moe, 1990). De hecho, el modelo de autonomía ha avanzado justamente en algunos de los países que anteriormente habían intentado promover reformas de mercado más drásticas y que, sin embargo, no progresaron. Éste es el caso de Estados Unidos, donde los intentos de introducir programas de cheque escolar a gran escala encontraron obstáculos importantes en la década de los ochenta. En consecuencia, los defensores del mercado se han conformado con las escuelas *charter* como una “segunda mejor opción” para favorecer la participación del sector privado en la provisión educativa (Verger et al., 2016). Sin embargo, una diferencia crucial entre el enfoque de autonomía y el enfoque de mercado es que, en el primero, el financiamiento escolar no está tan estrictamente ligado a la demanda y, en consecuencia, la presión competitiva y de mercado que enfrentan las escuelas tiende a ser menor.

El objetivo de promover mayores niveles de autonomía es la piedra angular de este modelo de APP. Las escuelas *charter*, Academias y Escuelas Libres disfrutaban de mayores niveles de autonomía que las escuelas públicas convencionales, tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo. Concretamente, tienen más autonomía en lo que respecta a la definición del plan de estudios y del currículum, la contratación de personal, decisiones presupuestarias y la definición del calendario y de los horarios escolares (Bulkley & Fisler, 2003; Exley, 2017; Roberts y Danechi, 2019; Podgursky, 2006; West y Currie, 2008).

La promoción de mayores niveles de autonomía pretende favorecer la innovación pedagógica y la diversificación de la oferta escolar, así como un enfoque educativo más sensible al contexto y a las especificidades de la población escolar de cada centro. Sin embargo, en el caso de EE. UU se observa que, en la práctica, la autonomía de las escuelas *charter* se ha visto limitada por la expansión de grandes proveedores educativos privados que gestionan cadenas de escuelas, y que tienden a estandarizar su producto educativo y su modo de impartirlo. La autonomía escolar también está constreñida en la práctica por efecto del programa de evaluaciones externas y las medidas de rendición de cuentas que acompañan estas APP. Si bien los mecanismos de garantía de calidad suelen ser los mismos para las escuelas públicas que para las escuelas *charter*, los

---

<sup>8</sup> En inglés, *Academies* y *Free Schools*.

instrumentos de evaluación y rendición de cuentas tienden a tener consecuencias más importantes para estas últimas. En la mayoría de los casos, los bajos niveles de rendimiento académico o el progreso insuficiente en las evaluaciones externas pueden conducir a la discontinuidad del contrato (Thomsen, 2017; Roberts & Danechi, 2019). Por lo tanto, la presión por la obtención de resultados es especialmente intensa en estas escuelas, lo que afecta significativamente sus decisiones curriculares y estrategias educativas. Paradójicamente, ello ha reforzado un cierto grado de estandarización educativa que está en desacuerdo con los objetivos programáticos del modelo de autonomía de las APP.

Los sistemas educativos que han adoptado APP siguiendo una lógica de autonomía escolar tienden a enfatizar valores y discursos pro-equidad. De hecho, tanto las Academias inglesas como las escuelas *charter* se adoptaron con el pretexto de brindar más oportunidades de elección a los sectores socialmente desfavorecidos, y de mejorar la calidad educativa de los centros educativos situados en contextos socialmente desfavorecidos. Así pues, los argumentos de justicia social y de equidad han jugado un papel central en la legitimación de dichas políticas (Gorard, Siddiqui & See, 2019; Vergari, 2007). No obstante, las exigentes metas de desempeño y los procedimientos de rendición de cuentas a los que se enfrentan dichas escuelas, las incentivan a ser más selectivas tanto social como académicamente (Coldron et al., 2008; Waitoller, Nguyen & Super, 2019). Dichas prácticas acaban generando segmentación y segregación escolar, y contribuyen a exacerbar las desigualdades educativas.

Durante los últimos años, los sistemas educativos con APP pro-autonomía han tendido a equiparar la financiación asignada a las escuelas públicas y privadas. Cuando se adoptaron por primera vez en los noventa, los subsidios públicos no cubrían los gastos totales de las Academias y de las escuelas *charter*, aunque tampoco se les permitía cobrar cuotas escolares a las familias. Se esperaba que los proveedores privados recurrieran a patrocinadores, organizaciones filantrópicas o convocatorias de financiación competitiva para complementar la financiación básica pública. No obstante, el esquema de APP en Inglaterra ha evolucionado hacia la igualación de la financiación entre las Academias y las escuelas públicas y, de hecho, las Academias pueden beneficiarse de financiación adicional si inscriben a estudiantes vulnerables (West y Nikolai, 2017). De manera similar, en la mayoría de los estados de EE. UU, las escuelas *charter* o sus estudiantes son elegibles para diferentes programas de financiamiento compensatorio orientados a apoyar a las escuelas en la atención de estudiantes con necesidades especiales (Education Commission of the States, 2020). De esta manera, se alienta a los proveedores privados a inscribir a estudiantes con dificultades sociales y académicas, y se evita que dichos estudiantes se concentren en las escuelas públicas.

En cuanto a la elección de escuela, las familias que aspiran a tener plaza en una Academia en Inglaterra deben seguir el mismo procedimiento establecido para acceder a las escuelas públicas, pero las Academias pueden estipular criterios de priorización propios en casos de sobredemanda (Roberts & Danechi, 2019). En los Estados Unidos, los criterios de admisión a las escuelas *charter* han evolucionado en paralelo a las políticas de elección escolar, con una tendencia hacia una mayor libertad de elección. Como consecuencia, en la mayoría de los estados de EE. UU, es habitual que las escuelas *charter* pueden admitir estudiantes de fuera de su distrito y, de hecho, de cualquier lugar dentro del estado. Las escuelas *charter* generalmente administran su propio proceso de admisión, pero en caso de sobredemanda, están obligadas a seleccionar a sus estudiantes al azar, por ejemplo, aplicando un sistema de lotería (Skinner, 2014).

En los últimos años, la autonomía de las escuelas *charter* y de las Academias en materia de admisión se ha convertido en objeto de debate, tanto en Inglaterra como en los EE. UU. En ambos países, la evidencia ha demostrado que estas escuelas tienden a inscribir porcentajes más bajos de



estudiantes desfavorecidos que las escuelas del sector público situadas en la misma área, lo que contribuye a aumentar la segregación escolar entre escuelas de gestión privada y escuelas públicas. Debido a estas preocupaciones, el gobierno inglés ha reformado la regulación de las admisiones escolares en diversas ocasiones. El principal objetivo de estas reformas ha sido el de homogeneizar los criterios de admisión y priorización de los sectores público y privado. Si bien las Academias y las Escuelas Libres aún gozan de un cierto nivel de autonomía en las admisiones, deben establecer los criterios de admisión y priorización que permite la nueva normativa (West, Barham & Hind, 2011). En el caso de las escuelas *charter* de EE. UU, la principal crítica que se hace a estas escuelas por lo que respecta a las admisiones escolares se centra en la exclusión de estudiantes con necesidades especiales o discapacidades (Waitoller, 2020; Welner & Howe, 2005). Recientemente, se aprobaron nuevas regulaciones federales que requieren que las escuelas *charter* brinden a los estudiantes con discapacidades las mismas oportunidades en el proceso de admisión (National Council on Disability, 2018).

Las reformas pro-equidad de las escuelas *charter* han generado también controversia y oposición por parte de proveedores y asociaciones de familias en algunos estados. Una reforma reciente en el Estado de California, que pretendía incrementar el control financiero y controlar la expansión de las conocidas como *cyber-charters* (escuelas *charter* que ofrecen educación en línea), generó una fuerte campaña de protesta y de lobby político que acabó paralizando la aprobación de la ley<sup>9</sup>.

## 6. CONCLUSIONES

La regulación de los proveedores privados en el ámbito de la educación está generando un intenso debate a nivel internacional. Pese a ello, existen pocos estudios sobre la diversidad de configuraciones regulativas, los objetivos políticos perseguidos y los procesos de calibración que han experimentado estas políticas de regulación. Como hemos visto a lo largo del artículo, el debate regulativo ha sido especialmente relevante en aquellos contextos nacionales donde se ha problematizado la contribución de las APP a la exacerbación de las desigualdades educativas. Son varios los países de la OCDE que han adoptado reformas regulativas orientadas a reducir el impacto de la provisión privada sobre la desigualdad. Pese a que la regulación pública ha emergido en el debate educativo internacional como el principal instrumento de política pública para encontrar un equilibrio entre la expansión de la provisión privada y la equidad, los resultados presentados a lo largo del artículo muestran que esta opción de política enfrenta grandes desafíos.

El primero de estos desafíos es la necesidad de una mirada más amplia sobre la regulación que permita establecer un debate que trascienda cuestiones meramente técnicas. El análisis comparado de los países de la OCDE, así como de las agendas regulativas impulsadas desde organismos internacionales, demuestran que existen modelos muy diversos de regulación de las APP. Mientras que en algunos casos el Estado tiene un importante rol en su regulación y se pretende un cierto nivel de equiparación de la regulación de escuelas públicas y privadas, en otros casos los proveedores privados que reciben financiación pública gozan de amplios márgenes de autonomía para desarrollar su actividad educativa y una regulación diferenciada a la que aplica en el sector público. Estas diferencias obedecen a la diversidad de contextos institucionales, políticos o educativos en las que las APP fueron originalmente adoptadas, pero especialmente a los objetivos políticos que se perseguían. En este sentido, los diferentes modelos identificados muestran como

---

<sup>9</sup> Véase <https://info.ccsa.org/blog/charter-nation-unites-to-defeat-ab-1316> [último acceso el 9 de septiembre de 2021]

los objetivos de estas alianzas entre el Estado y el sector privado ayudan a entender su regulación en diferentes dimensiones. Por tanto, desde un punto de vista normativo, el debate no debería girar en torno a la búsqueda de modelos regulativos óptimos o más eficaces en términos abstractos, sino de fomentar en mayor medida comportamientos sociales alineados con los objetivos de calidad y equidad establecidos por los gobiernos. Convendría pues ampliar la mirada del debate sobre la regulación de las APP para analizar qué objetivos son compatibles con niveles mínimos de equidad educativa, y en qué condiciones dichos objetivos son viables. Con relación a esto último, y en base a la evidencia existente, cabe tener especialmente en cuenta que la articulación de APP con objetivos de equidad educativa es especialmente desafiante en contextos de creciente (o persistente) desigualdad social y segregación urbana.

El segundo de los desafíos que enfrenta la regulación pública como solución a las tensiones entre mercado y equidad es la falta de evidencia que avale su efectividad. En muchos casos, no existen evaluaciones de impacto o investigaciones sobre los efectos de las reformas regulativas que permitan conocer hasta qué punto han sido efectivas para reducir las dinámicas de segregación escolar o estratificación social. Sin embargo, en aquellos casos en los que se dispone de evidencia empírica, la literatura apunta a que el impacto de las reformas ha sido muy reducido o incluso nulo. Se podrían plantear diversas hipótesis para explicar la aparente falta de eficacia de estas reformas para mejorar los niveles de equidad de las APP, sin embargo, con base a la evidencia disponible hasta el momento, dos explicaciones se perfilan como las más plausibles. En primer lugar, la incapacidad de la regulación pública para hacer frente a una parte de los mecanismos que promueven desigualdades educativas en contextos de mercado. Cabe tener en cuenta que, frecuentemente, los mecanismos de exclusión y de segregación que operan en contextos de mercado se dan a través de mecanismos informales y/o sutiles que no pueden ser prevenidos o desactivados a través de la regulación (Zancajo, 2019b). Una segunda hipótesis, vinculada con la anterior, es la capacidad limitada de las administraciones educativas para hacer cumplir los marcos regulativos. Así, en muchas ocasiones las reformas regulativas no van acompañadas de los mecanismos de control o recursos necesarios para asegurar su cumplimiento. En otras, los costes de gestión y monitoreo que suponen las nuevas regulaciones superan por mucho los posibles beneficios, poniendo en entredicho la mayor eficiencia de las políticas pro-privatización (Languille, 2017).

Un tercer desafío se relaciona con la economía política de estas reformas regulativas. Pese a que la evidencia es todavía limitada, casos como el de Chile o el de la comunidad francófona de Bélgica muestran cómo las reformas regulativas pro-equidad pueden generar una importante oposición, e incluso resistencia. Más allá de los partidos políticos conservadores y liberales, los proveedores privados y las familias se convierten con frecuencia en importantes grupos de oposición a las reformas, especialmente cuando consideran que estas reformas ponen en peligro su posición privilegiada en el mercado. Más allá de las dificultades que esto supone desde el punto de vista de la tramitación de las reformas, la falta de legitimidad de estas reformas para algunos actores educativos, especialmente las familias, supone importantes riesgos para su implementación y su efectividad. Como apunta Cantillon (2013) en referencia a las reformas adoptadas en la comunidad francófona de Bélgica, la falta de legitimidad social fue uno de los factores que contribuyó a la aparición de comportamientos de resistencia encubierta por parte de las escuelas y de las familias al nuevo modelo de elección escolar.

Todos estos desafíos apuntan a que el debate sobre la regulación de la provisión privada y los mecanismos de mercado como instrumento pro-equidad puede ser más complejo de lo que algunos organismos internacionales han planteado en los últimos años. No se trata necesariamente,

o únicamente, de adoptar “políticas inteligentes que maximizan los beneficios de la elección mientras minimizan los riesgos y establecen un campo de juego nivelado para que todos los proveedores contribuyan al sistema escolar”<sup>10</sup> (OECD, 2017: 3), sino de establecer un debate más profundo que permita discernir si elevados niveles de provisión privada son compatibles con sistemas educativos equitativos.

## REFERENCIAS

- Alegre, M.A., y Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433 – 461.
- Angus, M. (2003). School choice policies and their impact on public education in Australia. En D. N. Plank y G. Sykes (Eds.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective* (pp. 112–141). Nueva York: Teachers College Press.
- Baldwin, R., Cave, M., y Lodge, M. (2012). *Understanding Regulation. Theory, Strategy, and Practice* (2n edition). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Barman, J. y Edwards, G. (2009). Private school. En *The Canadian Encyclopedia*. Toronto: Historical Foundation of Canada.
- Baum, D.R. (2018). The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: A quasi-experimental evaluation of 17 countries. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 105.
- Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O., y Patrinos, H. (2014). *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper*. (SABER. Working Paper Series, number 8). World Bank Group.
- Belfield, C.R., y Levin, H.M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341.
- Bellei, C. y Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108–123.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(2), 232–247.
- Black, J. (2002). *Critical Reflections on Regulation*. Londres, Reino Unido: Centre for Analysis of Risk and Regulation at the London School of Economics and Political Science.
- Bosetti, L. y Gereluk, D. (2016). *Understanding School Choice in Canada*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Bulkley, K. (2005). Understanding the charter school concept in legislation: The cases of Arizona, Michigan and Georgia». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (4), 527-554.

---

<sup>10</sup> Cita original en inglés, traducción realizada por los autores.

- Bulkley, K. y Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: From theory to practice. *Educational Policy*, 17(3), 317–342.
- Caldwell, B. J. (2010). Is private schooling becoming the preferred model of school choice in Australia? *Journal of School Choice*, 4(4), 378–397.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Cantillon, E. (2011). *School Choice Regulation in Practice: Lessons from Antwerp, Brussels and Ghent* (Manuscrito inédito). Disponible en: <https://rethinkingbelgium.eu/wp-content/uploads/2019/08/Cantillon.pdf>
- Cantillon, E. (2013). Mixité sociale : le rôle des procédures d’inscription scolaire. En P. Maystadt, E. Cantillon, L. Denayer, P. Pestieau, B. Van der Linden y M. Cattelain (Eds.), *Le modèle social belge: quel avenir?* (pp. 847–864). Charleroi, Bélgica: Éditions de l’Université Ouverte.
- Carrasco, A. y Honey, N. (2019) *Nuevo Sistema de Admisión Escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: al inicio de un largo camino* (Estudios en Justicia Educativa, 1). Santiago, Chile: Centro Justicia Educativa.
- Chakrabarti, R., (2008). Can increasing private school participation and monetary loss in a voucher program affect public school performance? Evidence from Milwaukee. *Journal of Public Economics*, 92(5–6), 1371–1393.
- Chubb, J. E y Moe T. T. (1990). *Politics, markets, and America’s schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- CIRES. (2017). *The Socio-Economic Status (SES) Score Methodology Used in Recurrent School Funding Arrangements*. Melbourne, Australia: Centre for International Research on Education Systems/Victoria University.
- Coldron, J., Tanner, E., Finch, S., Shipton, L., Wolstenholme, C., Willis, B., Demack, S. y Stiell, B. (2008). *Secondary school admissions* (Research Report DCSF-RR020). Londres, Reino Unido: Department for Children, Schools and Families.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 73–146). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Danhier, J. y Friant, N. (2019). Assessing local socioeconomic desegregation: The effects of successive decrees regulating school choice in the Belgian French-speaking community. *European Educational Research Journal*, 18(2), 248–268.
- De Groof, J. (2004). Regulating school choice in Belgium’s Flemish Community. En P. J. Wolf, S. Macedo, D. J. Ferrero y C. Venegoni (Eds.), *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (pp. 157–186). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- De Rynck, S. (2005). Regional autonomy and education policy in Belgium. *Regional & Federal Studies*, 15(4), 485–500.
- Delvaux, B. y Maroy, C. (2009). *Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone: où se situent les désaccords?* (Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, núm. 68). Louvain-la-Neuve, Bélgica: GIRSEF/CPU – Université catholique de Louvain.
-

- Donnelly, K. (2012). School choice in Australia: An overview of the rules and facts. *Journal of School Choice*, 6(2), 290–294.
- Dumay, X., y Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510–531.
- Dupriez, V., Barbana, S. y Verhoeven, M. (2018). Structural and Systemic Dimensions of School Segregation in French-speaking Belgium. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial inequalities in education* (pp. 45–64). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic.
- Dupriez, V., y Maroy, C. (2003). Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), 375–392.
- Education Commission of the States. (2020). *Charter schools: How is the funding for a charter school determined?* (50-S Com). Disponible en: <http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2C?rep=CS1716>
- Eurydice. (2016). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Exley, S. (2017). A Country on its way to full privatisation? Private schools and school choice in England. En T. Koinzer, R. Nikolai y F. Waldow (Eds.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global Change and National Challenge* (pp. 31–47). Wiesbaden: Springer.
- Fourcade-Gourinchas, M. y Babb, S. L. (2002). The rebirth of the liberal creed: Paths to neoliberalism in four countries. *American Journal of Sociology*, 108(3), 533–579.
- Fowler, F. C. (1992). School choice policy in France: Success and limitations. *Educational Policy*, 6(4), 429–443.
- Friant, N. (2016). *NESET Country Report: Belgium* (Manuscrito inédito). Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01392996>
- Gómez Caballero, P. (2016). Las relaciones laborales del personal docente en la enseñanza privada concertada. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, 135, 393–431.
- Gorard, S., Siddiqui, N., y See, B. H. (2021). The difficulties of judging what difference the Pupil Premium has made to school intakes and outcomes in England. *Research Papers in Education*, 36(3), 355–379.
- Hoxby, C.M. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 9–65.
- Hsieh, C. T., y Urquiola, M. (2006). The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*, 90(8): 1477–1503.
- James, E. (1984). Benefits and costs of privatized public services: Lessons from the Dutch educational system. *Comparative Education Review*, 28(4), 605–624.
-

- Lambrechts, B. y Geurts, E. (2008). *Educational Policies that Address Social Inequality, Country Report: BELGIUM/Flanders*. Bruselas: EPASI.
- Levi-Faur, D. (2011). Regulation and regulatory governance. En D. Levi-Faur (Ed.), *Handbook on the Politics of Regulation* (pp. 3–21). Cheltenham, UK / Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.
- Levin H. M., Cornelisz, I. y Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice? *Oxford Review of Education*, 39(4), 514–532.
- Ley 20845. (2015). *Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Lodge, M., y Wegrich, K. (2012). *Managing regulation: Regulatory analysis, politics and policy*. London, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what?. *Journal of Education Policy*, 17(6), 687–697.
- Macpherson, I., Robertson, S., y Walford, G. (Eds.). (2014). *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Reino Unido: Symposium Books.
- Maussen, M. y Vermeulen, F. (2015). Liberal equality and toleration for conservative religious minorities. Decreasing opportunities for religious schools in the Netherlands? *Comparative Education*, 51(1), 87–104.
- Meuret, D. (2004). School choice and its regulation in France. En P. J. Wolf, S. Macedo, D. J. Ferrero y C. Venegoni (Eds.), *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (pp. 238–267). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Direction des Relations Internationales. (2016). *Examen de l'OCDE des politiques pour un usage plus efficace des ressources scolaires. Rapport pays*. Bruselas: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Mizala, A., y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Moumné, R., y Saudemont, C. (2015). *Overview of the role of private providers in education in light of the existing international legal framework. Investments in private education: undermining or contributing to the full development of the human right to education?* (Working Papers on Education Policy, 01). Paris, France: UNESCO.
- Muñoz, G. y Weinstein, J. (2019). The difficult process in Chile: Redefining the rules of the game for subsidized private education. En C. Ornelas (Ed.), *Politics of Education in Latin America. Reforms, Resistance and Persistence* (pp. 72–100). Leiden, Países Bajos: Brill.
- Murillo, F. J., Belavi, G., y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociologia*, 103(3), 307–337.
- National Council on Disability. (2018). *Every Student Succeeds Act and Students with Disabilities*. Disponible en: [https://ncd.gov/sites/default/files/NCD\\_ESSA-SWD\\_Accessible.pdf](https://ncd.gov/sites/default/files/NCD_ESSA-SWD_Accessible.pdf)
-

- Nusche, D., Miron, G., Santiago, P. y Teese, R. (2015). *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*. París, Francia: OECD Publishing.
- Nusche, D., Radinger, T., Falch, T. y Shaw, B. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark*. París, Francia: OECD Publishing.
- OECD (2011). *Private schools: Who benefits?* (PISA in Focus 7). París, Francia: OEC Publishing.
- OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. París, Francia: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París, Francia: OECD Publishing.
- OECD (2014). *When is Competition Between Schools Beneficial?* (PISA in Focus, No. 42). París, Francia: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. París, Francia: OECD Publishing.
- OECD (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. París, Francia: OECD Publishing.
- Olsen, T.V. (2015). The Danish free school tradition under pressure. *Comparative Education*, 51(1), 22–37.
- Patrinos, H. A. (2013). Private education provision and public finance: The Netherlands. *Education Economics*, 21(4), 392–414.
- Peters, D. y Walraven, G. (2011) The Netherlands: Interventions to counteract school segregation. En J. Bakker, E. Denessen, D. Peters y G. Walraven (Eds.), *International Perspectives on Countering School Segregation* (pp. 131–150). Amberes: Garant.
- Podgursky, M. (2006). Teams versus bureaucracies: Personnel policy, wage-setting, and teacher quality in traditional public, charter, and private schools. *Education Working Paper Archive*. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED509018>
- Pons, X., van Zanten, A. y Da Costa. S. (2015). The national management of public and Catholic schools in France: Moving from a loosely coupled towards an integrated system? *Comparative Education*, 51(1), 57–70.
- Rizvi, F. (2016). Privatization in education: Trends and consequences. (Education Research and Foresight Working Papers, 18). París, Francia: UNESCO.
- Roberts, N. y Danechi, S. (2019). *FAQs: Academies and Free Schools* (Briefing Paper, 07059). Londres, Reino Unido: House of Commons Library.
- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147(1), 121–130.
- Rouse, C. E., y Barrow, L. (2009). School vouchers and student achievement: Recent evidence and remaining questions. *Annual Review of Economics*, 1(1), 17-42.
-

- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T. y Brandt, M. (2016). *United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders* (OECD Working Papers, 139). París, Francia: OECD Publishing.
- Sahlgren, G. H. (2016). *Regulation and Funding of Independent Schools. Lessons from Sweden*. Vancouver, Canadá: Fraser Institute.
- Schindler-Rangvid, B. (2008). Private school diversity in Denmark's national voucher system. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 331–354.
- Sierens, S., Mahieu, P. y Nouwen, W. (2011). The desegregation policy in Flemish primary education: Is distributing migrant students among schools an effective solution? En J. Bakker, E. Denessen, D. Peeters y G. Walraven (Eds.), *International Perspectives on Countering School Segregation* (pp. 151–171). Amberes, Bélgica: Garant.
- Skinner, R. R. (2014). *Charter School Programs Authorized by the Elementary and Secondary Education Act (ESEA Title V-B): A Primer*. Washington, D.C.: Congressional Research Service.
- Teyssier, R. (2011). The organizational and electoral determinants of the provincial funding of private education in Canada: A quantile regression analysis. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 44(4), 829–857.
- The Abidjan Principles (2019). Guiding Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education. Disponible en: [https://static1.squarespace.com/static/5c2d081daf2096648cc801da/t/5dc414bb9f409d285dc9abf2/1573131454068/Online+version\\_A4\\_WEB\\_COUV%2BTEXTE\\_THE-ABIDJAN-PRINCIPLES\\_Nov\\_2019.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5c2d081daf2096648cc801da/t/5dc414bb9f409d285dc9abf2/1573131454068/Online+version_A4_WEB_COUV%2BTEXTE_THE-ABIDJAN-PRINCIPLES_Nov_2019.pdf)
- Thomsen, J. (2017). *Charter School Accountability Under ESSA*. Denver, Colorado: Education Commission of the States.
- UNESCO (2015b). *Rethinking Education. Towards a global common good?* París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in education: meeting our commitments*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2021a). *Global Education Monitoring Report 2021/2. Non-state actors in education: who chooses? who loses?*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2021b). *How committed? Unlocking financing for equity in education* (Policy Paper, 44). París, Francia: UNESCO.
- United Nations (2015). *Report of the Special Rapporteur on the right to education* (A/70/342). Retrieved from: <https://undocs.org/A/70/342>
- UOE (2019). *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications*. UNESCO-UIS/OECD/EUROSTAT.
- Van Pelt, D., Hasan, S. y Allison, D. J. (2017). *The Funding and Regulation of Independent Schools in Canada*. Vancouver, Canadá: Fraser Institute.
- Vandenbergh, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: An answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35(3), 271–282.



- Vega-Bayo, A. y Mariel, P. (2018). School choice across different regions of Spain. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 227(4), 11–36.
- Vergari, S. (2007). The politics of charter schools. *Educational Policy*, 21(1), 15–39.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Nueva York: Teachers College Press.
- Vermeulen, B. P. (2004). Regulating school choice in order to promote civic values: Constitutional and political issues in the Netherlands. En P. J. Wolf y S. Macedo (Eds.), *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice* (pp. 31–66). Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Villarroya, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. *Revista de Educación*, 330, 187–204.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2020). Erkenning, financiering en subsidiëring van scholen. Disponible en: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9284#2>
- Waitoller, F. R. (2020). *Excluded by Choice: Urban Students with Disabilities in the Education Marketplace*. Nueva York: Teachers College Press.
- Waitoller, F. R., Nguyen, N. y Super, G. (2019). The irony of rigor: “No-Excuses” charter schools at the intersections of race and disability. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(3), 282–298.
- Walford, G. (2003). Separate schools for religious minorities in England and the Netherlands: Using a framework for the comparison and evaluation of policy. *Research Papers in Education*, 18(3), 281–299.
- Waslander, S., Pater, C., & Weide, M. van der. (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. (OECD Education Working Paper Series, No 52). París, Francia: OECD Publishing.
- Welner, K., y Howe, K. (2005). Steering toward separation: The policy and legal implications of “counselling” special education students away from choice schools. En J. Scott (Ed.), *School Choice and Student Diversity: What the Evidence Says* (pp. 93–111). Nueva York: Teachers College Press.
- West, A. (2017). Private schools in Sweden: Policy development, inequalities and emerging issues. En T. Koinzer, R. Nikolai y F. Waldow (Eds.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education* (pp. 67–79). Wiesbaden, Alemania: Springer VS.
- West, A. y Bailey, E. (2013). The development of the academies program- me: “Privatising” school-based education in England 1986-2013. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 137-159.
- West, A. y Currie, P. (2008). The role of the private sector in publicly funded schooling in England: Finance, delivery and decision making. *Policy & Politics*, 36(2), 191–207.
-

- West, A. y Nikolai, R. (2017). The expansion of “private” schools in England, Sweden and Eastern Germany: A comparative perspective on policy development, regulation, policy goals and ideas. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(5), 452–469.
- West, A., Barham, E., y Hind, A. (2011). Secondary school admissions in England 2001 to 2008: Changing legislation, policy and practice. *Oxford Review of Education*, 37(1), 1–20.
- Wiborg, S. (2014, 9 de septiembre). The big winners from Sweden’s for-profit ‘free’ schools are companies, not pupils. *The Conversation*. Disponible en: <https://theconversation.com/the-big-winners-from-swedens-for-profit-free-schools-are-companies-not-pupils-29929>
- Wiborg, S. (2015). Privatizing education: Free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, 59(3), 473–497.
- Woessmann, L. (2005). *Public-private partnerships in schooling: Cross-country evidence on their effectiveness in providing cognitive skills*. (Research Paper PEPG, 05-09). Program on Education Policy and Governance.
- World Bank. (2017). *World Development Report 2018: Learning to realize education promise*. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Zancajo, A. (2019a). *Drivers and hurdles to the regulation of education markets: The political economy of Chilean reform* (National Center for the Study of Privatization in Education Working Paper 239). Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Zancajo, A. (2019b). Education markets and schools’ mechanisms of exclusion: The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(130).

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Adrián Zancajo (Manchester Institute of Education, University of Manchester)**

Lector en la Universidad de Manchester. Sus ámbitos de especialización son la política educativa desde una perspectiva comparada, las desigualdades en el ámbito educativo y la planificación educativa. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación sobre la gobernanza y la regulación de los mercados educativos.

### **Clara Fontdevila (School of Education, University of Glasgow)**

Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora en la Universidad de Glasgow y miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Sus áreas de interés son la educación comparada, las políticas educativas de mercado y la gobernanza global de la educación.

### **Antoni Verger (Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona)**

Catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador en los ámbitos de la política educativa y la educación comparada. Coordina el proyecto de investigación europeo Reformed ([www.reformedproject.eu](http://www.reformedproject.eu)). Es editor principal de la Journal of Education Policy y del World Yearbook of Education.