

La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada

//Political Economy of Educational Privatization: Policies, Trends and Paths from a Comparative Perspective

//A economia política da privatização educativa políticas, tendências e trayectorias a partir de una perspectiva comparativa

Antoni Verger*
Adrián Zancajo**
Clara Fontdevila***

Recibido: 16/09/2015
Evaluado: 19/10/2015

- * Doctor en Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona y Profesor de Sociología de la misma universidad. Miembro fundador del centro de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales, subdirector del Máster Europeo Erasmus Plus Education Policies for Global Development y coordinador del proyecto de investigación europeo "Public-Private Partnerships in Educational Governance". Sabadell, España. Correo electrónico: antoni.verger@uab.cat
- ** Máster en investigación en educación por la Universidad Autónoma. Investigador pre-doctoral del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales, y de los proyectos de investigación "Las Nuevas Reformas de Cuasi-mercado en la Educación en América Latina" y "Public-Private Partnerships in Educational Governance". Sabadell, España. Correo electrónico: adrian.zancajo@uab.cat
- *** Candidata a máster en Estudios del Discurso de la Universidad Pompeu Fabra. Vinculada al grupo de investigación pre-doctoral del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales, y participa en el proyecto de investigación "El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes". Manresa, España. Correo electrónico: clara.fontdevila@uab.cat

Resumen

A lo largo de las dos últimas décadas, la privatización educativa ha adquirido una dimensión global. Un amplio número de países en circunstancias políticas y económicas muy distintas han adoptado políticas que promueven la participación del sector privado en el campo educativo. El objetivo de este artículo es explorar por qué y cómo estas políticas han avanzado con tanta intensidad. Desde una perspectiva de la economía política de la reforma educativa, el artículo analiza las condiciones, los agentes y los mecanismos que se encuentran detrás del avance de la privatización educativa en diferentes contextos.

En términos metodológicos, el artículo se basa en la revisión sistemática de 164 estudios primarios sobre reformas educativas pro-privatización. La aplicación de esta metodología nos ha permitido identificar seis trayectorias hacia la privatización educativa. Estas son: la privatización educativa como parte de una reforma estructural de Estado (trayectoria representada principalmente por los casos de Chile y el Reino Unido); la privatización como reforma incremental (con Estados Unidos como caso más emblemático); la "vía nórdica" hacia la privatización educativa (en Estados del bienestar social-demócratas del norte de Europa); alianzas público-privadas históricas (identificadas en países con una larga tradición de provisión educativa de la Iglesia, como Holanda, Bélgica y España); privatización "por defecto" en países de bajos ingresos; y privatización por la vía del desastre en países afectados por conflictos y/o catástrofes de diversa índole.

Abstract

Over the last two decades, education privatization has taken on a global dimension. Countries with very different political and economical circumstances have come to adopt a variety of pro-private sector policies in education. The purpose of this

Palabras clave

Privatización educativa, política educativa, economía política, revisión sistemática de la literatura, agenda educativa global, vouchers, escuelas chárter, escuelas privadas de bajo coste, endoprivatización

Keywords

Educational privatization, educational policy, political economy, systematic literature review, global education agenda, vouchers, charter schools, low-fee private schools, endo-privatization

Palavras chave

Privatização educativa, política educativa, economia política, revisão sistemática da literatura, agenda educativa global, vouchers, escolas charter, escolas particulares de baixo custo, endoprivatização

article is to explore why and how such policies are being disseminated worldwide. From a political economy perspective, the article elaborates on the conditions, agents and mechanisms behind the advance of privatization in a variety of educational settings.

Methodologically, the article is based on the systematic review of 164 primary studies focusing on education privatization reforms. The application of this methodology has allowed us to identify six paths towards education privatization. They are: privatization as a result of the structural transformation of the state (epitomized by the cases of Chile and the UK); privatization as an incremental reform (with the US as the most emblematic case); the “Nordic way” toward privatization (in social-democratic welfare-states from the north of Europe); historical public-private partnerships (in countries with an important tradition of religious schools, such as the Netherlands, Belgium and Spain); de facto privatization in low-income countries; and privatization “via disaster” in countries affected by conflicts and catastrophes.

Resumo

Ao longo das duas últimas décadas, a privatização educativa tem adquirido uma dimensão global. Num grande número de países em circunstâncias políticas e econômicas muito diferentes, têm-se adotado políticas que promovem a participação do setor privado no campo educativo. O objetivo deste artigo é explorar por quê e como essas políticas têm avançado com tanta intensidade. Desde uma perspectiva da economia política da reforma educativa, o artigo analisa as condições, agentes e mecanismos que se encontram por trás do avanço da privatização educativa em diferentes contextos.

Em termos metodológicos, o artigo baseia-se na revisão sistemática de 164 estudos primários sob reformas educativas pró-privatização. A aplicação desta metodologia tem permitido identificar seis trajetórias para a privatização educativa. Eles são: a privatização educativa como parte de uma reforma estrutural do estado (trajetória representada principalmente pelos casos do Chile e do Reino Unido); privatização como reforma incremental (com os Estados Unidos como caso mais emblemático); a “via nórdica” para a privatização educativa (em estados do bem-estar social-democratas do norte de Europa); alianças público-particulares históricas (identificadas em países com uma longa tradição de provisão educativa da Igreja, como Holanda, Bélgica e Espanha); privatização de fato em países de baixos ingressos; e privatização pela via do desastre em países afetados por conflitos e/ou catástrofes de diversa índole.

En las últimas décadas, la privatización de la educación ha ocupado un lugar central en la agenda educativa global. Las políticas pro-privatización cuentan con gran presencia en los procesos de reforma educativa de un número creciente de países, independientemente de su nivel de desarrollo económico, tradición administrativa o cultura política. No obstante, no resulta sencillo mapear de forma sistemática la evolución de las políticas de privatización en educación a escala internacional. Ello se debe, en gran medida, a que la privatización educativa es un proceso complejo que no suele manifestarse de forma “pura”, es decir, no se produce, por regla general, como una transferencia de la propiedad de los

centros educativos públicos a manos privadas. En el campo educativo, la privatización se manifiesta más bien en la constitución de sistemas educativos híbridos en los que el sector público y el privado interaccionan y se distribuyen responsabilidades de forma compleja (Bellei & Orellana, 2015; Verger & Bonal, 2013).

A grandes rasgos, se puede considerar que hay dos grandes tendencias hacia la privatización educativa, las cuales se pueden promover desde diferentes opciones de política pública. En primer lugar, encontramos lo que Ball y Youdell (2008) denominan *privatización exógena*, que consiste en facilitar que los proveedores privados emerjan o expandan su actividad en el sector educativo, ya sea a través de políticas de liberalización del sector o de incentivos fiscales y subvenciones públicas dirigidas a centros privados. En segundo lugar, encontramos lo que estos mismos autores denominan *privatización endógena*, que consiste en la introducción de normas, reglas y mecanismos de mercado en el mundo de la educación, como son la competencia, la libre elección o los incentivos basados en resultados, los cuales inciden en el funcionamiento tanto de los proveedores privados como de los públicos. Ahora bien, se puede considerar que políticas como la de los *vouchers* escolares o las escuelas *charter* conllevan tanto formas de privatización endógena como exógena.

En este artículo se analiza el avance de las diferentes tendencias a la privatización educativa desde una perspectiva de la economía política. En concreto, el artículo tiene como objetivo explicar por qué y cómo avanza la privatización educativa en diferentes puntos del planeta y, en concreto, cómo se materializa dicho proceso en circunstancias económicas, políticas, institucionales o culturales que son muy divergentes entre sí. En el ámbito metodológico, el estudio se basa en una *revisión sistemática de la literatura* (Petticrew & Roberts, 2006), a partir de la cual hemos identificado, organizado y sistematizado una amplia muestra de estudios que analizan la economía política de las reformas pro-privatización en diferentes países. En el primer apartado de este artículo describimos con más detalle en qué consiste esta metodología.

A partir de la sistematización de la literatura se han identificado *seis trayectorias hacia la privatización educativa*. Estas trayectorias, y algunos de los casos que mejor las ejemplarizan, son: (1) la privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado (con el Reino Unido y Chile como casos paradigmáticos); (2) la privatización educativa como reforma incremental (el caso de los Estados Unidos); (3) la vía nórdica a la privatización educativa (en países escandinavos); (4) alianzas público-privadas históricas (Holanda, Bélgica y España); (5) la privatización “por defecto” (en países de bajos ingresos); y

(6) privatización por la vía del desastre (en países afectados por conflictos y catástrofes). En gran medida, estas trayectorias hacia la privatización educativa contribuyen a estructurar este artículo. Así pues, una vez presentado el marco teórico-metodológico del estudio, se exponen los principales elementos que estructuran cada una de dichas trayectorias en sus correspondientes apartados.

Marco teórico y metodológico

El estudio de la adopción de políticas

La privatización educativa es un fenómeno global, pero que toma formas muy distintas (escuelas *chárter*, *vouchers*, subvenciones a la oferta y a la demanda de educación privada, formas de privatización endógena, etc.) y responde a desencadenantes y lógicas muy diferentes en función del contexto. Con independencia de la forma que acaben adoptando, este estudio se centra en identificar los factores institucionales, sociales y políticos que explican la adopción de reformas educativas pro-privatización en diferentes países. En otras palabras, el objetivo de este estudio consiste en analizar las circunstancias, las lógicas, los agentes y los procesos por medio de los cuales los gobiernos adoptan políticas en favor del sector privado en el campo educativo.

El concepto de “adopción” de políticas resulta clave en el estudio de la economía política de la reforma educativa. Desde un punto de vista analítico, la adopción de nuevas políticas educativas, como sucede con tantos otros procesos de cambio institucional, se puede estructurar en tres momentos distintos: la variación, la selección y la retención (Jessop, 2010). Estos tres momentos conforman una secuencia de mecanismos y eventos que incluyen, en primer lugar, la emergencia de nuevos discursos y propuestas como respuesta a situaciones de, por ejemplo, crisis económica, incertidumbre política o insatisfacción social con el sistema educativo (*variación*); en segundo lugar, los procesos políticos mediante los que los legisladores eligen determinadas opciones de políticas, y descartan otras, a la hora de dar respuesta a situaciones como las mencionadas y afrontar nuevos retos y problemas educativos (*selección*); y, en tercer lugar, la institucionalización de las políticas seleccionadas en marcos regulatorios y prácticas concretas (*retención*).

Las categorías *variación*, *selección* y *retención* nos ayudan a identificar y organizar de forma lógica aquellos factores que contribuyen a fomentar la privatización en cada uno de los momentos que entretejen los procesos de adopción de políticas. Dichos factores pueden ser de una naturaleza muy diversa. En concreto, nuestro modelo de análisis distingue entre factores externos (como puede ser el rol que desempeñan los organismos internacionales en la promoción de la privatización) y factores de origen más bien endógeno o local. No obstante, el estudio contempla también que, en un mundo cada vez más interdependiente y globalizado, las escalas global y local interactúan de forma cada vez más compleja y dialéctica. A la hora de buscar explicaciones a los procesos de privatización educativa, distinguimos también entre factores explicativos de carácter económico, político e ideacional. Todos ellos pueden inhibir o desencadenar procesos de privatización en el campo educativo. Ahora bien, por regla general, los factores ideacionales (debido a que son más difíciles de observar desde un punto de vista empírico) no suelen ocupar un lugar central en los estudios sobre reforma educativa. No obstante, en este estudio consideramos que los elementos de carácter discursivo y semiótico, como pueden ser las dinámicas de persuasión entre actores o los procesos de *enmarcamiento* de las diferentes opciones de políticas, resultan claves a la hora de promover

reformas educativas políticamente tan sensibles como son las reformas pro-privatización.

Revisión sistemática de la literatura

La revisión sistemática de la literatura es una metodología que tiene por objetivo la síntesis del conocimiento existente sobre una temática mediante la utilización de métodos explícitos y transparentes, con el fin de reducir posibles sesgos. A partir de las orientaciones contenidas en los trabajos de Gough et al. (2012) y de Petticrew & Roberts (2006), la revisión que presentamos en este artículo ha seguido estos pasos: (1) formulación de las preguntas y definición del marco teórico y conceptual; (2) definición de los criterios de inclusión de los estudios primarios y selección de la muestra; (3) mapeo y extracción de datos de los estudios primarios; (4) control de calidad y relevancia; y (5) síntesis de la información.

De cara a controlar el tamaño de la muestra, y a efectos de comparabilidad, se ha limitado el alcance de la revisión a los estudios centrados en los niveles de educación primaria y secundaria, publicados en un periodo de quince años (entre 1999 y 2014), y escritos en español, inglés, portugués y francés. Se han considerado cuatro fuentes principales para la identificación de estudios primarios: bases de datos electrónicas (ERIC, Scopus, ASSIA e IBSS), búsqueda manual en revistas y páginas *web* especializadas, revisión

de literatura gris, y recomendaciones de informantes clave (expertos del tema en áreas geográficas concretas). Es importante señalar que la búsqueda de material se ha llevado a cabo en tres secuencias, y a partir de las “lagunas” de información identificadas progresivamente. Este carácter iterativo se explica por la aproximación *configurativa* de la revisión, dirigida a la exploración y generación de teoría, y centrada en la búsqueda de la variación más que de la exhaustividad (por contraste con una aproximación *agregativa*, más bien orientada a la comprobación de hipótesis).

Una vez aplicados los criterios de calidad y relevancia a la selección, se revisaron en total 164 estudios primarios. Con base en la información compilada (sistematizada mediante fichas de extracción) ha sido posible distinguir varios grupos de actores, mecanismos y disposiciones contextuales frecuentemente asociados. La síntesis de estos datos ha permitido identificar las seis trayectorias hacia la privatización que detallamos a continuación.

Trayectoria 1: La privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado

Los procesos de privatización en Chile y el Reino Unido¹ representan una de las vías más directas hacia la privatización de los sistemas educativos, así como de mayor calado a raíz de los cambios de carácter estructural que han conllevado. Estos procesos de privatización implican una reconfiguración drástica de las funciones del Estado en materia educativa, así como de la política educativa en términos legales, políticos y discursivos (Ball, 2008). A principios de los años ochenta, ambos países iniciaron un proceso de privatización de la educación basado en reformas estructurales del Estado de corte neoliberal, que condujeron a que sus sistemas educativos transitaran de un modelo burocrático a otro dominado por las reglas del mercado en un breve periodo. Además, ambos casos se caracterizaron por una amplia aceptación de la privatización educativa entre las élites políticas —independientemente de su ideología— y, en consecuencia, por un proceso de consolidación, e incluso de expansión de la privatización educativa durante la última década del siglo xx y la primera del siglo xxi.

1 Aunque a lo largo del artículo se utiliza la denominación de Reino Unido, la literatura analizada se circunscribe principalmente a los casos de Inglaterra y Gales.

Las reformas educativas pro-mercado fueron implementadas en Chile y el Reino Unido bajo una marcada influencia de las teorías neoliberales, especialmente las provenientes de la escuela de economía de Chicago liderada por Milton Friedman. En este contexto, las reformas aplicadas en el sector público se basaron en el principio de que “el Estado debía favorecer importantes derechos de propiedad individual, las reglas de la ley, las instituciones del libre mercado y el libre comercio” y adoptar un rol más bien subsidiario con relación a los servicios públicos (Harvey, 2005, p. 64; traducción propia). A la hora de articular la reforma de los servicios públicos, esta doctrina se basó en dos mecanismos centrales: por un lado, la privatización de los bienes públicos y, por el otro, la libre elección y la competencia entre proveedores (Fitz & Hafid, 2007). Aunque las ideas y las políticas neoliberales fueron también adoptadas por un gran número de países durante los años ochenta y noventa por motivos de carácter pragmático, el “camino ideológico” por el que Chile y el Reino Unido transitaron en ese periodo explica el gran calado de las transformaciones que se dieron en ambos países, así como su continuidad en el tiempo (Fourcade-Gourinchas & Babb, 2002).

El objetivo principal de las políticas de privatización no consistió únicamente en la introducción de mecanismos de mercado en educación, ni en la implicación del sector privado en la provisión educativa. En términos políticos, el principal

objetivo de la reforma consistió en alterar drásticamente el papel del Estado en el sistema educativo. Así pues, el Estado pasó de planificar y proveer directamente servicios educativos, a centrarse en la regulación y distribución de incentivos en el marco del sistema. Sin embargo, las condiciones políticas en las que se adoptaron estas nuevas ideas fueron muy diferentes en Chile y en el Reino Unido. Mientras que en Chile la dictadura militar, instaurada en 1973, creó las condiciones para la reforma a través de la represión política y la concentración del poder (Delanoy, 2000), en el caso del Reino Unido estas reformas tuvieron lugar en el contexto de una democracia liberal y bajo los gobiernos de Margaret Thatcher. A pesar del carácter autoritario del thatcherismo², la deliberación pública desempeñó un papel importante en la reforma del sector educativo en el país. Para ganar legitimidad social, el gobierno de Thatcher difundió con insistencia los mensajes de “la educación pública en crisis” (Fitz & Beers, 2002) y del “monopolio público” (Lupton, 2011) como barreras que había que superar para lograr un sistema educativo más

2 “Thatcherismo” es un término utilizado para distinguir la política de Thatcher de otras formas de conservadurismo. Los fundamentos ideológicos del thatcherismo se encuentran en los principios neoliberales anunciados por Friedman y Hayek. Otra de sus características es lo que se conoce como “populismo autoritario”, que consiste en la combinación de corrientes del conservadurismo, en particular aquellas que apelan a las bases en lugar de la jerarquía del partido, con reacciones oportunistas a los problemas contemporáneos (Dale, 1989).

eficiente y de mayor calidad y, para ello, contó con el inestimable apoyo de *think-tanks* conservadores como el Institute of Economic Affairs, el Centre for Policy Studies o el Adam Smith Institute. Estos y otros agentes presentaron, de manera persuasiva, las políticas de privatización y las reformas orientadas al mercado como las soluciones adecuadas para la mejora de los servicios educativos. Los cambios estructurales implementados durante los años ochenta en Chile y en el Reino Unido, y la profundidad de las reformas educativas adoptadas explican, en gran medida, la consolidación y la expansión de las políticas de privatización durante los gobiernos socialdemócratas posteriores. De hecho, Carnoy (2003) hace hincapié en que una de las características más importantes de este tipo de trayectoria hacia la privatización, de corte estructural, es su difícil reversibilidad. La promoción de la participación de actores privados en el sistema educativo no solo tiene consecuencias en la intensificación de la privatización del sistema, sino que al mismo tiempo conlleva el surgimiento de grupos de interés muy influyentes para el mantenimiento de las reformas privatizadoras.

No obstante, la consolidación de las políticas de privatización, tanto en Chile como en el Reino Unido, se explican también por otros factores. Durante los años noventa, los gobiernos de corte socialdemócrata que se concatenaron en Chile adoptaron un enfoque pragmático en la gobernanza del sistema educativo para hacer frente a las presiones de los actores privados, las familias y los partidos de la oposición, así como de las instituciones internacionales. Las reformas implementadas trataron de abordar las deficiencias del sistema educativo en cuanto a calidad y equidad desde una perspectiva compensatoria (que consistiría en invertir más recursos y promover programas de mejora de las escuelas de la población más vulnerable), pero sin alterar los mecanismos de mercado por los que se regían tanto la demanda como la oferta educativas (Mizala, 2007). Al mismo tiempo, las condiciones impuestas en los préstamos del Banco Mundial mediante los cuales se implementaron dichas políticas compensatorias contribuyeron a consolidar los principales pilares del sistema de mercado erigidos en las reformas de los ochenta (Cox & Avalos, 1999). No obstante, fue sin duda la aprobación de la política del co-pago en el año 1993 (que permitía el cobro de cuotas escolares adicionales a las escuelas privadas subvencionadas y que fue el resultado de las presiones de la oposición conservadora) la que supuso un punto de inflexión en el aumento de la privatización educativa en Chile.

En el caso del Reino Unido, la llegada al poder del Nuevo Laborismo de la mano de Tony Blair no solo significó la consolidación de las políticas de privatización del gobierno conservador anterior, sino también su expansión. El Nuevo Laborismo cambió drásticamente los principios que definían el papel del Estado en la gestión de las políticas sociales que el Partido Laborista había defendido desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Esta nueva orientación situaba al Estado como un simple regulador y facilitador en la prestación de los servicios públicos, desplazando la responsabilidad de la provisión al sector privado (Pollock et al., 2005). Una vez más, la dimensión discursiva de la acción política devino fundamental a la hora de explicar la expansión y legitimación de las políticas de privatización durante el gobierno del Nuevo Laborismo. Los mensajes en pro de la modernización de la sociedad, y de la necesidad de una renovación nacional justificaron la necesidad de contar con el mercado y los actores privados para superar las limitaciones del Estado a la hora de proveer servicios públicos de calidad (Poole & Mooney, 2006).

Si bien las reformas a favor de la privatización educativa que hemos descrito en esta sección fueron diseñadas e implementadas durante los años ochenta, han tenido repercusiones a largo plazo y en muchos niveles. Treinta años después de su adopción, los debates actuales acerca de cómo transformar el

sistema educativo en ambos países están fuertemente condicionados por el marco político, normativo e institucional definido por estas reformas privatizadoras de carácter estructural, así como por los intereses privados que estas generaron.

Trayectoria 2: La privatización como reforma incremental

En algunos contextos, y a diferencia de lo descrito en el apartado anterior, la privatización no pasa por la implementación de grandes reformas estructurales sino por la adopción de cambios más graduales, a menudo a nivel subnacional, cuya acumulación acaba por alterar significativamente el sistema de educación público. Si bien este tipo de procesos puede observarse en países como Canadá, Colombia o los Estados Unidos, en esta sección nos centramos en este último país dado el peso significativo que tiene en la literatura revisada.

El sistema educativo estadounidense se caracteriza por un alto nivel de descentralización y fragmentación, y por el consiguiente rol protagónico de las administraciones estatales y locales en materia educativa. A pesar de ello, hay una serie de factores que contribuyen a la definición de una agenda educativa común a nivel nacional, y que resultan fundamentales para entender los condicionantes a la adopción de políticas de privatización educativa en el país.

El primero de estos factores es de una naturaleza más bien ideológica. El debate educativo en los Estados Unidos dio un giro copernicano al auspicio de las fuerzas (neo)conservadoras a principios de la década de los ochenta. Hasta ese momento, temas como la elección escolar, el libre mercado en educación y los *vouchers* escolares de Milton Friedman eran percibidos como propuestas de la derecha más radical que no interpelaban al sentido común. No obstante, la creciente percepción de una crisis de la educación pública, que se acentuó particularmente a raíz de la publicación del informe *A Nation at Risk* en el año 1983 (Renzulli & Roscigno, 2005; Terzian & Boyd, 2004), fue utilizada de forma estratégica por sectores conservadores para conseguir que las políticas pro-mercado contaran con una mayor aceptación (Apple & Pedroni, 2005; Boyd, 2007). La derecha enmarcó su discurso a favor de las soluciones de mercado muy hábilmente e, incluso, lo alineó con valores como la equidad o la igualdad de oportunidades para los sectores más desfavorecidos. Ello dio lugar a que se produjeran alianzas contra-intuitivas a favor de la elección escolar entre, por ejemplo, grupos desaventajados (como minorías étnicas) y fuerzas elitistas conservadoras (Apple & Pedroni, 2005; Lubienski et al., 2009).

Sin embargo, la complejidad del sistema político estadounidense dificultó que este cambio de preferencias se tradujera en cambios legislativos concretos a nivel federal, al menos en un primer momento. Como observa Klitgaard (2008), la combinación de un sistema presidencialista, bicameral y federal resulta en la fragmentación del poder político y, por consiguiente, en una limitada capacidad de reforma por parte del Gobierno federal. Esta arquitectura política funciona, pues, como un mecanismo de no-adopción de aquellas propuestas más drásticas o controvertidas, entre las que se encuentra sin duda la de los *vouchers*. A pesar de que esta la propuesta condensaba los principios de la elección y la competición escolar que estaban ganando terreno en el ámbito discursivo, y de que contaba con el apoyo explícito de los gobiernos conservadores de Reagan (1981-1989) y Bush (1989-1993), su avance a nivel práctico fue más bien limitado.

El proceso de privatización avanzó de forma más firme, en cambio, a partir de otra propuesta que surgió más adelante. Nos referimos a las escuelas *chárter*, una modalidad de provisión educativa que se caracteriza por la gestión privada de escuelas de propiedad pública. Las escuelas *chárter* devinieron un punto de encuentro entre republicanos y demócratas en la década de los

noventa. Bajo la presidencia de Bill Clinton se aprobó en el año 1997 un proyecto de ley que impulsaba este modelo de escuelas y que contó con el apoyo de los dos partidos mayoritarios en el país. Desde entonces, las sucesivas administraciones federales han seguido promoviendo su expansión mediante una serie de disposiciones legales e incentivos económicos (Bulkley, 2005; Terzian y Boyd, 2004). De entre estas, cabe destacar la reforma *No Child Left Behind* [“Que ningún niño quede rezagado”], aprobada en 2001 por la administración Bush, y el programa competitivo de subvenciones *Race to the Top* [“Carrera a la cima”], aprobado en 2009 bajo la presidencia de Barack Obama. La primera fomenta la conversión de las escuelas públicas con resultados mediocres en escuelas *chárter*, mientras que la segunda promueve la adopción de legislación pro-*chárter* a nivel estatal (Burch, 2010; Young, 2011).

La mayor viabilidad política de las escuelas *chárter* con relación a los programas de *vouchers* recae, en gran medida, en la centralidad que ocupa esta propuesta en el espectro político. Las escuelas *chárter* cuentan con la aceptación tanto del Partido Republicano como del Demócrata, en parte debido a su capacidad de acomodar diferentes intereses, discursos e ideologías. De hecho, en muchas ocasiones se conciben las escuelas *chárter* como una fórmula orientada a fomentar la innovación pedagógica (y no necesariamente a crear más mercado), y en algunos

distritos se requiere que la propuesta cuente con la aprobación de los sindicatos para que se pueda implementar (Renzulli & Roscigno, 2005). La mayor ambigüedad y maleabilidad de la propuesta de las *chárter* ha hecho posible, además, la articulación de coaliciones (*advocacy coalitions*) amplias, ideológicamente transversales, y capaces de aglutinar posiciones políticas aparentemente divergentes (Bulkley, 2005; DeBray-Pelot et al., 2007; Kirst, 2007). Como resultado de todo ello, para el periodo 2012-2013 un total de 42 estados más el Distrito de Columbia habían aprobado legislación sobre las escuelas *chárter*. Y, entre 1999-2000 y 2011-2012, la matrícula en escuelas *chárter* (educación elemental y secundaria) pasó del 0,7% al 4,2% del total de matrícula pública (US Department of Education Institute of Education Sciences).

Los *vouchers* escolares, en cambio, siguen siendo objeto de debates polarizados y son percibidos como una opción más ideológica y radical (Kirst, 2007), en parte como consecuencia de unos orígenes vinculados a la doctrina neoliberal de Milton Friedman (Belfield & Levin, 2005). De hecho, incluso miembros del Partido Republicano son reacios a su adopción ya que son conscientes de que muchos de sus votantes están satisfechos con las escuelas de su zona residencial y temen que los *vouchers* escolares permitan que los estudiantes de zonas vulnerables se matriculen en “sus” escuelas (Heise, 2011). Las propuestas del *voucher*

escolar cuentan con la dificultad añadida de la judicialización a la que se han visto sometidas en los últimos años. Los detractores de los *vouchers* han recorrido, a menudo con éxito, a distintas disposiciones presentes tanto en la Constitución como en la legislación estatal para bloquear el avance de estos programas (Belfield & Levin, 2005; Boyd, 2007; DeBray-Pelot et al., 2007)³.

En definitiva, la menor viabilidad política y la menor popularidad de los programas de *voucher* de tipo universal han limitado significativamente su expansión, mientras que las escuelas chárter (así como, cabría añadir, los programas de *voucher* focalizados) han experimentado una difusión mucho más notable a nivel nacional y estatal. A menudo lo han hecho como una “segunda mejor opción” para los defensores del libre mercado educativo dadas, precisamente, las dificultades con que chocaban a la hora de promover aquellos programas de *vouchers* más ambiciosos (Terzian & Boyd, 2005).

En esencia, en los Estados Unidos, la adopción de políticas de privatización se fundamenta, por un lado, en una serie de cambios en las normas y los valores sociales (por ejemplo, la centralidad adquirida por ideas como la elección y la competición escolar) y, por el otro, en la mayor viabilidad política de aquellas opciones pro sector privado menos cargadas de ideología y con una capacidad más limitada de “alteración” del sistema, como son las escuelas chárter. La combinación de ambos elementos ha representado un avance gradual, pero sostenido, de las políticas de privatización en el país.

Trayectoria 3: La vía nórdica a la privatización educativa

Los países nórdicos o escandinavos (en concreto, Dinamarca, Noruega, Finlandia y Suecia) se caracterizan por contar con un Estado de bienestar fuerte, con una marcada orientación redistributiva y una firme intervención del sector público en materia económica y social. En el marco de dicho régimen de bienestar, que por lo general cuenta con una amplia aceptación social, las “soluciones de mercado” en servicios públicos han tenido poco recorrido. En el campo de la educación, este modelo ha dado lugar a un sistema altamente comprehensivo y equitativo, orientado a garantizar oportunidades a los grupos más desfavorecidos y funda-

3 Dichas disposiciones legales no permiten que se destinen fondos públicos a entidades religiosas.

mentado en la participación directa del Estado en materia de provisión educativa. A pesar de que el modelo educativo nórdico lleva en funcionamiento desde los años sesenta, en los últimos años la mayoría de países de la región han adoptado una serie de medidas pro-privatización, en especial de naturaleza endógena, con las que se ha alterado de forma significativa su vigencia.

Estas medidas se empezaron a implementar en la década de los noventa, en el contexto de “la hegemonía global del discurso político neoliberal” propiciada por la caída de la Unión Soviética (Rinne et al., 2002). El neoliberalismo zarandeó los pilares del sistema social-demócrata nórdico por dos razones: en primer lugar, debido a que el neoliberalismo —y la subjetividad individualista que promueve— cuestiona valores centrales del modelo de bienestar social-demócrata como son la equidad y el universalismo (Imsen & Volckmar, 2014); en segundo lugar, porque la recesión económica de principios de los noventa y las políticas de austeridad derivadas pusieron en tela de juicio la viabilidad del sistema de bienestar. Todo ello contribuyó a generar una crisis de legitimidad del Estado de bienestar (Lundahl, 2002; Wiborg, 2013) que fue alimentada y utilizada políticamente de forma estratégica por las fuerzas conservadoras de estos países. La crisis fue de tal calado que incluso los “guardianes” tradicionales del modelo nórdico, representados por

los partidos socialdemócratas, se mostraron receptivos a la reforma del Estado de bienestar en diversos ámbitos, incluyendo el educativo.

Para los partidos socialdemócratas de los países nórdicos, la reforma del Estado de bienestar no tenía por objetivo ni reducir sus prestaciones ni privatizar los servicios públicos. Se trataba más bien de modernizar las formas de provisión, de diversificar la oferta de servicios y de dar mayores opciones de elección a los ciudadanos. En el campo educativo, ello se tradujo, por ejemplo, en promover políticas de municipalización educativa y de autonomía escolar. Para los partidos socialdemócratas, era importante dar el primer paso en materia de la reforma del Estado de bienestar a fin de evitar “un mal mayor”, como el que se derivaría del hecho de que dichas reformas recayeran en manos de los partidos conservadores. Además, el hecho de liderar la reforma permitía a los socialdemócratas proteger el modelo social y la idea del “Estado de bienestar” en contiendas electorales como su principal baza política (Klitgaard 2007, 2008).

Suecia es el país nórdico donde las reformas pro-privatización fueron más lejos en el campo educativo. Después de que el gobierno socialdemócrata de este país municipalizara la gestión y la financiación de la educación a finales de los ochenta, en el año 1992, el gobierno conservador entrante se encontró con un marco regulatorio propicio al implante de un ambicioso sistema de *voucher* educativo, similar

al que Chile había adoptado diez años antes y que permitía a las escuelas privadas, incluso a aquellas con fines de lucro, recibir financiamiento público (Wiborg, 2013).

El hecho de que el sistema político de los países nórdicos sea, por regla general, muy eficiente en el sentido de que permite la concentración de poder y enfrentar escasos puntos de veto, facilita que los gobiernos puedan introducir reformas drásticas, como la del *voucher* educativo sueco, con poca oposición (Klitgaard, 2008). No obstante, en el caso particular de la aprobación de la política de *vouchers* en Suecia, se dio la circunstancia de que el partido socialdemócrata planteó una oposición más bien tibia. Determinadas facciones del partido pensaban incluso que el sistema de *voucher* sería una vía para fomentar la diversificación del sistema educativo a la que tanto aspiraban, mediante el surgimiento de cooperativas escolares de profesores o de otros movimientos progresistas. No obstante, después de más de dos décadas de implementación de la reforma, la realidad es más bien otra: el número de proveedores privados se ha multiplicado por diez, y la gran mayoría de ellos tiene fines lucrativos (Böhlmark & Lindahl, 2014).

En países como Dinamarca y Noruega, el partido socialdemócrata también desempeñó un papel clave a la hora de facilitar la adopción de medidas pro-privatización, sobre todo de tipo endógeno. En el caso danés, los socialdemócratas votaron a favor de una reforma con la que pudieran promover la elección escolar que impulsó el gobierno conservador en el año 2005, y que tuvo los votos en contra del Partido Socialista, de la izquierda radical e incluso de los demócrata-cristianos. En Noruega, en los noventa, y de forma muy similar a lo sucedido en Suecia, los socialdemócratas promovieron la municipalización educativa y otras medidas de nueva gestión pública, lo cual facilitó que el gobierno conservador aprobara en el año 2003 una ley de financiamiento educativo (*Free Schools Act*) que favorecía el subsidio público a escuelas privadas. No obstante, a diferencia de su contraparte sueca, cuando los socialdemócratas noruegos regresaron al poder en el año 2005 abolieron dicha ley.

El caso de Finlandia es bastante diferente. Allí se estaban discutiendo reformas educativas profundas en la línea de la nueva gestión pública y parecía que la equidad iba a pasar a un segundo plano como elemento estructurador del sistema educativo (Rinne, 2000). No obstante, la llegada de los resultados de PISA en el año 2000, en los que el sistema finlandés se destacó por sus resul-

tados, inmunizó en cierta manera a este país ante posibles medidas privatizadoras y reafirmó a las élites políticas en un modelo educativo caracterizado por una fuerte intervención y financiación pública, y orientado a la equidad.

En conclusión, los países nórdicos han vivido procesos de privatización educativa de naturaleza muy desigual, en los que Suecia, a raíz de la adopción de un sistema de *vouchers* escolares, representa el caso más drástico. Las reformas educativas en la región se han llevado a cabo en el marco de un replanteamiento del modelo de Estado de bienestar, y de una fuerte tensión entre las fuerzas conservadoras que apuestan por su desmantelamiento y las fuerzas de izquierda que apuestan por su modernización y por hacer que los servicios públicos sean más flexibles y receptivos a las demandas de la ciudadanía. Los partidos socialdemócratas, hegemónicos en la región en las últimas décadas, han desempeñado un rol ambiguo en medio de esta tensión y, si bien no han impulsado medidas de privatización en sentido estricto, sí que han introducido cambios en la gobernanza y la regulación educativas que las han facilitado.

Trayectoria 4: Alianzas público-privadas históricas

Holanda, Bélgica y España son los países de la OCDE con mayores tasas de matrícula privada en educación primaria y secundaria, así como de

instituciones privadas financiadas con fondos públicos⁴. No obstante, en ninguno de estos tres países, esta situación se debe al impacto de la revolución neoliberal de los años ochenta. En los tres casos analizados la aparición de alianzas público-privadas (APP) en el sector educativo se explica por razones históricas, políticas y sociales que comparten importantes similitudes, aunque son claramente contingentes a las particularidades de cada país. En el marco de dichas APP, el Estado se compromete a financiar la provisión educativa privada a cambio de que esta última respete la regulación vigente en materia curricular, de procesos de admisión, gratuidad, etc.

En el caso de Holanda, los orígenes de la APP datan de principios del siglo XX. La discusión sobre la reforma de la Constitución de 1917 permitió establecer un acuerdo que aseguraba la financiación de centros educativos privados y públicos en igualdad de condiciones. Además, la reforma constitucional estableció el principio de pilarización (*verzuiling*) de la sociedad holandesa. Este principio es “una forma de pluralismo que implica una fuerte segmentación vertical de todos los sectores de la vida social a lo largo de líneas de división religiosas e ideológicas” (Karsten, 1999, p. 304. Traducción propia). La aplicación de la pilarización tuvo como consecuencia que cada grupo religioso gestionara sus propios ser-

4 Chile es también uno de los países de la OCDE con mayores tasas de matrícula en instituciones privadas (véase la trayectoria 1 en este artículo).

vicios básicos, como la educación o la sanidad. En este contexto, la ley de educación aprobada en 1920 estableció el derecho de las familias a establecer sus propias escuelas, pero a su vez la obligación del Estado de financiar los costes iniciales de creación de los centros educativos y sus gastos de funcionamiento (James, 1984). Por lo tanto, se puede afirmar que los principios educativos establecidos al albor del siglo xx en Holanda no están vinculados al liberalismo sino más bien a factores religiosos y sociales (Patriños, 2010). La nueva regulación provocó un aumento sostenido de la matrícula en centros gestionados por entidades privadas, principalmente religiosas, a lo largo del siglo xx.

En el caso belga, el debate educativo se ha caracterizado por un intenso conflicto entre la Iglesia católica y los movimientos que abogaban por la provisión estatal de la educación. Diversos autores sitúan las raíces de este conflicto en la Constitución de 1830, que establecía la libertad de enseñanza y prohibía cualquier medida que la restringiera (Dupriez & Maroy, 2010). Este principio limitó la posibilidad de que los gobiernos liberales establecieran un sistema educativo estatal y unificado. Además, el gobierno del partido católico entre 1884 y 1914 implementó una política educativa que permitió la expansión de la iniciativa privada en educación (De Rynck, 2005). La necesidad de expandir la educación secundaria en la década de los cincuenta hizo re-emergir el conflicto latente entre los partidarios de las escuelas católicas y los partidarios del sistema estatal (De Rynck, 2005). Esta situación dio lugar al llamado “pacto escolar” de 1958, que institucionalizó la financiación con fondos públicos de las escuelas privadas, pero que las obligó a cumplir una serie de requerimientos (número mínimo de alumnos o la certificación del profesorado) (Dupriez & Maroy, 2005). En la práctica, este acuerdo supuso la instauración del modelo belga de APP.

Por último, en el caso de España la instauración de un sistema de subvención con fondos públicos de centros privados (denominados centros concertados) surgió en la transición entre la dictadura y la democracia entre finales de los setenta y principios de los ochenta. Cabe tener en cuenta que la expansión de la educación primaria y secundaria, que en la mayoría de países europeos tuvo lugar después de la Segunda Guerra Mundial, solo se dio de manera efectiva en España desde la década de los ochenta. Hasta entonces el Estado había tenido un rol subsidiario en materia educativa, es decir “con algunas excepciones, las autoridades públicas delegaron el control de la educación a la

Iglesia católica y no hicieron esfuerzos relevantes para financiar o regular el sistema educativo” (Bonaf, 2000, p. 203). La negociación de la nueva Constitución de 1978, basada en un acuerdo entre partidos de izquierda y de derecha, estableció el marco que permitió la existencia de un sistema dual en la educación primaria y secundaria. El “pacto escolar” (Olmedo, 2008) surgido de estas negociaciones fue el reconocimiento de los principios de igualdad y libertad de enseñanza (Bonaf, 1998). Este nuevo marco legal, caracterizado por la ambigüedad, permitió el desarrollo de políticas educativas muy diferentes en función de la orientación de cada gobierno. Durante los años ochenta, y bajo un gobierno de orientación socialdemócrata, finalmente se adoptó un sistema que permitía la creación de centros privados sostenidos con fondos públicos. La necesidad de realizar una expansión de la educación, las restricciones presupuestarias, la presión del sector privado (especialmente de la Iglesia católica) y el marco legal favorable son los principales factores que explican la instauración de un modelo de APP bajo un gobierno de izquierda (Calero & Bonaf, 1999; Olmedo, 2013). Aunque los modelos de APP presentados en esta sección han sido instaurados en diferentes momentos del siglo xx y bajo las circunstancias específicas de cada realidad concreta, su emergencia, para ser exactos, se explica por factores de una naturaleza muy similar. Vandenberghe (1999), para el caso concreto

de Holanda y Bélgica, destaca las principales características de estos modelos de APP o, en sus palabras, de “cuasi-mercado educativo”:

Los “viejos” cuasi-mercados fueron adoptados por países que se enfrentaban con un serio conflicto religioso y filosófico. Los cuasi-mercados no tenían como objetivo explícito estimular la calidad o mejorar la provisión orientada al usuario. La mayoría del tiempo fueron simplemente la consecuencia de un conflicto institucional entre el Estado e iglesias particulares. (Vandenberghe, 1999, p. 277. Traducción propia)

En definitiva, el rol histórico y la significativa presencia religiosas en el campo educativo así como su consiguiente presión de estas instituciones para integrarse en un sistema nacional de educación en un contexto de expansión educativa explican la adopción del modelo de APP en los tres países analizados. En el caso de Holanda, el conflicto entre calvinistas, católicos y la Iglesia reformada holandesa incrementó el conflicto político por el control del futuro sistema educativo nacional.

Por último, otro de los elementos que comparten los tres casos analizados es una cierta ambigüedad legal (resultado de los consensos y compromisos a los que llegaron las fuerzas conservadoras y progresistas

de estos países en diferentes momentos de la historia), al auspicio de la cual se han desarrollado las APP en educación. Así pues, tanto en Holanda como en Bélgica y en España, las referencias a la “libertad de enseñanza” presentes en las constituciones nacionales devinieron un aspecto clave a la hora de aceptar y legitimar la financiación pública de entidades privadas en términos muy similares a los de las escuelas estatales.

Trayectoria 5: Privatización “por defecto” y escuelas privadas de bajo coste

En un importante número de países empobrecidos, el sector privado no se expande como consecuencia de una política pública a favor de la privatización, sino más bien por la pasividad de las instituciones gubernamentales ante la creciente demanda educativa. En los últimos años, la forma de privatización predominante en estos países consiste en la creación de las conocidas como escuelas privadas de bajo coste (LFPS, por sus siglas en inglés)⁵. Se trata de una tipología de escuelas privadas impulsadas y controladas inicialmente por un individuo o grupo de individuos, por lo general con fines lucrativos, y que tienen cuotas que se suponen asequibles incluso para las familias más desfavorecidas (Phillipson, 2008). El fenómeno es especialmente relevante en el África subsahariana, Asia meridional y en algunos países latinoamericanos como Perú, si bien es importante tener en cuenta la dificultad de contabilizar con exactitud su magnitud, sobre todo porque muchas de estas escuelas no se encuentran regularizadas ni figuran en bases de datos oficiales (Härmä & Adefisayo, 2013; Srivastava, 2008).

La creciente demanda de LFPS responde a razones muy diversas. Por regla general, los académicos pro-privatización atribuyen el crecimiento del sector de LFPS al hecho de que la calidad de este tipo de escuelas es superior a la de las escuelas públicas del país (Tooley & Dixon 2005). Según ellos, las familias empobrecidas preferirían invertir sus escasos recursos en LFPS, y desestimar la oferta pública gratuita, porque consideran que las oportunidades de aprendizaje para sus hijos van a ser superiores en este tipo de centros. No obstante, no hay todavía pruebas concluyentes sobre la (alegada) superioridad de las LFPS en cuanto a calidad o a resultados de aprendizaje (Srivastava, 2016). Ahora bien, la “percepción social” con respecto a la superioridad del sector

5 *Low-Fee Private Schools.*

privado se podría ver reforzada por la falta de recursos (o por una gestión inadecuada) de las escuelas públicas situadas en las zonas, normalmente marginales, donde el fenómeno de las LFPS toma más fuerza (Rose & Adelabu, 2007). La masificación de las escuelas gubernamentales, que se ha dado en algunos países como resultado de la abolición de las cuotas escolares, habría generado también una cierta huida del sector público por parte de las familias que se pueden permitir una escolarización privada, aunque ésta sea de bajo coste (Härmä & Adelfisayo, 2013).

Ahora bien, investigaciones recientes parecen mostrar que, más que a una cuestión de “calidad educativa”, la creciente demanda de LFPS se debe a motivos de otra naturaleza. Entre estos, se destaca la falta o insuficiencia de oferta pública en zonas rurales o urbano-marginales donde las LFPS proliferan (Heyneman & Stern, 2013), o el rol que desempeñan aspectos de tipo religioso o cultural en la demanda de este tipo de centros privados. Con relación a este último aspecto, muchas familias escogerían LFPS por razones de naturaleza lingüística o religiosa (por ejemplo, familias musulmanas de India que no sienten que su cultura y presencia religiosa estén suficientemente reconocidas por el sistema educativo público), y no porque conciben necesariamente que estas escuelas tienen una mejor “calidad” en términos abstractos (Sarangapani & Winch, 2010).

Ahora bien, aparte de cuestiones de demanda, el crecimiento del fenómeno de las LFPS tiene que ver también con aspectos relacionados con la oferta. Convencionalmente, se considera que las LFPS son iniciativa de pequeños emprendedores educativos que a menudo provienen de la misma comunidad que la escuela. Ahora bien, hasta hace poco un conjunto de organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Agencia Británica de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) y corporaciones transnacionales como Pearson Education están impulsando esta modalidad de escolarización de forma pro-activa y a través de importantes donaciones económicas. Para estos agentes internacionales, las LFPS son un aliado estratégico a la hora de alcanzar la “Educación para todos” en un contexto de recursos escasos y de capacidad administrativa limitada (Baum, 2012).

Un ejemplo emblemático en la promoción internacional de las LFPS lo encontramos en la creación del Pearson Affordable Learning Fund (PALF), un fondo de inversión multimillonario con el que la corporación Pearson fomenta que se invierta en el sector de las LFPS como una vía para democratizar el acceso a la educación, pero también por la oportunidad de negocio que este sector representa. En palabras de Michael Barber, responsable de Pearson Education e impulsor del PALF:

En jerga económica, [las LFPS] son un mercado inmaduro ya que hay un montón de empresas o familias con una o dos escuelas, pero nosotros creemos que podemos llevar algunas de estas empresas a escala, conseguir grandes cadenas de escuelas que son consistentes, que son de mayor calidad y siguen teniendo muy bajo costo [...]. Es un sector absolutamente lucrativo. Pero para hacerlo bien es importante demostrar que hay beneficio, porque queremos atraer otros inversores. (Barber, citado en Riep, 2014 p. 264; traducción propia)

Agencias internacionales, fundaciones privadas y consultores internacionales se reúnen de forma regular con emprendedores educativos y propietarios de LFPS en conferencias, encuentros y seminarios internacionales como la World Innovation Summit for Education o el Congreso de Educación Privada de la Corporación Financiera Internacional. Se trata de espacios que refuerzan el trabajo en red entre estos agentes, posibilitan oportunidades de negocio y contribuyen a sedimentar un discurso sobre la conveniencia de una estrategia de desarrollo que pase por fomentar la participación del sector privado y la lógica del lucro en el campo educativo. Como parte esencial de esta red internacional, cabe destacar la figura de James Tooley, profesor de la Universidad de Newcastle que ha tenido un papel esencial en la promoción de la idea de las LFPS desde una gran variedad de roles: como académico, financiador, activista y, más recientemente, como el propietario de una cadena de LFPS, las conocidas como escuelas Omega.

El sector de las LFPS está experimentando una multiplicidad de cambios en la actualidad. El apoyo financiero de la comunidad internacional y de inversores extranjeros al que acabamos de hacer referencia ha permitido que emerjan y se expandan cadenas de LFPS (como las Bridge International Academies en África, o las APECSchools en Filipinas), algunas de las cuales están operando incluso a nivel internacional. Estas cadenas se benefician de economías de escala, y sus representantes consideran que el hecho de ofrecer un producto educativo estandarizado a sus consumidores es una de las claves de su éxito y expansión (Junemann et al., 2016).

Finalmente, otro elemento que contribuye a afianzar el fenómeno de las LFPS se encuentra en que muchos gobiernos del sur, a menudo con el apoyo de la comunidad internacional, se están planteando generar alianzas público-privadas con este tipo de escuelas. Para estos gobiernos, la concesión de subsidios públicos

a las LFPS representa una forma de promover la expansión educativa a un menor coste que el que representaría generar nueva oferta pública. Algunos de los países que están trabajando en esta línea son Uganda, India y Pakistán (Srivastava, 2016; Verger & Vanderkaaij, 2012). Si esta última tendencia se consolida, lo que inicialmente era una modalidad de privatización “por defecto” e impulsada por la acción espontánea de emprendedores educativos locales, estaría deviniendo una estrategia de privatización “de diseño”, promovida y apoyada financieramente por un amplio conjunto de gobiernos, organizaciones internacionales e inversores privados (Srivastava, 2016).

Trayectoria 6: Privatización por la vía del desastre

La última trayectoria identificada se da en aquellos casos en que la privatización educativa se propicia en un contexto de catástrofes o crisis profundas. Según se desprende de la literatura revisada, situaciones de emergencia, tales como los desastres naturales o conflictos armados, han devenido un terreno fértil para la adopción de políticas pro-mercado que, en otro estado de las cosas, habrían encontrado más dificultades para prosperar.

A pesar de su gran diversidad, esta clase de episodios comparten una serie de elementos que dan consistencia a esta trayectoria. En primer lugar, los episodios de crisis

derivados de catástrofes o conflictos se caracterizan por una importante presencia de agentes externos, quienes en muchas ocasiones conciben los contextos de emergencia como un “campo de pruebas” de ciertas reformas. En segundo lugar, en contextos de emergencia, el debate público y democrático sobre qué tipo de reformas o medidas tomar suele atenuarse. Ello es consecuencia del sentimiento de emergencia imperante para reconstruir el país o restituir la situación de normalidad, pero también del hecho de que los agentes externos tienden a aterrizar en el país afectado con soluciones predefinidas. Finalmente, una tercera característica de los cambios que se producen durante esta clase de episodios es su capacidad de amplificación, es decir, la alta probabilidad de que estos cambios tengan un impacto más allá del sector o territorio propiamente afectado por el desastre, y también de perpetuarse en el tiempo en una lógica de irreversibilidad.

Uno de los casos más emblemáticos de este tipo de procesos lo encontramos en la reconstrucción del sistema educativo de Nueva Orleans tras el paso del huracán Katrina, en agosto de 2005. Después de la catástrofe, no solo se reconstruyó la infraestructura escolar afectada, sino que se reconfiguró la organización del sistema educativo a partir de la idea de la libre elección escolar. Las disposiciones legales aprobadas en noviembre de 2005 dieron lugar a un nuevo sistema altamente descentralizado y caracterizado por una multiplicidad

de proveedores. En este contexto se implementó además un programa temporal de vouchers escolares (Atasay & Delavan, 2012), y las escuelas chárter pasaron a servir a más de la mitad de la población escolar, el 61 % en el periodo 2009-2010 (Levin et al., 2010).

La reforma educativa en Nueva Orleans es un caso paradigmático de instrumentalización de una catástrofe natural por parte de unas élites políticas y económicas. El sentimiento de emergencia y la crisis posteriores al Katrina facilitaron el avance de unas reformas que las fuerzas conservadoras no habían conseguido impulsar en el contexto de deliberación democrática previo a la catástrofe (Saltman, 2007). La publicación de un artículo de opinión de Milton Friedman en el *Wall Street Journal* en diciembre de 2005 hizo explícita las intenciones del sector pro-*vouchers*, ya que en él Friedman proponía de forma abierta la implementación de un programa de *vouchers* escolares aprovechando el contexto de reconstrucción. En sus propias palabras, “[Katrina] es una tragedia. También es una oportunidad para reformar radicalmente el sistema educativo” (Friedman, 2005; traducción propia). Si bien los argumentos empleados por el reputado economista no diferían mucho de los utilizados habitualmente en debates previos, la situación crítica que atravesaba Nueva Orleans hizo al público especialmente receptivo a este tipo de propuestas, tradicionalmente muy controvertidas en Estados Unidos (véase la trayectoria 2). Además, el desplazamiento de una parte importante de la población impidió la articulación de una fuerza de oposición efectiva a las nuevas medidas en favor de la privatización (Akers, 2012).

Es importante destacar que una parte considerable de los agentes que contribuyeron al rediseño del sistema educativo y a la promoción de las reformas en Nueva Orleans eran organizaciones y actores políticos que operaban a nivel nacional, los cuales se aliaron con movimientos locales que apoyaban la privatización y convirtieron la ciudad en un foco de atención nacional. Estas agencias y fundaciones federales concibieron Nueva Orleans como un laboratorio pro-privatización a partir del cual amplificar y legitimar sus propuestas a escala nacional (Atasay & Delavan, 2012; DeBray et al., 2014).

Los contextos afectados por conflictos armados son también especialmente susceptibles a la promoción de reformas educativas pro-mercado por parte de organizaciones internacionales. Este es el caso del programa Educo, implementado en El Salvador

durante la etapa final de la guerra civil en la que el país centroamericano estuvo inmerso entre 1981 y 1992 (Edwards, 2014; Poppema, 2012).

Educo, considerado uno de los primeros programas de *school-based management* (administración centrada en la escuela) promovidos por el Banco Mundial, se estableció en 1991, en un contexto de estrecha colaboración entre el Ministerio de Educación, la U.S. Agency for International Development (USAID) y el Banco Mundial. A través de este programa, que se inspiraba en las experiencias de educación popular nacidas en las comunidades controladas por grupos revolucionarios, se establecía el control directo de las escuelas por parte de la comunidad, aunque se acabó vaciando dicho control de contenido político. Así pues, la versión de gestión comunitaria adoptada por el Gobierno salvadoreño prescindió del componente de solidaridad y empoderamiento de la comunidad, y enfatizó el control del rendimiento del personal docente por parte de las asociaciones de padres, ahora responsables de su contratación, desde una perspectiva primordialmente gerencial (Edwards, 2014; Poppema, 2012). Se trataba pues de una estrategia de privatización endógena, con un importante efecto de deslegitimación de la provisión estatal y de debilitamiento de los sindicatos docentes (Cuéllar-Marchelli, 2003; Edwards & Klees, 2012).

Inicialmente concebido como programa piloto, Educo experimentó una notable expansión en los años

noventa, de manera que en el 2004 dos tercios de las escuelas salvadoreñas formaban ya parte del programa. Este crecimiento se explica, en gran medida, por el apoyo financiero y técnico ofrecido por el Banco Mundial, que vio en el programa una oportunidad para experimentar con una forma de descentralización extrema y contrarrestar el poder de los sindicatos docentes. Por estos y otros motivos, el Banco convirtió Educo en una “buena práctica” internacional y en el objeto de una intensa tarea de difusión en numerosos países. Como resultado de ello, el modelo inspiró reformas educativas en países como Guatemala o Uganda (Edwards, 2014).

El caso de Educo ilustra bien las oportunidades políticas para la privatización educativa ofrecidas por un contexto de conflicto caracterizado por la ausencia de un debate público auténtico, y en el que las organizaciones internacionales ejercen una influencia notable. Cabe remarcar que el primero de los préstamos del Banco Mundial a Educo se otorgó en 1991, antes de los Acuerdos de Paz de 1992 y de la oportunidad de una discusión transparente y abierta (Edwards, 2014). Además, el trabajo de promoción de este modelo en manos del Banco puso de manifiesto el potencial de “amplificación” de la privatización vía desastre más allá de las fronteras del área afectada.

Otros ejemplos de privatización vía desastre los encontramos en el rediseño del sistema educativo de Iraq en los años posteriores a la guerra,

una parte del cual fue encargado a la corporación privada *Creative Associates International* por USAID (Saltman, 2006), y en la consolidación y ampliación del sector educativo privado en Haití después del terremoto, a través de un sistema de *vouchers* financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial (McNulty, 2011; O'Keefe, 2013). Como en los otros casos, el avance de la privatización y la ausencia de resistencia a esta se debe al rol que desempeñaron agentes externos, así como al sentimiento de crisis y emergencia imperante, que dificultó la posibilidad de un debate transparente e inclusivo.

A causa del número reducido de casos y de la singularidad de cada uno de ellos, los procesos de privatización vía desastre se prestan poco a las generalizaciones más allá de los elementos comunes apuntados. Sin embargo, entendemos que el interés de estos episodios reside sobre todo en la posible amplificación de sus efectos más allá de las fronteras del desastre y en su impacto a largo plazo. En gran medida, su potencial de legitimación de la privatización educativa es lo que convierte esta última trayectoria en relevante desde el punto de vista de la economía política.

Conclusiones

En las últimas décadas, la privatización educativa ha avanzado en un amplio abanico de países, localidades y regiones del planeta. El fenómeno de la privatización, a pesar de la dimensión global que ha adquirido, ha cristalizado en una amplia variedad de medidas, procesos y trayectorias políticas. Como se desprende de la síntesis realizada en este artículo, actores locales y globales, factores materiales e ideacionales, y condicionantes de carácter institucional se han combinado de múltiples maneras a la hora de originar procesos de privatización educativa de una naturaleza e intensidad muy diversas. En concreto, en este artículo hemos identificado seis trayectorias hacia la privatización, cada una de las cuales interpela a grupos de países y/o a regiones diferentes. Ahora bien, cabe entender las trayectorias identificadas como *modelos ideales* a partir de los cuales agrupar diferentes casos de privatización educativa. Así pues, en algunos países, dichas trayectorias se pueden dar de forma parcial o en ellos pueden confluír dos o más trayectorias. Chile es un buen ejemplo de esto último ya que, a pesar de que hemos ubicado la reforma educativa en favor del mercado que se aplicó en este país en la trayectoria *reforma estructural del Estado*, esta cuenta también con

muchos elementos de la trayectoria *privatización vía desastre*, debido al contexto posterior al golpe de Estado y de represión política en el que esta se produjo.

La adopción de políticas de privatización en el campo educativo depende de factores de distinta índole, entre los que se encuentran factores de corte ideacional (como la deslegitimación del Estado de bienestar entre la opinión pública, el enmarcamiento discursivo de las reformas que apoyan la privatización por parte de los gobiernos, o la asunción de una doctrina neoliberal por motivos esencialmente ideológicos), factores de corte político-institucional (como la efectividad de los sistemas políticos, la centralidad de las instituciones religiosas en el campo de la política educativa, o la capacidad de influencia de otros grupos de interés), o aquellos de un origen más marcadamente económico (como las restricciones presupuestarias o administrativas, con las que muchos países legitiman la participación de proveedores privados en los sistemas educativos).

A la hora de explicar la adopción de políticas de privatización educativa, en algunos casos han tenido más peso factores de carácter endógeno (como ocurre con la reforma incremental que se está dando en Estados Unidos, o el de las APP históricas establecidas en algunos países europeos), mientras que en otros casos han predominado factores exógenos, como las condiciones a la ayuda que imponen determinadas agencias

internacionales (que hemos observado sobre todo en las trayectorias de privatización por la vía del desastre y privatización por defecto). También hemos visto que la privatización educativa no siempre es el resultado de la adopción de políticas concretas por parte de los gobiernos, sino que de presiones estructurales y de nuevas demandas educativas ante las cuales muchos gobiernos no reaccionan a tiempo, bien sea por falta de voluntad política, o de capacidad administrativa o financiera.

La variedad de actores que participan en procesos de privatización educativa es muy alta e incluye agentes que van más allá del ámbito gubernamental. Así pues, actores que primordialmente provienen del ámbito privado (como los *think-tanks*, fundaciones privadas, agencias de desarrollo o emprendedores de políticas) desempeñan, como hemos visto en este artículo, un rol importante en la difusión y promoción de reformas en favor de la privatización en el campo educativo. De la misma manera, movimientos ciudadanos, organizaciones de la sociedad civil y sindicatos docentes se organizan, en determinados países o localidades, para impedir que sus gobiernos adopten dicho tipo de reformas. Ahora bien, como se desprende de la búsqueda de literatura en la que se basa este estudio, el rol de los actores no-estatales (y en especial el de aquellos que se sitúan en el campo de la resistencia) cuenta todavía con poca presencia en la literatura académica.

Por regla general, la revisión sistemática de la literatura es una metodología con un gran potencial a la hora de crear nuevo conocimiento a partir de la síntesis del conocimiento existente. Ahora bien, en el caso de la temática tratada en este artículo, la sobrerrepresentación de literatura académica centrada en países de la órbita anglosajona lleva a que determinados procesos y zonas geográficas resulten poco representados. En todo caso, esto no cuestiona tanto la validez de la metodología aplicada, sino que pone de relieve la necesidad de llevar a cabo más investigación de calidad sobre procesos de privatización educativa en un abanico más amplio de países, en particular del Sur. Sin duda, cuanto mayor sea el volumen de información, datos y resultados relevantes, mayor será el potencial de la revisión sistemática a la hora de comprender la naturaleza y el calado que está adquiriendo actualmente la privatización educativa como fenómeno global.

Referencias bibliográficas

- Akers, J. M. (2012). Separate and unequal: The consumption of public education in post-Katrina New Orleans. *International Journal of Urban and Regional Research*, 36 (1), 29-48.
- Apple, M. W., & Pedroni, T. C. (2005). Conservative alliance building and African American support of vouchers. *Teachers College Record*, 107 (9) 2068–2105.
- Atasay, E., & Delavan, G. (2012). Monumentalizing disaster and wreck-construction: A case study of Haiti to rethink the privatization of public education. *Journal of Education Policy*, 27, 529-553.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of ERA, Privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 185-199.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Baum, D. R. (2012). Education service contracting in the Philippines: human rights as trumps, goals, or policy talk? *Education Research for Policy and Practice*, 11(3), 189-206.
- Belfield, C. & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence. *American Journal of Education*, 111 (4), 548-567.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2015). What does “education privatisation” mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. *Peri Working Paper* 62.

- Böhlmark, A., & Lindahl, M. (2014). *Independent schools and long-run educational outcomes: Evidence from Sweden's large scale voucher reform* – Discussion Paper N.º 6683. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp6683.pdf>
- Bonal, X. (1998). La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996). En J. Subirats & R. Gomà (eds.), *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno* (pp. 153-175). Barcelona: Ariel.
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15 (2), 201-216.
- Boyd, W. L. (2007). The politics of privatization in American education. *Educational Policy*, 21 (1), 7-14.
- 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.
- Burch, P. (2010). After the fall: Educational contracting in the USA and the global financial crisis. *Journal of Education Policy*, 25 (6), 757-766.
- Calero, J., & Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Carnoy, M. (2003). Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. En C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 115-123). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. & Avalos, B. (1999). Educational policies, change programmes and international co-operation: the case of Chile. En K. King & L. Buchert, (eds.), *Changing international aid to education. Global patterns and national contexts* (pp. 280-297). París: Unesco.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2003). Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience. *International Journal of Educational Development*, 23 (2), 45-166.
- Dale, R. (1989). *The State and education policy*. Filadelfia: Open University Press.
- DeBray-Pelot, E. H.; Lubienski, C. A. & Scott, J. T. (2007). The institutional landscape of interest group politics and school choice. *Peabody Journal of Education*, 82 (2-3), 204-230.
- DeBray-Pelot, E. H., Scott, J., Lubienski, C., & Jabbar, H. (2014). Intermediary organizations in charter school policy coalitions. Evidence from New Orleans. *Educational Policy*, 28 (2), 175-206.

- Delanoy, F. (2000). Education reforms in Chile, 1980-1998: A lesson in pragmatism. *Education Reform and Management Publications Series*, 1 (1).
- De Rynck, S. (2005). Regional autonomy and education policy in Belgium. *Regional & Federal Studies*, 15 (4), 485-500.
- Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). 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.
- Edwards, D. B. Jr. (2014). Rising from the ashes: How the global education policy of community-based management was born from El Salvador's civil war. *Globalisation, Societies and Education*. DOI: 10.1080/1476772- 4.2014.980225
- Edwards, D. B., & Klees, S. (2012). Participation in international development and education governance. En A. Verger, M. Novelli & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development. New Agendas, Issues and Policies* (pp. 55-77). Nueva York: Continuum.
- Fitz, J., & Beers, B. (2002). Education management organisations and the privatisation of public education: A cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative Education*, 38 (2), 137-154.
- Fitz, J. & Hafid, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21 (1), 273-296.
- Fourcade-Gourinchas, M., & Babb, S. L. (2002). The rebirth of the liberal creed: Paths to neoliberalism in four countries. *American Journal of Sociology*, 108 (3), 533-579.
- Friedman, M. (2005, December 5). The promise of vouchers. *The Wall Street Journal*, pp. A20.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28).
- Härmä J., & Adefisayo, F. (2013). Scaling up: Challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. En P. Srivastava (Ed.) *Low-fee private schooling: aggravating equity or mitigating disadvantage?* (pp. 129-151). Oxford: Symposium Books.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Nueva York: Oxford University Press.

- Heise, M. (2012). Law and policy entrepreneurs: Empirical evidence on the expansion of school choice policy. *Notre Dame Law Review*, 87 (5), 1917-1940.
- Heyneman, S. P., & Stern, J. (2013) Low cost private schools for the poor: what public policy is appropriate? *International Journal of Educational Development*, 35, 3-15.
- Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. En U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (eds.). *The Nordic education model: 'A School for All' encounters neo-liberal policy* (pp. 35-55). Dordrecht: Springer.
- James, E. (1984). Benefits and costs of privatized public services: Lessons from the Dutch educational system. *Comparative Education Review*, 28 (4), 605-624.
- Jessop, B. (2010) Cultural political economy and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 3, 3-4, 336-356.
- Junemann, C.; Ball, S. & Santori, S. (2016). Joined-up Policy: Network connectivity and global education governance. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.), *Global Education Policy Handbook*. London: Wiley-Blackwell.
- Karsten, S. (1999). Neoliberal Education Reform in The Netherlands. *Comparative Education*, 35 (3), 303-317.
- Kirst, M. W. (2007). Politics of charter schools: Competing national advocacy coalitions meet local politics. *Peabody Journal of Education*, 83 (2-3), 184-203.
- Klitgaard, M. B. (2007). Do welfare State regimes determine public sector reforms? Choice Reforms in American, Swedish and German Schools. *Scandinavian Political Studies*, 30 (4), 444-468.
- Klitgaard, M. B. (2008). School vouchers and the new politics of the welfare State. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 21 (4), 479-498.
- Levin, H. M.; Daschbach, J. & Perry, A. (2010). A diverse education provider. New Orleans. En B. Bulkley, J. Henig, & H. M. Levin (eds.). *Between public and private. Politics, governance and the new portfolio models for urban school reform* (pp. 165-191). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lubienski, C.; Weitzel, P., & Lubienski, S. T. (2009). Is there a "consensus" on school choice and achievement? Advocacy research and the emerging political economy of knowledge production. *Educational Policy*, 23 (1), 161-193.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets—and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.

- Lupton, R. (2011). "No change there then!" (?): the onward march of school markets and competition. *Journal of Educational Administration and History*, 43 (4), 309–323.
- McNulty, B. (2011). The Education of Poverty: Rebuilding Haiti's School System After Its "Total Collapse". *The Fletcher Forum of World Affairs*, 35 (1), 109-126.
- Mizala, A. (2007). *La economía política de la reforma educacional en Chile*. Serie Estudios Socio/Económicos N.º 36. Santiago de Chile: Cieplan. Disponible en: http://cieplan.cl/media/publicaciones/archivos/153/Capitulo_1.pdf.
- O'Keefe, J. E. (2013). *The role of an epistemic community in Haitian education reform post earthquake 2010*. MA Dissertation. Disponible en: http://ecommons.luc.edu/luc_theses/index.4.html
- Olmedo, A. (2008). De la participación democrática a la elección de centro: las bases del cuasimercado en la legislación educativa española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (21). Disponible en: epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/46/172
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edubusinesses: New and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- Patrinos, H. A. (2010) *Private education provision and public finance. The Netherlands*. Policy Research Working Paper, 5185. Washington, DC: The World Bank, Education Team-Human Development Network.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences. A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Phillipson, B. (2008). *Low-cost private education*. London: Commonwealth Secretariat.
- Pollock, A. M.; Leys, C.; Price, D.; Rowland, D. & Gnani, S. (2005), *NHS plc: The Privatisation of Our Health Care*. Londres y Nueva York: Verso.
- Poole, L. & Mooney, G. (2006). Privatizing education in Scotland? New Labour, modernization and "public" services. *Critical Social Policy*, 26 (3), 562-586.
- Poppema, M. (2012). School-based management in post-conflict Central America: undermining civil society and making the poorest parents pay. En A. Verger, M. Novelli, & H.K. Altinyelken (eds.). *Global education policy and international development. New agendas, issues and policies* (pp. 167-188). Nueva York: Continuum.

- Renzulli, L., & Roscigno, V. J. (2005). Charter school policy, implementation, and diffusion across the United States. *Sociology of Education*, 78, 344-366.
- Riep, C. B. (2014). Omega schools franchise in Ghana: 'affordable' private education for the poor or for-profitteering? En I. Mcpherson, S. Robertson & G. Walford (eds.). *Education, privatisation and social justice* (pp. 579-279). Oxford: Symposium Books.
- Rinne, R. (2000). The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millenium. *Educational Review*, 52 (2), 131-142.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy*, 17 (6), 643-658.
- Rose, P., & Adelabu, M. (2007). Private sector contributions to Education for All in Nigeria. En P. Srivastava & G. Walford (eds.). *Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives* (pp. 67-87). Oxford: Symposium Books.
- Saltman, K. J. (2006). Creative associates international: corporate education and "democracy promotion" in Iraq". *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 28 (1), 25-65.
- Saltman, K. J. (2007). Schooling in disaster capitalism: How the political right is using disaster to privatize public schooling. *Teacher Education Quarterly*, 34 (2), 131-156.
- Sarangapani, P. M., & Winch, C. (2010). Tooley, Dixon and Gomathi on private education in Hyderabad: A reply. *Oxford Review of Education*, 36 (4), 499-515.
- Srivastava, P. (2016). The global scaling up of low-fee private schooling: The nexus between business, philanthropy, and PPPs. En A. Verger, G. Steiner-Khamsi & C. Lubienski (eds.). *World yearbook of education 2016: The global education industry*. Nueva York: Routledge.
- Terzian, S. G., & D. C. Boyd (2004). Federal precedents and the origins of the charter school movement in Florida, USA, 1981-1996. *Journal of Educational Administration and History*. 36 (2),135-144.
- Tooley, J., & Dixon, P. (2005). *Private education if good for the poor. A study of private schools serving the poor in low-income countries*. Washington, DC: Cato Institute.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: An answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35 (3), 271-282.

- Verger, A., & Bonal, X. (2013). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado*, 16 (3), 11-29.
- Verger, A., & Vanderkaaij, S. (2012). The national politics of global policies: Public-private partnerships in Indian education. En Verger, A., M. Novelli & H. K. Altinyelken (eds.). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 253-274). Londres: Continuum.
- Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011. *Comparative Education*, 49 (4), 407-423.
- Young, T.V. (2011). Teachers unions in turbulent times: Maintaining their niche. *Peabody Journal of Education*, 86(3), 338-351.4