

FACULTAT DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

La privatización de la educación pública: un estudio comparado de los
casos de Inglaterra y España

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Cristina Pulido Montes
Dirigida por: Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente

Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011, línea 1 «Estudios históricos, políticos y comparados
de la educación»

Valencia, diciembre de 2019

Mi dedicación a esta tesis doctoral ha sido financiada por una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su convocatoria de 2014/2015 (FPU 14/00555) y adscrita al departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.

Dedico esta tesis doctoral a las personas que siempre han creído en mí y me han apoyado hasta el final. En especial a Ana, Claire, Carpanta, Julia y Luis Miguel.

Agradecimientos

Lo que aquí presento forma parte de una historia de vida. Hija de madre soltera, costurera y asalariada, andaluza inmigrada a Ibiza que apostó por la educación de su hija. De Andalucía me traje el coraje y de Ibiza las oportunidades que me abrió el conocer otro lugar con sus costumbres y su lengua y que me brindó las posibilidades laborales para financiar mi formación universitaria, así como las becas estatales. Si tuviera que recoger a cada una de las personas a las que debo todo mi agradecimiento no acabaría, pero me acuerdo sobre todo de todos y cada uno de mis profesores y profesoras que han ejercido en mi un efecto Pigmalión que me ha impulsado hasta donde estoy. Carmeli, Manuela, Carpanta, Edelmiro, Luis Aguilar y, sobre todo, como no, a mi director de tesis, Luis Miguel Lázaro Lorente que ha sido tutor, mentor, orientador, compañero y luz en el camino de sombras y alegrías que, o como algunos describen mi acompañante en el proceso de “parto” de esta tesis doctoral. Debo y me siento en la obligación más sincera de agradecer al Ministerio de Educación la posibilidad que se me brindó el día que recibí la buena nueva sobre que este trayecto iba a poder ser realizado sin tener que trabajar en otra cosa para poder financiar mis estudios de doctorado. Son indescriptibles las palabras que puedan hacer al lector de este fragmento entender ese momento en el que estaba en un descanso del restaurante en el que he trabajado durante más de diez años para pagar mi formación y recibí la notificación del Ministerio, una llamada a mi madre y el romper a llorar de rodillas en el suelo, todo por lo que había luchado parecía llegar en un momento en el que empezaba a dejar de creer y las fuerzas me flaqueaban planteándome abandonar la carrera académica.

No quiero acabar estos agradecimientos sin nombrar a personas que quizás sin saberlo han sido todo un ejemplo en mi vida y esas son mi abuela Claire y mi abuela Carmen. Claire, mujer de fuertes convicciones y creencias, una auténtica revolucionaria que me hacía sentir inteligente. Carmen, mujer fuerte de las de antes que me enseñó a luchar más allá de las pérdidas. Los agradecimientos son importantes, porque son parte del resultado de lo que somos hoy y dicen que “es de ser bien nacido el ser agradecido”, por lo que compañeros y compañeras del Departamento de Educación Comparada e Historia de Educación gracias, gracias y gracias por ser ejemplo y ayuda. Al *Institute of Education* de la *University College of London* y al buen recibimiento durante aquéllos tres meses en la capital de Inglaterra. A “los becas” (becarios FPU del Departamento) en especial, gracias por el apoyo y por hacer equipo bajo el principio de sororidad y bondad académica. A Ana, que sobran los motivos para agradecer todo el acompañamiento como una hermana mayor que me muestra el camino.

A Belén por compañera y hermana mayor luchadora, todo un ejemplo. A Rafael le debo todas las fuerzas, porque si con esto puedo cambiar algo espero que él sea el principal actor que recoja las declaraciones de buenas intenciones de esta tesis doctoral y porque quiero que cuando sea mayor esté orgulloso de su hermana.

Terminaré diciendo, como hacen los actores en sus discursos cuando recogen un premio, que, si me olvido de alguien que me perdonen, pero que a partir de ahora contaré con todo el tiempo que esta tesis me ha robado y regalado para poder compartirlo con todas y cada unas de las personas que se hayan podido sentir abandonadas en este embarazo de cuatro años de duración. Ahora bien, no puedo acabar este texto sin transmitir a Julia que sin ella no se si todo esto hubiera sido posible, porque ella es así, lo hace todo más fácil simplemente con el hecho de estar a tu lado.

Índice de contenidos

Índice de contenidos	7
Siglas utilizadas	17
Índices	19
Índice de imágenes	19
Índice de gráficos.....	20
Índice de tablas.....	22
Resumen	29
Resum	30
Abstract	31
Capítulo I. Introducción, pertinencia, estructura y metodología de la investigación	33
1. Introducción.....	33
1.1. Contextualización del trabajo.....	33
2. Antecedentes de la privatización de la educación	37
3. Objetivos.....	48
3.1. Objetivos generales.....	49
3.2. Objetivos específicos.....	49
4. Hipótesis de investigación.....	50
5. Estructura y metodología.....	50
Capítulo II. Del liberalismo al neoliberalismo y la evolución de los derechos y libertades en educación	57
1. Breve historia, teoría y filosofía del liberalismo al neoliberalismo.....	57
2. La <i>New Right</i> estadounidense y británica.....	61
3. El programa político de la «tercera vía» y el socio-liberalismo.....	63
4. Evolución de los derechos y libertades en educación y el derecho a la educación: del liberalismo al neoliberalismo y el socioliberalismo	65
4.1. Los derechos de libertad o de defensa: Las libertades de enseñanza en el ámbito de la educación.....	66
4.2. Los derechos de políticos o derechos de participación	67
4.3. Los derechos sociales o prestacionales: el derecho a la educación	67
Capítulo III. Marco teórico sobre la privatización «de» y «en» la educación	71
1. Globalización, neoliberalismo, y educación	71
2. Los movimientos globales de educación y el rol de los organismos internacionales: el <i>GERM</i> y <i>GMER</i>	74
3. La privatización de (exógena) y en (endógena) la educación.....	78
3.1. Políticas y mecanismos que suponen la privatización exógena de la educación.....	84

3.3.1. Liberalización del sector público de la educación y subcontratación de servicios mediante APPs	84
3.1.2. Subvenciones estatales para centros privados	86
3.1.2.1. Financiación directa	86
3.1.2.2. Deducciones fiscales	87
3.2. Políticas que suponen la privatización endógena de la educación	88
3.2.1. La filosofía y aplicación de la Nueva Gestión Pública (New Public Management) en las políticas educativas.....	88
3.2.2. Descentralización de los centros educativos (school based management) y el gerencialismo docente y directivo	92
3.2.3. Las políticas de rendición de cuentas.....	94
3.2.4. Pago por resultados a los docentes o a los centros educativos	96
3.3. Políticas y mecanismos que suponen la privatización exógeno-endógena de la educación.....	100
3.3.1. Libertad de elección de centro: cheques escolares, zonificación y asociaciones público-privadas.....	101
Capítulo IV. Presentación de las unidades de comparación: ficha de los países	111
1. El sistema educativo inglés	112
1.1. Contexto histórico, político y social	112
1.2. Principios y objetivos generales de la educación	115
1.3. Leyes y normas fundamentales relativas a la educación	118
1.4. Administración General del Sistema Educativo	118
1.5. Estructura y organización del sistema educativo.	121
1.6. Financiación de la educación	122
1.6.1. Financiación según nivel educativo.....	122
1.6.1.1. Primera infancia y educación escolar.....	122
1.6.1.3. Educación superior	122
1.6.1.4. Educación y formación de adultos	122
1.7. Organización de la educación privada.....	123
1.7.1. Educación y cuidado de la primera infancia	123
1.7.2. Escuelas primarias y secundarias	123
1.8. Tipos de escuelas	124
1.8.1. Academies schools.....	124
1.8.2. Escuelas mantenidas (Maintained schools).....	125
1.8.3. Grammar schools.....	126
1.8.4. Independent schools	126
2. El sistema educativo español.....	131
2.1. Contexto histórico, político y social	131

2.2. Principios y objetivos generales de la educación	133
2.3. Leyes y normas fundamentales relativas a la educación	136
2.4. Administración General del Sistema Educativo	137
2.5. Estructura y organización del sistema educativo	138
2.6. Financiación de la educación	139
2.7. Organización de la educación privada.....	140
2.8. Tipos de escuelas en el sistema educativo español.....	142
Capítulo V. Las políticas «de» y «en» privatización en Inglaterra (1979-2019) en materia educativa. Un estudio a través de los manifiestos políticos y las políticas educativas	151
1. Breve radiografía de los principales partidos políticos británicos.....	151
1.1. Breve radiografía del Partido Conservador del Reino Unido	151
1.2. Breve radiografía del Partido Laborista.....	155
1.3. Breve radiografía del Partido Liberal-Demócrata.....	158
Parte I.....	161
2. Las políticas educativas en Inglaterra en la década de los años setenta	161
2.1. Raíces históricas de la privatización de la educación en Inglaterra.....	161
2.2. La década de los setenta y el ataque a la escuela comprensiva inglesa	163
3. Las políticas educativas en el gobierno de Edward Heath y la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Margaret Thatcher (1970-1974).....	164
3.1. Contextualización del gobierno de Edward Heath (1970-1974).....	164
3.2. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1970-1974).....	165
4. Las políticas educativas en los gobiernos de Harold Wilson y James Callaghan las Secretarías de Educación y Ciencia de Reginald Prentice, Fred Mulley y Shirley Williams (1974-1979).....	170
4.1. Contextualización de los gobiernos laboristas de Harold Wilson y James Callaghan	170
4.2. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia (1974-1979).....	171
Parte II.....	177
5. La privatización de la educación en Inglaterra a través de los manifiestos de los principales partidos políticos y la legislación educativa (1979-2019).....	177
5.1. La <i>New Right</i> y las políticas «de» y «en» privatización de la educación en Inglaterra.....	178
5.1.1. El primer gobierno de Margaret Thatcher (1979-1983) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de Mark Carlisle (1979-1981) y Keith Joseph (1981-1983)	178
5.1.1.1. Contextualización del gobierno de Margaret Thatcher	178
5.1.1.2. Los programas electorales del Partido Laborista y del Partido Conservador y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1979.....	179
5.1.1.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1979-1983).....	184

5.1.2. El segundo gobierno de Margaret Thatcher y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de Keith Joseph (1983-1986) y de Kenneth Baker (1986-1987)	188
5.1.2.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1983-1987).....	188
5.1.2.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales en educación en las generales de 1983	189
5.1.2.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia (1983-1987).....	192
5.1.3. El tercer gobierno de Margaret Thatcher y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Baker (1987-1989) y de John MacGregor (1989-1990).....	200
5.1.3.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1987-1990).....	200
5.1.3.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1987.....	200
5.1.3.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1987-1989).....	202
5.1.4. El primer gobierno de John Major como sucesor del gobierno de Thatcher y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de John MacGregor (1989-1990) y de Kenneth Clarke (1990-1992).....	207
5.1.4.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1990-1992).....	207
5.1.4.2. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1990-1992).....	207
5.1.5. El segundo gobierno de John Major y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de John Patten (1992-1994) y de Gillian Shephard (1994-1997)	209
5.1.5.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1992-1997).....	209
5.1.5.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1992.....	209
5.1.5.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación (1992-1997)	211
5.2. Las políticas educativas del <i>New Labour</i>	216
5.2.1. El primer gobierno de Tony Blair (1997-2001) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación y Empleo de David Blunkett (1997-2001)	216
5.2.1.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (1997-2001).....	216
5.2.1.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1997.....	217
5.2.1.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Empleo (1997-2001).....	219
5.2.2. El segundo gobierno de Tony Blair (2001-2005) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Habilidades de Estelle Morris (2001-2002), Charles Clarke (2002-2004) y Ruth Kelly (2004-2005).....	226

5.2.2.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (2001-2007).....	226
5.2.2.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2001.....	227
5.2.2.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Habilidades (2001-2007)	229
5.2.2.4. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Educación y Habilidades (2001-2005)	231
5.2.3. El tercer gobierno de Tony Blair (2005-2007) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Empleo Ruth Kelly (2005- 2006) y Allan Johnson (2006-2007).....	234
5.2.3.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (2005-2007).....	234
5.2.3.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2005.....	234
5.2.3.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Habilidades (2005-2007)	236
5.2.4. El gobierno de Gordon Brown (2007-2010) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación y Empleo de Ed Balls (2007- 2010).....	241
5.2.4.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (2007-2010).....	241
5.2.4.2. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Niños, Escuelas y Familias (2007-2010).....	241
5.3. Las políticas educativas del gobierno <i>Con-libderm</i>	247
5.3.1. El gobierno de coalición de David Cameron y Nick Clegg (2010-2015) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Empleo de Michael Gove (2010-2014) y Nicky Morgan (2014-2015)	247
5.3.1.1. Contextualización del gobierno de coalición <i>Con-libderm</i> (2010-2015).....	247
5.3.1.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2010.....	248
5.3.1.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación (2010-2015)	250
5.4. Las políticas del (neo)conservadurismo inglés	267
5.4.1. El primer gobierno de David Cameron (2015-2016) en solitario y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de Nicky Morgan (2015-2016).....	267
5.4.1.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (2015-2016).....	267
5.4.1.2. Programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2015.....	267
5.4.1.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación (2015-2016)	269
5.4.2. El primer gobierno de Teresa May (2016-2017) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening (2016-2017)....	272

5.4.2.1. Contextualización del gobierno (2016-2017)	272
5.4.2.2. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación (2016-2017)	272
5.4.3. El segundo gobierno de Teresa May (2017-2019) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de Damian Hinds (2018-2019).....	275
5.4.3.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (2017-2019).....	275
5.4.3.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2017.....	276
5.4.3.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretarías de Estado de Educación (2017-2019)	279
6. Conclusiones principales «de» y «en» la privatización educativa en Inglaterra	286
Capítulo VI. Las políticas «de» y «en» privatización en España (1978-2019) en materia educativa. Un estudio a través de los manifiestos políticos y las políticas educativas	299
Parte I.....	299
1. Principales partidos políticos en España en el período democrático.....	299
1.1. Breve radiografía de los principales partidos políticos españoles	299
1.1.1. Breve radiografía del partido Unión de Centro Democrático (UCD).....	299
1.1.2. Breve radiografía del Partido Socialista Obrero Español (PSOE).....	302
1.1.3. Breve radiografía del Partido Popular (PP).....	306
1.2. Conclusiones.....	309
2. La histórica red privada de educación en España: un residuo del franquismo.....	310
Parte II.....	316
3. La privatización de la educación en España a través de los manifiestos de los principales partidos políticos y la legislación educativa (1978-2019).....	316
3.1. El pacto educativo en el artículo 27 de la Constitución española y su ambigüedad.....	316
3.1.1. Contextualización del gobierno de Adolfo Suárez (1977-1979).....	316
3.1.2. Los programas electorales del PSOE y la UCD y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1977	317
3.1.3. El debate y la construcción del artículo 27 de la Constitución española de 1978	318
3.2. El tercer gobierno de Adolfo Suárez (1979-1981) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los ministros de Educación José Manuel Otero Novas (1979-1981) y Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona (1980-1981).....	324
3.2.1. Contextualización del gobierno de Adolfo Suárez (1979-1981).....	324
3.2.2. Los programas electorales del PSOE y AP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1979	324
3.2.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1979-1981).....	326
3.3. El primer gobierno de Felipe González (1982-1986) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el ministro de Educación y Ciencia José María Maravall (1982-1986)	330

3.3.1. Contextualización del gobierno de Felipe González (1982-1986).....	330
3.3.2. Los programas electorales del PSOE y AP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1982.....	332
3.3.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1982-1986).....	334
3.4. El segundo gobierno de Felipe González (1986-1989) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el ministro de Educación y Ciencia José María Maravall (1986-1988) y Francisco Javier Solana (1988-1989).....	343
3.4.1. Contextualización del gobierno del PSOE (1986-1989).....	343
3.4.2. Los programas electorales del PSOE y Coalición Popular y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1986.....	344
3.4.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1986-1989).....	347
3.5. El tercer gobierno de Felipe González (1989-1993) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los ministros de Educación y Ciencia Francisco Javier Solana (1989-1992) y Alfredo Pérez Rubalcaba (1992-1993).....	350
3.5.1. Contextualización del gobierno del PSOE (1989-1993).....	350
3.5.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1989.....	351
3.5.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1989-1993).....	353
3.6. El cuarto gobierno de Felipe González (1993-1996) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los Ministros de Educación y Ciencia Gustavo Suárez Pertierra (1993-1995) y Jerónimo Saavedra (1995-1996).....	367
3.6.1. Contextualización del gobierno del PSOE (1993-1996).....	367
3.6.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1993.....	368
3.6.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1993-1996).....	370
3.7. El primer gobierno de José María Aznar López (1996-2000) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los Ministros de Educación y Cultura Esperanza Aguirre y Gil de Biedma (1996-1999) y Mariano Rajoy (1999-2000).....	377
3.7.1. Contextualización del gobierno del PP (1996-2000).....	377
3.7.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1996.....	378
3.7.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1996-2000).....	383
3.8. El segundo gobierno de José María Aznar López (2000-2004) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Pilar del Castillo (2000-2004).....	391
3.8.1. Contextualización del gobierno de José María Aznar (2000-2004).....	391

3.8.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales del 2000.....	392
3.8.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000-2004).....	395
3.9. El primer gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2008) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los Ministerios de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2004-2006) y Mercedes Cabrera (2006-2008)	405
3.9.1. Contextualización del gobierno del PSOE (2004-2008).....	405
3.9.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2004.....	406
3.9.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (2004-2008).....	409
3.10. El segundo gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero (2008-2011) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de Mercedes Cabrera (2008-2009) y el Ministerio de Educación de �ngel Gabilondo (2009-2011).....	421
3.10.1. Contextualización del gobierno del PSOE (2008-2011).....	421
3.10.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2008	423
3.10.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación (2008-2011)	426
3.11. El primer gobierno de Mariano Rajoy (2011-2016) y la privatización «de» y «en» la educación en los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte de José Ignacio Wert (2011-2015) e �nigo Méndez de Vigo (2015-2016)	431
3.11.1. Contextualización del gobierno del PP (2011-2016).....	431
3.11.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2011	433
3.12. El segundo gobierno de Mariano Rajoy (2016-2018) y la privatización «de» y «en» la educación en los Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de �nigo Méndez de Vigo y Montojo (2016-2018)	448
3.12.1. Contextualización del gobierno de Rajoy (2016-2018).....	448
3.12.2. Los programas electorales del PP, PSOE, Podemos, Ciudadanos e IU y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2016.....	450
3.13. El primer gobierno de Pedro Sánchez Pérez-Castejón (2018-2019) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional de María Isabel Celaá Diéguez (2018-2019)	454
3.13.1. Contextualización del gobierno del PSOE (2018-2019).....	454
3.13.2. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018-2019)	454
4. La descentralización política de la educación del Estado a las Autonomías: la privatización «de» y «en» la educación	456
5. Consideraciones finales «de» y «en» la privatización educativa en España.....	469

Capítulo VII. Estudio comparado sobre la privatización «de» y «en» la educación en Inglaterra y España	485
1. Estudio comparado: yuxtaposición de las variables de comparación	485
1.1. La educación religiosa en las escuelas sostenidas con fondos públicos y la privatización de la educación.....	485
1.2. Las escuelas concertadas católicas en España y las <i>maintained schools</i> religiosas y <i>faith schools</i> en Inglaterra	489
1.2.1. Las escuelas concertadas católicas en España	489
1.2.2. Las <i>faith schools</i> inglesas	494
1.3. Conclusiones comparadas	504
2. La libertad de elección, privatización y segregación escolar en España e Inglaterra	505
2.1. Inglaterra	507
2.2. España	518
2.3. Conclusiones comparadas	530
3. La privatización de la educación vía las escuelas privadas financiadas con fondos públicos en Inglaterra y España.....	533
3.1. Inglaterra	534
3.2. España	535
3.3. Inglaterra: reformas que han introducido las <i>academies</i> y <i>free schools</i>	537
3.4. Regulación e inspección.....	539
3.5. Financiación.....	540
3.6. Resultados: evolución de las <i>academies schools</i> desde el año 2000.....	541
3.7. Las <i>schools academies</i> : argumentos e investigaciones a favor y en contra.....	545
3.8. España: normativa sobre las escuelas concertadas	549
3.9. Regulación e inspección.....	553
3.10. Financiación.....	554
3.10. Resultados: evolución de las escuelas concertadas	558
3.10.1. Comunidad de Madrid	570
3.10.2. Comunidad Valenciana	570
3.10.3. País Vasco	572
3.10.4. Cataluña.....	574
3.10.5. Andalucía.....	577
3.10.6. Extremadura	579
3.11. Las escuelas concertadas: argumentos e investigaciones a favor y en contra	581
3.12. Conclusiones comparadas	582
3. Las políticas principales «de» y «en» la privatización de la educación en Inglaterra y España durante los Gobiernos conservadores y los Gobiernos de izquierdas en los últimos 40 años	591
4.1. Inglaterra	597

4.1.1. El thatcherismo y la New Right inglesa en educación	597
4.1.2. El New Labour y las políticas de tercera vía en educación	599
4.1.3. El Gobierno de coalición Con-libderm: del one nation discursivo al neoliberalismo practicado	602
4.1.4. El Gobierno de Cameron en solitario	604
4.1.5. Los inestables años en la política educativa conservadora (Theresa May y Boris Johnson)	604
4.2. España	605
4.2.1. El centroderecha y centroizquierda español tras el fin de la dictadura de UCD	605
4.2.2. El socioliberalismo y la socialdemocracia del PSOE en educación	607
4.2.3. El neoliberalismo y neoconservadurismo en la educación del PP	613
4.2.4. La Nueva Vía del Gobierno de Zapatero en educación	619
4.2.5. El neoconservadurismo de Mariano Rajoy en educación	621
4.2.6. El Gobierno de coalición de izquierdas de PSOE y Unidas Podemos	627
4.3. Conclusiones comparadas	627
Capítulo VIII. Reflexiones finales y conclusiones	633
1. Conclusions	633
2. Future lines of research	642
Referencias bibliográficas	645
Anexo. Tablas comparativas sobre políticas educativas de los diferentes partidos	703

Siglas utilizadas

APP	Asociaciones público-privadas
APS	Assisted Places Scheme
ASI	Adam Smith Institute
CC	Coalición Canaria
CC. AA.	Comunidades autónomas
CCT	Compulsory Competitive Training
CE	Constitución española
CiU	Convergència i Unió
CPS	Center for Policy Studies
CRC	Comité de los Derechos del Niño
CTC	City technology college
DCFS	Department for Childrens, Families and Skills
DES	Department of Education and Science
DETR	Department for Employment, Transport and the Regions
DfE	Department for Education
DfES	Department for Education and Skills
EAZ	Education Action Zone
ERA	Education Reform Act
FPI	Finance Private Initiative
GERM	Global Education Reform Movement
GMER	Global Managerial Education Reform
HF	Heritage Foundation
HMI	Her Majesty's Inspectorate of Education
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IU	Izquierda Unida
KNWS	Keynesian National Welfare State
LEA	Local Education Authority
LFPS	Low fee' private schools
LGE	Ley General de Educación
LMS	Local Management School
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOECE	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOPEG	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos
ME	Ministerio de Educación
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MECD	Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional

MEPD	Ministerio de Educación Política Social y Deporte
NGP	Nueva Gestión Pública
NgP	Nueva Gobernanza Pública
NUT	National Union Teachers
OCDE	Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
Ofsted	Office for Standards in Education
OFSTED	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills
ONG	Organización no gubernamental
PFI	Private Finance Initiative
PfS	Partnerships for Schools
PIB	Producto Interior Bruto
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PP	Partido Popular
PPP	Public-private partnership
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
Rdc	Rendición de cuentas
SPM	Sociedad de Mont-Pèlerin
SSFA	School Standards and Famework Act
SWS	Schumpeterian Welfare State
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UCD	Unión de Centro Democrático
UE	Unión Europea

Índices

Índice de imágenes

Imagen 1.	Modalidades de privatización según su provisión y financiación.....	78
Imagen 2.	Tipos de privatización y políticas educativas asociadas.....	80
Imagen 3.	La continuidad de las APP.....	81
Imagen 4.	Regímenes de Bienestar y libertad de elección.....	106
Imagen 5.	Estructura del sistema educativo inglés.....	121
Imagen 6.	Estructura sistema educativo español.....	138
Imagen 7.	Diferencias entre las estructuras del sistema educativo en la LGE (1970) y la LOGSE (1990).....	349
Imagen 8.	Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro. Curso 2010-2011.....	419
Imagen 9.	Áreas y ámbitos prioritarios en los objetivos estratégicos de la ET2020 a lo largo de los ciclos de trabajo.....	435
Imagen 10.	Políticas y configuraciones de la NGP en la LOMCE.....	444
Imagen 11.	Alumnado matriculado en el sistema educativo español.....	490
Imagen 12.	Porcentaje de los centros concertados católicos respecto del total.....	490
Imagen 13.	Porcentaje de alumnado atendido por la patronal Escuelas Católicas respecto de los centros públicos y los centros privados-concertados que no pertenecen a la misma.....	491
Imagen 14.	Cambios introducidos a partir de la década de los ochenta que fomentan la libertad de elección de centro de un modelo pluralista a un modelo liberalizado de cuasimercado.....	517
Imagen 15.	Gasto público destinado a conciertos por CC. AA., año 2016 (miles de euros).....	555
Imagen 16.	Las CC. AA. que más gasto destinan a la concertada.....	557
Imagen 17.	Transferencia de las competencias educativas a las distintas Comunidades Autónomas.....	563
Imagen 18.	Porcentaje de matriculación del alumnado de educación primaria (ISCED 1) por tipo de institución.....	586
Imagen 19.	Porcentaje de matriculación del alumnado de educación secundaria inferior (ISCED 2) por tipo de institución.....	589

Índice de gráficos

Gráfico 1.	Porcentaje de matriculación en instituciones privadas en educación primaria	38
Gráfico 2.	Porcentaje de matriculación en instituciones privadas en educación secundaria	39
Gráfico 3.	Estratificación por tipo de cheques (<i>vouchers</i>)	103
Gráfico 4.	Número de escuelas en Inglaterra, 1947-2018	123
Gráfico 5.	Centros educativos más comunes en educación primaria. Distribución de alumnos de educación primaria en 2015 en distintos países de la UE.....	141
Gráfico 6.	Centros educativos más comunes en educación secundaria. Distribución de alumnos de educación primaria en 2015 en distintos países de la UE.....	142
Gráfico 7.	Número de <i>grammar schools</i> en Inglaterra y Gales	173
Gráfico 8.	Total neto de <i>academies</i> abiertas (por tipo de <i>academies</i>).....	261
Gráfico 9.	Porcentaje de escuelas financiadas por el estado que son <i>academies</i> en Inglaterra (2002/2003-2017/2018)	262
Gráfico 10.	. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en España, la OCDE y la UE, 1995-2011	382
Gráfico 11.	Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en Educación, el destinado a la educación privada (concertos) y el de la pública cada año	458
Gráfico 12.	Porcentaje del gasto público en Educación destinado en cada comunidad autónoma a concertos y subvenciones a la educación privada. Datos 2017	459
Gráfico 13.	Peso de los concertos y subvenciones en el gasto público en actividades educativas no universitarias. Comunidades autónomas, 2000, 2009, 2016	460
Gráfico 14.	Distribución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación y comunidad autónoma. Curso 2015-2016	461
Gráfico 15.	Distribución de los centros públicos según el entorno socioeconómico, por comunidades autónomas. Informe PISA 2014	463
Gráfico 16.	Distribución de los centros privados según el entorno socioeconómico, por comunidades autónomas	464
Gráfico 17.	Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en Educación, el destinado a la educación privada (concertos) y el de la pública de cada año.....	523
Gráfico 18.	Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en educación, el destinado a la educación privada (concertos) y el de la pública en cada año.....	556
Gráfico 19.	Evolución del porcentaje que suponen las transferencias a la educación privada (concertos y subvenciones) sobre el gasto público en educación en cada CC. AA.	557
Gráfico 20.	Evolución del porcentaje que suponen las transferencias a la educación privada (concertos y subvenciones) sobre el gasto público en educación	566
Gráfico 21.	Porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas privadas-concertadas en la etapa de educación primaria.....	568
Gráfico 22.	Porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas privadas-concertadas en la etapa de educación secundaria obligatoria.....	568
Gráfico 23.	Gasto público en educación en todos los niveles como porcentaje del PIB en Reino Unido y España (1870-2019)	582
Gráfico 24.	Porcentaje de matriculación en instituciones privadas en la etapa de educación primaria	586
Gráfico 25.	Porcentaje de alumnado matriculado en instituciones privadas en la etapa de educación secundaria obligatoria.....	588

Gráfico 26. Distribución del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias por titularidad/financiación y CC. AA. Curso 2015-2016.....	590
--	-----

Índice de tablas

Tabla 1.	Políticas de privatización exógena y endógena de la educación	82
Tabla 2.	Teorías que inspiraron la NGP.....	89
Tabla 3.	Principios de la NGP y políticas educativas	91
Tabla 4.	Modelos de elección de escuelas en los países de la OCDE categorizada por Mons (2008)	105
Tabla 5.	Modelos de elección de centro en Europa	106
Tabla 6.	Diferencias y semejanzas principales entre las <i>academies</i> , <i>free schools</i> y <i>academy converters</i>	125
Tabla 7.	Diferencias principales entre las <i>community schools</i> , <i>foundation</i> y <i>trust schools</i> , <i>voluntary aided schools</i> y <i>voluntary controlled schools</i>	126
Tabla 8.	Semejanzas y diferencias entre las <i>free schools</i> , las <i>academies</i> , las <i>maintained schools</i> y las <i>independent schools</i>	127
Tabla 9.	Número de escuelas y alumnos por tipo de escuelas	130
Tabla 10.	Número de <i>academies schools</i> y números de alumnos distribuidos según tipo en el curso 2017/2018.....	131
Tabla 11.	Comparación entre las escuelas públicas, escuelas concertadas y escuelas privadas en España	142
Tabla 12.	Breve radiografía del Partido Conservador del Reino Unido	154
Tabla 13.	Breve radiografía del Partido Laborista.....	157
Tabla 14.	Breve radiografía del Partido Liberal-Demócrata.....	160
Tabla 15.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por la etapa de gobierno laborista de Edward Heath (1970-1974) bajo la Secretaría de Estado en Educación y Ciencia de Margaret Thatcher (1970-1974)	165
Tabla 16.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por la etapa de gobierno laborista de Harold Wilson (1974-1975) bajo la Secretaría de Estado en Educación y Ciencia de Reginald Prentice.....	171
Tabla 17.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Edward Heath (1970-1974) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Fred Mulley (1975-1976).....	172
Tabla 18.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de James Callaghan (1976-1979) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Shirley Williams (1976-1979).....	175
Tabla 19.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1979-1983) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Mark Carlisle (1979-1981)	184
Tabla 20.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1979-1983) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Keith Joseph (1981-1983).....	186
Tabla 21.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1983-1987) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Keith Joseph (1983-1986).....	192
Tabla 22.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1983-1987) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Baker (1986-1987).....	198

Tabla 23.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1987-1990) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Baker (1987-1989).....	203
Tabla 24.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de John Major (1990-1992) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Clarke (1990-1992).....	208
Tabla 25.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de John Major (1992-1997) bajo la Secretaría de Estado de Educación de John Patten (1992-1994).....	212
Tabla 26.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de John Major (1992-1997) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Empleo (pasado a denominarse Secretaría de Estado de Educación y Empleo en 1995) de Gillian Shephard (1994-1997).....	214
Tabla 27.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (1997-2001) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Empleo de David Blunkett (1997-2001).....	220
Tabla 28.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2001-2007) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Estelle Morris (2001-2002).....	229
Tabla 29.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2001-2005) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Charles Clarke (2002-2005).....	231
Tabla 30.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2005-2007) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Ruth Kelly (2004-2005).....	237
Tabla 31.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2001-2007) bajo la Secretaría de Estado de Educación y de Habilidades de Alan Johnson (2006-2007).....	239
Tabla 32.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista Gordon Brown (2007-2010) bajo la Secretaría de Estado de Niños, Escuelas y Familias Ed Balls (2007-2010).....	242
Tabla 33.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno de coalición de David Cameron y Nick Clegg (2010-2015) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Michael Gove (2010-2014).....	251
Tabla 34.	<i>Primary y secondary schools</i> financiadas por el estado en Inglaterra.....	262
Tabla 35.	Porcentaje y número de escuelas por tipo de <i>academy</i> que se encuentran en una MAT.....	263
Tabla 36.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de David Cameron (2015-2016) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Nicky Morgan (2015-2015).....	269
Tabla 37.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Theresa May (2016-2019) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening (2016-2017).....	272
Tabla 38.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Theresa May (2017-2019) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening (2017-2018).....	279
Tabla 39.	Decisiones clave sobre las escuelas y fórmulas de financiación de alta necesidad.....	280
Tabla 40.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Theresa May (2016-2019) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Damian Hinds (2018-2019).....	283

Tabla 41.	Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos neoconservadores de Thatcher y Major (1979-1997)	289
Tabla 42.	Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos de <i>New Labour</i> de Blair y Brown (1997-2010)	292
Tabla 43.	Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por el gobierno de coalición <i>Con-libderm</i> de Cameron y Clegg (2010-2015)	296
Tabla 44.	Breve radiografía de la UCD	301
Tabla 45.	Breve radiografía del PSOE	305
Tabla 46.	Breve radiografía del PP	308
Tabla 47.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno ucedista de Adolfo Suárez (1979-1981) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de José Manuel Otero (1979-1980) y Juan Antonio Ortega (1980-1981)	326
Tabla 48.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de Felipe González (1982-1986) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de José María Maravall (1982-1986)	334
Tabla 49.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de Felipe González (1989-1993) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de Francisco Javier Solana (1989-1992) y Alfredo Pérez Rubalcaba (1992-1992)	353
Tabla 50.	Valoraciones positivas y críticas comunes a la LOGSE (1990)	357
Tabla 51.	Principales críticas y políticas propuestas en los monográficos de la revista de la FAES — <i>Cuadernos de Pensamiento Político</i> — frente a la LOGSE y el modelo de escuela impulsado a través de esta	359
Tabla 52.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de Felipe González (1993-1996) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de Gustavo Suárez Pertierra (1993-1995) y José Saavedra (1995-1996)	370
Tabla 53.	Análisis del discurso del documento Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza del MEC (1994) sobre los ámbitos y su relación con la calidad educativa realizado por Aguilar-Hernández (2002)	371
Tabla 54.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno popular de José María Aznar (1996-2000) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de Esperanza Aguirre (1996-2000) y Mariano Rajoy (1999-2000)	384
Tabla 55.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno popular de José María Aznar (2000-2004) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de Pilar del Castillo (2000-2004)	395
Tabla 56.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2008) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2004-2008)	409
Tabla 57.	Las pruebas de evaluación externas a partir de la LOE (2006) desarrolladas en diversas CC. AA. Estudio de sus efectos en diferentes estudios de caso	415
Tabla 58.	Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno popular de Mariano Rajoy (2011-2016) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2015-2016)	437
Tabla 59.	Políticas «de» y «en» privatización en la Comunidad de Madrid a partir del año 2000	465
Tabla 60.	Políticas «de» y «en» privatización en la Comunidad de Andalucía a partir del año 2000	468
Tabla 61.	Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos socialistas de Felipe González (1982-1996), José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2011) y del gobierno en funciones de Pedro Sánchez (2019-act.)	475

Tabla 62.	Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos socialistas de José María Aznar (1996-2004) y Mariano Rajoy (2011-2018).....	480
Tabla 63.	Comparación sobre la enseñanza de la religión en los sistemas educativos de Inglaterra y España	487
Tabla 64.	Diferencias principales entre las <i>state-funded schools</i> establecidas en 1944.....	495
Tabla 65.	<i>Primary maintained schools</i> : número de escuelas por denominación y estatus.....	497
Tabla 66.	<i>Secondary Maintained schools</i> : número de escuelas por denominación y estatus	498
Tabla 67.	Número de escuelas estatales por carácter religioso y tipo de escuela para el año 2012.....	500
Tabla 68.	Número de escuelas estatales por carácter religioso y tipo de escuela para el año 2018.....	502
Tabla 69.	Estructura de la libre elección en Inglaterra y España para la etapa de educación primaria y secundaria (ISCED 1, 2 y 3).....	506
Tabla 70.	Número de <i>secondary schools</i> por tipo (1989-2012).....	510
Tabla 71.	Control, apelación y porcentaje reservado para los criterios de admisión según tipo de escuela en Inglaterra	512
Tabla 72.	Criterios de admisión específicos por CC. AA.	524
Tabla 73.	Objetivos de las políticas de escuelas privadas sostenidas con fondos públicos del Gobierno (2019).....	534
Tabla 74.	Regulación, financiación, inspección y resultados de las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos (2019)	537
Tabla 75.	Regulación e inspección de las <i>academies, free schools</i> y <i>converter academies</i>	539
Tabla 76.	Número de <i>maintained schools</i> y <i>state funded-schools</i> sobre las <i>primary schools</i> en Inglaterra.....	541
Tabla 77.	Número de <i>maintained schools</i> y <i>state funded-schools</i> sobre las <i>secondary schools</i> en Inglaterra.....	543
Tabla 78.	Porcentaje y número de escuelas por tipo de <i>academy</i> que se encuentran en una MAT	544
Tabla 79.	Regulación e inspección de las escuelas concertadas	553
Tabla 80.	Número de centros públicos y privados que imparten enseñanza para el nivel de Educación Primaria (2003-2018).....	559
Tabla 81.	Número de centros públicos y privados que imparten enseñanza para el nivel de Educación Secundaria (2003-2018).....	562
Tabla 82.	Principales políticas endógenas, exógenas e híbridas de privatización en la educación pública española y británica según Gobierno y signo político.....	592

Índice de tablas del anexo

Tabla 1.	Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos del Reino Unido en las elecciones del 3 de mayo de 1979	704
Tabla 2.	Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos del Reino Unido en las elecciones del 9 de junio de 1983.....	706
Tabla 3.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 11 de junio de 1987.....	709
Tabla 4.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 11 de junio de 1992.....	712
Tabla 5.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 1 de mayo de 1997	715
Tabla 6.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 7 de junio del 2001	719
Tabla 7.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 5 de mayo del 2005	721
Tabla 8.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos ingleses en las elecciones del 6 de mayo del 2010.....	723
Tabla 9.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos ingleses en las elecciones del 6 de agosto del 2015.....	726
Tabla 10.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos ingleses en las elecciones del 8 de mayo del 2017.....	728
Tabla 11.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 15 de junio de 1977	730
Tabla 12.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 1 de marzo de 1979	731
Tabla 13.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 28 de octubre de 1982	733
Tabla 14.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 22 de junio de 1986.....	735
Tabla 15.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 29 de octubre de 1989	737
Tabla 16.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 6 de junio de 1993.....	739
Tabla 17.	Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 3 de marzo de 1996.....	741
Tabla 18.	Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 12 de marzo del año 2000.....	744
Tabla 19.	Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 14 de marzo del año 2004.....	747
Tabla 20.	Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 9 de marzo de 2008.....	751
Tabla 21.	Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 20 de noviembre 20112.....	755

Tabla 22.	Principales propuestas recogidas por los partidos políticos con mayor representatividad alcanzada en las elecciones generales del 26 de junio de 2016 en los programas electorales	757
-----------	--	-----

Resumen

El objetivo principal de esta tesis es analizar las políticas educativas de privatización endógenas, exógenas e híbridas en los niveles de la educación obligatoria pública y público-privada en Inglaterra y España desde un enfoque diacrónico y sincrónico con una perspectiva histórica. Paralelo a nuestro interés principal se haya el intentar comprender el fenómeno de la interacción entre las diferentes fuerzas políticas en el gobierno, su perspectiva filosófica e ideológica y las políticas desarrolladas que han favorecido la privatización educativa. Las categorías de análisis desarrolladas por Ball y Youdell, así como las políticas híbridas de privatización de la educación por Moschetti, Fontdevila y Verger, presentan en esta investigación una caja de herramientas desde las que comprender el fenómeno de la privatización de la educación en un contexto globalizado y en un “contexto de contextos”, es decir, en un mundo global/local interconectado en el que la comprensión de los elementos históricos, culturales, políticos, económicos y sociológicos de las unidades de comparación, nos permiten entender mejor la recontextualización, mutación o hibridación de las políticas. Es decir, el porqué la privatización de la educación adopta formas diferentes en ambos contextos y no pueden ser explicadas solamente a través de categorías generales, sino lo suficientemente abiertas para entender lo particular. Para el desarrollo del estudio nos hemos fundamentado en las cuatro fases de la comparación de Hilker y Bereday (descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparación) y hemos añadido una fase previa denominada documentación. La primera y segunda fase han ocupado la mayor parte de la investigación a modo de estudio de caso heurístico. La tercera fase ha supuesto la introducción de los datos seleccionados como base para la comparación mediante la elaboración de tablas de yuxtaposición. La cuarta y última fase ha sintetizado las conclusiones resultado de la comparación y estructurados mediante la respuesta a las hipótesis de la investigación. Entre los resultados principales y de forma general hemos podido detectar que en Inglaterra las políticas desarrolladas por el Partido Conservador y el Partido Laborista a partir de la entrada en el gobierno de Margaret Thatcher mediante la resta de poder de las *Local Education Authorities*, el *empowerment* de las familias como clientes, la introducción de mecanismos de rendición de cuentas y control en la distancia y la proliferación de las escuelas autónomas financiadas con fondos estatales. En el caso de España, el PP y el PSOE, al contrario que en el caso inglés, se han movido en la tesitura de la ruptura, y no tanto de la continuidad. Además, en el contexto español el modelo descentralizado en las diferentes CCAA con plenas competencias en educación, muestra una situación diferente en la que la continuidad de gobiernos nacionalistas o de la derecha española han favorecido las escuelas concertadas y su proliferación y los gobiernos del PSOE han aplicado reformas de privatización endógena por tratar de modernizar el funcionamiento y gestión de los centros.

Resum

L'objectiu principal d'aquesta tesi és analitzar les polítiques educatives de privatització endògenes, exògenes i híbrides en els nivells de l'educació obligatòria pública i pública-privada en Anglaterra i Espanya des d'un enfocament diacrònic i sincrònic amb una perspectiva històrica. Paral·lel al nostre interès principal es troba l'intentar comprendre el fenomen de la interacció entre les diferents forces polítiques al govern, la seva perspectiva filosòfica i ideològica i les polítiques desenvolupades que han afavorit la privatització educativa. Les categories d'anàlisi desenvolupades per Ball i Youdell, així com les polítiques híbrides de privatització de l'educació per Moschetti, Fontdevila i Verger, presenten en aquesta investigació una caixa d'eines des de les què comprendre el fenomen de la privatització de l'educació en un context globalitzat i en un "context de contextos", és a dir, en un món global / local interconnectat en què la comprensió dels elements històrics, culturals, polítics, econòmics i sociològics de les unitats de comparació, ens permeten entendre millor la re-contextualització, mutació o hibridació de les polítiques. És a dir, faciliten la comprensió del perquè la privatització de l'educació adopta formes diferents en els dos contextos i no poden ser explicades solament a través de categories generals, sinó prou obertes per entendre allò més particular. Per al desenvolupament de l'estudi ens hem fonamentat en les quatre fases de la comparació de Hilker i Bereday (descriptiva, interpretativa, juxtaposició i comparació) i hem afegit una fase prèvia anomenada documentació. La primera i segona fase han ocupat la major part de la investigació a manera d'estudi de cas heurístic. La tercera fase ha suposat la introducció de les dades seleccionades com a base per a la comparació mitjançant l'elaboració de taules de juxtaposició. La quarta i última fase ha sintetitzat les conclusions resultants de la comparació i estructurades mitjançant la resposta a les hipòtesis de la investigació. Entre els resultats principals i de forma general hem pogut detectar que, a Anglaterra les polítiques desenvolupades pel Partit Conservador i el Partit Laborista a partir de l'entrada en el govern de Margaret Thatcher, mitjançant la resta de poder de les Local Education Authorities, l'empowerment de les famílies com a clients, la introducció de mecanismes de rendició de comptes i control en la distància i la proliferació de les escoles autònomes finançades amb fons estatals. En el cas d'Espanya, el PP i el PSOE, al contrari que en el cas anglès, s'han mogut en la tessitura de la ruptura, i no tant de la continuïtat. A més, en el context espanyol el model descentralitzat en les diferents CCAA amb plenes competències en educació, mostra una situació diferent en què la continuïtat de governs nacionalistes o de la dreta espanyola han afavorit les escoles concertades i la seva proliferació, i els governs del PSOE han aplicat reformes de privatització endògena per tractar de modernitzar el funcionament i gestió dels centres.

Abstract

The primary objective of this thesis is to employ a diachronic and synchronic approach with a historic perspective to analyse the endogenous, exogenous and hybrid policies of privatisation in compulsory state and public-private education in England and Spain. In parallel to our primary interest, there is an attempt to understand the phenomenon of the interaction between the different political forces in government, their philosophical and ideological perspectives and the policies they have developed in favour of the privatisation of education. The categories of analysis developed by Ball and Youdell, as well as the hybrid policies for the privatisation of education by Moschetti, Fontdevila and Verger, present this research with a toolkit which can be used to understand the phenomenon of privatisation in education in a globalised context and in a “context of contexts”, in other words, in an interconnected global/local world, in which the understanding of historical, cultural, political, economic, and sociological elements of the units being compared, allows us to better understand the recontextualisation, mutation or hybridisation of policies. That is to say, the reasons why the privatisation of education has adopted different forms in each context and why it cannot be explained through general categories alone, but those that are broad enough to understand the particulars of each case. In order to develop the study, we have based our work on Hilker and Bereday’s four steps of comparison (description, interpretation, juxtaposition and comparison) and we have added an earlier step, which has been called documentation. The first and second steps constituted most of the research work, by way of a heuristic case study. The third step involved producing juxtaposition tables using the selected data as a basis for comparison. The fourth and final step entailed the synthesis of the conclusions resulting from the comparison and structuring them in response to the research hypotheses. Among the main findings, and in general, we have been able to detect that, in England, policies developed by the Conservative Party and the Labour Party since Margaret Thatcher’s entry into government, have removed power from Local Education Authorities, empowered families as clients, introduced accountability and indirect control mechanisms and proliferated state-funded autonomous schools. In the case of Spain, unlike in England, the PP and PSOE have tended to break away from each other and maintained less continuity. Furthermore, in the Spanish context, the decentralised model in the different autonomous communities with full control over education presents a different picture, in which the continuity of nationalist or right-wing governments have favoured and proliferated *escuelas concertadas* (privately administered, state-funded schools), whereas PSOE governments have applied endogenous privatisation reforms in an attempt to modernise school operation and management.

Capítulo I. Introducción, pertinencia, estructura y metodología de la investigación

1. Introducción

1.1. Contextualización del trabajo

La investigación presente parte del interés surgido a partir del Trabajo Final de Máster en Política, Gestión y Dirección de Organizaciones Educativas cursado en la Universidad de Valencia, bajo el título *Las evaluaciones de diagnóstico como un mecanismo de privatización endógena: Efectos en el Profesorado de un centro de la ciudad de Valencia* realizado en septiembre de 2013. Antes de comenzar el nombrado Máster, pensaba que la privatización de la educación formaba parte de la oferta privada y en un menor grado de la educación concertada, aunque bien pronto cambiaría mi opinión al descubrir las categorías de Ball y Youdell (2008)¹ sobre privatización exógena y endógena de la educación pública¹.

Toda mi formación académica reglada ha sido desarrollada en centros públicos, ya que el *habitus* (Bourdieu, 1994) de mis padres y por tanto el que yo he heredado, estaba conformado por las trayectorias sociales y de vida que partían de una clase social media, trabajadora asalariada y sin estudios superiores.

El capital relacional, es decir, las personas que conformaban el círculo de socialización rutinario de mi familia partían de un *habitus*² similar. De este modo, la educación pública en la que ingresé estaba estructurada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) del Partido Socialista Obrero Español. Una ley fundamentada en principios de comprehensividad y democratización del derecho a la educación. La etapa de principios de los noventa en España y la llegada al poder de Felipe González, supuso una vía y esperanza para el crecimiento y el progreso del país. Los padres de clase trabajadora asalariada de las personas de mi generación (finales de los ochenta), tenían unas expectativas de futuro formativo superior para sus hijos, en relación con la que ellos habían recibido. Esta formación suponía la oportunidad de obtener trabajos de alta cualificación y superar el *habitus*² predeterminado, gracias a la oportunidad que les ofrecía una educación gratuita, pública y democrática; o al menos esta idea formó parte durante algún tiempo del imaginario social de la sociedad española. La educación pública, así como yo la entendía parecía estar cumpliendo sus promesas, hasta que su calidad fue puesta en duda mediante la Ley Orgánica de Calidad Educativa lanzada por el gobierno de José María Aznar (2002) desde una mirada principalmente mercantilista y de fortalecimiento de la libertad de elección de centro. Por aquel entonces, ya nos organizamos en los Institutos de Educación Secundaria para reclamar que no se introdujeran las pruebas reválidas, eso sí, sin demasiado conocimiento de las repercusiones que esta legislación podía tener sobre el derecho a una educación pública, gratuita y aconfesional.

Posteriormente, el cambio vino tras la nueva Ley Orgánica de Educación de 2006 del gobierno socialista de José Rodríguez Zapatero que supuso una reformulación de la educación para la formación de ciudadanos, una formación continua para toda la vida y adaptada a las competencias de un ciudadano y

¹ Según Ball y Youdell (2008, p. 8) la privatización exógena de la educación supone «formas de privatización que implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública». Por otro lado, la privatización endógena de la educación supone «la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa» (Ball y Youdell, 2008, p. 8).

² El *habitus* según Martínez-García (2017, p. 2) es «un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales. Estos principios generan tanto disposiciones como hábitos característicos de dichas posiciones, sincrónicas y diacrónicas, en el espacio social, que hacen que personas cercanas en tal espacio perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos de forma coherente en distintas situaciones.

trabajador del siglo XXI (adaptable, flexible, digitalizado).

En el año 2008, justo el año que comencé los estudios de Pedagogía en la Universidad de Valencia estallaría la crisis financiera de 2008 en Wall Street, tras el colapso de la burbuja inmobiliaria y la crisis de las hipotecas *subprime* (The Inside Job, 2010). La tasa de desempleo en España según datos del Eurostat, un año antes de que estallara la Gran Recesión (2008) estaba situada en un 8,2 %, frente al 24,8 % en 2012, justo el año que empezaría los estudios de Máster becados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno de España. La situación para los jóvenes no sería mejor, ya que si la tasa de desempleo juvenil (16- 24 años) estaba situada en un 19, 2 % en 2007, pasaría a estar en un 54,6 %, según datos del Eurostat en 2012. En esta situación fue en la que convivimos mis compañeros y yo durante los años de formación universitaria, en la que se respiraba un ambiente de pesimismo y derrota y en el que los responsables éramos los ciudadanos que habíamos vivido por encima de nuestras posibilidades derrochando en lugar de guardar para las épocas de vacas flacas. A partir de aquí, empezaron las políticas de recortes del gasto público, la paralización de ayudas y prestaciones sociales. Uno de los derechos principalmente damnificados fue el derecho a la educación. Muchos centros públicos tuvieron que recortar en aquello que no era considerado necesario por el mercado, la evaluación se estableció como una garantía de control y eficacia, las figuras docentes de apoyo y las especialidades de pedagogía terapéutica no tenían cabida en las aulas, las pagas extras a los funcionarios congeladas, cortes en la luz y calefacción de los centros, etc.

Fue dentro de este contexto, cuando realmente supe el peligro que estaba viviendo la educación como derecho, y sobre todo, como la educación pública estaba adoptando las formas del mercado. Ahí fue cuando comencé a familiarizarme con lecturas críticas, marxistas, neo-marxistas, posestructuralistas y foucaultianas, que versaban sobre la biopolítica y el neoliberalismo como una racionalidad y lógica gubernamental. Comprendí, que la gestión de lo público pasó a adoptar formas y normas de la empresa en un modelo gestado en los años ochenta denominado Nueva Gestión Pública que era una nueva forma de gobierno mediante mecanismos que definían la Nueva Gobernanza de lo Público. En el centro de estas políticas se encontraban los mecanismos de rendición de cuentas, las pruebas estandarizadas y el control por parte del equipo directivo de los centros que emergían en prácticas y culturas performativas generando nuevas subjetividades y malestares en el profesorado (Ball, 2003a; Cain y Harris, 2013; Furlong, 2013; Hargreaves, 1999; Luengo y Saura, 2013; Murray, 2012; Pulido-Montes, 2016; Pulido-Montes y Lázaro, 2018, Whitty, Power y Halpin, 1999).

Abrí mi mirada, hacia estudios comparados, supranacionales y sobre tendencias y trayectorias globales atendiendo al *Global Education Reform Movement*, es decir, las reformas y contrarreformas llevadas a cabo mediante políticas y mecanismos como son: las pruebas estandarizadas, el pago por resultados y la privatización de la educación (Sahlberg, 2012; Fuller y Stevenson, 2019). Por otro lado, la Nueva Gestión Pública adoptaba formas en los contextos de países de bajos, medianos y altos ingresos mediante lo que se denomina *Global Managerial Educations Reforms* (Verger, Kosar-Altinyelken y De Koning, 2013), es decir, prácticas propias de la gestión empresarial que ha supuesto la introducción de nuevos modos de gobernanza de lo público.

Paralelamente, revisé el campo de la educación como un agente crecientemente comercial a nivel global, siguiendo estudios realizados sobre lo que se ha denominado como *Global Education Industry* (Tooley, 1999; Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016), es decir, acciones y redes de empresas filantrópicas, fundaciones, corporaciones y entidades con grandes capitales abiertos a bolsa, operando como promotores, auditorías, redes de escuelas, universidades, generadores de materiales educativos, innovadores y basados en las nuevas tecnologías en países de bajos, medios y altos ingresos.

Aterricé finalmente en modos de privatización de la educación concretos, como son los cheques escolares en Australia, Chile, Dinamarca, Suecia y en algunos estados de los Estados Unidos (Glenn, 2004; Friedman, 1955; OECD, 2012; Van Zanten, 2001) las *charter schools* en Estados Unidos; las *academies schools* en Reino Unido (Ball, 2007; Benn, 2011; Eyles y Machin, 2014; Chitty, 2013; Whitty, Power y Halpin, 1999; Walford, 2014; West y Bailey, 2013) las *free schools* en Inglaterra (Green, Allen y Jenkins, 2015; H. Hatcher, 2011; Hilton, 2019; Walford, 2014) las *free schools* en Suecia (Wiborg, 2010; 2015); las *low-fee private schools* en

Asia; América Latina y África (Moschetti *et al.*, 2017; Balarín, 2015, 2016; Srivastava, 2015, 2016; Moschetti, 2015; Tooley y Dixon, 2005) ; las tutorías privadas (Bray, 1999, 2013; Runte-Geidel, 2013; Stevenson y Baker, 1992) las escuelas de filantropía y las escuelas concertadas en España, Francia, Bélgica y Holanda (Bonafant, 2002; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016).

Como podemos observar, el espectro de políticas, prácticas y mecanismos de privatización de la educación son diversos, pero lo que no está en duda es que detrás de estos hay una lógica hegemónica, el neoliberalismo (Laval y Dardot, 2013, 2017; Molina-Pérez, 2015). Sin embargo, afirmar a grandes rasgos que se trata del neoliberalismo, nos llevaría a caer en una categoría o «concepto-trampa» (Brenner, Peck y Theodore, 2010), es decir, pensar al neoliberalismo como una situación universal de transferencia directa y homóloga en todos los contextos. Por ello, Ong (2007) en su artículo sobre Neoliberalism as a mobile technology, arrojó luz sobre como el neoliberalismo viaja y muta en los diversos contextos de manera que depende de diversos factores políticos, sociales, culturales, históricos, pragmáticos o accidentales que los hacen diferentes, pero con un mismo objetivo, privatizar y mercantilizar la educación pública. Todo ello, nos ayuda a definir como en un país con uno de los Estados de Bienestar más desarrollados como es Suecia, se introducen mecanismos de privatización híbrida (exógena y endógena) como es el cheque escolar o las free schools. Wiborg (2015) haría inferencia en la tradición «pactista» de las fuerzas políticas suecas, que dieron paso a la privatización encubierta de la educación en el país escandinavo, ya que permitió la entrada de los cheques escolares y de las free schools (escuelas público-privadas) que actualmente duplican a las free schools inglesas. Siendo que, el Reino Unido ha aplicado políticas de mercado neoliberales, desde principios de los setenta con Margaret Thatcher, no se han paralizado, ya sea de la mano de gobiernos conservadores o laboristas, debido a su no tradición al pacto político (Wiborg, 2015).

El hecho de destacar el neoliberalismo como una tecnología móvil, nos remite más que nunca, a la necesidad de estudiar con detalle cómo se ha introducido el neoliberalismo y mediante qué mecanismos, prácticas y discursos se ha instalado en los sistemas educativos, y más en concreto, como influye en el rol, financiación, definición del currículum, equidad, asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación obligatoria y pública que está siendo redefinida como una empresa (Laval, 2004).

Tras todo este desarrollo discursivo, la idea de realizar esta tesis doctoral partió en primer lugar, de una historia de vida. En segundo lugar, de mi formación académica superior y del Trabajo Final de Máster. En tercer lugar, de la militancia política e identidad que he construido tras mi paso por la academia universitaria y la necesidad de deconstruir y construir con una finalidad clara: una posición de defensa de la educación como un derecho para construir sujetos que sean capaces de interpretar la realidad y de plantear alternativas a la hegemonía neoliberal, es decir, pensar el mundo desde otras posibilidades que lleven a la sociedad hacia un sentido de justicia y equidad.

Hemos asistido a un desmantelamiento de lo público y a una privatización de los servicios públicos sin precedentes desde finales de la década de los setenta mediante la irrupción de las fuerzas neoconservadoras de la New Right y a una erosión de la socialdemocracia y de las teorías keynesianas del Estado que han supuesto por parte de las fuerzas socialdemócratas un giro o viraje hacia el centro en materia económica (Apple, 2002; Rizvi y Lingard, 2013). Si bien, tras la globalización e internacionalización de la economía, se ha enunciado que el Estado-Nación ha perdido parte de su capacidad para gobernar, nos situamos en el hecho de que el Estado no se ha reducido, sino que ha dado un giro hacia «gobernar para el mercado, y no a causa del mercado» (Foucault, 2007, p. 154), es decir, en el neoliberalismo a diferencia del liberalismo clásico, no se ha tratado de acotar o limitar el poder del Estado, sino de ser un actor estratégico para liberalizar aún más, si cabe, el mercado (Laval y Dardot, 2013, 2017).

La fe en el mercado (Puelles-Benítez, 2007) y en su «mano invisible» como anunciara Adam Smith, ha marcado la historia del Estado contemporáneo y es el corazón del pensamiento y razonamiento neoliberal. Las lógicas han terminado atravesando todas las esferas de lo público. Tal y como hemos

comenzado el argumento, la privatización de la educación no ha supuesto el establecimiento de una red privada que acoge a los alumnos que se la pueden permitir. Sino que ha conformado el poner a funcionar a las escuelas como verdaderas empresas bajo la filosofía de la Nueva Gestión Pública, los estándares y los sistemas de control posburocráticos. Las asociaciones público-privadas forman parte de la historia de la educación española y se configuran como una red estable, junto a la red pública y privada a partir de la Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación (1985).

En el año 2016 la base de datos de la Unión Europea, Eurostat, destacaba que concentrábamos el 28 % de los alumnos en edad escolar en la etapa de educación primaria en centros público-privados de la Unión Europea, solo superado por Malta (31 %) y Bélgica (54 %). Análogos son los datos para el alumnado escolarizado en la red público-privada en España, contando con otro 28 % de los alumnos en la etapa secundaria y solo superados por Malta (36 %), Reino Unido (54 %) y Bélgica (59 %). Solo el 4 % de la población en edad escolar acudía a los centros privados strictu sensu, así como un 3 % para la educación secundaria. Esta realidad muestra como las políticas de financiación y provisión de la educación están tendiendo a la conformación de contratos entre entidades públicas y privadas.

Ahora bien, solo por el mero hecho de que se establezcan estas relaciones y la provisión tienda cada vez más a estrategias propias de políticas de lo que se entiende como «tercera vía», no es el motivo o razón de la elaboración de esta tesis doctoral. Lo que se pretende es poner en relieve cómo la educación pública entendida como financiación y provisión pública funciona cada vez más como una entidad privada mediante la introducción de mecanismos de privatización endógenos (poner a funcionar a la escuela como si fuera una verdadera empresa) y exógenos (la apertura de la educación pública al sector privado para que pueda operar en ella) (Ball y Youdell, 2008). Se ha interiorizado que el mercado y sus modelos de gestión son más eficientes y eficaces. Esta idea forma parte de como «machaconamente» el discurso neoliberal persistente termina atravesando la subjetividad de las personas y modificando sus identidades, pasando de ciudadano a cliente o inversor (Torres, 2001). Las bondades que giran en torno a la educación privada frente a la pública son las que producen: mejores resultados académicos, mejores infraestructuras, mejor profesorado, un aprendizaje basado en las nuevas tecnologías, un aprendizaje de idiomas (preferentemente inglés), un ahorro a las arcas públicas, una menor burocratización, mayor autonomía, mayor responsabilidad del trabajador, etcétera. Atienden a un modelo de profesional deseado por el mercado y a un tipo de márketing para atraer a los clientes en su derecho de libertad de elección (Tooley y Dixon, 2005b). Estos discursos están detrás de los procesos de neoliberalización que forman parte de dos etapas (Peck, Theodore y Brenner, 2009, p. 106):

- La *roll-back neoliberalism*, es decir, un ataque discursivo constante y de manera insistente que dibuja el estado del bienestar como el hacedor de todos los males.
- La *roll-out neoliberalism*, es decir, proponer las políticas de corte neoliberal como el remedio o solución a las fallas del estado del bienestar.

Ambas etapas de los procesos de neoliberalización, han sido configuradas a lo largo de las más diversas geografías y de manera diversa, forman parte del discurso neoliberal polarizado³ que puede ser reflejado en las propuestas políticas de los partidos políticos principalmente liberales, neoliberales y socioliberales de «tercera vía».

Es en este escenario, lo que se está poniendo en peligro no es la asequibilidad y la accesibilidad a la educación, ya que, la red pública de educación en los países desarrollados es suficiente para atender a la publicación, sino, al sentido humanista y común de la educación que reivindicaba la Unesco (2015) como un derecho público strictu sensu para no generar escuelas con diferentes ritmos que fracturen el principio de equidad produciendo segregación social (Murillo, Belavi y Pinilla, 2018).

³ Según Van Dijk (1998), la polarización es una estrategia discursiva entre grupos en la que se destacan las virtudes o cualidades de «nosotros» frente a los «otros».

La realidad es que los mecanismos de privatización endógena están dibujando un panorama casi global de establecimiento de cuasimercados educativos (Luengo y Molina-Pérez, 2018) que, junto con políticas como la libertad de elección de centro, están reafirmando un sistema de competitividad para atraer a los «mejores alumnos» (Viñao, 2012). En este caso la escuela pública suele atraer alumnos de clase media-baja, baja, inmigrantes, problemáticos o con necesidades educativas especiales; la escuela concertada suele tener atribuidos gastos adicionales y cuotas mensuales que solo pueden ser asumidas por alumnos de clase media/media-alta y la educación puramente privada está al alcance de la clase media-alta, alta, las élites o de la «nueva clase media ejecutiva y profesional»⁴. Viñao (2012, p. 106) destaca que «en el imaginario social permanece la idea, con una base histórica real, de que la enseñanza privada es para las clases medias-altas y altas y la escuela pública para las bajas y medias-bajas».

Aún así, según Nadorowski y Gottau (2017), en un estudio de caso en Argentina, observaron que muchos padres de clase media aun teniendo recursos para enviar a sus hijos a escuelas privadas decidían enviar a sus hijos a la escuela pública ya que forma parte de su identidad.

Empero, la realidad descrita por ambos autores no es la tendencia generalizada y cada vez estamos atendiendo a una sociedad más segregada y polarizada, puesto que la riqueza que concentra el 1 % de la población es la equivalente a la que se reparte entre el 99 % restante no es solo económica, ya que todo empieza a funcionar desde esta lógica y como bien sabemos, la educación es un derecho habilitante que si lo sometemos al mercadeo las desigualdades, se naturalizan. El que es pobre lo es en todo los sentidos y la carencia educativa hace que esta pobreza sea verdaderamente hereditaria.

Detrás de la realidad aquí descrita, más lo que hemos ido desgranando, existen actores, tendencias, convergencias, estrategias, ideologías políticas y económicas, un *statuto quo* y un orden dominante. Todas estas variables inciden en cómo se recontextualizan los procesos de neoliberalización y nos permiten estudiar cómo los procesos de privatización de la educación pública han sido acomodados desde mecanismos endógenos, exógenos o híbridos.

Todo y ello, las dimensiones de análisis presentadas en este trabajo van a partir de lo nacional y, sobre todo, del rol que cumplen los partidos políticos para la protección o privatización de la educación siendo desde la década de los setenta la segunda tendencia estratégica política más comúnmente aplicada (Rizvi y Lingard, 2013; Connell, 2013). No por ello, vamos a perder de vista las relaciones, tendencias, discursos y trayectorias internacionales, supranacionales y regionales que marcan las políticas llevadas a cabo en los Estados-Nación de una manera transversal. No obstante, no vamos a partir de lo internacional o supranacional, hacia lo nacional, sino que del análisis de la legislación y de las políticas realizaremos las conexiones con las políticas más allá del Estado que accionan dichas políticas.

El presente trabajo se enmarca en el Programa de Doctorado Internacional en Educación regulado por el RD 99/2011 dentro de la línea 1 «Estudios políticos, históricos, políticos y comparados de la educación» perteneciente al Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. La investigación aquí presentada lleva por título La privatización «de» y «en» la educación pública: un estudio comparado de los casos de Inglaterra y España.

2. Antecedentes de la privatización de la educación

La privatización de lo público es una tendencia global propia del siglo XXI y una política que no hace más que expandirse a través de diversos contextos con diferencias culturales, políticas y económicas diversas (Ball, Thrupp y Forsey, 2010). De este modo, Belfield y Levin (2016, p. 1) enuncian que la privatización de

⁴ Apple (2002, p. 26) hace alusión a la «nueva clase media ejecutiva» y profesional como uno de los agentes activos que protegen la libertad de elección por encima del bien común, junto a los que denomina neoliberales, los neoconservadores y los populistas autoritarios. Apple destaca que estos grupos son los que principalmente defienden la libertad de elección de centro y la sostienen bajo el derecho o libertad para elegir la educación que deseen para sus hijos.

la educación más allá de los modos en los que sea llevada a cabo se ha convertido en el «tema central de la política educativa del siglo XXI».

La privatización de la educación es entendida de modo general como «la transferencia de activos, gestión, funciones o responsabilidades (relacionadas con la educación) que habían sido propiedad o llevadas a cabo por el Estado hacia los actores privados» (RTP, 2014, p. 14).

La realidad poliédrica que representa el campo de la privatización de la educación ha supuesto el desarrollo de una línea de investigación contemporánea que ha despertado un interés creciente desde diferentes disciplinas de investigación desde hace más de tres décadas (Rizvi, 2016), tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo (Bonal y Verger, 2016).

Parte de este interés y problematización sobre el campo de la privatización de la educación es la capacidad de esta para transformar el sentido atribuido a la educación como un derecho (Viñao, 2012; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016), ya que este mismo derecho y la institución que lo alberga por excelencia, la escuela, están sufriendo un verdadero ataque con la intención de reconfigurar su sentido social (Laval, 2004). La teoría neoliberal percibe la educación como un bien de consumo y al ciudadano como un mero consumidor.

Tal ha sido esta transformación, que si tenemos en cuenta el período de mayor expansión de la teoría a nivel mundial a partir de la década de los 90, podemos ver que en los países según la clasificación del Banco Mundial sobre el ingreso nacional bruto (INB) per cápita son clasificados por: Países de bajos ingresos, países de ingresos medios bajos, países de ingresos medios, países de ingresos medios altos y países de altos ingresos; el porcentaje del alumnado matriculado en centros privados de educación primaria y en educación secundaria ha aumentado extensiblemente como se puede apreciar en las dos siguientes imágenes entre los años 1990-2016:

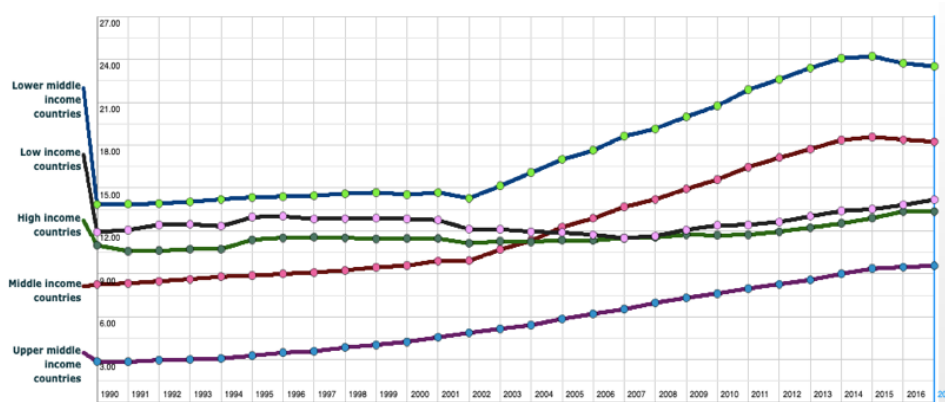


Gráfico 1. Porcentaje de matriculación en instituciones privadas en educación primaria

Nota: extraído de la base de datos UNESCO Institute of Statistics, 2019.

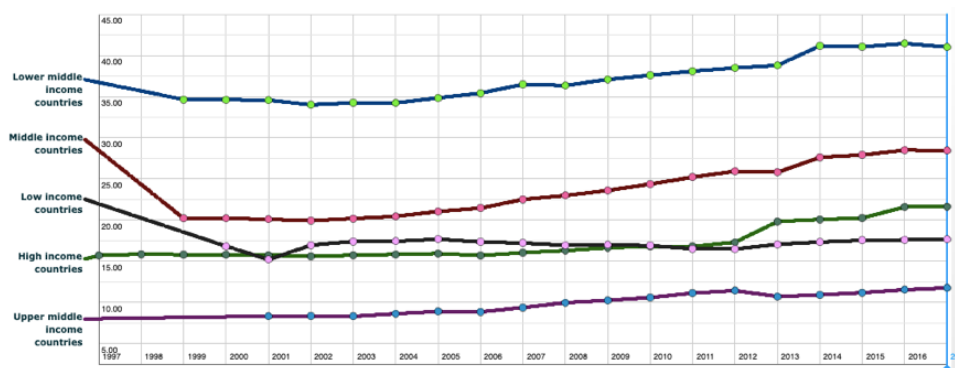


Gráfico 2. Porcentaje de matriculación en instituciones privadas en educación secundaria

Nota: extraído de la base de datos UNESCO Institute of Statistics, 2019.

Como podemos observar en ambas imágenes, el porcentaje de matriculación del alumnado en instituciones de educación privada no ha hecho más que aumentar, ya que el mercado de la educación se está convirtiendo en una actividad financiera y de inversión crecientemente comercial (Ball, 2007; Ball, 2009; Ball y Corbalán, 2013; Díez-Gutiérrez, 2010).

Como hemos adelantado, la educación como bien público está sufriendo una serie de tensiones constantes, aún más si cabe desde que la globalización económica y el neoliberalismo impregnan la racionalidad económica desde hace ya más de cuarenta años (Bonal y Verger, 2016; Laval y Dardot, 2013, Laval y Dardot 2017).

Por un lado, los defensores de la privatización de la educación sostienen que estas políticas permiten hacer más eficientes los recursos, supone una ampliación de la libertad de elección de centros y aumenta el acceso a la educación (Coulson, 2009; Chubb y Moe, 1990; Friedman, 1962; Shakeel, Anderson y Wolf, 2016; Tooley, 2002; Tooley y Dixon, 2005b).

Por otro lado, el riesgo que comportan estas acciones, así como la segregación social que estas políticas pueden desarrollar son examinadas como un costo superior al beneficio que estas puedan aportar (Belfield y Levin, 2004). Según Rizvi (2016, p. 1), uno de los argumentos que son usados en contra de la privatización de la educación son los efectos que provoca como son «la inequidad social y la distribución desigual de las oportunidades educativas».

Ahora bien, la privatización de la educación entendida como una red de escolarización puramente privada no es la más representativa en los países occidentales. La generación de verdaderos cuasimercados educativos mediante la aplicación de diversas políticas que favorecen la libertad de elección de centro y la competitividad entre las redes escolares privada, pública o público-privada, son las que han centrado el foco en el argumento que esgrime que terminan derivando en efectos como son la segregación escolar y la desigualdad educativa (Alegre, 2010). Según Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 38) en un estudio comparado sobre la segregación escolar en España y Europa observaron que:

La incidencia de las políticas educativas regionales respecto a los criterios de admisión de centros en la segregación escolar, mostrando que políticas como el fomento de la educación privada, de la competencia de centros mediante la publicación de rankings o la creación de un distrito único pueden configurar sistemas educativos inequitativos que atentan a la igualdad de oportunidades.

Otras son las posturas intermedias adoptadas por organizaciones como la OCDE o la UNESCO. Por un lado, la OCDE un organismo internacional que promueve la doctrina económica de mercado trata de conciliar los mecanismos que potencien una libertad de elección de centro y que traten de buscar las opciones que conlleven menores impactos en la igualdad y cohesión social, llegando a recomendar a los países que la componen que cuiden las políticas de libertad de elección, mediante la aplicación de zonas de elección de centro que permitan contener a alumnos de diversos niveles socioeconómicos, culturales y

capacidades para fomentar la elevación de los rendimientos en las pruebas PISA, ya que han encontrado como un factor determinante en el impacto negativo en estos resultados en las escuelas que tienen un conjunto de alumnado más homogéneo (OCDE, 2011b). Por otro lado, los cheques escolares que permiten a los padres o tutores legales enviar a sus hijos a un centro privado o público, recomiendan que sean específicos y no universales, es decir, que sirvan a las clases sociales más vulnerables (OCDE, 2017).

Ahora bien, la educación es un derecho público habilitante de otros derechos, y a la vez, una herramienta generadora de capacidades y catalizadora de otros derechos que mide la riqueza de un país, entendida, como un elemento esencial del desarrollo humano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948 quedaría recogido el derecho a la educación en su artículo 26 de la siguiente manera:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Como se puede observar, se recogen los derechos de primera generación, como son el derecho a la elección de la educación que los padres desearan para sus hijos. Por otro lado, la gratuidad y obligatoriedad de la educación elemental y fundamental, ya quedaría regulada en este artículo 26. Si bien, establece que la educación elemental y básica ha de ser gratuita y obligatoria, no se puede establecer una relación lineal sobre la libertad de elección de centro y la financiación de la educación privada en la interpretación de este artículo 26.

En lo relativo al derecho internacional, es el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966 y que entraría en vigor en 1976 el que amplía este artículo 26 de la DUDH de 1948 en su artículo 13 de la siguiente manera:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
 - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
 - e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Es precisamente sobre esta normativa en la que se considera la libertad de creación de centros y la libertad de elección de estos por parte de los padres, en los que parte de las actividades lucrativas o no, pero que actúan en la esfera de lo público, se atienen para justificar las actividades privadas en el campo de la educación. No obstante, una vez más, la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza concomitante con los principios de libertad de creación de centros y libertad de elección de estos, no conlleva al derecho a ser financiados con fondos públicos o aplicar mecanismos para que los padres o tutores legales puedan consumir una oferta privada de educación.

El derecho a la educación no queda a espaldas de la evolución de la sociedad, las tensiones entre los derechos de defensa o las libertades civiles y políticas de primera generación y, los derechos prestacionales o sociales de segunda generación, se manifiestan en la legislación internacional sobre el derecho a la educación. En el contexto del PIDESC (1976) se interpretaba la oferta privada como un sector complementario en los estados para el cumplimiento del derecho a la educación, pero siempre desde una visión en la que el Estado debía controlar que se cumplieran los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y que no colisionaran con los derechos humanos.

Las operaciones especulativas y con ánimo de lucro en el campo educativo han sido denunciadas desde diversas iniciativas y organismos, lo que pone en relieve la pertinencia, relevancia y actualidad del estudio de los procesos de privatización en el mundo.

Es importante destacar como en el 7.º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación —el mayor sindicato de enseñanza del mundo—celebrado entre los días 21 y 26 de julio del año 2015, la privatización en y de la educación ocuparía el tema principal del prestigioso Congreso en el que se determinó que dichas políticas ponían en peligro la educación como bien público y la igualdad en su acceso y resultados. En la misma línea, el Relator del Derecho a la Educación de las Naciones Unidas el Sr. Kishore Singh, se ha pronunciado en repetidas ocasiones sobre la privatización de la educación. El 24 de septiembre de 2014 Singh, emitiría el primer informe de los dos predecesores a la puesta de relieve del problema de la privatización de la educación y la vulneración o quiebra del derecho a la educación. En este mismo informe el relator señala la responsabilidad del Estado frente al crecimiento explosivo de los proveedores de enseñanza privados desde la perspectiva del derecho a la educación. Se insta a los gobiernos a mantener la educación como un bien público y a elaborar marcos regulativos para que no quede reducida a empresas comerciales con ánimo de lucro, y así proteger los principios de no discriminación e igualdad de oportunidades, justicia social y equidad, que han firmado y ratificado la mayoría de los países del mundo.

Sucesivamente, el 15 de junio de 2015 Kishore Singh emitiría el siguiente informe (A/HRC/29/30) esencial en el que se atendían a las normas y principios en los tratados internacionales de derechos humanos que por vía de la mercantilización y privatización de la educación los vulneraban de manera directa e incipiente. A la vez, denunciaba como la privatización de la educación pondría en jaque a la justicia social y la equidad mediante la evolución de la normativa y legislación en consecuencia de la privatización. Finalmente, el 26 de agosto de 2015 emitiría un informe (A/70/342) en el que examinaría las alianzas público-privadas relativas a la educación, las cuáles consideraba de manera indisoluble unidas al rápido aumento de la privatización de la educación. En el mismo informe denunciaría las repercusiones de las actividades especulativas y el ánimo de lucro en los principios de equidad y justicia social.

A la vez, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CRC, por sus siglas en inglés), el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CESCR, por sus siglas en inglés), el Comité de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) y la Comisión Africana de Derechos Humanos y los Derechos de los Pueblos (ACHPR, por sus siglas en inglés) han abordado el tema del papel de los actores privados en la educación al menos 29 veces en 16 estados en los últimos tres años en países de bajos y medios ingresos (GI-ESCR, 2019).

Por otro lado, podemos encontrar diversas organizaciones que llevan a cabo acciones de denuncia de la vulneración del derecho a la educación debido a la privatización de la educación como son: la iniciativa *Right to Education Initiative* (RTE)⁵, *The Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights* (GI-ESCR)⁶, *Privatisation in Education Research Initiative* (PERI)⁷ y la Internacional de la Educación (IE)⁸, entre otras.

A lo largo de la última década han sido diversos los estudios y fuentes de denuncia de la vulneración del derecho a la educación desde las nombradas organizaciones. Dichas plataformas por la defensa del derecho a la educación denuncian el rol del Estado y su grado de participación en la privatización de la educación, así como las empresas y organismos internacionales que promueven la creación de alianzas y *edubussines* alrededor de la educación.

En el año 2014, la *Right to Education Project* emitiría un informe comparado y detallado de la situación de la privatización de la educación en los países en desarrollo y de manera especial en India, Nepal, Bangladesh, Camboya, Liberia, Burma, Filipinas y Ghana. En dichos países, la proliferación de las APP y la privatización mediante las *low-fee private schools* estarían amenazando el derecho a la educación basado en principios de calidad pedagógica, accesibilidad en igualdad de condiciones, exención de pago en términos de matrícula, equidad de género, precariedad del profesorado, entre otras realidades que son amenazadas por la irrupción del ánimo de lucro en esas empresas.

Estas empresas son planteadas como necesarias en términos estatales, puesto que los gobiernos muestran déficits económicos y estructurales para ofertar una educación basada en esos principios señalados (Tooley y Dixon, 2005b). Dichas formas de privatización han sido puestas en tela de juicio, por diversos analistas y organizaciones. Entre ellas, la GIESCR, ha denunciado mediante diversos informes emitidos sobre la privatización de la educación en Kenya (2015), Haití (2016), Marruecos (2016), Ghana (2015) sobre la baja calidad educativa, ya que está enfocada a los reductos de la población situados en los quintiles de ingresos más bajos en referencia a la media nacional de ingresos.

⁵ La Iniciativa por el Derecho a la Educación (RTE, por sus siglas en inglés) es una organización de derechos humanos enfocada al derecho a la educación. Establecida en el año 2000 por la primera relatora especial sobre el derecho a la educación de las Naciones Unidas, Katarina Tomaševski, RTE fue relanzada en 2008 como una iniciativa de colaboración, apoyada por Action Aid International, Amnistía Internacional, la Campaña Mundial por la Educación, Save the Children y Human Rights Watch. Desde mayo de 2017, RTE está establecida como una organización no gubernamental (Charity Incorporated Organisation) en el Reino Unido con el número 1173115. (RTE, 2019).

⁶ GI-ESCR es una organización no gubernamental que cree que el cambio transformador para poner fin a los problemas endémicos de injusticia social y económica es posible solo a través de una perspectiva de derechos humanos. (GI-ESCR, 2019).

⁷ La *Privatisation in Education Research Initiative* es una iniciativa mundial de investigación y creación de redes que busca animar un debate público accesible e informado sobre la provisión de educación alternativa (privada/público-privada). En particular, examina las implicaciones de la justicia social de los cambios en la coordinación, el financiamiento y la gobernanza de la educación. (PERI, 2019).

⁸ La Internacional de la Educación reúne a todos los maestros y empleados de la educación. Sus principales objetivos son: promover la causa de las organizaciones de maestros y otros empleados de la educación; promover el estatus, los intereses y el bienestar de los miembros y defender sus derechos sindicales y profesionales; promover la paz, la democracia, la justicia social, la igualdad y la aplicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos mediante el desarrollo de la educación y la fuerza colectiva de los docentes y empleados de la educación; buscar y mantener el reconocimiento de los derechos sindicales de los trabajadores en general y de los docentes y empleados de la educación en particular (UNESCO, 2019). Dicha organización se ha convertido en un referente para los defensores de la educación pública *strictu sensu* y en un espacio de denuncia que genera informes, congresos, seminarios y acciones por la defensa del derecho a la educación.

En esta línea, a pesar de ser menos prolíficos también existen diversos estudios que promocionan la privatización «de» y «en» la educación, sobre todo, políticas híbridas que utilizan un lenguaje propio del filantropocapitalismo. En este caso, podemos encontrar el documento realizado por Patrinos, Barrera-Osorio y Guáqueta (1999) encargado por el Banco Mundial y denominado *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education* en el que las APPs son expuestas como políticas que permiten sobre todo en contextos en desarrollo la posibilidad de encontrar vías de financiación que pueden aumentar el acceso a la educación primaria y secundaria de calidad. En esta misma línea, Bjarnason, Patrinos y Tan (2008) elaborarían un documento encargado por el Banco Mundial que para que los países en desarrollo puedan cumplir con los objetivos de acceso a la educación universal en contextos donde los medios y presupuestos son una barrera las relaciones con proveedores privados pueden ser una solución. No obstante, si el Banco Mundial es un organismo internacional reconocido por la promoción y el apoyo a la libertad económica, la UNESCO no lo es tanto. A pesar de ello, en el documento *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* en el año 2015, así como en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (2030)* reconocen la participación del sector privado en el campo de la educación, como un elemento estratégico que como parte de la sociedad puede aportar claros beneficios al desarrollo de una educación de calidad y universal. Pedró, Leroux y Watanabe (2015) describen que los argumentos en favor de la privatización de la educación sostienen que aumentan las posibilidades de participación y acceso a la educación, mejora los resultados de aprendizaje y la equidad educativa. A la par, Fielden y Larocque (2009), precisamente dos autores que son promotores de las APPs y de la participación de proveedores privados en educación, reconocen que los países en desarrollo no tienen la capacidad y medios para controlar al sector privado.

Más allá de los discursos en contra o a favor de la privatización «de» y «en» la educación, en un estudio realizado por Verger, et al. (2016) recogido en el *Manual para el Estudio de la Privatización de la Educación* editado por la Internacional de la Educación —el sindicato de profesores y profesionales de la educación con mayor representación del mundo— el campo de la investigación en la privatización de la educación aún es insuficiente, por lo que se desconoce un amplio volumen de políticas, tendencias, trayectorias y prácticas. Moschetti et al. (2017, p. 35) exponen como la mayor parte de trabajos sobre privatización de la educación son realizados en Estados Unidos (54,4 %), seguidos por América Latina y el Caribe (sobre todo en Chile) con un 9,75 % y, en último lugar, el continente africano con un 1,57 % de los estudios realizados en denominado campo. En lo relativo a la Europa continental donde están situadas las unidades de comparación del presente estudio (España e Inglaterra), los estudios sobre privatización de la educación representarían un 8,18 %. Los estudios comparados sobre privatización de la educación ocupan un 8,18 % del volumen de los estudios de privatización que son llevados a cabo desde otras disciplinas en el mundo. No es extraño que los estudios se hayan concentrado en su mayoría, en Estados Unidos, Chile e Inglaterra (Saura, 2015a) ya que como resuelven Prieto y Villamor (2012, p. 128) «las consecuencias de los procesos de privatización han sido cuantitativamente más estudiadas en aquellos países donde estas dinámicas se encuentran más asentadas». Por ende, si tenemos en cuenta que Reino Unido, fue uno de los primeros países europeos que aplicó las políticas neoliberales a finales de los años ochenta bajo la adopción de la *New Right* del thatcherismo que privatizó de manera drástica sus servicios públicos (Seymour, 2012) en Europa, que nos lleve a pensar que los estudios sobre privatización de la educación en la Europa continental puedan pertenecer en su mayoría a los del Reino Unido y en concreto a Inglaterra.

El sociólogo y profesor Karl Manhein del Instituto de Educación de Londres de la University College of London, John Stephen Ball considerado «uno de los académicos más influyentes del campo de la política educativa» (Mainardes, 2009, p. 303, traducción propia), junto a la socióloga y profesora Deborah Youdell de la Universidad de Birmingham, en el año 2007 en el V Congreso de la Internacional de la Educación publicaron un informe preliminar bajo el nombre *Privatización Encubierta en la Educación Pública*. Probablemente, este documento haya sido uno de los más influyentes en el campo del análisis de las políticas de privatización en el mundo de los últimos doce años.

La categorización empleada por parte de ambos autores siguiendo a la previa realizada por R. Hatcher (2001) para definir la privatización más evidente o «de» la educación (exógena) y la privatización encubierta (endógena) o «en» la educación pública, han supuesto la apertura de una línea de investigación en el campo de la política y sociología educativa.

La primera categoría responde a la privatización exógena que supone la apertura del sector público educativo al sector privado para que pueda operar en este con ánimo de lucro. Las políticas más destacadas son: la liberalización del sector educativo, los subsidios a centros educativos, la subcontratación de centros educativos y las asociaciones público-privadas (Ball y Youdell, 2008).

La segunda categoría responde a la privatización endógena, la cual es menos perceptible ya que supone el empleo de políticas y mecanismos que pongan a la escuela a trabajar desde los principios y finalidades de una empresa. La privatización endógena de la educación está conformada por el denominado según Ball (2007) «triumvirato reformista», es decir, la filosofía de la Nueva Gestión Pública, el mercado o mercados educativos y la cultura de la performatividad. Las políticas comúnmente aplicadas sobre este triumvirato reformista son: evaluación de resultados, publicación de estándares y pago por mérito docente (Ball y Youdell, 2008).

Otra serie de políticas aplicadas serían las que tienen características de ambas categorías, es decir, por un lado, suponen una apertura del sector privado a su actuación en la educación o transferencia de fondos públicos a las empresas, por otro lado, potencian los cuasimercados educativos y fomentan la competitividad (Moschetti, et al. 2017). Estas políticas o mecanismos son las que potencian la libertad de elección de centros como son: las escuelas tipo chárter, los cheques escolares, las de zonificación única, entre otras medidas.

Pese a todo lo expuesto sobre la privatización exógena y endógena, y el tratar de clasificar algunas políticas dentro de cada una de las categorías, resulta cada vez más ambiguo el tratar de identificarlas con una u otra herramienta analítica, ya que ambas en los efectos y las prácticas pueden resultar híbridos de ambas políticas. Es decir, la aplicación de una política de publicación de resultados mediante sistemas de ranking públicos (privatización endógena), puede favorecer la competencia entre centros educativos y favorecer por parte de los centros la contratación o subcontratación de empresas externas (privatización exógena) para que estas gestionen los centros, diseñen materiales didácticos, etc.

Ambas categorías han sido utilizadas en una multiplicidad de estudios, ya es bien conocido el trabajo de Moschetti et al. (2017), anteriormente citado, que fue también elaborado a partir del encargo y financiación de la Internacional de la Educación bajo el nombre Manual para el Estudio de la Privatización de la Educación. Tras una década de la publicación de la obra de los sociólogos británicos descritos más arriba, refutan ambas categorías como herramientas de análisis o «tool box» para el estudio de las políticas, mecanismos y trayectorias de privatización de la educación en el mundo.

Verger, Zancajo y Fontdevila (2016) recogen las tendencias de privatización y mercantilización de la educación en el mundo de manera comparada estableciendo categorizaciones que ellos califican como tendencias en un conjunto de países. Estas tendencias las diferencian según las variables que han impulsado la privatización, los orígenes, los actores principales que las auspician y los mecanismos de privatización exógena, endógena o híbrida puestos en funcionamiento. Las tendencias que dichos autores recogen son las siguientes:

1. *Privatización mediante la reforma estructural del Estado (Reino Unido y Chile)* es decir, la privatización impulsada por los gobiernos que aplicaron la doctrina neoliberal a sus políticas estatales y que afectaron profundamente a la educación poniendo en marcha mecanismos y legislaciones para potenciar la libertad de elección de centros, la libertad de creación de los mismos y la introducción de mecanismos como los cheques escolares, evaluación de resultados, pagos por mérito docente para potenciar la competitividad entre los centros públicos y privados.
2. Privatización de la educación en los Estados del Bienestar Socialdemócratas (Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia) o la «vía nórdica» de la privatización, es decir, reformas

principalmente endógenas de privatización de la educación pública derivadas de la hegemonía neoliberal que se presentaba como el modelo único y que tiene la capacidad performativa de en momentos de crisis, como la sufrida en los años noventa, de poner en tela de juicio los principios de equidad y justicia social propios de la socialdemocracia. Como los autores nos recuerdan, este es un ejemplo claro de lo que pasaría con países que desde los años sesenta han contado con robustos Estados del Bienestar.

3. *Privatización como reforma incremental (Estados Unidos)* es decir, la introducción de mecanismos de mercado que potencian la libertad de elección de centro y el crecimiento de la provisión privada/financiación pública, como son las *charter schools* (escuelas independientes financiadas con fondos públicos) iniciadas por la administración Clinton, continuadas y ampliadas por la administración Bush en las que las escuelas con bajos resultados tenían que convertirse en este tipo de escuelas y sostenidas por la administración Obama. La idea central de la reforma incremental de privatización de la educación en un sistema descentralizado mediante Estados Federados y la divergencia entre algunas de las medidas como son los cheques escolares universales entre un sector de los republicanos y la oposición total de los demócratas, ha hecho de la privatización de la educación en EE. UU. un proceso más lento, hasta que ambas fuerzas han encontrado un punto en común a partir de las denominadas *charter schools*.
4. *Privatización por defecto y la emergencia de las LFPS (Malawi, Nigeria, Kenia, India, Paquistán, Perú)*, es decir, en un principio estas surgían de las iniciativas locales y organizaciones para proveer de una educación en los países de bajos ingresos y de ingresos medio bajos debido a la falta de iniciativa o recursos del Estado para establecer una red pública de educación. Posteriormente, las *low-fee private schools*, como un nicho del mercado que ha sabido ser leído por grandes empresas con sede en países del norte ofrecen este tipo de educación en escuelas con infraestructuras mínimas, con recursos tecnológicos, en la que se pagan sueldos bajos y el profesorado no cuenta más que con una formación acelerada para poder seguir las programaciones recogidas en las *tablets* donadas en muchas ocasiones por fundaciones filantropistas del mundo de las nuevas tecnologías. Aquí cabría añadir la privatización por «*vía del diseño*» que está siendo llevada a cabo mediante APPs con estas empresas *low-cost* y algunos gobiernos para conformar los sistemas educativos de algunos países de África, como es el caso de Liberia (Klees, 2014).
5. *Asociaciones público-privadas históricas (Holanda, Bélgica, España)*, es decir, los países en el que las órdenes religiosas han tenido un rol principal en la provisión de la educación a cambio de respetar aspectos de ordenación curricular y otros requisitos comunes al sistema estatal de educación pública, por la que reciben subvenciones estatales o fondos públicos y no han surgido tras las políticas neoliberales o de la hegemonía liberal, sino que tienen una tradición o asentamiento histórico anterior.
6. *Privatización por la vía del desastre (Nueva Orleans [Estados Unidos], Haití, El Salvador, Irak)*, es decir, la aplicación de las políticas proprivatización derivadas de conflictos en los que se han aplicado las recetas neoliberales a modo de «doctrina del shock» (Klein, 2007) para reconstruir los sistemas educativos asolados por alguna catástrofe de tipo bélico o desastre natural.

En lo relativo a la región de América Latina y el Caribe Moschetti *et al.* (2017) englobarían a un conjunto de países en las trayectorias y tendencias de privatización anteriormente destacadas de la siguiente manera:

1. La privatización como parte de la reforma estructural del Estado (Chile)
2. La privatización como reforma incremental (Colombia y Brasil)
3. La privatización por defecto y la emergencia de las escuelas de bajo costo (*low-fee private schools*) (Perú, República Dominicana y Jamaica)
4. Alianzas público-privadas históricas (Argentina y República Dominicana)

5. La privatización por vía del desastre (El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Haití).
6. La contención de la privatización (Bolivia), es decir, el aumento de la matriculación en entidades educativas públicas debido a la inversión en un sector educativo público deteriorado y concebido como de baja calidad que a partir del cambio de gobierno está sufriendo cambios importantes en cuanto a la formación del profesorado, las infraestructuras y que ofrece la oportunidad de recibir una educación gratuita, por lo que se está dando un proceso de desprivatización de la educación.
7. La privatización latente (Uruguay), es decir, la introducción de discursos próximos al asociacionismo público-privado debido al cuestionamiento de la sociedad del sistema público uruguayo como herramienta para la movilidad social tras la crisis económica a principios de la década de los 2000 que atravesaría el país uruguayo. Al mismo tiempo, la oferta privada es casi inexistente y no existen escuelas privadas financiadas con fondos públicos probablemente por el carácter laico del Estado de manera tradicional.

Lo destacado de ambos estudios comparados desarrollados por Verger y sus colegas, es que se sirven de las categorías «de» y «en» privatización de la educación para analizar las tendencias privatizadoras y megalíticas en dichos contextos.

Si bien no parten de las categorías que hemos enunciado como privatización exógena o endógena de la educación, la obra de Whitty, Power y Halpin (1999), denominada *La Escuela, el Estado y el Mercado*, analizaban la desregulación de los servicios del bienestar mediante la combinación de la autonomía de los centros, la libre elección de los padres, la reglamentación gubernamental y el control mediante los resultados mediante la comparación de las reformas educativas desarrolladas en cinco países: Inglaterra y Gales, Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Suecia. Los autores registran como las políticas desarrolladas en dichos contextos desde finales de la década de los ochenta con la irrupción del neoliberalismo han reconfigurado la manera de gobernar en un control distanciado que mediante la autonomía da la sensación de libertad pero que dirige en la sombra, es decir, el Estado Evaluador (Neave, 1988) y los cuasimercados como paradigmas de reordenación de la educación pública. Dichos autores, ya denuncian como la tendencia de los sistemas educativos mundiales es cada vez más tendente hacia la mercantilización de los sujetos, el currículum y la gestión y dirección escolares. Son las tendencias y políticas analizadas por Whitty et al. (1990) las que son identificadas como políticas «de» y «en» privatización de la educación y que ellos enmarcan dentro de una tendencia globalizada en los países desarrollados.

Chubb y Moe (1988) compararían las escuelas secundarias públicas y privadas estadounidenses y su efectividad en el rendimiento, gestión y control de las organizaciones educativas. Ambos autores relacionarían la efectividad con el control social a través del mercado de manera indirecta, frente a la ineffectividad que venía del control democrático de las escuelas mediante los órganos de gobierno. Dichas reformas, en las que se declina la balanza hacia la potenciación del rol del padre/madre/tutor legal como cliente/consumidor derivarían en escuelas cada vez más efectivas, por lo que en esta comparación ambos autores describían a las instituciones privadas como escuelas efectivas. Esta tendencia hacia la reducción del poder de los órganos de participación de gobierno y democrática, hacia la dirección de los centros y la participación de las familias como electores es una de las políticas de privatización exógeno/endógena desarrollada en diversos países occidentales, y como veremos más concretamente en el contexto inglés y de privatización de la política (Ball y Youdell, 2008).

Los estudios sobre la privatización de la educación en Inglaterra son prolíficos y han sido un elemento de comparación con otros contextos, ya que Inglaterra ha sido un paradigma de la aplicación de las políticas neoliberales en educación y de las posteriores políticas socioliberales.

Ball (2007) en su laureado libro *The Education Debate* recogería las transformaciones, reformas y medidas implementadas por los distintos gobiernos que introdujeron medidas «de» y «en» privatización de la educación en el contexto inglés. Es precisamente, el hecho de que en Inglaterra se hayan producido cambios o virajes de un estado del bienestar a un Estado Neoliberal y posteriormente a un Estado Social

Inversor (Giddens, 1999), gerencialista o Competitivo que se han adelantado a diversos contextos y países, lo que hace precisamente que Inglaterra sea un sistema educativo atractivo para ser estudiado y comparado desde una visión orientativa sobre qué forma adoptan en otros contextos (Saura, 2015). Las políticas llevadas a cabo bajo los gobiernos conservadores desde 1979-1997 dejaron construidas las bases sobre las que los gobiernos laboristas desarrollarían su visión gerencialista en el campo de la educación (Ball, 2008; Chitty, 2009, 2013). El cuasimercado educativo inglés se ha construido mediante la aplicación de las más diversas políticas y mecanismos exógenos y endógenos de educación, tal y como desarrollaremos más adelante y que nos servirán para comparar la introducción de estos mediante la legislación en el contexto español.

Puelles-Benítez (2005) compararía la administración Thatcher con el gobierno de José María Aznar y las políticas desarrolladas e inspiradas en el modelo inglés poniendo sobre la mesa los paralelismos entre la fuerza popular y la fuerza tory neoconservadora.

Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012) llevarían a cabo una investigación sobre la privatización en el contexto español y la perpetuación de las desigualdades. Al mismo tiempo pondrían de relieve que la herencia del aznarismo cercano a la concepción thatcherista del Estado y de la educación (Puelles-Benítez, 2005) se vería reflejada en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013.

Inglaterra es el ejemplo paradigmático de la privatización de la política educativa, del cuasimercado educativo y del mercado corporativo internacional en este campo (Ball, 2014).

Es en los países donde no ha habido una presencia tan evidente del neoliberalismo y de las políticas de mercado y privatización de los servicios públicos de facto, en los que menos estudios sobre el problema de la privatización de la educación han sido llevados a cabo, tal y como hemos definido anteriormente.

Por lo tanto, en el contexto español, los estudios sobre la privatización de la educación no son mapeados hasta la década de los noventa (Angulo, 1995, Bolívar, 1999; Escudero, 1999; Gimeno, 1998; Viñao, 1998; Puelles-Benítez, 2001, 2005; Santos-Guerra, 1999; Subirats, 1997; Torres, 2001; Díez-Gutiérrez, 2007; Olmedo, 2007). No obstante, a pesar de algunos estudios precedentes, los estudios que comenzarían a usar las categorías analíticas sobre privatización «de» (exógena) y «en» (endógena) de la escuela pública en España son más recientes y serán más prolíficos a partir de que el año 2010 el Ministerio de Educación financiaría un proyecto bajo el título Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España, (Plan Nacional de I+D [REF. EDU2011/20853]). Es a partir de aquí, que en la literatura sobre privatización de la educación en España comienzan a utilizarse ambas categorías de forma más permanente y a ser un marco metodológico utilizado por autores de diversas disciplinas (Alegre y Benito, 2012; Bernal-Agudo y Vázquez-Toledo, 2013; Calero y Choi, 2012; Campos-Salvador, 2015; Fernández-González, 2015, 2016; Herrero-Casado, 2016; Luengo y Saura, 2012; Luengo y Molina-Pérez, 2018; Molina-Pérez, 2015; Parcerisa, 2016a, 2016b; Prieto y Villamor, 2012; Pulido-Montes, 2016, 2018; Pulido-Montes y Lázaro 2018; Saura, 2015a, 2015b; Saura y Luengo, 2014; Saura y Muñoz-Moreno, 2016; Saura y Fernández-González, 2017; Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016, Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; Villamor y Prieto, 2016).

La mayor parte de estos estudios se han focalizado en diversas CC.AA., principalmente encontramos estudios sobre las políticas «de» y «en» privatización en la educación en la Comunidad andaluza, la Comunidad de Cataluña, la Comunidad de Madrid y la Comunidad de Valencia que han sido gobernados por gobiernos de derecha principalmente, pero también por gobiernos de izquierda (Cataluña) o socialistas (Andalucía) que han aplicado políticas de la NGP, publicación de resultados, de pago por mérito docente, profesionalización de la dirección y aplicación de medidas para la mejora (contrato-programa, planes de mejora, etc.).

Finalmente, pensamos que es importante estudiar la privatización en y de la educación en España desde una perspectiva sincrónica, que nos permita identificar los diferentes mecanismos que se han ido desarrollando desde la política nacional y mediante qué fuerzas políticas han sido implementados para identificar como la ideología de mercado, el neoliberalismo y las políticas de NGP sobre las que nos detendremos en el marco teórico, se han ido introduciendo en el panorama español. Echamos en falta la

sistematización y el relato continuado que pueda identificar como mediante los textos normativos se ha ido introduciendo el universo desde el que se han ido desarrollando dichas políticas desde la democracia hasta nuestros días. Esto no quiere decir que no haya estudios que de manera histórica o política hagan un recorrido sobre la privatización de la educación en España.

El caso inglés como emblema paradigmático de aplicación de estas políticas y del que se han mostrado sus influencias en el contexto español (Puelles-Benítez, 2005; Agudo y Bernal, 2012) es una unidad de comparación consideramos pertinente para dicho análisis. Según Ball (2007, p. 5, traducción propia)

«Inglaterra ocupa una posición particular como laboratorio político de transformación política, primero bajo Thatcher y luego bajo Blair, que exporta soluciones de políticas a todo el mundo» a lo que cabe añadir otros gobiernos posteriores como el de Brown, Cameron y Theresa May.

Si bien, se ha analizado la influencia de la New Right en la política española, pensamos que las políticas que se están aplicando en el contexto español bajo otros gobiernos están siguiendo un esquema próximo a las políticas de «tercera vía» con una concepción gerencialista y competitiva del Estado, que también vienen determinadas por el Global Education Reform Movement y las políticas enunciadas desde los organismos internacionales (OCDE, BM, UE).

3. Objetivos

En la actualidad, la educación, como otras esferas del Estado del Bienestar, están siendo permeadas por políticas que promueven la mercantilización y privatización de la educación. Como ya es sabido, y ha ocupado una infinidad de estudios académicos el rol del Estado-Nación se ha configurado tras el fenómeno de la globalización económica y, la política ya no parte de este agente de manera exclusiva. Consideramos importante destacar el concepto de «redes de políticas globales» (Ball y Junneman, 2012; Olmedo y Santacruz, 2018) que están reconceptualizando y configurando la esfera de lo social. Es decir, la creación de las políticas es llevada a cabo por una serie de agentes como son los organismos internacionales, los gobiernos nacionales, los *think tanks*, *policy makers*, *edubusiness*, entre otros actores de lo más diversos.

De estas nuevas formas de hacer política y de los nuevos modos de gobernanza política—gobernanza compartida— el paradigma que los impulsa es la agenda hegemónica neoliberal. Es en este contexto, en el que las políticas educativas están inmersas y atienden a lo que Sahlberg (2012) denominaría como Global Education Reform Movement (GERM), es decir, la promoción de las políticas de evaluación, rendición de cuentas, gerencialismo, comparación y privatización de la educación.

La elección del tema de investigación ha partido de una preocupación incesante sobre los efectos que las políticas de privatización de la educación impulsadas por un discurso repetido «machaconamente» (Torres, 2001) terminan produciendo en una sociedad cada vez más polarizada por los efectos del mercado y que está haciendo de la educación una herramienta al servicio de la reproducción de clases sociales. La segregación escolar a causa de los mecanismos «de» y «en» privatización de la educación han sido estudiados desde la más amplia teoría y perspectivas, y esto ha venido de la mano de la reconceptualización del estado del bienestar hacia un Estado Neoliberal y un Estado Competitivo o gerencialista. Es frecuente encontrar en los documentos de los grandes organismos un lenguaje híbrido, en el que se aboga por una educación para el futuro sostenible, pero sin pasar por reflexionar sobre el modelo de consumo o el paradigma educativo que se está desarrollando. Es pertinente poner nombre a los mecanismos y políticas que en ese lenguaje mixto o híbrido pueden derivar en políticas con efectos perversos o adversos sobre la mayoría de la población. Una idea repetida de manera infinita puede ser instalada en el sentido común y formar parte del ideario social, en lo que parece que la privatización de la educación de manera encubierta parece ser la mejor opción para aplicar reformas y contrarreformas que atienden a una idea, la educación para la formación de la mano de obra y para el crecimiento económico. Clément, Dreux, Laval y Vergne (2011) describen como la escuela de la nueva era ha sido fruto de la recomposición estatal que ha derivado en una metamorfosis del conocimiento desde la hegemonía neoliberal, en la que la formación es para la

empleabilidad y la construcción de la subjetividad neoliberal en el que la competencia académica supone la reproducción de clases sociales.

A pesar de lo expuesto, no podemos confundir la privatización de la educación como un modelo lineal apoyado en una agenda perfectamente definida. A pesar de ser la privatización de la educación una tendencia globalizada en los sistemas educativos globales, los mecanismos desarrollados no son homogéneos o fácilmente perceptibles. De lo que no se habla no existe y, además, el lenguaje, los textos y los discursos para llevar a cabo las reformas y contrarreformas educativas en este sentido pueden resultar algunas veces, difícilmente perceptibles.

Es cierto, que como recogieran Belfield y Levin (2016) los estudios sobre privatización de la educación en el mundo en el siglo XXI ocupan una amplia mayoría de estudios en el ámbito académico desde las más diversas disciplinas. No obstante, resulta imprescindible, maximizar los estudios comparativos y transversales para construir nuevas miradas desde donde comprender los diferentes mecanismos de privatización.

A este respecto, resulta necesario estudiar los mecanismos y tendencias que han reconfigurado el sentido de la educación como un bien de consumo y estar atentos a la hibridación del sentido de la educación bajo el paradigma de lo común que mimetiza el discurso neoliberal y democratizador (Fernández-González, 2016).

Es importante desarrollar este tipo de estudios en contextos específicos, para volver a recuperar y poner en el centro del debate político y social, el sentido de la educación y la necesidad de recuperar en una sociedad cada vez más marcada por los índices de pobreza, la concentración desigual de la riqueza, la xenofobia, la homofobia, la violencia y la crisis climática (Morin, 1999) una educación para el desarrollo de las capacidades de los seres humanos para tratar pensar paradigmas alternativos, para el progreso y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). Esto es improbable si no se ponen apellido y nombre a los procesos, agentes y cambios que han hecho de nuestros sistemas educativos herramientas para la reproducción de clases, la segregación social y un bien de interés económico.

Así, antes de presentar los objetivos de la presente tesis doctoral, recordar que la finalidad de la presente tesis doctoral y la comparación del sistema educativo español e inglés se enmarcan en el interés de estudiar las dinámicas y mecanismos de privatización, así como la convergencia y diferencias de las mismas en dos países parte de la Unión Europea para tratar de contribuir al debate sobre la privatización de la educación en Europa que puedan servir a la comunidad académica, ciudadana y política para tratar de pensar otras políticas posibles en favor de la educación como un derecho y no como bien de consumo.

3.1. Objetivos generales

- Aportar información que sirva de fundamentación a los poderes públicos y a la comunidad científica en la toma de decisiones hacia la adopción de políticas que traten de desmercantilizar y democratizar la educación pública.
- Contribuir a repensar la problemática de la privatización «de» y «en» la educación pública para desarrollar políticas alternativas a dichas tendencias.
- Comparar los procesos y políticas “de” y “en” privatización de la educación en los casos de Inglaterra y España en los últimos 40 años.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las relaciones entre los modelos de Estado en relación con el desarrollo del derecho a la educación y de las libertades de enseñanza en ambos contextos.

- Identificar los elementos de privatización endógena y exógena impulsados por los gobiernos mediante las reformas y contrarreformas educativas en los contextos español e inglés (1979-2019).
- Estudiar el desarrollo político y el modelo de Estado de la fuerza gobernadora en cada etapa y los mecanismos «de» y «en» privatización de la educación desarrollados.
- Identificar las relaciones entre los programas electorales educativos y las políticas desarrolladas en cada etapa de gobierno en el contexto inglés y español.
- Estudiar los principales mecanismos «de» y «en» privatización de la educación pública y sus representaciones en algunos contextos de manera general.
- Aplicar un marco categórico como hoja de ruta para el análisis «de» y «en» la privatización de la educación pública que pueda servir a otros estudios que estudien la nombrada problemática.
- Facilitar el debate sobre la privatización «de» y «en» la educación en ambos contextos que puedan favorecer el desarrollo de políticas que traten de rescatar el sentido de la educación como derecho de formación para la vida.

4. Hipótesis de investigación

1. El peso de la Iglesia ha tenido un mayor peso en el contexto español moderno que en el británico en la privatización de la educación.
2. El sesgo ideológico de los principales partidos políticos ha supuesto en ambos escenarios un mayor o menor fomento de los procesos de privatización de la educación.
3. El peso de la organización administrativa (descentralización/descentralización) son factores que pueden potenciar la privatización de la educación en ambos contextos.
4. La hegemonía del paradigma neoliberal ha tenido una mayor influencia en el caso inglés que en el español lo que ha devenido en una mayor privatización de la educación en el primer caso.
5. Los tipos de escuelas y su diversidad favorecen la privatización de la educación en Inglaterra frente a los colegios concertados españoles.

5. Estructura y metodología

El método comparado empleado en este estudio parte de la necesidad de deconstruir el significado lineal al neoliberalismo y sus efectos en los distintos contextos, como si el hecho de que se apliquen políticas desde la filosofía neoliberal produzca los mismos efectos o resultados en otros contextos. Es decir, para tratar mediante la comparación del contexto inglés y español de comprender los procesos de neoliberalización y las políticas de y en privatización en ambos y la naturaleza de estos.

Es importante destacar que como recogemos más abajo, a partir de la década de los ochenta del siglo XX y de manera más acuciada en la de los noventa, se ha intensificado el movimiento global de reforma educativa (*Global Education Reform Movement*), es decir, la aplicación y el diseño de políticas que producen soluciones desde los preceptos del libre mercado y las políticas de corte neoliberal (Sahlberg, 2012).

Ahora bien, el neoliberalismo es un concepto, que como el de globalización, ha sido explotado y utilizado para explicar cuestiones contextuales, como si fueran parte o producto de lo global (Clarke, 2008). Como nos recuerda Ong (2007) las políticas y procesos de neoliberalización viajan, mutan y son recontextualizadas de forma contingente en los diversos contextos. Las políticas de y en privatización de la educación pública, a su vez, viajan, mutan, son recontextualizadas o pueden formar parte de hechos contextuales, culturales, sociales o políticos previos a la explosión de los procesos de neoliberalización.

Es por ello, que el método comparado, en un contexto en donde la política es construida cada vez más mediante lo que Ball y Junneman (2014) han denominado redes de política, es decir, la confluencia de

diversas agencias (empresarial, think tanks, fundaciones, organismos internacionales) y el Estado que construyen la política educativa actual y que precisan de una minuciosidad en los estudios y las fuentes empleadas para el estudio de esta.

La educación comparada es una disciplina multidisciplinar y multimetodológica que nos permite estudiar diversos contextos y poder extraer la principales semejanzas y diferencias en las políticas de y en privatización. Al mismo tiempo, se encuentra especialmente ligada a las políticas educativas que son los marcos mediante son introducidas en mayor medida las aperturas o posibilidades a la privatización de y en la educación.

Egido y Martínez-Usarralde (2019, p. 24) resuelven lo que entienden por educación comparada tratando de reconciliar las distintas posturas sobre lo que entienden como finalidad de la educación comparada de la siguiente manera:

La disciplina científica de carácter tanto básico como aplicado. Básico, porque quiere conocer los fenómenos educativos como entidades que forman parte de la realidad. Y aplicado, porque ha de aportar un conocimiento valioso sobre el mundo actual y las distintas dinámicas de globalización e interdependencia, concurriendo a la mejora de la propia acción mediante un análisis crítico de las políticas y prácticas de otros lugares en su contribución al cambio positivo posible en todas las naciones del mundo.

Ambas autoras, realizarían un recorrido en su obra *La educación comparada hoy. Enfoques para una sociedad globalizada* (2019) de las diferentes definiciones, finalidades y usos atribuidos a la educación comparada a partir de la modernidad hasta la posmodernidad. El enfoque de análisis partiría del modelo sobre los fines de la disciplina desarrollados por Martínez-Usarralde (2003) como la educación comparada intelectual (saber), la educación comparada intervencionista (saber hacer) y la educación comparada crítica (saber ser). En síntesis, no podemos quedarnos en la visión de la Educación Comparada positivista del establecer relaciones entre hechos observables, sino que tenemos que ir más allá y asumir la complejidad de la comparación mediante el desarrollo de las relaciones entre las relaciones (García-Garrido y García-Ruíz, 2012).

Más allá de lo expuesto sobre lo que se entiende por educación comparada y sus finalidades de posturas enfrentadas, pensamos al igual que las autoras, que todas estas confluyen y son complementarias entre sí. Empero, no pretendemos agotar el debate sobre la educación comparada y su evolución a lo largo del tiempo, ya que no se trata en este caso la cuestión principal de dicha investigación y no arrastra diferencias respecto de lo que se pretende presentar como marco metodológico.

A pesar de ello, tratamos de hacer esfuerzos por transgredir los estudios comparados desde el enfoque del préstamo de políticas o transferencia de políticas (*policy borrowing*) (Steiner-Khamsi, 2000, 2010). Dicha teoría está ligada con la teoría de la armonización y hegemonía de políticas (Dale, 2007) en el statu quo globalizado. Aunque el enfoque de transferencia de políticas también está asistiendo a un cambio, ya que se está planteando que no se producen de manera lineal dichas transferencias, sino que son bidireccionales y circulares (Steiner-Khamsi y Waldow, 2012).

Yang (2014) destaca que el concepto de globalización que implica entender la transferencia de políticas como procesos de homogeneización es un instrumento rígido si tratamos de emplear un enfoque de análisis crítico y, además, destaca que existen pocos estudios desde el enfoque de la globalización que supongan exámenes en profundidad de tiempos históricos particulares y espacios geográficos.

Siguiendo a Ramón-Ruiz y Acosta (2016) interpretamos lo local y lo global como un todo relacional. Ambos autores, adoptan las categorías de globalización como «proyecto» de Robertson y el «contexto de contextos» de Verger, Novelli y Altinyelken (2012). Ambas categorías van más allá de las teorías globalistas o de transferencia de políticas, puesto que tratan de entender la globalización como un campo “nuevo” donde se insertan y relacionan las reformas, así como un marco de interpretación de las políticas educativas globales. Añadiendo, una vez más, que las políticas viajan, son recontextualizadas y mutan por el camino,

de ahí la necesidad del método comparado, para entender que es el todo, que es parte del todo y que es la parte.

Lo importante es que no podemos entender los procesos de globalización como un todo inevitable y que se introduce en las políticas de los diferentes países alrededor del mundo sin ningún tipo de resistencia, ya que como recoge Kamens (2016) existen diversos contextos en los que las variables culturales han chocado con la cultura de la globalización y que no pueden ser explicados solamente como parte de la globalización. Como ejemplo, recoge lo que se ha denominado como «buenas prácticas», es decir, la adopción de las políticas desarrolladas por los países que en las distintas pruebas PISA han sido catalogados como sistemas educativos excelentes. No obstante, Kamens (2016) describe que un estudio en profundidad de dichos contextos existe cuestiones culturales, históricas y estructurales que determinan esas prácticas y que extrapolarlas a otros contextos no significa que vayan a presentar los mismos resultados. Por ejemplo, Finlandia, cuenta altos niveles de gratuidad y de igualdad social, bajos niveles de pobreza y un declive de la tasa de natalidad que favorece una menor ratio alumno-profesor. Otro contexto descrito por el autor sería la isla de Cuba, en la que se da una relativa igualdad social y los estudiantes lo son a tiempo completo y no tienen que trabajar, por lo que Cuba es el país de América Latina con mejores resultados en las pruebas internacionales. Con todo ello, queremos dejar constancia de la importancia de las variables culturales e históricas en los estudios comparados, para no caer en la retórica de los mantras replicados desde la globalización económica.

Yang (2014) en un análisis sobre la comparación de las políticas educativas y los enfoques dominantes en los países occidentales pone de relieve como la política educativa internacional y comparativa está llena de ejemplos sobre los que se trata de buscar un modelo desde el que explicar la educación mediante la proliferación de estándares mundiales. A lo que añade que es necesario un análisis crítico de la retórica global en todos los niveles de formulación de políticas. El mismo autor, recoge que la mayor parte de los estudios comparados no atienden a los hechos culturales que son primordiales para comprender como las políticas globales son recontextualizadas, sufren procesos de hibridación o son resistidas en los diferentes contextos.

Kenway (1990, citado en Yang, 2014) describe la política como un proceso cargado de opciones y un producto de compromisos múltiples entre agencias e influencias construido sobre las luchas de intereses en dichos contextos. En la misma línea, Rizvi y Lingard (2010), exponen que desde un modelo racional o lineal la política es definida como un proceso más ordenado y definido de lo que en la realidad es. A lo que Yang (2014) añade que cada etapa de la política implica procesos complejos en los que diferentes personas con diferentes valores e intereses proyectan sus ideas sobre lo que debería ser la agenda política, las prioridades y las decisiones. Además, las políticas analizadas y sus influencias pueden durar en el tiempo de unas fuerzas políticas a otras y se pueden establecer líneas de continuidad entre unas y otras.

Taylor *et al.* (1997) describen como los procesos de políticas se pueden acumular en la producción de textos de política y a través de su implementación o reinterpretación.

Bowe *et al.* (1992) destacarían como las políticas son diferentes en los diversos contextos y están atravesadas por intenciones, ideas, fines, propósitos, objetivos o planes. Además, incluyen que la política como texto de política puede mapeada a través de textos escritos, productos, documentos, artículos, prácticas, acciones, actividades, etc. La idea principal de Bowe *et al.* (1997) es que la política es un proceso continuo, interrelacionado e influenciado de manera recíproca por diversos contextos y que deben tenerse en cuenta la elaboración de políticas y análisis, es decir, la política es el resultado de las fuerzas agregadas de los contextos.

El poder atraviesa la construcción de las políticas y la teoría del juego de Norbert Elias (2005) es un ejemplo de como las luchas y quien contiene el poder define las reglas del juego, es decir, como en la política lo justo no es decidido por todos los participantes (jugadores), sino que los que concentran el poder son decisores y los que no lo contienen son los excluidos. De este modo, siguiendo a Ball (2013) desde una mirada foucaultiana el poder político marca el contexto de lo legítimo, lo que es verdad.

Los estudios de caso heurísticos comparados desde un enfoque innovador, como es el planteado por Barlett y Vavrus (2017) permiten mapear la construcción de las políticas desde el enfoque que hemos descrito previamente. La adopción de dicha metodología iría más en la línea o la idea de la política como construcción de textos desde un enfoque intertextual (Fairclough, 1992), es decir, de la relación entre unos textos y otros y como se construyen y son construidos los unos con los otros en el tiempo. El estudio de caso heurístico comparado se adecúa a la forma en la que hemos construido y desarrollado esta investigación.

El objeto de estudio de la presente tesis doctoral—la privatización «de» y «en» la educación pública en España e Inglaterra—parte del uso de la «caja de herramientas» conceptuales y categóricas desarrolladas por Ball y Youdell (2008) sobre la privatización exógena y endógena. A la par, agregamos mediante el Manual para el estudio de la privatización de la educación las políticas de privatización de la educación híbridas (endógeno-exógenas). Como se ha justificado de manera previa y extensa, las categorías de Ball y Youdell (2008) han marcado una línea de investigación amplia. Los conceptos desarrollados por ambos investigadores permiten contingencia en su uso para el estudio de los más diversos contextos tratando de deconstruir las teorías positivistas que estudian la realidad desde categorías estandarizadas o tendencias globalistas. Al mismo tiempo, definen desde una visión postestructuralista los cambios que han habido en las relaciones entre el Estado, lo privado y la privatización de la política en el campo de la educación pública. Más abajo, en el marco teórico, recogemos el cuadro que sirve de marco principal para la comparación mediante el mapeo de las políticas que están insertadas en las categorías de privatización exógena, endógena e híbridas de la privatización de la educación pública.

Las unidades de comparación o análisis sobre las que hemos aplicado el estudio de caso han sido seleccionadas por varias razones. El hecho de que hayamos seleccionado España deviene del interés personal del investigador, ya que se trata de la necesidad de comprender su realidad inmediata y poder aportar una lectura sistemática desde dichas categorías a nivel de conjunto (Estado), que hasta el momento no ha sido desarrollada desde este enfoque. Por otro lado, el caso de Inglaterra ha sido seleccionado por dos razones, una evidente es que este contexto es en el que se implementaron las políticas de New Right y ha sido definido como un contexto paradigmático «de» y «en» privatización de la educación que ha marcado tendencia política en otros contextos (Ball, 2007). La otra razón es que la posibilidad de realizar una estancia de investigación en el Institute of Education de la University College of London nos ofrecía una oportunidad para poder estudiar el país objeto de estudio y adquirir un mayor nivel de profundidad en su investigación. Cabe mencionar, que si Inglaterra forma parte del Reino Unido (Gales, Escocia e Irlanda del Norte), es en este contexto donde las políticas «de» y «en» privatización de la educación han tenido un mayor impacto. Gales, Escocia e Irlanda del Norte cuentan con sus propios Parlamentos y tienen plena competencia sobre sus sistemas educativos.

Sobre la delimitación de las unidades de comparación que nos permite valga la redundancia delimitar la realidad objetivo de estudio (Caballero *et al.*, 2016) hemos tratado tres cuestiones principales:

1. El periodo temporal en el que insertamos la investigación: estudiamos las políticas educativas y los distintos gobiernos en el poder a partir de la década de los setenta hasta la actualidad (2019). Dicha temporalización parte de las tesis que rastrean el auge de las políticas neoliberales y neoconservadoras, los cambios estatales y las políticas educativas con una tendencia mercantilista y privatizadora a partir de los años setenta hasta el año 2019 con la idea de mapear o rastrear los diferentes textos de política, continuidades, rupturas, hibridaciones y recontextualizaciones de las tendencias políticas internacionales en esa relación global/local. La investigación ha sido desarrollada desde una visión sincrónica y diacrónica desde una perspectiva histórica y política.
2. Nivel o etapa educativa que vamos a analizar: estudiamos las etapas de educación primaria y secundaria obligatorias (ISCED 1 y 2), ya que el objeto de estudio es la privatización «de» y «en» la educación pública obligatoria.

La idea de comparar dos países mediante estudios de caso amplios y en profundidad, también devendría de que como han argumentado Egido y Martínez-Usarralde (2016) que son buenos tiempos para la educación comparada si atendemos a que son cada vez este tipo de estudios de un mayor interés, sobre todo, por las relaciones entre lo global y lo local y que de ello se debe de tratar ahondar en el método comparado y sistematizar las comparaciones.

En esa necesidad de sistematizar algo que es natural al ser humano, es decir, el contraste y comparación entre elementos diferenciados, desde la publicación de las obras de Hilker (1962) y Bereday (1964) se desarrollaría el modelo de las cuatro fases de la comparación que ha sido comúnmente aceptado y no ha perdido vigencia en su aplicación en los estudios comparados (Adick, 2018). El método de Hilker y Bereday es considerado como «el método comparativo por excelencia y con un mayor peso en la historia de la educación comparada contemporánea» (Ferrer-Julià, 1990, p.75).

Las cuatro fases de comparación de Hilker y Bereday son: descripción, explicación o interpretación, yuxtaposición y comparación. A dichas fases, añadimos una primera fase de recogida documental para explicar el desarrollo de la investigación.

a. Fase de recogida documental

Las fuentes documentales de una investigación y la rigurosidad y sistematización de estas son fundamentales, puesto que, son la base de fundamentación que definirá la calidad de esta (Caballero *et al.*, 2016). Según Robson (1993) la recogida de datos es una de las cuatro estrategias que fundamentan una investigación a la que debemos atender con especial cuidado.

La fase de recogida documental ha ocupado una gran parte de la investigación aquí desarrollada. La documentación cotejada según la clasificación seguida sobre fuentes de información primarias y secundarias ha sido la siguiente:

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

Nota: Elaboración propia

Del conjunto de documentos cotejados hemos desarrollado una investigación que ha buscado en todo momento establecer relaciones intertextuales (Fairclough, 1992) que nos permitieran profundizar en la construcción de las políticas «de» y «en» privatización de la educación y su relación con la fuerza política y el statu quo desde una mirada sincrónica y diacrónica con una perspectiva histórica.

b. Fase descriptiva

La fase descriptiva de una investigación comparada comenzaría, como explican Noah y Eckstein (1970) mediante la observación de la educación de otros pueblos, posteriormente, se ampliaría hacia la descripción de sistemas escolares extranjeros, más adelante se someterían a examen los contextos históricos, políticos y sociales en los que se desenvolvían y, finalmente, se añadiría el estudio de la interacción dinámica entre la educación y los diferentes escenarios sociales. Según Ferrer-Julià (2002) la fase descriptiva de una investigación comparada es en la que se recogen los factores de contexto para poder ser interpretados los datos educativos. García-Garrido (1996) denomina a esta fase como una fase analítica que ocupa la mayor parte de la investigación.

Forman parte de esta fase la organización y sistematización de las fuentes de información y la focalización en aquello que vamos a estudiar. Así, presentamos las unidades de comparación describiendo ambos sistemas educativos, la financiación de la educación, la organización de la educación privada y los tipos de escuelas. En esta parte descriptiva, también realizamos la «breve radiografía» de los diferentes partidos políticos en el poder desde la década de los años setenta en adelante, para tener una panorámica del modelo de Estado deseado y proyectado por estas fuerzas políticas y las diferentes luchas y tendencias dentro de los mismos partidos que nos permiten situar, aún más si cabe, en la siguiente fase interpretativa las relaciones entre los partidos políticos y las políticas desarrolladas. A la par, se organizaría la información parte de los programas políticos en tablas comparadas de las que las dimensiones de comparación emergían de la lectura y puesta en relación de los principales programas electorales en cada una de las elecciones generales. Finalmente, organizaríamos en tablas las principales políticas que han supuesto la privatización «de» y «en» la educación pública en los diferentes gobiernos, secretarías de estado (Inglaterra) y ministerios de educación (España).

c. Fase interpretativa

La fase interpretativa de una investigación supone someter a examen los datos recogidos en la fase anterior desde una perspectiva analítica. Egido y Usarralde (2019) y García-Garrido (1996) entienden que esta fase de la investigación puede ser presentada con la fase anterior, ya que se trata de poner en relación la información recabada y organizada con los aspectos históricos, culturales, políticos, económicos, etc., mediante la multidisciplinariedad metodológica.

Parte de esta fase, y de manera indisociable, con la anterior, han ocupado los capítulos VI y VII de la investigación en los que hemos realizado un análisis histórico, político y económico intertextual, es decir, en el que hemos puesto en diálogo el contexto histórico, político y social de las diferentes etapas de gobierno, los preámbulos y manifiestos políticos en el problema educativo y las políticas desarrolladas en cada una de las etapas políticas que nos han permitido ir encajando las políticas desarrolladas con los mecanismos de privatización endógena, exógena e híbridas en ambos países.

d. Fase de yuxtaposición

La fase de yuxtaposición de una investigación implica el contraste de los datos analizados y extraídos en las fases anteriores y que precisan un trabajo de reclasificación (García-Garrido, 1982).

Las unidades de comparación han emergido tras las fases anteriores, lo que nos ha llevado a estudiar en mayor profundidad algunas políticas que han supuesto la privatización exógena, endógena e híbrida en ambos contextos. Las variables de comparación han sido las siguientes:

- La educación religiosa en las escuelas sostenidas con fondos públicos y la privatización de la educación.
- La libertad de elección, privatización y segregación escolar.

- La privatización de la educación vía las escuelas privadas financiadas con fondos públicos.
- Las políticas principales «de», «en» y mixtas de privatización de la educación.

Para todas y cada una de las fases hemos elaborado tablas comparativas que nos han permitido extraer las principales diferencias y semejanzas en Inglaterra y España.

La extensión del trabajo realizado en las fases descriptiva e interpretativa nos ha llevado a realizar un trabajo de reevaluación y reclasificación (García-Garrido, 1982), ya que el volumen de los hallazgos ha sido de tal magnitud y extensión, ya que multitud de datos estudiados que guardaban relación con el objetivo principal del estudio los hemos considerado menos prioritarios que otros para extraer las conclusiones comparadas posteriores.

e. Fase comparativa

Siguiendo a García-Garrido (1982), la fase comparativa de una investigación nos permite exponer de forma clara y precisa las principales semejanzas y diferencias entre los datos objeto de comparación. Dicha fase es el resultado de la comparación, y como Raventós (1983, p.65) describe “la génesis o raíz de la comparación tiene un carácter eminentemente diversificador, el fruto esperado de la investigación comparativa es más bien de índole unificador”.

Esta fase forma parte del capítulo IX en el que presentamos una valoración general de los resultados para luego pasar a lo particular. Posteriormente, hacemos referencia a las cuestiones más destacadas y presentamos las principales semejanzas y diferencias halladas. Así como unas líneas de futuro o prospectivas.

Capítulo II. Del liberalismo al neoliberalismo y la evolución de los derechos y libertades en educación

1. Breve historia, teoría y filosofía del liberalismo al neoliberalismo

El neoliberalismo se ha erigido cómo doctrina, filosofía, discurso, política y racionalidad hegemónica de la parte final del siglo XX hasta la actualidad (Harvey, 2005). Para comprender las raíces del neoliberalismo y su evolución atenderemos al trabajo realizado por Christian Laval y Pierre Dardot (2013) en la primera parte de su obra «*La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*». Ambos autores, describen el primer liberalismo (siglo XVIII) cómo el movimiento social y político que consiguió poner límites al poder del gobierno. En este momento nacen los derechos de primera generación que son los relativos a las libertades o derechos civiles y políticos, es decir, eran derechos negativos que ponían coto a la intervención del Estado como eran: el derecho a culto, la libertad de expresión, la libertad de prensa, el derecho a la propiedad privada, el derecho de asociación, el derecho al voto, etc. Estos derechos y libertades pueden encontrarse en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (1776) o la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) francesa.

Dentro de esta concepción liberal se pensaba que el bien individual llevaría al bien general, siendo esta la época de la apología de la libre competencia. Sin embargo, desde bien pronto, las luchas ideológicas e intelectuales entre los subcampos que constituían el campo del primer liberalismo se harían notar, entre los que se posicionaban desde un ideal del bien común (Alexis de Tocqueville, Jeremy Bentham, Jhon Stuart Mill) y los que se posicionaban desde la libertad individual (Adam Smith, Herbert Spencer). Dichas disputas, si atendemos a la concepción de campo de Bourdieu (1995), son congénitas a la interpretación del campo como un espacio en juego, donde lo que es dominante puede ser dominado por las luchas de poder que están constantemente en disputa. Por ello, a lo largo de los años ochenta del siglo XIX, hasta los años treinta del siglo XX, las divergencias entre la concepción del primer liberalismo desde el paradigma del bien común y desde el paradigma del bien individual o del *laissez-faire*, se materializan dado paso a lo que se categorizó cómo la «crisis del liberalismo», que se manifiesta tras la I Guerra Mundial (1914-1918), estalla tras el crac del 29³ y muere tras la II Guerra Mundial (1939-1945).

Es en este contexto en el que surge el «nuevo liberalismo», en un esfuerzo de la masa intelectual liberal de enmendar los errores del primer liberalismo que dominó buena parte del siglo XIX bajo concepciones de *laissez-faire* basadas en el darwinismo social⁴ y la competencia económica (fuente del neoliberalismo) y que ignoraban o no supieron resolver las desigualdades económicas y sociales que reproducía el sistema liberal basado en el bien individual. De este modo, podemos notar cómo se estaba preconizando un giro del liberalismo hacia posiciones más sociales, tal y como se recoge en la obra Jhon

³ El crac del 29 o el comúnmente identificado como «jueves negro» de un 24 de octubre de 1929 significó el derrumbamiento de la bolsa de Wall Street y el comienzo de la gran depresión que duraría al menos 10 años y que se tradujo en miseria, hambruna y desesperación del pueblo norteamericano y de las economías resentidas por sus relaciones financieras y económicas con el país estadounidense. Es a partir de este momento cuando se plantea la intervención del Estado para controlar la economía y evitar este tipo de desastres (Gómez, 2014).

⁴ La teoría del darwinismo social de Herbert Spencer (1857) está vinculada a la teoría de *El origen de las Especies* (1859) de Charles Darwin. Previamente, Spencer había desarrollado su teoría sobre el desarrollo de los organismos mediante procesos de diferenciación estructural. Sin embargo, la idea de evolución darwinista y la idea de supervivencia del más apto de Malthus fundamentaron la teoría del darwinismo social según la cual la libre competencia resultaría en un mecanismo de selección que permitiría llegar a sociedades cada vez más desarrolladas (Espina, 2005). Laval y Dardot (2013) identifican el elemento de la libre competencia como mecanismo del neoliberalismo que es fundamentado bajo las concepciones de capacidad. Milton y Rose Friedman (1980) fundamentaban estas ideas en su apología de la libertad de elección bajo principios de la teoría social darwinista, aunque con un giro discursivo, ya que planteaban una igualdad de condiciones sin diferencias por sexo, etnia, raza o religión, y el triunfar socialmente o no depende de cómo desarrolles tu capacidad, por lo que las personas son responsables de sus fracasos.

Maynard Keynes, *El final del laissez-faire* (1926). Laval y Dardot (2013, p. 51) recuerdan que, aunque Keynes fuese blanco y motivo para la refutación de las teorías neoliberales de la década de los ochenta del siglo XX, compartían los mismos objetivos, es decir, «¿cómo salvar, contra el propio liberalismo, lo que se pueda del sistema capitalista?». La teoría keynesiana supuso la reconciliación con el radicalismo inglés que versaba sobre el bien común como fin de la libre competencia, pero en la que se le concede un papel interventor al Estado, como regulador, protector y redistribuidor de la riqueza que se configuraría bajo la teoría denominada del «socialismo liberal» (Laval y Dardot, 2013, p. 53).

Si algún principio puede ser considerado como abanderado del socialismo liberal sería el de igualdad, tanto como el de libertad para el liberalismo. Los principios de libertad e igualdad siempre han sido un elemento de disputa política y filosófica entre liberales y socialistas. Se discutía si la libertad debía estar por encima de la sociedad, por lo que los defensores con una visión radical de la libertad han erigido sus discursos y prácticas al dibujar los principios sociales como producto de las libertades individuales y al plantear los principios sociales como enemigos de las libertades desde posiciones de *laissez-faire* y, viceversa desde posiciones socialistas. Más allá de estos argumentos, es tras las teorías del «socialismo liberal» en las que el sentido de libertad ensalzado del siglo XVIII y radicalizado en el XIX es resignificado, tal y como Hobhouse (1994, citado en Laval y Dardot, 2013, p. 53) explicó «la libertad real solo puede asegurarse mediante la coerción ejercida sobre aquel que resulta más amenazador para la libertad de los demás». (Hobhouse, 1994, citado en Laval y Dardot, 2013, p. 53) Es en este contexto, en el que surge el Keynesian National Welfare State (KNWS) (Jessop, 1996).

Las teorías de Jhon Maynard Keynes, como investigador de referencia tras el Crac del 29, fueron inspiración y programa político del demócrata Franklin Delano Roosevelt tras ganar las elecciones en 1933 en Estados Unidos. De las que sus medidas para superar la crisis económica se las denominó *New Deal*. Citadas medidas tenían un enfoque social y proteccionista, siendo una de las bases del desarrollo de los posteriores Estados del Bienestar tras la II Guerra Mundial, junto al Informe Beveridge de la Gran Bretaña (Martínez-Rodero, 2017). El denominado Informe llevaba el nombre de William Beveridge, al que en 1935 la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico encargó el desarrollo de una serie de medidas para salir de la crisis, que supusieron un hito histórico en las teorías proteccionistas sobre el desempleo, subsidio por enfermedad y asistencia sanitaria (entre otros). En este sentido, no es hasta el final de la II Guerra Mundial, en 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se identifican los derechos de segunda generación, es decir, los derechos y libertades sociales o prestacionales que vienen a significar en líneas generales que la libertad no puede ser ejercida de manera efectiva si no existen condiciones de igualdad. Parte de estos derechos serían el derecho al trabajo, a la vivienda, el derecho a huelga, el derecho a la educación, el derecho a percibir un salario, etcétera.

Es a partir de este momento en que la socialdemocracia europea entra en una etapa de expansión en la que se dieron verdaderos consensos políticos entre las fuerzas políticas principales de los países tras el shock de la II Guerra Mundial, el intervencionismo estatal dentro de un sistema capitalista se entendió como la opción más plausible para establecer una justicia social de la que carecía el liberalismo *laissez-faire* que prácticamente habría dominado hasta la fecha. La socialdemocracia estaría definida por una estructura estatal fuerte y proteccionista de la que formaban parte una red o tejidos de empresas que eran potestad del gobierno y que generaban empleo y recaudación de impuestos para sostener el Estado de Bienestar. De este modo, estos años supusieron un crecimiento económico y desarrollo de los sistemas educativos, sanitarios y de las prestaciones públicas. La socialdemocracia y el keynesianismo dominarían la escena política europea, principalmente, durante más de veinte años.

De este modo, el liberalismo derivó hacia posiciones más radicales en el intento de resucitar al liberalismo que estaba sumido en una crisis y batalla que parecía haber ganado el socialismo liberal y las teorías keynesianas (Laval y Dardot, 2017). Por lo tanto, coetáneamente a los resultados en el camino de los Estados del Bienestar y el triunfo paradigmático del KNWS, el 26 de agosto de 1938, se celebraría en París el denominado Coloquio Walter Lippmann, lo que lúcidamente exponen Laval y Dardot (2013, p. 67), que

supone un hito histórico para las teorías liberales de la posguerra en occidente, encabezadas por pensadores de la talla de Friedrich Hayeck, Jacques Rueff, Raymon Aron, Wilhelm Röpke o Alexander von Rüstow. La resistencia y el resonar de la contienda a las teorías del KNWS fueron orquestadas desde París (Coloquio Walter Lippman, donde se autodenominaron por vez primera neoliberales) (Foucault, 2007), a la villa de Mont-Pelèrin (1947) en Francia. La naturaleza de la primera reunión era clara: recuperar el liberalismo como principal paradigma económico-político tratando de sortear los principales defectos o efectos negativos del liberalismo de *laissez-faire*.

El Crac del 29 según Laval y Dardot (2017) fue una traducción de la falta de derechos sociales y protección de los ciudadanos frente a la mercantilización del Estado y de las relaciones individuales y laborales. Lo que sorprende a ambos autores es la radicalización que va a experimentar el liberalismo de *laissez-faire* hacia el neoliberalismo. Esa radicalización terminaría de ser definida a partir de la reunión de la Sociedad de Mont-Pèlerin (SMP, en adelante) en 1947, la cual daría luz y fuerza a los intelectuales y académicos que impulsarían al neoliberalismo como doctrina, filosofía y fe. La génesis de la Sociedad fundada en 1947 partía de la obra de Friedrich Von Hayeck denominada *Camino a la servidumbre* (1944) que supuso un ataque hacia el Estado intervencionista y de las teorías colectivistas en un intento de frenar al Partido Laborista inglés en su ascenso, ya que se preveía que se alzaría con el poder en las elecciones generales de 1945 (P. Anderson, 2001). Es en este contexto descrito, en el que la SMP terminaría fortalecida, mediante las figuras de Friedrich Von Hayeck y Milton Friedman, la visión antiestatista y harían del corazón de sus teorías: la libre competencia y una fe incommensurable en la capacidad del mercado. Tras que Hayeck en 1974 y Friedman en 1976 ganaran ambos el Premio Nobel Economía sus teorías adquirieron un gran reconocimiento (Guillem-Romo, 2018). Huelga destacar, que dentro del neoliberalismo existen escuelas y posiciones diferenciadas. Las dos corrientes de pensamiento que convivían en la SMP son:

- *El Ordoliberalismo alemán de la Escuela de Friburgo*: dicha corriente que Foucault (2007) definió como Economía Social de Mercado surgida en los años treinta del siglo XX representada por Walter Eucken, Franz Böhm, Leonhard Miksch y Hans Großmann-Doerth. Así como otros autores que no pertenecían a la Escuela alemana, pero hicieron grandes aportaciones a la teoría ordoliberal como fueron Wilhelm Röpke y Alexander Rüstow. La corriente ordoliberal surge de la oposición a los totalitarismos (nazis y comunistas) y el miedo a la inflación heredada tras la República de Weimar. La fe en la organización del mercado, el control de la inflación y la deuda mediante una política de gasto público racionalizado o políticas de recortes marcan las principales políticas de dicha corriente. El ensalzamiento de los derechos individuales, la organización republicana y federada, el mercado y los valores socialcristianos definirían el ideario político e ideológico del ordoliberalismo alemán. Foucault (2007) destacaría que el ordoliberalismo alemán se alejaba del neoliberalismo de Hayeck y Friedman en que se trataba de una política creadora de Estado y no antiestatista que se aplicaría en 1949 en la República Federal Alemana para controlar los monopolios económicos, hacer al mercado más eficiente y eficaz; y potenciar la estabilidad económica.
- *El neoliberalismo de la Escuela Austríaca de Economía y la Escuela de Chicago*: La vinculación de ambas escuelas parte en el reconocimiento de los preceptos principales que ambas escuelas denunciaban (comunismo, fascismo, colectivismo y keynesianismo), su creencia en la economía libre de mercado como generación de riqueza y bienestar social, así como la relación estrecha entre Hayeck de la Escuela de Austria y Friedman de la Escuela de Chicago. Los principales representantes de la etapa neoliberal de la Escuela Austríaca de Economía sería Friedrich von Hayeck y Ludwig Von Mises, los cuáles continuaron la crítica al socialismo y comunismo de sus previos fundadores. Destacados autores austríacos, establecían una fuerte crítica a cualquier tipo de intervención estatal y ensalzaban la competitividad en el centro de las políticas. Milton Friedman es el reconocido mayor exponente de la Escuela de Chicago que estaría compuesta por otros académicos y pensadores (Arnold Harberger, Theodore Schultz y Gary Becker). Las

principales diferencias entre ambas escuelas estribaban fundamentalmente en la política monetaria.

Definidas ambas escuelas, vemos que el ordoliberalismo alemán comenzó su andadura en 1949, tras el establecimiento de la República Federal Alemana. Sería el neoliberalismo el que tardaría más en ser aplicado tras el escepticismo sobre las teorías keynesianas exhibido tras la ruptura del Acuerdo de Tratado de Bretton Woods (1971), por parte del presidente Richard Nixon, y la Crisis del Petróleo (1973) ocasionada por la decisión de los países de la OPEP junto con otros aliados árabes, de no exportar crudo a los países que habían apoyado a Israel tras el ataque al país judío en la zona de Yom Ki Pur.

Es a partir de este momento en el que las teorías keynesianas, que no habían previsto en su modelo teórico una subida de los precios y por ende una alta inflación, se sumirían en una crisis, que llevarían al poder a Ronald Reagan (1981) en Estados Unidos y a Margaret Thatcher (1979) en Reino Unido. Tanto el presidente estadounidense, como la primera ministra británica aplicó políticas neoconservadoras marcadas por la defensa de un Estado Mínimo, la potenciación de la libertad individual y la intervención en cuestiones morales y familiares (Guiddens, 1998). Ambos políticos, han marcado una época y han definido una doctrina, que sería paradigma y demarcaría el fin del comunismo tras la caída del Muro de Berlín (1989), y el fin de la Guerra Fría influida por bloque comunista de la URSS y la transición hacia un socialismo con tintes liberales llevado a cabo por Mijail Gorvachov en 1991. Sería esta conjugación de un Estado fuerte en lo moral y lo cívico y un Estado neoliberal que dieron cabida a lo que ha sido definido como la *New Right* o el neoconservadurismo británico y estadounidense.

El proyecto neoliberal a partir de la década de los setenta se manifestó según Theodore, Peck y Brenner (2009, p. 2) mediante:

- la desregulación del control del Estado sobre la industria;
- las ofensivas en contra del trabajo organizado;
- la reducción de impuestos corporativos;
- la contracción y/o privatización de los recursos y servicios públicos;
- el desmantelamiento de los programas de bienestar social;
- la ampliación de la movilidad del capital internacional;
- y la intensificación de la competencia entre localidades.

Aunque el neoliberalismo sea definido con unas ciertas características, se debe tener en cuenta, cómo anteriormente se ha enunciado, que no se expresa del mismo modo en todos los contextos, sino que los procesos de neoliberalización se dan de modo híbrido puesto que dependen del contexto (Brenner, Peck y Theodore, 2011). Theodore, Peck y Brenner (2009, p. 2) describen cómo el neoliberalismo formó parte de un proyecto de experimentación en el gobierno dictatorial de Pinochet en Chile, mediante el programa de reformas neoliberales denominado *El ladrillo* y desarrollado por los estudiantes chilenos (*Chicago Boys*) becados para formarse junto a Milton Friedman en la Universidad de Chicago. Posteriormente, los procesos de neoliberalización se pusieron en práctica pasando a ser la ideología, doctrina, política y racionalidad de los gobiernos conservadores de Ronald Reagan y Margaret Thatcher, dando luz a la *New Right*. Así cómo también se implementaron mutaciones más suaves en países tradicionalmente socialdemócratas como Canadá, Nueva Zelanda, los Países Bajos, Alemania, Francia e Italia.

Ahora bien, la definición de los modelos de neoliberalización conservadora de Reagan y Thatcher, que pasaron a ser categorizados como tendencias políticas, doctrinas y cuasirreligiones, mediante las denominaciones de «reaganismo» y «thatcherismo», nos ayudan a comprender en gran medida las políticas adoptadas en el Reino Unido, la herencia de estos cambios en Inglaterra y el impulso o conversión de los partidos socialdemócratas que sintieron la presencia de la *New Right* cómo lo que fue el marxismo para el siglo XIX y asumieron la derrota del socialismo liberal (J. Gray, 1993). Es partir de la sensación de derrota que las fuerzas políticas socialdemócratas adoptaron posiciones hacia una concepción del estado cómo un

Estado Social Inversor (Giddens, 1999) o lo que comúnmente se conoce como políticas de tercera vía y de la Nueva Gestión Pública. Dichas políticas fueron aplicadas de manera paradigmática en la década de los noventa por Bill Clinton y Tony Blair. Supusieron un cambio paradigmático en las facciones socialdemócratas de otras muchas democracias europeas (Hillebrand, 2016), como en el caso de Alemania de Schröder con la reformulación del «nuevo centro», o la «Nueva Vía» propuesta por Jose Luís Rodríguez Zapatero cuando fue elegido secretario del Partido Socialista Obrero Español en el año 2000 (Agustín, 2006).

2. La *New Right* estadounidense y británica

La categorización de *New Right* es la apelación a las políticas conservadoras llevadas a cabo por los gobiernos de Margaret Thatcher (Reino Unido) y Ronald Reagan durante la década de los años ochenta (Sanmartín, 2003). Según Giddens (1994). Se trata de la filosofía que busca hacer una transformación de la política, economía y sociedad mediante el expansionismo del mercado. La *New Right* supone la conjugación de dos teorías que en un principio tienen puntos antagónicos, es decir, el neoliberalismo y el conservadurismo (Puelles-Benítez, 2005; Viñao, 2012). No obstante, la *New Right* se ha gestado de diferente modo en el contexto inglés y norteamericano ya que depende de la relación con el conservadurismo a lo largo de su historia (Sanmartín, 2003).

Por un lado, en Estados Unidos la adopción de políticas denominadas de *New Right* no supuso un arduo trabajo en su introducción por parte de la fuerza política republicana porque no existía una izquierda puramente socialista como en el caso de la Gran Bretaña, por lo que no había una clara resistencia por parte del partido clásicamente en la oposición republicana en Estados Unidos. Por otro lado, en el contexto estadounidense no había registros de fuerzas políticas conservadoras, por lo que el conservadurismo clásico o el nuevo conservadurismo no han estado presentes en el país norteamericano de manera precedente. Sin embargo, hablamos de *New Right* como un movimiento ideológico común en ambas potencias, ya que las políticas construidas mediante la relación conservadora y neoliberal surgieron para hacer resistencia al comunismo y ser la solución del fracaso de las políticas keynesianas. El éxito de la *New Right* vino de la construcción de un discurso fuerte y hegemónico impulsado por fuerzas políticas conservadoras, la implicación de *think tanks*⁵, medios de comunicación, empresas e intelectuales afines a las teorías neoliberales y conservadoras (J. Gray, 1993). Según el mismo autor, la *New Right* significó lo que el marxismo para el siglo XIX, es decir, un paradigma, una fe y una doctrina que parecía haberse establecido como la única razón del mundo y de la que las fuerzas políticas de izquierdas parecían haber asumido su derrota. Para comprender la ligazón entre el neoliberalismo y el conservadurismo en ambos contextos, aquí pertinentemente desarrollados, si tenemos en cuenta que la *New Right* se erige de modo casi paradigmático a otras geografías y contextos a nivel global, se precisará la definición y trazos históricos de la ideología conservadora.

⁵ James McGann, profesor de la Universidad de Pensilvania, lleva estudiando el fenómeno de los *think tanks* desde hace al menos más de una década. Los *think tanks* a los que aquí se está haciendo referencia pertenecen a los *advocay think tanks*, es decir, una tipología de *think tanks* gestados principalmente en Estados Unidos y Reino Unido con un discurso neoliberal fuerte y endurecido que trasciende de la esfera privada a la pública. Según McGann (2008, p. 7, traducción propia) los *think tanks* son: «instituciones de investigación, análisis y participación en políticas públicas que generan investigaciones orientadas a políticas, análisis y asesoramiento sobre cuestiones nacionales e internacionales que permiten a los responsables formular políticas y al público, tomar decisiones informadas sobre cuestiones de políticas públicas. Los *think tanks* pueden ser instituciones afiliadas o independientes y están estructurados como cuerpos permanentes, no como comisiones *ad hoc*. Estas instituciones a menudo actúan como un puente entre las comunidades académicas y de formulación de políticas, y sirven al interés público como una voz independiente que traduce la investigación básica y aplicada a un lenguaje y una forma que sea comprensible, confiable y accesible para los formuladores de políticas y el público».

Antonio Caño⁶ en un artículo publicado en el país el día 8 de abril de 2013, haría responsables a Ronald Reagan y Margaret Thatcher de la muerte del siglo XX. Por un lado, Reagan establecería su campaña política contra la visión estatista del Partido Demócrata bajo la presidencia de Jimmy Carter y, por otro lado, Thatcher ensalzaría los valores conservadores frente al sindicalismo y la burocracia laborista. Ambos políticos desarrollarían sus marcos políticos realizando una crítica desarrollada en los países comunistas y en las políticas intervencionistas guiados por las ideas políticas y económicas de Milton Friedman y Friedrich Von Hayeck.

Friedman, fundamentalmente, en sus libros *Capitalismo y Libertad* (1966), *Libertad de Elegir* (1979) y *La tiranía del Statu Quo* (1980) expondría las argumentaciones y prácticas que formarían parte de las agendas políticas de principios de la década de los ochenta en Estados Unidos y Reino Unido. La idea esencial del libro del profesor de la Universidad de Chicago estribaba en la libertad económica interpretada como principio y fin de la libertad general (civil y política) que estaba sujeta a la competitividad económica. El autor describía que la libertad económica y la competitividad no reproducían desigualdades o pobreza, sino que «la mano invisible del mercado» ejercía una redistribución de la riqueza más justa. En cuanto a las funciones gubernamentales, Friedman, interpretaba que el mercado ayudaría a reducir las intervenciones gubernamentales que eran necesarias para liberalizar las economías, es decir, pasar de un estado del bienestar Social (Harvey, 2005) a un Estado Competitivo (Cerny, 1997), que estaría al servicio de la economía y que necesariamente se erigiría sobre los principios individuales frente a los colectivismos. Friedman interpretaba que un estado de libre mercado y competitivo solo era posible mediante un sistema político democrático. Aunque cómo contradicción haya que destacar que fue un gobierno dictatorial el primero que aplicaría las recetas friedmanitas cómo hemos citado anteriormente. El profesor dibujaría a los ciudadanos cómo clientes con capacidad de elegir, así cómo a los trabajadores y niños cómo capital humano presente o futuro que su formación traduciría su éxito en la sociedad.

Friedman proponía políticas económicas basadas en la bajada de los impuestos, la reducción del gasto público y una privatización paulatina de los servicios públicos. A cambio, prometía sociedades cada vez más enriquecidas, una superación de las crisis provocadas por el intervencionismo y un reparto de la riqueza de manera natural.

El «reaganismo», concepto que definió las políticas estadounidenses durante los ocho años de gobierno de la era Reagan, que cómo Poveda (1988) definiera en un artículo de opinión en el diario *El País*, la riganomía era una marca y la sociedad estadounidense un producto. Mark Lilla en su obra *El regreso liberal: Más allá de la política de la identidad* (2018), reflexiona sobre el cambio de la sociedad estadounidense en la que la cultura del nuevo capitalismo había construido una nueva identidad menos preocupada por luchar por grandes pactos para el desarrollo de sociedades más justas, y más por sus necesidades y deseos individuales. Según Apple (2000, p. 30), los proyectos políticos comunes y colectivistas que se erigían mediante principios de libertad sobre la opresión se han ido quedando atrás, debido al aumento de las sociedades de consumo que han generado preocupaciones individuales. De este modo, un momento identitario sumido en el inconsciente norteamericano y un Ronald Reagan que prometía la vuelta al sueño americano, fueron la comunión perfecta para la materialización del reaganismo. La política de Reagan formaría aquello denominado como la *New Right*, es decir, la crítica a la burocracia, a la gestión pública y la conjunción de la moral conservadora (oposición al aborto, al transporte escolar, el bloqueo de la Enmienda de Igualdad de Derechos y el respaldo a la oración en las escuelas).

El neoconservadurismo norteamericano estaría imbricado en el capitalismo, es decir, en la creencia de que todos los ciudadanos nacen libres e iguales ante la ley y es el Estado el que tiene que favorecer el crecimiento económico que les permita cumplir «el sueño americano». El contexto de principios de los ochenta en Estados Unidos, estaría marcado por una sociedad de consumo y el legado contestatario de la década de

⁶ Periodista español y director de uno de los periódicos de mayor tirada en España, *El País*, durante 2014-2018. Con anterioridad a la mención de dicho cargo, fue corresponsal del mismo periódico en Estados Unidos durante casi más de veinte años.

los sesenta que reivindicaba, la libertad sexual, el aborto, la música Rock&Rool, el consumo de estupefacientes y el procesamiento de culto a otras religiones (Ojeda-Marín, 2011).

El thatcherismo, en el que profundizaremos más adelante en el estudio de caso de Inglaterra, supuso un cambio conceptual e ideológico en la fuerza *tory*. El ataque al Estado de Bienestar y al consenso de posguerra tras la II Guerra Mundial sobre el que este se desarrolló, fue en gran medida la baza de la campaña política de Thatcher. Thatcher declaró a Gran Bretaña como la nación enferma de Europa y atrajo a los votantes mediante un discurso claro, basado en el sentido común y en devolver la libertad a los ciudadanos británicos que les había sido robada mediante el excesivo control del Estado. De este modo, la baronesa gobernaría el Reino Unido desde 1979-1990 que sería sucedida por John Major. La oleada de privatizaciones, la reducción de impuestos y la obsesión por reducir la inflación marcaron las políticas de Margaret Thatcher, además de cambiar el rumbo de las políticas públicas del Reino Unido hasta la actualidad, ya que muchas de las medidas puestas en marcha por Thatcher no solo no serían paralizadas por el gobierno laborista de Tony Blair (1997-2005) y Michael Gove (2005-2010) sino que fueron continuadas o ampliadas por ambos (Retain, 2002)

Reagan y Thatcher formarían un tándem perfecto y serían los primeros políticos (sálvese el Dictador Pinochet en Chile) que aplicarían las políticas neoliberales con un claro sentido patriótico y basado en el sentido común que describe al conservadurismo.

Ambos establecieron una estrecha relación con Mijail Gorbachov, el gobernador de la antigua URSS y con su influencia llevaron a la finalización de la Guerra Fría, en la que tras la caída del Muro de Berlín en 1989, y la disolución del bloque de la URSS en 1990 el triunfo del neoliberalismo frente al bloque socialista no hizo más que declarar que el statuto quo del último tercio del siglo XXI y lo que llevamos de siglo XXI, el neoliberalismo sería el paradigma que definiría las relaciones económicas, sociales, culturales, productivas y políticas del mundo.

La sensación de derrota de las políticas desarrolladas y apoyadas en principios socialdemócratas y en las teorías económicas de Keynes empezaron a tambalearse y cada vez más, el discurso de la libertad por encima de la sociedad, el adelgazamiento del Estado, la privatización de los servicios públicos y la gestión empresarial comenzaron a erigirse como el modelo que había llegado para quedarse, frente al fracaso de los Estados del Bienestar (J. Gray, 1993), y en esto la *New Right*, el thatcherismo y el reaganismo desarrollaron un papel fundamental.

3. El programa político de la «tercera vía» y el socio-liberalismo

El declive de la socialdemocracia según Rodríguez-Prieto (2012) se encuentra enmarcado en el momento histórico marcado por la caída del Muro de Berlín (1989) y la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en 1990, en la que la doctrina neoliberal triunfaría ante las políticas socialistas y las teorías económicas keynesianas que derivaron en el bienestar social alcanzado por Europa tras la II Guerra Mundial. Finalmente, se certificaría a partir de la década de los noventa y la crisis de la socialdemocracia tradicional y el viraje hacia el socioliberalismo. Como hemos nombrado anteriormente, el auge del neoliberalismo sería interpretado por los socialdemócratas como la teoría o paradigma que había llegado para quedarse y que la socialdemocracia debía adaptarse o morir (J. Gray, 1993).

A pesar de la consideración de Rodríguez-Prieto (2012) tan precisa sobre el viraje de la socialdemocracia hacia el socio liberalismo Ehrke (1999, p. 3) describe que:

No está totalmente claro, cuándo y por qué se terminó la era dorada del capitalismo y la socialdemocracia. Las dos crisis del petróleo dejaron de manifiesto el fracaso del manejo global de la macroeconomía, cuando la estanflación indicó el fin de la prosperidad solo aparentemente ilimitada.

De este modo, la «erosión de los pilares de la socialdemocracia implicó tanto la dejación en la protección de los servicios públicos, como la apuesta por la privatización que abanderaba la derecha» (Rodríguez-Prieto, 2012, p. 297).

Según Navarro (2010) la crisis de la socialdemocracia viene explicada en tanto, en cuanto el bienestar esta misma ha producido y modificado parte de sus bases electorales que han pasado de ser clase trabajadora a clase media que cada vez se ha ido movilizandohacia sectores más conservadores. El autor, explica que es la narrativa discursiva o el abandono por parte de las fuerzas socialdemócratas del discurso dirigido hacia la clase trabajadora, lo que puede hacer que esta misma pierda su propio electorado, ya que en los países escandinavos la socialdemocracia no ha abandonado este discurso y sus votantes se identifican como clase trabajadora.

Hillebrand (2016, p. 67) enuncia que:

La socialdemocracia clásica atraviesa una profunda crisis que refiere a su propia identidad ideológico-política. Tanto la fuerza del liberalismo de izquierda (vinculado a los valores «posmateriales» y al multiculturalismo) como la del social-liberalismo (asociado a la hegemonía neoliberal) han provocado cortocircuitos con los votantes más tradicionales.

De este modo, el viraje de las políticas socialdemócratas, como hemos enunciado anteriormente se produce fundamentalmente a partir de la década de los 90. Es la teoría de la tercera vía de Anthony Guiddens. Tomassini (2003, p. 27) describe que

El concepto de tercera vía fue utilizado a mediados de los años noventa como un eslogan apto para promover la renovación de la socialdemocracia —o de la izquierda democrática— en Europa e incluso del ala progresista del Partido Demócrata en los Estados Unidos.

La tercera vía es un «programa político más allá de la socialdemocracia tradicional y el neoliberalismo» (Ehkre, 1999) así como una estrategia del gobierno de Blair por construir el Nuevo Laborismo hacia una visión entre la que el Estado y el mercado necesariamente debían cooperar para el desarrollo social. Al mismo, tiempo más allá de la aplicación de estas políticas basadas en los principios de la Nueva Gestión Pública⁷ y el establecimiento de Asociaciones Público-Privadas del que se dice fue Blair fue su mayor promotor (Berbell, 2018). La tercera vía supuso que muchos partidos socialdemócratas abrazaran el social-liberalismo como fueron: Felipe González, Gerhard Schröder, Romano Prodi, Fernando Henrique Cardoso, Ricardo Lagos, Carlos Salinas de Gortari, Jean Chrétien y Bill Clinton en la búsqueda de renovar el Partido Demócrata (Tomassini, 2003).

Según Inza-Bartolomé (2006, p. 119) la crisis de identidad del modelo productivo y el auge de las tecnologías (globalización) planteó un cambio de modelo de estado en el que la socialdemocracia europea mediante Giddens rechazaría un Estado Competitivo (Cerny, 1997) propio del neoliberalismo, ya que dejar todo a la suerte del mercado pondría en peligro la cohesión social, por lo que el sociólogo británico estableció un equilibrio entre el estado, el mercado y la sociedad que fue definido como el Estado Social Inversor (Giddens, 1999, referenciado en Inza-Bartolomé, 2006, pp. 126-127).

La mercantilización de los servicios públicos y la filosofía de empresa dentro de los servicios públicos propio del *roll-out neoliberalism* (Peck, Theodore y Brenner, 2009, p. 55) también atravesarían las políticas llevadas a cabo por el socioliberalismo o el movimiento de la socialdemocracia hacia el centro político-económico.

⁷ Según Schröder (2001, p. 8), la meta de la Nueva Gestión Pública es «da de modificar la administración pública de tal manera que aún no sea una empresa, pero que se vuelva más empresarial».

4. Evolución de los derechos y libertades en educación y el derecho a la educación: del liberalismo al neoliberalismo y el socioliberalismo

Los derechos y libertades en la educación los podemos ubicar teniendo en cuenta la evolución de los derechos y libertades a partir del siglo XVIII. Desde el punto de vista tradicional no existían los derechos como tal, sino que existían obligaciones, es decir, seguir las obligaciones marcadas por el que ostentaba el poder soberano, los códigos morales y jurídicos han sido desde hace siglos partiendo de la Ley de los 10 mandamientos, un conjunto de leyes imperativas que ofrecían a las personas obligaciones y no derechos (Puelles-Benítez, 1993).

La cuestión de los derechos empieza a plantearse, primero en la Edad Media como derechos adquiridos, pero fundamentalmente por concesión regia o por prescripción a cambio de apoyo en batallas, guerras, etc., por los que los reyes concedían determinados derechos a determinadas poblaciones, colectivos o personas.

Pero cuando empieza a producirse un cambio importante es en la Revolución Francesa (1789) donde comienza a hablarse o a configurarse lo que hoy en día llamaríamos como derechos públicos.

Aquí es donde se da el origen de muchas de las tensiones que hoy en día perduran en el campo de la educación, como son el derecho a la libre creación de centros, la libertad de cátedra y la libertad de elección.

Forman parte del Estado liberal, que como anteriormente hemos descrito supone la reclamación de una mayor autonomía del individuo frente al Estado (Laval y Dardot, 2013). El liberalismo sería la doctrina filosófica, económica y política dominante durante el final del siglo XVIII y la mitad del siglo XIX de manera global, aunque se manifiesta en distintos momentos y maneras en los diversos contextos. Dicho proceso es el desarrollo, continuación y consolidación de las dos primeras oleadas derechos individuales y políticos, o los también denominados derechos de primera generación.

Los derechos individuales son los que soportan las libertades de la enseñanza, ya que en ese proceso de desarrollo de los distintos derechos en el estado contemporáneo los académicos distinguen tres tipos: derechos individuales, derechos políticos y derechos sociales.

Los derechos de libertad, individuales o derechos civiles son los que pretenden proteger al individuo de un exceso de intervención por parte del Estado, sobre la esfera individual del ser humano. Estos son derechos como: la libertad de expresión, la libertad de prensa, la libertad de culto, la libertad de reunión, la libertad de conciencia, etc. Empiezan a organizarse en declaraciones como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), o también en las Constituciones como por ejemplo la española de 1812.

Los derechos o libertades políticos no solo tienen que ver con la defensa del espacio privado del individuo, sino con la posibilidad de la participación del individuo en procesos colectivos con un grado de libertad. Es lo que se produce en la mayoría de los países occidentales en la segunda mitad del siglo XIX, es decir, la proclamación paulatina de los derechos de participación como son: el derecho al sufragio y derecho a la libre asociación.

Después del período de la II Guerra Mundial (1945) aproximadamente empiezan a desarrollarse los derechos de segunda generación que serían los derechos sociales o prestacionales. Los derechos individuales o civiles protegían la esfera del individuo, los derechos políticos protegían que las personas se pudieran asociar con otras para poder llevar a cabo sus objetivos y los derechos prestacionales lo que enuncian es que no puede haber unas condiciones de verdadera libertad, si no hay condiciones de verdadera igualdad. Así comienzan a desarrollarse los primeros derechos como son: el derecho al trabajo, el derecho a la vivienda, el derecho a la huelga, el derecho a percibir un salario mínimo, el derecho a la seguridad social, el derecho al derecho a la educación. Estos derechos se insertan en el consenso de posguerra, en las recetas económicas keynesianas y en los Estados del Bienestar.

Es, por tanto, dentro de estas sucesivas oleadas de proclamación de libertades y de derechos donde debemos insertar las libertades de enseñanza y el derecho a la educación.

Los derechos en el ámbito de la educación los podemos distinguir de acuerdo con estas tres oleadas de derechos.

4.1. Los derechos de libertad o de defensa: Las libertades de enseñanza en el ámbito de la educación

Según Puelles-Benítez (1993, párr. 42) «La concepción liberal del Estado es, como se ha señalado en más de una ocasión, la más consciente y coherente teoría de la primacía del lo privado sobre lo público».

Por un lado, estaría la libertad de creación de centros, que surge en el momento que el Estado-Nación empieza a asumir la construcción de sus sistemas educativos. Enseguida surge, pero como el Estado no puede invadir la esfera privada de los individuos, tampoco puede invadir la educación y por lo tanto surge la libertad de creación de centros que es algo que enseguida aparece en las legislaciones y constituciones.

Es evidente, que aquí hay toda una tensión y es una tensión no siempre fácilmente resuelta fundamentalmente por la relación entre la Iglesia y el Estado y quién debe controlar el sistema educativo. Este es un tema que según las distintas ideologías desarrolla diferentes realidades y tensiones en los Estados-Nación. No era lo mismo, en un país que existía una religión mayoritaria y además de carácter nacional, que países donde la religión es minoritaria. Mientras que en el primer caso se refuerza el rol del Estado porque la orden religiosa forma parte del aparato estatal, frente a donde existen diversas ideologías se da una mayor proclamación de la participación del Estado y se reclama una mayor libertad. Por ejemplo, en la propia España la Iglesia católica ha existido una evolución tensionada, dependiendo del sentido laicista o religioso, como en el caso de la II República. Esta tensión atraviesa la mayoría de los estados durante el siglo XIX, tanto en países católicos como protestante. La libertad de creación de centros y la libertad de cátedra han derivado en amplios conflictos entre la Iglesia y el Estado, dependiendo de si las órdenes religiosas tenían influencia o no en el Estado, demandaban una mayor libertad de enseñanza frente al Estado.

La libertad de creación de centros paulatinamente va llevando a otra demanda que es la de la financiación de los centros, que sigue siendo una tensión en los estados actualmente, ya que el derecho a ser financiados por los poderes públicos no está tan claro. La libertad de creación de centros incluye la libertad de cátedra inamoviblemente, pero el derecho a la financiación no se relaciona de manera tan clara.

La segunda libertad sería la libertad de cátedra, es decir ¿en qué medida un docente puede esgrimir que su objetivo, su función es transmitir lo que la ciencia, el conocimiento enseña acerca de la materia y no lo que le viene impuesto por donde trabaja? Es cierto, que la libertad de cátedra se encuentra recogida en las constituciones y legislaciones de diversos países, pero en algunos se recoge en el nivel universitario exclusivamente. La libertad de cátedra surge como contrapeso a la libertad de creación de centros.

Un tercer componente, en sobre estos derechos y libertades en educación es algo más reciente, problemático y conflictivo, que es el principio de libertad de elección de centro. El principio de libertad de elección se ha ido desarrollando de una manera mucho más activa en las últimas décadas, y, sobre todo, ha ido muy ligado al desarrollo de los conceptos neoliberales en educación y por la voluntad de algunos gobiernos de crear un mercado o un cuasimercado en educación. Al mismo tiempo enlaza con la interpretación de si la libertad de elección implica un derecho a la financiación de la elección. Por ejemplo, en España un centro que quiera concertarse no tiene derecho a concertarse, sino que tiene que cumplir con los requisitos que se les exige y evaluar en qué medida los cumple. No existe el derecho a la financiación, es decir, no es irrestricto. Las personas tienen derecho a poder elegir un centro público o un centro privado, pero que ese derecho sea financiado no está tan claro.

4.2. Los derechos de políticos o derechos de participación

En relación con la segunda oleada de derechos políticos o de derechos a la participación: está el derecho a la participación, ligado a las libertades positivas y tiene un proceso de constitucionalidad más lento, más avanzado en el siglo XX y que tiene diferentes configuraciones. No solo se tiene derecho a la libertad de creación de centros, de cátedra o a elegir, sino que tengo derecho a participar en la programación y toma de decisiones en el centro.

4.3. Los derechos sociales o prestacionales: el derecho a la educación

El derecho a la educación forma parte de lo que podemos llamar la tercera oleada de derechos o derechos de segunda generación. Este es ubicado en el paso del Estado liberal al Estado de Bienestar, de decir, no solo se hacen concesiones de libertades, sino que se trata de ofrecer la posibilidad de que estás libertades puedas ser ejercidas en igualdad.

El mismo derecho tiene varios componentes, pero básicamente tiene dos componentes fundamentales: la obligatoriedad de la enseñanza y la gratuidad de la enseñanza.

Por un lado, no son las familias o los grupos sociales los que deciden si el niño o niña se educa o no, es decir, que el mismo tiene derecho a ser educado, y si su familia se niega deberían de actuar los tribunales o los poderes públicos. Por otra parte, si el Estado no ofrece condiciones de gratuidad es probable que este derecho no pueda ser ejercido.

En el siglo XIX se declara la enseñanza obligatoria para determinados grupos de edad, pero la inclusión de la gratuidad de la educación se establecería a partir de la DUDH de 1948, aunque con distintos ritmos en los diferentes contextos de los países occidentales. Hasta que no se proclama la gratuidad total y no se desarrolla la escolarización universal.

El derecho a la educación tiene varios contenidos: el derecho a cursar la educación básica que la determinan las leyes de los países que determinan la edad que cubre dicha etapa educativa; el segundo es el derecho a acceder, el derecho a poder cursarla, el derecho a poder ser evaluado y transitar a otras etapas y el derecho a la no discriminación.

Por lo tanto, el derecho a la educación es un derecho prácticamente joven que comienza a ser instalado en las constituciones a partir de la DUDH (1948). La primera constitución que recoge este derecho como tal sería la Constitución italiana de 1947.

Al mismo tiempo empiezan las declaraciones que amparan el derecho a la educación en el ámbito internacional y estas son tres declaraciones fundamentales que constituyen la base para la concepción del derecho a la educación en nuestros países.

En primer lugar, la DDUH de 1948, tal y como hemos recogido anteriormente incluye el derecho a la educación en su artículo 26.1 en el que se reconocen los principios que anteriormente hemos desarrollado de la siguiente manera:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Posteriormente en el año 1959 se aprueba la Declaración de los Derechos del Niño y en el principio 7 en su primer párrafo se recoge lo siguiente:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

Esta declaración se consagra de una forma mucho más efectiva en la Convención de los Derechos del Niño de 1989. En el artículo 28.1 se nombra lo siguiente:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Dicha Convención trae consigo una formulación más precisa de lo que se entiende como el derecho a la educación, ya que poco a poco se van otros elementos en materia de educación secundaria, terciaria, el fomento a la asistencia a la escuela o la reducción de las tasas de reducción escolar.

Anteriormente, hemos comentado la tensión que el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13 genera, puesto que se reconoce la libertad de elegir entre las escuelas que las autoridades hayan creado.

Puelles-Benítez (1993) según la evolución de las libertades y derechos en la educación, así como el derecho a la educación establece una línea de discusión entre las tensiones sobre si la educación pertenece a una esfera más privada, al mercado, o al Estado. En sus propias palabras cuestiona lo siguiente:

Querer identificar la educación con un bien más producido por el mercado, como ha pretendido la «revolución conservadora», contradice nuestra memoria histórica: ni la escolarización universal, ni el acceso popular a la enseñanza secundaria, ni la apertura de la enseñanza universitaria son obra espontánea del mercado; el examen de la realidad nos dice que son obra de la acción continuada de los poderes públicos. Es cierto que la exaltación de lo público puede llevarnos —como ha sucedido en nuestro siglo— a la aberración del Estado totalitario, pero la privatización de lo público puede llevarnos también a tiempos pasados en que el individuo estaba a merced de otros poderes, más fuertes e implacables que el mismo Estado (Puelles-Benítez, 1993, párr. 65).

En el Estado neoliberal es en gran medida el artífice de la quiebra del derecho a la educación como un derecho social. El discurso de la eficacia se ha instalado en las agendas gubernamentales, ya que como dice Fernández-Soria (1999, p. 66) «[...] ¿quién no desea la eficacia?, ¿qué padre no ve con preocupación el futuro laboral de sus hijos que insiste en este discurso?».

Lo cierto es que el discurso del neoliberalismo acoge las tensiones entre lo público y lo privado en educación ha jugado en detrimento de la primero, ya que el triunfo del neoliberalismo se construye sobre el fracaso de los grandes Estados del Bienestar o de los derechos sociales que son «hijos» del mismo (Torres, 2001, Fernández-Soria, 1999). En gran medida lo que mide la calidad de lo público es la educación (Cullen, 1997; Fernández-Soria, 1999, p. 66).

El neoliberalismo es la enunciación de la libertad suprema del individuo para poder decidir. No obstante, el neoconservadurismo como hemos analizado anteriormente potencia las libertades neoliberales, pero con cierto control ejercido sobre cuestiones morales, religiosas o valores.

De este modo, el Estado social, o los derechos sociales se encuentran ante el ataque de la exaltación de los derechos de libertad. La libertad de elección de centro, como veremos más adelante es una libertad como hemos anunciado anteriormente, explotada por los Estados neoliberales que ven en ella la oportunidad de crear verdaderos mercados o cuasimercados educativos (Ball, 2003b; Van Zanten, 2007). Los mecanismos puestos en marcha y las políticas diseñadas en dirección a aumentar el poder de decisión sobre la escolarización de los hijos presentan una amalgama diversa que tiene que ver con la idiosincrasia,

historia, política, cultura y sociedad de cada país. A modo de ejemplo, podemos ver como los cheques escolares universales, es decir, los que pueden disfrutar todos los ciudadanos de un país para elegir la educación que deseen para sus hijos en entidades privadas o públicas, han tenido acogida en países como Suecia que no es considerado como un país que tenga una tradición política neoliberal, y, sin embargo en Estados Unidos solo se encuentra en algunos estados y en Inglaterra no se han desarrollado en el nivel obligatorio de educación debido a la impopularidad de la medida. A pesar de ello, son otros los mecanismos que se han introducido, como pueden ser las escuelas *charter* (escuelas financiadas con fondos públicos y con amplias libertades de gestión, dirección, selección de personal) en Estados Unidos que posteriormente desarrollaremos, o las *academies schools* (reciben fondos públicos, pero son prácticamente *independent schools*).

De este modo, estos mecanismos forman parte de toda una arquitectura tecnológica neoliberal que no hace más que distorsionar, como nos recuerda Puelles-Benítez (1993) el sentido público de la educación que atenta contra la memoria histórica de quién ha sido el actor o actores principales en el desarrollo del derecho a la educación.

Finalmente, la evolución de la educación como bien público y garantizada mediante la red de escolarización público y de los agentes públicos pasa a ser complementada con la intervención y la provisión de redes de escolarización público-privadas en la visión del Estado Social Inversor (Giddens, 1999) en el que se reconceptualiza los agentes que participan en la provisión de la educación mediante la participación del Estado, el mercado y la sociedad.

Capítulo III. Marco teórico sobre la privatización «de» y «en» la educación

1. Globalización, neoliberalismo, y educación

El concepto globalización dentro del campo de las ciencias sociales ha supuesto una revolución analítica y metodológica que parte de su carácter multidimensional y relacional (Bonal y Tabarini, 2011; Martín-Cabello, 2013). Lange (2003), analizó que las investigaciones indican que la globalización tiene un carácter multidimensional y polisémico en las que «las distintas definiciones que se han dado de ella no parecen ni establecidas, ni consensuales» (p. 1). Así, la génesis y desarrollo de la globalización han sido ampliamente discutidos por la sociedad académica, aunque existe un claro consenso en que «la globalización representa tanto una construcción ideológica como un imaginario social que ahora determina los discursos de política educativa» (Rizvi y Lingard, 2013, p. 47).

La globalización económica ha supuesto la creación de una economía globalizada en la que la competitividad es el eje de esta, y que implica a los Estados-Nación, las regiones, empresas y grandes corporaciones (Brown y Lauder, 2007), razón por la que al igual que el capitalismo, la globalización se caracteriza por su «desarrollo desigual» (Green, 2007, p. 66), con una polarización Norte-Sur, aún más si cabe. Sin embargo, como nos recuerda Green (2007, p. 66) en relación con la extensión de esta «la globalización no es meramente una cuestión económica. Tan importantes, aunque más complejos, son los efectos de la globalización en la cultura y en la política». El autor, remarca que la globalización está erosionando el rol progresista del Estado propio de las Revoluciones del siglo XIX y de la II Guerra Mundial, y enfatiza en que «la cultura mundial no se está volviendo homogénea más que a un nivel superficial» (2007, p. 67).

Green (2007, p. 65) define la globalización como «la aceleración rápida de movimientos de capital, bienes, mano de obra, servicios e información a través de las fronteras» que se explica como desarrollaremos más adelante a partir de la década de los setenta y los cambios que acontecieron a nivel mundial a partir de esta década.

Morrow y Torres (2005) destacan que, desde las teorías de los sistemas mundiales, la globalización es datada desde los orígenes del capitalismo que derivan en una economía global ya en el siglo XVI. No obstante, ponen de relieve que «el cambio decisivo vino en la década de los setenta y los ochenta, con [...] la transformación «postfordista» de los procesos de producción» (Morrow y Torres, 2005, p. 33).

Dicha transformación de la que nos hablan los autores se da a principios de la década de los setenta donde se sitúa la mayor expansión e intensificación de la globalización (Castells, 2000; Didou, 2000; Conversi, 2010). Por un lado, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación han interconectado economías, culturas, capitales, naciones y sociedades de manera globalizada e inmediata (Carnoy, 1999), lo que ha conceptualizado Castells (2000) como sociedad en red. Por otro lado, la disolución del tratado de Bretton Woods (1971) y la crisis del petróleo (1973) provocó la desconfianza en el *Keynesian National Welfare State* (KNWS) que paulatinamente se ve permeado por el poder del discurso neoliberal y las prácticas y tecnologías neoliberales del *Schumpeterian Workface State* (SWS) o el ‘competition state’ (Ball, 2007; Cerny, 1997).

La crisis de la década de los setenta, fue una crisis que atravesó diversas esferas y supuso el paso de la modernidad a la posmodernidad, a la demanda del cambio del modelo de producción en cadena (fordismo) al trabajo flexible (posfordismo) (Sennett, 2005), de una sociedad industrial a una postindustrial (Bell, 1973) de la seguridad a la inseguridad y a la potenciación de valores como el individualismo, el materialismo, el egoísmo y el hedonismo (Beck, 1998) propios de una sociedad líquida y cortoplacista (Bauman, 2000).

La riqueza y estabilidad que había generado la modernidad en los países desarrollados entraría en un período de crisis en el que dentro del contexto anteriormente descrito la educación sería formulada de modo que sirviera a las demandas del mercado laboral, ya que la teoría del capital humano definía el desarrollo de una sociedad determinado por la cualificación de sus trabajadores que harían la economía más competitiva en la que el Producto Interior Bruto (PIB) de un país mediría su grado de desarrollo (Brown y Lauder, 2007). Es conocido, que posteriormente a principios de la década de los noventa del siglo XX esta manera de comprender el desarrollo de un país sería fuertemente criticada. Finalmente, el premio Nobel de la Paz, Amartya Sen desarrollaría el concepto de desarrollo humano que se extraía de la suma de la esperanza de vida al nacer, la educación y el PIB de un país y que es empleado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para medir el bienestar y desarrollo de un país (Cejudo-Córdoba, 2006).

No en vano, la Crisis del Petróleo de 1973 fue un revés en todos los sentidos a la educación que reafirmaría lo que publicaría la UNESCO mediante el informe elaborado por Philip Combs (1967) La crisis mundial de la educación, en el que una de las soluciones que daban respuesta a la necesidad de cambio de la educación era que los Estados debían de hacer un esfuerzo por modernizar los sistemas educativos que no se habían adaptado a las transformaciones que se habían dado. El discurso de la modernización o la innovación, no en vano, ha sido puesto al uso de las reformas neoliberales y las políticas de privatización en y de la educación (Ball y Youdell, 2008).

Punto y seguido, la globalización económica y el neoliberalismo se expanden a partir de la década de los ochenta mediante los gobiernos de Ronald Reagan (1981) y Margaret Thatcher (1979), que abrazaron las teorías económicas, políticas y monetaristas de Hayeck y Friedman. A partir de aquí se sucederían una serie de acuerdos y reformas legislativas para eliminar las barreras proteccionistas al mercado (Martín-Cabello, 2013; Morrow y Torres, 2005) en el que cabe destacar por su implicación en la privatización de la educación el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios en 1994 (AGCS) (Verger, 2012). Es en este contexto en el que «la globalización de los mercados financieros es la espina dorsal de la nueva economía» (Castells, 2000; p. 145) donde se pasa a «gobernar para el mercado y no a causa del mercado» (Foucault, 2007, p. 154) esa es la auténtica revolución económica neoliberal globalizada.

De esta forma, tras la globalización económica a pesar de lo que algunos autores afirman que el Estado perdería parte de sus potestades sobre el gobierno de los Estados-Nación (Dale, 2007), estos no perderían fuerza, sino que modificarían su papel, y pasarían a ser facilitadores de las reformas y contrarreformas educativas en el seno de los Estados. Aunque, como afirmaba Carnoy (1999) los Estados modificarían su rol en parte sí, ya que su poder para regular y redistribuir los servicios públicos al servicio de la economía mundial ha dado paso a procesos de descentralización y privatización de estos como es el caso de la educación, y en parte no, ya que los Estados-Nación continúan teniendo influencia en la formulación de políticas educativas.

Según Brown y Lauder (2007, p. 263) es «el limitado poder de los Estados-Nación para controlar la competencia económica que les ha obligado a competir en lo que se conoce como la guerra del conocimiento» que ha transformado los sistemas educativos internacionales.

La globalización ha acelerado la colaboración internacional, el intercambio de ideas y la transferencia de políticas educativas entre los sistemas educativos (Carnoy, 1999, Steiner-Khamsi, 2004). En estos procesos de convergencia y homogeneización de los sistemas educativos, la comparación y clasificación de los sistemas educativos a través de organismos con la OCDE (para los países en desarrollo) se ha visto una clara influencia en las políticas educativas de los Estados-Nación (Jakobi y Martens, 2007; Mundy, 2007). Estos organismos ejercen su influencia mediante la formulación de políticas, informes, comparaciones y recomendaciones, está reconfigurando las políticas educativas a lo largo de lo ancho y lo largo del planeta. Ya son conocidos los estudios PISA de la OCDE y su influencia en los sistemas educativos que quieren quedar en la posición más alta de la tabla (Bonal y Tarabini, 2008).

Aunque, como nos recuerda Green (2007, p. 68) «la globalización en sí todavía no ha erosionado sustancialmente el control nacional sobre la educación», ya que este control supone un elemento de mayor interés en un contexto donde las evaluaciones y la convergencia de objetivos son marcados por las agendas de los organismos internacionales y la potestad de los Estados sobre el capital humano es más importante aún, teniendo en cuenta que la competitividad económica es medida a través de la cualificación y mano de obra de la ciudadanía.

Dale y Robertson (1997) destacan a su vez el «acuerdo estatal-competitivo» como una de las razones de este cambio, en el que la competitividad internacional y las relaciones contractuales son los motores de la creación de políticas estatales (Dale, 2007). Si los Estados-Nación han pasado a ocuparse de otras cuestiones basadas en la competitividad internacional, parte de ello se explica en que algunas de estas recomendaciones y formulación de políticas han sido en parte de la agenda de reforma global de los organismos internacionales con un claro sesgo pro libre mercado. Robertson et al. (2007, p. 212) afirma que tanto «la OMC, el FMI y el Banco Mundial, inciden ahora en cuestiones que antes eran jurisdicción de los Gobiernos nacionales» con un claro corte neoliberal.

Torres (2001, p. 21) insiste en que «son los organismos económicos de carácter mundialista los que también financian la construcción de discursos acordes con sus intereses privatistas y de explotación, que además divulgan con insistencia y machaconamente». De este modo, se ha categorizado el impacto de las recomendaciones de estos organismos en materia educativa como una suerte de soft power que está influyendo en las formas de gobernanza de lo público y en tendencias hacia la descentralización de los sistemas educativos, la privatización de la educación o la participación de los mercados como un actor parte de las políticas educativas (Ball, 2014; Bieber y Martens, 2011).

Para Carnoy (1999) la globalización neoliberal impacta en la educación produciendo cambios en tres direcciones: 1) económica en la que los gobiernos tienden hacia una reducción de su gasto público y por ende a una precarización de la escuela pública; 2) una mayor atención e inversión en las etapas educativas dirigidas hacia la inserción laboral marginando la educación primaria; y 3) una focalización y promoción de las materias y disciplinas en favor del mercado productivo.

La globalización económica supone una mayor demanda de capacidades y habilidades en el sistema productivo actual, no obstante, la globalización económica en la que las inversiones de los grandes capitales demandan un mayor control del gasto público, dejan poco margen de maniobra a los estados para ofrecerlas. De este modo se «crea un mercado internacional para la educación cada vez más atractivo a los ojos de los inversores del sector privado [...]. En 1999 la OCDE estimó el valor del comercio de servicios educativos en 30 billones de dólares» (Green, 2007, p. 70-71). Aun así, Green (2007) vaticinaria que el mayor atractivo para los capitales inversores en el campo de la educación sería desarrollado en la Educación Superior, de la que se podrían extraer beneficios directos, cosa que no sucedía de igual modo en los niveles primario y secundario. Sin embargo, en los últimos años ha habido «una proliferación del crecimiento en la provisión privada de la educación primaria» en los países en desarrollo principalmente (Edwards, Klees y Wildish, 2015, p. 3), ya que la industria de la educación es un nicho de mercado en aumento (Junneman y Ball, 2011).

No en vano, cabe recordar que no son solo los organismos internacionales, supranacionales y los Estados los que reproducen el discurso de la nueva ortodoxia reguladora de la política pública de manera exclusiva (Ball, 2014; Ball y Youdell, 2008; Rizvi y Lingard, 2013). La política, al igual que la sociedad red derivada de la globalización, es producida mediante redes de actores políticos, empresariales, filántropos, organizaciones sin ánimo de lucro y otros agentes que reconfiguran la política hacia modelos de gobernanza en red (Ball, 2014).

En gran medida, las redes de políticas ponen en funcionamiento mecanismos, dispositivos y discursos que redefinen la educación pública entendida como un campo en el que lo privado puede penetrar para salvarla de la burocratización, la ineficiencia y la baja calidad de la enseñanza pública (Chubb y Moe, 1992; Puelles-Benítez, 2012; Torres, 2001; Viñao, 2012).

Empero, la crítica a lo público siguiendo a Brenner, Peck y Theodore (2010) formaría parte del roll *out neoliberalism*, sin embargo, también pensamos que hemos trascendido el roll *out neoliberalism* —proponer

las políticas de corte neoliberal como el remedio o solución a las fallas del estado del bienestar—, ya que actualmente las redes de políticas producen efectos de recontextualización, mutación e hibridación de políticas que permiten que el mercado sea un agente activo en la educación sin necesidad de justificar su capacidad para resolver las fallas de los Estados del Bienestar en el caso de los países occidentales, puesto que desde el socioliberalismo el mercado ha pasado a ser un agente clave en lo público.

Dicho contexto, atravesado por la globalización y el neoliberalismo es en el que se mueven las políticas educativas actuales. Sin embargo, es necesario recordar que, como afirma Dale (2007, p. 90), «los efectos de la globalización varían enormemente entre países, según su posición dentro de la economía mundial y regional», por lo que la convergencia de políticas no es literal y esto nos obliga a realizar estudios más profundos que nos permitan identificar los mecanismos y discursos que hay detrás de las políticas en determinados contextos. De este modo es preciso «saber cómo la globalización y su paquete ideológico afectan la entrega general de la educación, desde paradigmas transnacionales, a políticas nacionales, a prácticas locales.» (Carnoy y Rhoten, 2002, p. 3).

Ahora bien, de acuerdo con Beech y Artopoulos (2014), no podemos hablar de transferencia o préstamo de políticas de manera taxativa, ya que si existe un Global Education Reform Movement (GERM), la manera en que es traducido en los contextos y geografías pueden ser manifiestas de diversas maneras.

2. Los movimientos globales de educación y el rol de los organismos internacionales: el *GERM* y *GMER*

Las sucesivas reformas educativas como un «movimiento epidémico» (Levin, 1998) son auspiciadas a nivel internacional por la globalización económica, el neoliberalismo y las políticas de privatización de la educación. Estas reformas y contrarreformas globales son las que Pasi Salhberg (2006, 2007, 2012) define como Global Education Reform Movement (GERM) y que han transformado los sistemas educativos a través del mundo durante las últimas décadas.

El GERM está caracterizado por los «test estandarizados, pago por resultados, competitividad y privatización; es la verdadera antítesis de la educación como bien público» (Blower, 2015, p. 5). Por otro lado, Verger, Hülya y De Koning (2017), hacen referencia al Global Managerial Education Reforms (GMER), es decir, las reformas globales que centradas en la gestión buscan la mejora de la eficiencia y los estándares de rendimiento educativo y que están suponiendo nuevos modos de gobernanza de la educación.

Las políticas comúnmente aplicadas bajo el paraguas del GMER son las de rendición de cuentas, la evaluación de la docencia, las asociaciones público-privadas (APP), entre otras (Verger, Hülya y De Koning, 2017; Parcerisa y Verger, 2016; Verger y Bonal, 2012). Estos nuevos movimientos globales de reforma se sustentan predominantemente en la rendición de cuentas numérica, o lo que Rose (1999 citado en Rizvi y Lingard, 2013) denomina como la «política con números», propia de la filosofía de la Nueva Gestión Pública. Rizvi y Lingard (2013, p. 74) aluden a que se trata de una «investigación política comisionada» al hecho de apoyarse en la racionalidad proporcionada por los números y los estándares de rendimiento para esgrimir reformas basadas en la evidencia.

Las políticas del GERM y del GMER afectan tanto a países en desarrollo como países desarrollados. Es cada vez más frecuente ver como los países aplican este tipo de políticas (Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016). Todo ello es debido en mayor, o menor medida, al rol de los organismos internacionales y a la apertura de los servicios públicos al comercio internacional impulsado por la Organización Mundial del Comercio (OMC en adelante) en el año 1994 mediante el referenciado anteriormente acuerdo AGCS. Es a partir de aquí que las grandes corporaciones operan con mayor libertad en el campo educativo. Según Ball y Youdell (2008, p. 54):

las formas encubiertas de privatización en la educación, así como otras formas más explícitas, son defendidas firmemente por muchas agencias multilaterales como el Banco Mundial, la OCDE, el FMI

y la OMC. Esas tendencias están incorporadas a los programas de «reforma» de muchas organizaciones y partidos político que se pueden reconocer en las agendas políticas y de inversión por parte de actores internacionales son cada vez más frecuentes.

Un ejemplo de ello lo representa Pearson la mayor multinacional alrededor del mundo en dicha materia. En el año 2011 ingresaría alrededor de 7000 millones de dólares con sus actividades en este campo (Junneman y Ball (2011). A la vez que el mercado empresarial en educación representa un valor de 36 000 millones de dólares, siendo un área económica en aumento que ofrece altas posibilidades de crecimiento (Commonwealth Ministerial Work Group, 2013). Por ello, en gran medida, «la privatización de la educación es una tendencia política de alcance global que se ha reforzado a lo largo de los últimos años» (Bonal y Verger, 2012, p. 175).

Mediante un análisis de los impactos del AGCS, Verger (2006), alerta de las consecuencias de la OMC en el sector público educativo, ya que el marco jurídico del AGCS permite una liberalización paulatina del sector. Robertson, et al. (2007), enfatizan en la naturaleza vinculante de las políticas de la OMC tras la ratificación de sus acuerdos, ya que no contiene una agenda social como sí la tienen otras organizaciones multilaterales (BM, OCDE, Unesco) en la que los mecanismos de transferencia de políticas no son tan directos y se efectúan por la vía de la diseminación (Dale, 2007).

Es el Órgano de Solución de Diferencias (OSD), el mecanismo sancionador de la OMC sobre los países que no cumplen los acuerdos previamente contraídos, a través del que la organización multilateral ejerce su poder coercitivo por las posibles regulaciones proteccionistas que puedan trabar las relaciones comerciales bajo principios de máxima libertad (Verger, 2005).

Lo que más significativo del funcionamiento del acuerdo es el nivel de margen o maniobra para añadir nuevas disposiciones a lo acordado en primera instancia, pero que, a la vez, no se pueden revocar disposiciones anteriores, de tal forma que, en función del gobierno, existirán regulaciones que no podrán ser eliminadas. Hecho que compromete la gobernabilidad de las políticas de turno (Verger, 2006).

Robertson et al., (2007) enfatizan en que la OMC es abiertamente neoliberal y su objetivo es «que los sistemas educativos y el suministro de la educación dentro de los Estados-nación estén supeditados a la estrategia acumulativa mundial» (Robertson, et al., 2007, p. 209), es decir, este tipo de acuerdos «marcan los límites de las políticas proteccionistas» (Torres y Morrow, 2005, p. 36). Ball (2014) alerta de que la fecha de incorporación a la OMC y la ratificación del AGCS debe estar contenida en los análisis sobre la privatización de la educación en un país, ya que es una variable que explica el momento en el que se comienzan a liberalizar ciertos sectores y principalmente, el de la educación. Para él, está claro que los países que tienen una incorporación más tardía están experimentando aperturas y liberalización de sus servicios educativos de un modo más acelerado para formar parte de los organismos que dominan el contexto global, como en este caso la OMC.

Por otro lado, el Banco Mundial (BM) es un organismo fundamental que potencia el discurso de la acción de lo privado en las políticas y prácticas educativas. Verger, Edwards y Kosar-Altinyelken (2014, p. 4) destacan que «hoy, el Banco Mundial (o, simplemente, "el Banco") es la organización internacional más influyente en el campo de la educación para el desarrollo». El BM más allá de las conocidas inversiones de millones de dólares realizadas en los países en desarrollo, es un productor de tecnologías documentales, es decir, de informes, evaluaciones y papers (entre otros) con potentes discursos y prácticas neoliberales (Verger, Edwards y Kosar, 2014).

Las políticas de ajuste estructural que el BM aplica desde los años setenta en los países en desarrollo han sido duramente criticadas. Es a partir de la década de los años ochenta, cuando EE. UU. de la mano de Reagan, y Reino Unido gobernada por Thatcher, retiran su ayuda financiera a la UNESCO, un organismo que practicaba las políticas de «multilateralismo distributivo» (Mundy, 1998; Kim y Boyle, 2012), momento en que el BM se convertiría en la máxima autoridad en el campo de la educación y el diseño de políticas educativas en el mundo en desarrollo, junto con la OCDE en el mundo desarrollado. En la década de los noventa el BM sufriría diversas críticas por parte de diversas ONGDs sobre sus políticas de ajuste estructural

aplicando un «multilateralismo defensivo y disciplinario» (Mundy, 2007). Esto obligó al BM a repensar su agenda y se posicionó en la acción a la ayuda al desarrollo y erradicación de la pobreza.

Bonal (2017) incide en que el BM centrado junto con otros organismos en la erradicación de la pobreza ponen en el centro la educación potenciando un modelo basado en las intervenciones en la demanda que parten de un enfoque neoliberal para el desarrollo y para fomentar el mercado o adaptarlo a la demanda de los más pobres.

En la «Estrategia de Educación 2020» del BM lanzada en 2011 potencia el rol del sector privado en la educación (BM, 2011) mediante la promoción de las Public-Private Partnerships (PPP en adelante) en educación (Menashy y Read, 2016; Patrinos, Barrera-Osorio y Guáqueta, 2009; Verger, 2012). Por lo que podemos deducir, que estas medidas de privatización de la educación surgen como una propuesta para privatizar de manera soft y que no sean identificadas a simple vista como tales.

La UNESCO es otro de los organismos multilaterales que cada vez más apuestan por la asunción de las APPs para cumplir con los objetivos de Educación Para Todos, Objetivos de Desarrollo del Milenio y los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible en la que han entrado en juego otros actores, ya que dichas agendas invitan a la participación del sector privado para cumplir con los objetivos marcados (Ball y Youdell, 2008; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016; Walford, 2011).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como hemos nombrado anteriormente se ha erigido como una suerte de «Ministro Mundial de Educación» (Kamens, 2013, p. 123; citado en Fernández-González, 2015, p. 166) para los países desarrollados. La OCDE sería fundada en 1961 con la finalidad de desarrollar políticas para desarrollar el crecimiento económico europeo. En la actualidad está conformada por 36 países miembro y la Comisión de la Comunidad Europea forma parte del trabajo de esta (OCDE, 2019c). La OCDE define sus actividades en su página web de la siguiente manera:

La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos puedan trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabajamos para entender qué es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental. Medimos la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizamos y comparamos datos para realizar pronósticos de tendencias. Fijamos estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas (OCDE, 2019b).

La OCDE se ha conformado como una especie de club selecto en el que entran las economías industrializadas. Sin embargo, no tiene la capacidad directa de influir en las políticas públicas.

No obstante, en el campo de la educación desde el principio de los años 2000 el rol que ha ejercido la OCDE mediante sus estudios y recomendaciones mediante políticas propias de la NGP (estándares, evaluación de rendimiento, publicación de resultados, recomendaciones sobre liderazgo y emprendedurismo, etc.) ha influido en reformas llevadas a cabo en algunos Estados-Nación (Barquín-Ruiz et al., 2011). Esta influencia se veía fortalecida con los estudios denominados PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado) que evalúan el rendimiento académico de las materias instrumentales requeridas por el mundo del trabajo (matemáticas, lengua y ciencias sociales). No obstante, la OCDE genera otra serie de informes como el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), Education at a Glance, Education Policy Outlook, entre otros. La visión educativa de la OCDE no es otra sino de la de impulsar el desarrollo económico mediante estrategias propias de la filosofía de la NGP y las modalidades híbridas de privatización de la educación.

La Unión Europea (UE) surge del mismo modo para impulsar «la cooperación económica con la idea de que, a medida que aumentara la interdependencia económica entre los países, disminuirían las posibilidades de conflicto» (Unión Europea, 2016). Si bien, la UE ha terminado derivando en un organismo supranacional que ocupa toda serie de campos de la política pública, entre ellos la educación. Al igual que el resto de los organismos internacionales, la UE promociona prácticas propias de la NGP en educación. A partir de la Estrategia de Lisboa (2000) las recomendaciones, así como los objetivos estratégicos fijados por el Consejo Europeo han perseguido hacer de la educación de los países el motor de una UE competitiva en la economía internacional.

En 2016 se publicaría el Informe de Eurydice bajo el título Educación para el Emprendimiento en los centros educativos de Europa. La idea detrás de este informe era revisar el estado de la educación emprendedora en la UE de los 27. La relación entre innovación, competencias y emprendedurismo es una constante en el informe. Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012) alertan sobre la raíz de estas palabras que provienen directamente del mundo de la empresa y que pueden tener la capacidad de poner a trabajar a los sistemas educativos bajo estos principios. Al mismo tiempo, el emprendedurismo tiene que ver con la imagen subjetiva que genera el neoliberalismo de la necesidad de generar individuos empresarios que tengan capacidad para consumir en el mercado (Hirtt, 2001).

Reconocer las diferentes posiciones de las naciones respecto de las organizaciones internacionales como la OMC, el BM, la UNESCO, la OCDE, el FMI o la UE es esencial para resolver el problema de muchas teorías sobre la globalización y la educación (Ticky, 2000; Rizvi y Lingard, 2013). Son, por lo tanto, la OMC, el BM y la UNESCO (entre otros organismos) los que principalmente han marcado el crecimiento y proliferación de la Industria de los Servicios Educativos (ISE) y la privatización de la educación mediante políticas de tercerización del sector público educativo, Iniciativas de Financiación Privada (IFP), alianzas público-privadas y venta de políticas educativas; entre otras medidas (Ball, 2014).

Los países que potencialmente participan de esta ISE son Reino Unido y Estados Unidos (Ball, 2012) deslocalizando sus empresas gracias a las posibilidades de flexibilización del mercado y el AGCS (Harvey, 2005). El ejemplo más claro lo tenemos en la multinacional Pearson, un 'edubusiness' que se ha reinventado y realiza inversiones en más de 80 países (Junneman y Ball, 2016). Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi (2016) aluden a la aparición de una Global Education Industry (GEI) como consecuencia de que en un mundo cada vez más globalizado, la educación es gestionada e incluso asumida por organizaciones privadas. Dichos autores, incluyen en la composición de la GEI a grandes corporaciones y entidades filantrópicas con un alcance global. Esto lleva a una mayor globalización de las prácticas educativas, ya que estas multinacionales educativas exportan su producto en contextos altamente diferenciados. Como hemos enunciado anteriormente, la atención en los niveles educativos que daban salida al mercado laboral como la etapa de secundaria y la universidad, son los que más interés suscitaban al mercado y sufrían las reformas políticas más evidentes (Carnoy, 1999). No obstante, con el crecimiento de la GEI los niveles del jardín de infancia o la escuela primaria están siendo penetrados por dicha industria de manera más generalizada (Verger, Lubienski, y Steiner-Khamsi, 2016).

No obstante, los países en desarrollo son más fácilmente permeables a la hora de aplicar políticas de privatización y que se establezcan las industrias educativas, ya bien por una necesidad de entrada de capital empresarial para poder ofrecer una oferta educativa, o bien, por el abandono del sistema educativo (Moschetti, Fontdevila y Verger, 2017). Sin embargo, la privatización de la educación en los países industrializados que ya cuentan con bastos sistemas educativos es más compleja y en su mayoría se da de modo encubierto, aunque no es una realidad excluyente en los países en vías de desarrollo. Como hemos comentado anteriormente la teoría neoliberal en la práctica no hace desaparecer al Estado, sino de potenciar la actividad del mercado en educación y de establecer cuasimercados educativos (Albi et al., 1997). Los procesos de neoliberalización y privatización de la educación en los países de la OCDE han sido diversos, ya que no podemos olvidar que las políticas viajan, mutan y se dan de manera híbrida con la realidad histórica, política y contextual en la que aterrizan (Ong, 2007), aunque pueden ser analizados y reconocidos con las herramientas conceptualmente potenciales como son el GERM y el GMER.

En el caso de la naturaleza de esta tesis doctoral, lo que pretendemos analizar es la privatización «de» y «en» la educación pública obligatoria que se da de manera encubierta o visible, por lo que parte de lo que aquí descrito aunque es obviado en el desarrollo de dicho trabajo, como puede ser el paradigma de la GEI o la influencia del AGCS, el BM, la UNESCO u otro tipo de categorías, no quiere decir que no estén presentes en los contextos analizados, sino que atenderían a la profundización de los procesos, mecanismos y tendencias de privatización desde las grandes multinacionales privadas en su profundidad o de las implicaciones de dichos organismos internacionales que podrían rebasar los límites de nuestra investigación.

3. La privatización de (exógena) y en (endógena) la educación

El título de este punto hace alusión directa al informe publicado por Stephen Ball y Bárbara Youdell en 2007 para la Internacional de la Educación denominado «*La privatización encubierta en la educación pública*». Como hemos anunciado anteriormente, las categorías analíticas que este informe proporciona nos ayudan a mapear los procesos de privatización de la educación en diversos contextos de tal modo, que podemos identificar estas dinámicas propias del GERM y del GMER.

Stephen Ball «propone herramientas conceptuales y teóricas que pueden ser utilizadas en el análisis de contextos muy diversos» (Avelar, 2016, p. 3). Beech y Meo (2016, p. 3) realizan un estudio de cómo los conceptos metodológicos y teóricos desarrollados por Ball y sus colegas pueden ser empleados para el estudio de la región de Latinoamérica. Ambos autores definen la tarea de estos autores con un «carácter productivo y desestabilizador» mediante la «caja de herramientas» que han desarrollado durante más de tres décadas.

Falabella (2007) en una entrevista realizada a Stephen Ball recogería la preocupación de este por estudiar los mecanismos de privatización de la educación que considera son una estrategia de clase. La autora reflejaba en el título de la entrevista la afirmación del académico del Instituto de Educación de Londres de manera destacada en la que ha invitado a la comunidad científica a poner al servicio de los ciudadanos el estudio de los mecanismos de privatización enunciando de la siguiente manera: «necesitados entender e investigar la lógica de la privatización» (p. 6). Ese mismo año (2007) en el que se le realizó la entrevista al sociólogo publicaría, junto a su colega Barbara Youdell, el informe más arriba referenciado.

Por otro lado, Antoni Verger y sus colegas mediante el grupo de investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona, denominado GEPS (Globalizació, Educació i Polítiques Socials) estudian los fenómenos de globalización, privatización de la educación y políticas educativas globales desde diversas perspectivas, y después de Ball y sus colegas, probablemente sean uno de los grupos que más están influyendo en este tipo de estudios. Moschetti, Fontdevila y Verger (2017) elaboraron el Manual para el Estudio de la Privatización de la Educación para la Internacional de la Educación partiendo al mismo tiempo de la producción de Ball y Youdell (2008) mediante las categorías privatización exógena y endógena. Además de ello han realizado una clasificación de la privatización de la educación según la fuente de financiación y la provisión de la educación adaptada del Banco Mundial (2016) que nos sirve para identificar tendencias de privatización en y de la educación que pueden darse en diversos contextos. Tal y como recogemos en la imagen siguiente.



Imagen 1. Modalidades de privatización según su provisión y financiación

Nota: Recuperado de *Manual para el estudio de la privatización de la educación*, por M. Moschetti, C. Fontdevila y A. Verger, 2017, Bruselas: Internacional de la Educación.

La privatización encubierta en la educación significa que no es ejercida de manera directa ya que son diversos los mecanismos empleados por los gobiernos para poder introducir a las empresas para operar en el sistema educativo (exógena), o para que el sistema educativo tenga un comportamiento similar al mismo (endógena). Ball y Youdell (2008, p. 2) versan sobre la no perceptibilidad de la privatización porque no se usa un lenguaje directo, sino que estas acciones se ocultan tras palabras como «modernización» o «reforma».

La privatización encubierta de la educación, como hemos descrito en apartados anteriores, partió de los estudios contemporáneos y categorías posmodernas sobre el neoliberalismo y las maneras de crear un Estado performativo. Es decir, de las teorías de un Estado Competitivo (Cerny, 1997) que era presentado y naturalizado como la opción irrevocable para salvar a los Estados del keynesianismo y las burocracias que habían sido lo que había conducido a una crisis económica, productiva y educativa en la década en los años setenta (Harvey, 2005). El discurso que hay detrás de estas lógicas es que la organización y los sistemas de las empresas son mejores que los de las instituciones públicas (Whitty y Power, 2000). Las respuestas a la crisis se tradujeron en reformas escolares (Puelles-Benítez, 2012) necesarias para transformar la estructuración del currículum, la identidad del profesorado, los recursos destinados a la educación pública y la rendición de cuentas y evaluación de los sistemas.

La idea central tras todas las reformas que buscan «privatizar» o «mercantilizar» el sistema educativo es poner a funcionar bajo los preceptos del mercado o en alianza a los mismos centros educativos, es una manera de aumentar la calidad, eficacia y eficiencia de estos (Torres, 2001) que es mermada por la excesiva burocratización del Estado de Bienestar (Chubb y Moe, 1992).

Si bien las medidas de privatización o la implementación de estas han venido de la mano de gobiernos predominantemente conservadores como en Estados Unidos (Reagan), Francia (Mitterrand) o Reino Unido (Margaret Thatcher), también han sido llevadas a cabo por partidos políticos socioliberales como en Estados Unidos Bill Clinton, en Alemania Schröder o en Reino Unido Tony Blair (Duru-Bellat, 2004), así como países de tradición socialista como los de Vietnam o China (Rizvi, 2016).

No en vano, cabe destacar que, si esta es una tendencia global, no podemos interpretar las geografías como «los lugares [...] puros e intactos antes del contacto con estas fuerzas globales» (Beech y Artopoulos, p. 255). Con esto queremos enfatizar en que la educación pública de masas como hoy la entendemos fue un resultado de la expansión de la educación y del consenso de posguerra a partir de 1945 y la sucesión de declaraciones que reconocían la educación como un derecho humano (DDHH, 1948). Anteriormente la educación en líneas generales pertenecía al ámbito de lo privado y en algunos estados la educación privada forma parte de la historia del sistema educativo como puede ser el caso de Bélgica y España, tienen sistemas de educación privada que son potestad de órdenes religiosas, antes de que los procesos de mercantilización o privatización se presentarán como una tendencia global (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016).

Analizar la privatización de la educación en la actualidad desde los conceptos privado y público, entendiendo lo privado como la institución no estatal o que recibe fondos públicos, pero de gestión privada, así como entendiendo lo público como lo que pertenece al Estado no permite desentrañar otra serie de cuestiones que hacen o relacionan la educación pública con comportamientos o alianzas con el mercado. Al mismo tiempo, como hemos venido desarrollando la privatización de la educación no es una cuestión exclusiva de los países desarrollados o de altos ingresos, tal y como desarrollaremos en el punto 2.4.

De este modo, Ball y Youdell (2008) siguiendo las categorías de R. Hatcher (2001) sobre privatización «de» y «en» la educación hablarían de privatización exógena y endógena que pensamos son herramientas conceptuales lo suficientemente globales y gráficas para describir procesos que puedan tener el mismo objetivo o naturaleza, es decir, mercantilizar o privatizar el sistema educativo público.

La privatización exógena y endógena que definiremos más abajo y las políticas que serán desarrolladas para que se den estos fenómenos, se encuentran estrechamente unidas en la práctica. Moschetti

et al. (2017) publicarían el informe Manual para el Estudio de la privatización de la Educación que ya hemos citado anteriormente. Dicho manual recoge una representación gráfica de una adaptación de

las categorías que Ball y Youdell (2008) establecerían y que sintetiza perfectamente el tipo de privatización «de» y «en» la educación, el objetivo de cada una de las categorías y las políticas llevadas a cabo como podemos ver en la imagen siguiente:

Tipo de privatización	Objetivo	Políticas educativas	
Exógena	Promover la emergencia y expansión de proveedores privados en educación	<ul style="list-style-type: none"> • Liberalización del sector de la educación • Incentivos impositivos a las escuelas privadas o al consumo de educación privada • Subsidios estatales a la educación privada 	<ul style="list-style-type: none"> • Vouchers y otras fórmulas competitivas en las que el financiamiento sigue a la demanda • Escuelas <i>charter</i> • Libertad de elección escolar
Endógena	Introducir normas, valores y lógicas del sector privado en los sistemas educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Pago por desempeño para docentes y escuelas • Descentralización de unidades del sistema educativo y gestión basada en el centro • Evaluaciones estandarizadas y rankings 	

Imagen 2. Tipos de privatización y políticas educativas asociadas

Nota: Recuperado de *Manual para el estudio de la privatización de la educación*, por M. Moschetti, C. Fontdevila y A. Verger, 2017, Bruselas: Internacional de la Educación, p. 11. Adaptado de *La privatización encubierta de la educación pública*, por S. J. Ball y B. Youdell, 2008, Londres: Instituto de Educación; Universidad de Londres.

Huelga decir, que algunas políticas pueden darse de manera híbrida, es decir, son mecanismos exógenos y endógenos de privatización de la educación, que explicaremos tras desarrollar los mecanismos que son o exógenos o endógenos a continuación.

Al mismo tiempo, las alianzas público-privadas (APP) estarían dentro de lo que entendemos como privatización endógena, y privatización endógeno-exógena. Las APP según Verger y Bonal (2012, p. 13) son:

[Las] relaciones contractuales entre el gobierno y el sector privado para la adquisición de servicios educativos contractuales entre el gobierno y el sector privado para la adquisición de servicios educativos por un período específico. Dichos contratos se pueden materializar en modalidades muy distintas desde la subcontratación de plazas en escuelas privadas para niños desfavorecidos, la gestión privada de centros públicos o fórmulas de financiación educativa pública que sigue la demanda para fomentar la elección de centro, indistintamente de si este es público o privado. (IFC, 2001; Patrinos *et al.*, 2009)

Según dichos autores, las APP no buscan la privatización de la educación como un fin en sí mismo, sino el cambio en la gobernanza de la educación pública, para mediante la introducción de políticas de mercado hacer a los centros educativos más competitivos. Tal y como han recogido en la imagen siguiente:

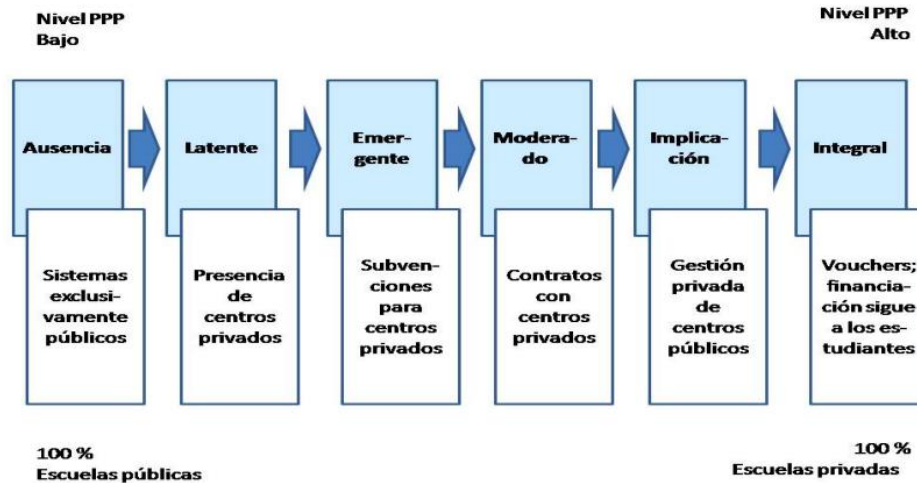


Imagen 3. La continuidad de las APP

Nota: Recuperado de «La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa», por A. Verger y X. Bonal, 2012, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), p. 18

Dicha sistematización sobre las APP ofrecidas como una línea de continuidad, es la realizada por Patrinos et al. (2009) para el Banco Mundial. Moschetti et al. (2012) la categorizan de tendenciosa, ya que no toda APP supone la potenciación de la competencia entre centros y la libertad de elección. Sin embargo, nosotros fijamos este esquema para tratar de analizar las que sí suponen un proceso «de» y «en» privatización de la educación.

Las APP han supuesto políticas de mayor grado y alcance con el paso del tiempo. Es a partir de la década de los ochenta que estas políticas comienzan a ser aplicadas como parte de la economía neoclásica y la reestructuración del Estado, hacia un Estado Competitivo (Robertson y Verger, 2012). Se han convertido en una política preferente de grandes organismos internacionales que las promocionan, como son el BM o el FMI, o la UNESCO a través de las agendas de Educación Para Todos (EPT), Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) o la actual Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030. Los sectores progresistas ven en estas una oportunidad para hacer más eficientes a los sectores públicos, es decir, para controlar los efectos perniciosos del mercado en lo público (Verger, 2012).

Sin embargo, un informe de 2015 bajo el título: *What lies beneath? A critical assessment of PPPs and their impact on sustainable development* elaborado por María José Romero para la European network on debt and development determinó que:

- Las APP suponen mayores costes al erario a largo plazo.
- La rendición de cuentas de estas es opaca ya que no están sujetas a las mismas prescripciones que las entidades públicas.

A esto, Moschetti et al. (2017, p. 18) añaden la falta de imparcialidad de los gobiernos. Lo ilustran citando a Schaeffer y Loveridge (2002, p. 171) de la siguiente manera:

Por ejemplo, un gobierno que entra en una PPP con una empresa privada y hace una importante inversión financiera —o invierte un importante capital político, puede ser reacio a perseguir presuntas violaciones a las normas y reglamentos de su socio privado, si esto pone en peligro el éxito del proyecto de cooperación.

Ahora bien, si existen informes que destacan o retratan la parte perniciosa de las APP, también existen los que defienden como un modelo de rentabilidad a estas APP y las promocionan. El Informe del Banco Mundial de 2009 bajo el nombre *The Role and Impact of PPPs* (por sus siglas en inglés) in education (Patrinos et al., 2009) ha sido categorizado por Verger (2012) como el más importante sobre esta materia.

Además, el autor describe que a partir de la publicación de este se ha erigido como una especie de grupo de pensamiento u organización de los principales agentes que promueven y participan de estas estrategias a nivel mundial.

Más allá de los argumentos a favor o en contra las APP, lo que es interesante a esta investigación, es la conjunción de los modelos presentados por Ball y Youdell (2008) y los presentados por Verger (2012) y Moschetti et al. (2017) para poder analizar los mecanismos de privatización endógena y exógena. Por lo tanto, quedarán presentados en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1.

Tabla 2. Políticas de privatización exógena y endógena de la educación

Tipo de privatización	Objetivo	Políticas educativas
Exógena	Promover la emergencia y expansión de proveedores privados en educación	Liberalización del sector de la educación y subcontratación de servicios mediante APP APP: subvenciones para centros privados APP: subcontratación de centros de enseñanza
Endógena	Introducir normas, valores y lógicas del sector privado en los sistemas educativos	Gerencialismo docente y descentralización de los centros educativos (NGP) Pago por rendimiento a docentes o escuelas Rendición de cuentas basada en resultados y publicación de resultados

Políticas híbridas:
**EXÓGENO-
ENDÓGENAS**

Libertad de elección de centro: zonificación
 APP:
 Cheques escolares
 Bonificaciones fiscales a las familias que consuman educación privada
 Gestión privada de centros públicos⁸:
 Escuela concertada⁹
Charter Schools
Free schools
Academies Schools
Low-fee private schools mediante APP

Nota: Adaptado de *La privatización encubierta de la educación pública*, por S. J. Ball y B. Youdell, 2008, Londres: Instituto de Educación; Universidad de Londres; «Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts», por A. Verger, 2012, *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130; *Manual para el estudio de la privatización de la educación*, por M. Moschetti, C. Fontdevila y A. Verger, 2017, Bruselas: Internacional de la Educación.

En líneas generales, podemos destacar que la privatización de la educación pública es un hecho contemporáneo si atendemos a que la red de educación privada siempre a existido pero es a partir del surgimiento de los Estados del Bienestar y del surgimiento del derecho a la educación que en los países industrializados se garantiza dicho derecho aunque a distintas velocidades en las distintas geografías y a partir de distintos cambios y tendencias políticas neoliberales la educación pública queda sometida a una serie de contrarreformas, tendencias y discursos que promulgan la educación como un bien de consumo.

La educación pública como paradigma de los Estados del Bienestar y de la igualdad de oportunidades para tratar de promocionar la cohesión social, justicia social y equidad se ha visto sometida a un proceso de deconstrucción permanente desde mediados de la década de los setenta a partir de que la

⁸ Públicos entendidos como el no cobro de cuotas para que pueda acceder el alumnado mediante y que reciben fondos públicos. Las *academies schools*, *free schools* y *charter schools*, pueden obtener parte de su financiación mediante *sponsors* u otro tipo de organizaciones. A diferencia de la escuela concertada, este tipo de escuelas tienen una mayor libertad para contratar profesorado, establecer sus salarios, diseñar el currículum, entre otras libertades.

⁹ La escuela privada-concertada española se diferencia del resto de APPs recogidas en la tabla debido a que cumplen ciertos requisitos sobre los procesos de admisión, a la gratuidad de la enseñanza o en materia curricular a cambio de la financiación (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016). Por lo que son una particular diferenciada del resto de tipos de escuela aquí recogidas.

Crisis del Petróleo y el optimismo pedagógico de los años cincuenta y sesenta en el que la educación era vista como la herramienta que proveería de todo lo necesario a la sociedad para el ascenso social y el progreso había sido puesta en tela de juicio.

A todo esto, hay que añadir los cambios en el modelo de Estado y el modelo productivo. Las teorías keynesianas y del estado del bienestar se materializarían a partir de un modelo de Estado proteccionista y de un modelo productivo fordista, en la que la escuela era potestad del Estado y era parte de la formación de los ciudadanos y trabajadores especializados. No obstante, tras la globalización económica y la oportunidad de las teorías neoliberales confeccionadas en la Sociedad de Mon Pèlerin décadas atrás, sería aprovechada por los políticos cercanos a las mismas para desarrollar sus campañas políticas a partir de las recetas neoliberales para solventar los denominados «males» del estado del bienestar, es decir, el excesivo rol de los sindicatos, la asfixiante carga impositiva mediante impuestos y el Estado burocrático.

Los países que principalmente desarrollarían las teorías del Estado Neoliberal o Competitivo (Cerny, 1997) o a lo que ha denominado Jessop (2002) como el Schumpeterian Workforce State (SWS) serían Inglaterra y Estados Unidos, pero de un modo particular, es decir, conjugando dos teorías que en un principio pueden parecer antitéticas —neoliberalismo y conservadurismo— pero que sirven para dotar a la teoría neoliberal de un armamento ideológico y de un sentido de Estado que aboga por los valores tradicionales dentro de un modelo de crecimiento económico sin límites.

Es dentro de este marco, junto con el rol cada vez más evidente de los organismos internacionales que principalmente son promotores de la teoría de libre mercado —Banco Mundial, OCDE, etc.— que los modelos de gestión, organización y dirección propios de la empresa son trasvasados a la esfera de lo público, es decir, las teorías de la NGP son abrazadas por partidos políticos tanto de derechas, como de la izquierda socialdemócrata.

Privatizar la educación pública llegando al Estado y propiciando una privatización «dura» (Viñao, 2012), es decir, que la educación sea puesta en manos de la esfera privada para un fin de lucro en los países que cuentan con una historia y tradición educativa pública desde mediados del siglo XX, es prácticamente imposible y esto los gobiernos los saben. Por lo que, lo más común dentro de dichas geografías o contextos se da más lo que llamamos procesos de privatización «blanda» es decir, las políticas propias del GERM (Sahlberg, 2012) es decir, la introducción de mecanismos de rendición de cuentas, test estandarizados, pago por resultados, regulación del currículum, mecanismos de libertad de elección y modelos mixtos de financiación y gestión de los centros educativos.

Ambas privatizaciones, por lo tanto, están enmarcadas dentro de las políticas neoliberales, neoconservadoras y de tercera vía. En primer, el neoliberalismo en la educación se apoya y construye en el libre mercado, el Estado minimalista, el mercado, la competitividad, la libre elección y el cheque escolar. En segundo lugar, el neoconservadurismo se caracteriza por el ejercicio autoritario de un Estado fuerte mediante la regulación del currículum, la religión, el control, el orden y los valores tradicionales. En tercer y último lugar, la tercera vía o las teorías socioliberales del Estado implican la sujeción al del Estado Social Inversor (Guiddens, 1999), las asociaciones entre el sector público y privado para la financiación y gestión de la educación, la aplicación de las teorías de la NGP y de la nueva gobernanza pública, la rendición de cuentas y la justificación del rendimiento.

Podemos afirmar, que Europa —así como otras geografías mundiales— desde la década de los setenta han desarrollado reformas y contrarreformas políticas afines a dichos modelos de Estado y modelos políticos.

Por ello, la privatización de la educación pública en los países desarrollados ha sido llevadas a cabo mediante lo que se ha definido como procesos de privatización exógena y procesos de privatización endógena. Cómo se ha definido las formas directas de privatización de la educación son las exógenas recogidas como la liberalización del sector de la educación, las subvenciones para los centros privados y la subcontratación de centros de enseñanza. No obstante, las formas más sutiles de privatización en la educación son las políticas endógenas aplicando modelos de gestión de la empresa, el pago por mérito y la

evaluación y rendición de cuentas con la finalidad de ser publicados para que los padres electores puedan llevar a cabo sus decisiones a la hora de elegir el producto educativo que más les convenga a sus hijos.

Como se ha desarrollado más arriba, dichas políticas de privatización no se dan de manera pura, es decir, que pueden ser endógenas y exógenas a la par, como son las asociaciones público-privadas, la potenciación de la libertad de elección, los cheques escolares, las bonificaciones fiscales para familias o centros que participen en la red de escuelas privadas por parte del Estado, etc.

3.1. Políticas y mecanismos que suponen la privatización exógena de la educación

Los mecanismos de privatización exógena o visible en palabras de Ball y Youdell (2008, p. 8) son:

Esas formas de privatización que implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

Las políticas educativas que llevan a una privatización exógena de la educación son tres, como hemos recogido en el cuadro anterior que desarrollaremos a continuación y que iremos relacionando con las políticas de privatización endógena que se entrelazan con las mismas para ofrecer una explicación más detallada mediante el ejemplo del desarrollo de estas políticas en algunos contextos.

3.3.1. Liberalización del sector público de la educación y subcontratación de servicios mediante APPs

La liberalización del sector de la educación permite la contratación y subcontratación de servicios educativos a empresas externas ya sea para servicios de comedor, editoriales, transporte, logística, infraestructuras, etcétera que son llevadas a cabo mediante APPs. La privatización de las empresas estatales ha sido común en los países donde el paradigma neoliberal ha atravesado sus políticas. Cabe añadir, que en la actualidad la industria de servicios es cada vez más creciente y la externalización no solo tiene que ver con el tipo de servicios que más arriba hemos detallado y que son en los que podemos pensar en primera instancia como propios de las empresas.

Ball (2009) destaca que existen otras formas de privatización que han pasado desapercibidas en los análisis y que son fruto de las políticas que desarrollan los gobiernos, como pueden ser un ejemplo las pruebas de evaluación de rendimiento de una Comunidad Autónoma en el caso de España. En un caso concreto la Comunidad de Madrid contrataría a una empresa especialista para elaborar las pruebas de evaluación externas derivadas del gobierno de Rajoy mediante la LOMCE (2013) suponiendo un coste de 645.955 euros (Barnés, 2017).

Por otro lado, Ball (2009) resalta los servicios de formación continua para los profesores, así como los servicios de consultoría, capacitación, apoyo, etc. A modo de ejemplo, en el caso de Brasil cuando estableció la Constitución Federal de 1988 y los entes federados pasaron a los municipios las competencias para dotar o establecer una red de educación pública, en muchos de los municipios se contrató a empresas externas especializadas en educación que llevaban una trayectoria en el país para que gestionaran las escuelas, desarrollaran el currículum y los materiales didácticos (Adrião, 2017).

Ball (2009) especifica que son las propias empresas las que también ejercen actividades de márketing en un espacio de competencia educativa para vender sus productos a las instituciones educativas en su desesperación por sobrevivir o crecer. El autor, estudió algunas empresas que operan en el Reino Unido e identificó el discurso de la innovación, la flexibilidad, la adaptabilidad y la modernización que se han introducido en las políticas educativas de los gobiernos mediante el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, así como las de la NGP son aprovechadas por las empresas como expertise. Ball (2009, p. 87, traducción propia) define la inmersión del discurso político en el discurso empresarial y viceversa de la siguiente manera: «la política y los negocios se integran en la textura de los textos» (Fairclough,

2000, p. 158), es decir, que los textos están atravesados por discursos y campos de los que de su análisis se pueden trazar líneas de conexión., oposición, integración, rechazo, ruptura o continuidad.

Este tipo de actividades en el que las empresas participan en los cuasimercados educativos, en el propio mercado de la educación de oferta privada, así como en el desarrollo o diseño de políticas educativas como asesores o consultores ha llegado a tales dimensiones que algunos autores hablan de la Global Education Industry (Cood, 2005; Tooley, 1998; Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi, 2016; Verger, Steiner-Khamsi y Lubienski, 2017) que hemos nombrado anteriormente.

Por otro lado, Ball y Junemann (2015) realizarían un análisis sobre la corporación educativa por excelencia, Pearson. Dicho edubusiness ha operado en la mayoría de los países del mundo, ya que en principio se trataba de una editorial, pero fue ampliando sus actividades mediante preparación de pruebas o test como los PISA, consultorías y auditorías, formación en línea, soluciones software y servicios personalizados. La capacidad de ir operando y abriendo nuevos nichos de mercado, le llevó a adoptar una política propia del capitalismo social, es decir, operar en geografías y contextos con necesidades educativas y estructurales urgentes para resolver problemas sociales, con la finalidad de expandir sus productos e influir en la política pública.

En este sentido, existen una serie de fundaciones, organizaciones o empresas que inician sus actividades en el mercado educativo mediante estrategias propias del filantropocapitalismo (Olmedo y Ball, 2012). La red *Teach for All* presidida por Bill Clinton que se ha convertido en una iniciativa filantrópica que propicia nuevas formas de privatización de la educación. Saura (2016) analiza las operaciones de Teach for All en España mediante la fundación de Ana Botín (presidenta del Banco Santander) mediante la iniciativa *Empieza por Educar*, es decir, una formación acelerada a personas que provienen principalmente del mundo de la empresa y reciben un salario mensual comprometiéndose a sacarse el Máster de Profesorado en Educación secundaria y dan docencia en centros vulnerables de algunas CC. AA. de España. La red Teach for All opera alrededor de casi todo el mundo, teniendo una mayor presencia en Inglaterra y Estados Unidos, aunque está instalada en casi todo el mundo.

Existen muchas iniciativas filantrópicas como esta y que producen otra serie de realidades pero que llevan hacia el camino de la privatización de la educación. La Bill and Melinda Gates Foundation o la Chan Zuckerberg Initiative donan material electrónico y software a empresas como Bridge International Academies (BIA), es decir, una empresa con sede en Estados Unidos que ofrece educación de bajo costo en África y Asia. No obstante, este tipo de privatización no opera solamente en el sistema privado, sino que se están dando APPs con gobiernos en los que estas empresas también operan.

Al fin y al cabo, lo que se espera al fin y al cabo con estas acciones es desarrollar un nuevo mercado. Frumkim (2006, referenciado en Saura, 2016, p. 250) afirma que:

La «nueva filantropía» se construye a través de tres pilares para solucionar los problemas de la filantropía tradicional: proporcionar apoyo financiero durante periodos de tiempo más largos; crear indicadores de desempeño de las inversiones; y ejercer una estrecha relación entre el proveedor y el receptor donde el filántropo actúa como asesor de las causas.

Como podemos observar, la liberalización del sector de la educación abre la puerta a un mercado nacional e internacional que fomenta la privatización de la educación pública. Ball (2014) nos recuerda que es a partir de 1994 con el AGCS que la privatización de la educación a escala global comienza a explotar, ya que supuso la liberalización del sector de la educación y la fecha de entrada de un país en la OMC y la firma de este acuerdo es un indicador a tener en cuenta a la hora de estudiar la privatización de la educación en un contexto o varios contextos.

3.1.2. Subvenciones estatales para centros privados

3.1.2.1. Financiación directa

Los subsidios estatales a la educación privada son una política educativa de financiación que supone la canalización de recursos públicos a entidades privadas (Villaroya-Planas, 2000).

Dicha política, está entre una de las medidas que potencia la formación de los denominados cuasimercados educativos¹⁶, por lo que en la práctica esta política exógena está especialmente relacionada con las políticas endógenas de privatización de la educación. Al mismo tiempo, se relacionan con la política endógeno-exógena de la libertad de elección de centro. La idea concomitante a esta política basada en el trasvase de fondos públicos a entidades privadas es que los ciudadanos puedan elegir entre un centro público o privado para sus hijos.

Los subsidios públicos a entidades privadas o centros de gestión privada son prácticas frecuentes a lo largo del mundo. A pesar de ello, existen diferencias entre los países en cuanto al tamaño del sector que representa la escuela pública y la escuela privada, por lo que también existen diferencias entre la cantidad o fondos que las escuelas sostenidas con fondos públicos reciben (OCDE 2017).

Según el Informe de la OCDE (2017) bajo el título *Schools choice and school vouchers: An OECD perspective* en una serie de cuestionarios realizados a los directores de centros privados afirmaban que el 58 % de su presupuesto es obtenido mediante fuentes gubernamentales, departamentos, autoridades locales, regionales, estatales y nacionales. Según este mismo informe, en 10 de los 29 países de la OCDE estas escuelas reciben el 80 % de fuentes gubernamentales y 8 de los 29 el 50 % de su financiación.

Los países que financian casi en su totalidad las escuelas privadas son: Suecia (99 %), Finlandia (97 %), Holanda (96 %), Eslovaquia (92 %) y la ciudad de Hong Kong (91 %). En contraposición los países que destinan menos de un 1 % a la financiación de la educación privada son Grecia, México, el Reino Unido y los Estados Unidos (OCDE, 2017, p. 12).

Como casos concretos a modo de ejemplo, es decir, de escuelas independientes que reciben fondos públicos, el *Assisted Places Scheme* del Partido Conservador inglés de 1980 dotaba de fondos públicos a las *independent schools* que guardaban un número de plazas a alumnos de alto rendimiento, pero de bajos ingresos. Por otro lado, estarían las *academies schools* —introducidas por el Partido Laborista de Tony Blair— o las *free schools* —introducidas por el Partido Laborista de Michael Gove— que son sostenidas con fondos públicos, pero tienen la libertad o autonomía total de una *independent school*, es decir, que funcionan como una entidad privada a la hora de controlar y diseñar el currículum, el horario escolar, el suelo, contratación y condiciones del profesorado. Más adelante, nos detendremos en el análisis del caso específico de Inglaterra. Estas escuelas al mismo tiempo obtienen financiación de otros sponsors como pueden ser empresas, organizaciones sin ánimo de lucro o entidades religiosas y de las que dependen principalmente.

Las *charter schools* —introducidas por el Partido Demócrata bajo la presidencia de Bill Clinton— siguen el mismo modelo que las *academies schools* y también pueden recibir fondos de sponsors de las mismas características. La matriculación en las *charter schools* creció durante los once años que fueron desde 2006 a 2017 de 1,2 millones de alumnos a 3,1 millones según un informe de la *National Alliance for Public Charter Schools* (2017). En un artículo publicado por Valerie Strauss el 4 de junio de 2014 en el *The Washington Post* bajo el título: *Why hedge funds love charter schools?*, destaparía el interés de las grandes corporaciones y empresas en la inversión en este tipo de escuelas. Mediante la presidencia de Clinton en

¹⁶ Según Villaroya-Planas (2000, p. 32): «los rasgos más característicos de un modelo de cuasimercados son la existencia, por un lado, de una estructura de mercado y, por otro, de ciertos mecanismos de intervención del sector pública». Esta autora, siguiendo a Le Grand (1989), establece la diferencia entre un mercado y un cuasimercado, cuando en el segundo porque puede darse la situación de que existan proveedores que no persigan el ánimo de lucro, pero que la libertad de elección sea potenciada.

EE. UU. se impulsó una legislación que dotaría de incentivos fiscales durante 7 años a empresas que inviertan en acciones sociales en áreas urbanas y rurales deprimidas económicamente. Posteriormente, este tipo de créditos fiscales se han vuelto a autorizar y las empresas que invierten en este tipo de escuelas. Uno de los ejemplos es el *startup: Education* de Mark Zuckerberg que aportaría medio millón de dólares para la creación de este tipo de escuelas en el Estado de New Jersey.

En los casos de España, Bélgica u Holanda, este tipo de APPs tienen una tradición en el tiempo y la historia. Según Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) los centros privados sostenidos con fondos públicos en estos contextos son anteriores al GERM y a la expansión de las APPs, ya que el rol de la iglesia católica y calvinista ha tenido una presencia notoria en estos sistemas educativos. Además, apuntan, que una de las características de estos tres modelos de APPs es que el sector privado sostenido con fondos públicos está sometido a un control y regulación altos, es decir, que no disfrutan de la misma autonomía que las *charter schools, academies o free schools*.

3.1.2.2. Deducciones fiscales

Otra de las políticas que de manera indirecta potencian el consumo de educación privada y, por lo tanto, suponen una fuente de financiación de esta a través de los ingresos mediante las matrículas del alumnado, son las deducciones fiscales por el consumo de esta educación privada

Los créditos fiscales de matrícula, que permiten a los padres deducir los gastos de la matrícula de una escuela privada de sus obligaciones tributarias, se utilizan con menos frecuencia que los cupones. A partir de 2009, solo 3 de los 26 países de la OCDE con datos disponibles informaron el uso de créditos fiscales para facilitar la inscripción en escuelas privadas dependientes del gobierno (OCDE, 2011a).

Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid (España), la expresidenta del Partido Popular (2003-2012), Esperanza-Aguirre triplicó las deducciones fiscales en el año 2012 de los padres por hijo matriculado en una institución privada por la que podían desgravar hasta 900 euros en la declaración de la Renta. Hasta este momento, la medida estaba dirigida a familias de renta baja en la que no superaban los 10 000 euros por miembro. La ampliación de esta medida estaría fundamentada en que los padres, madres y tutores de niños que acudían a centros privados consideraban que pagaban doble, es decir, por una educación pública que no consumían y por una educación privada (Oliver, 2012).

En el caso de Inglaterra, las *independent schools* con fines caritativos obtienen una reducción de impuestos significativo. De este modo, muchas de ellas establecen estrategias para que los padres, madres y tutores legales que envían a sus hijos a este tipo de centros puedan beneficiarse de esta reducción y aumentar la demanda de estas. Según Barnaby Lenon, el que fuera director de una de las escuelas privadas de mayor prestigio de Inglaterra, el Harrow School y que fuera presidente del *Independent schools Council*, en una entrevista para el diario *The Independent* declararía que las escuelas privadas aconsejan a los padres pagar los cursos por adelantado a cambio de ofrecerles deducciones fiscales y que es la forma habitual de operar de las mismas (Garner, 2014).

3.1.5. Subcontratación de centros de enseñanza

La subcontratación de centros de enseñanza supone el ejercicio por parte del Estado de la transferencia de un centro público a una entidad privada con ánimo de lucro para que la dirija. La idea que está detrás de estos contratos es que ofrezcan un producto de mayor calidad (Ball y Youdell, 2007). No obstante, la subcontratación de centros de enseñanza supone el establecimiento de una APP. Por lo que, las potencialidades e inconvenientes de las mismas, destacadas más arriba son aplicadas al mismo tiempo a este tipo de contratos.

Uno de los ejemplos más claros sobre este tipo de subcontrataciones es la APP mediante el programa *Partnerships Schools for Liberia* llevado a cabo por el gobierno de Liberia en la que transfirió la gestión de 93 escuelas públicas a 8 contratistas privados. Estos contratistas son empresas y corporaciones de *low-fee*

private schools. Estas escuelas suponen una educación de bajo costo que, en muchos de los casos supone cuotas menores que las que tienen que pagar por acudir a escuelas públicas. Forman parte de la Global Education Industry y clásicamente eran escuelas de financiación y provisión privadas. Sin embargo, este tipo de privatización mediante APPs está empezando a extenderse en la actualidad (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016).

Otro caso, caso de subcontratación de colegios públicos, sería el recogido por Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012) en el Ayuntamiento de El Álamo de la Comunidad de Madrid, en el que el único centro educativo del municipio se convertiría en un centro concertado. Otro de los casos recogidos por estos, sería el del Colegio Público El Carrasquer de Sueca (Valencia) que se convertiría al régimen de conciertos aludiendo a la carente calidad del centro que pretendía ser solucionada mediante este régimen. Cabe recordar que, en España, la escuela privada-concertada es subsidiaria de la pública y que este tipo de APPs se establecen para atender allí donde la oferta pública no puede atender la demanda de los padres, madres o tutores legales.

La subcontratación de centros de enseñanza supone una privatización endógena de la educación, si entendemos que estos centros se ponen a funcionar bajo la filosofía de mercado y de empresa trasladada por la empresa vinculada a la APP. Al mismo tiempo, potencia el establecimiento de cuasimercados educativos, como hemos venido definiendo anteriormente.

3.2. Políticas que suponen la privatización endógena de la educación

Por otro lado, los mecanismos de privatización en la educación endógenos o encubiertos son (Ball y Youdell, 2008):

Esas formas de privatización implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa.

Sobre la distinción entre privatización y mercantilización, Moschetti, Fontdevila y Verger (2017) vinculan una cercanía evidente entre mercantilización y privatización endógena.

Si atendemos a la definición de Torres (2001, p. 41) sobre lo que significa la mercantilización de la educación, apenas podemos apreciar diferencias con la dimensión privatización endógena:

El sistema escolar está siendo convertido día a día en un mercado. Desde las opciones ideológicas más capitalistas, neoliberales, se defiende y trata de imponer un modelo de sociedad en el que la educación acabe reducida a un bien de consumo más; su lógica sería la de convencer a las personas para que elijan centros escolares, titulaciones. Y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados.

Como desarrollaremos más adelante, y si atendemos a esta definición ofrecida por Jurjo Torres los mecanismos de privatización endógena sientan las bases para establecer un cuasimercado educativo en el sistema educativo público. Por lo tanto, como apuntan Moschetti *et al.* (2017) privatización endógena y mercantilización son conceptos casi sinónimos, aunque la mercantilización no suponga privatización se la considera el preludeo para llevarla a cabo.

Como hemos reflejado anteriormente, la privatización endógena de la educación está conformada por el denominado según Ball (2007) *triumvirato reformista*, es decir, la filosofía de la Nueva Gestión Pública, el mercado o mercados educativos y la cultura de la performatividad.

3.2.1. La filosofía y aplicación de la Nueva Gestión Pública (*New Public Management*) en las políticas educativas

La filosofía de la Nueva Gestión Pública (NGP) o del *New Public Management* (NPG, por sus siglas en inglés), comenzó a ser aplicada a partir de la década de los ochenta en Estados Unidos, Canadá o el Reino Unido

en la esfera de lo público (Parcerisa, 2016). Verger y Normand (2015, p. 599) definen a la NGP como «un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y de disciplinas afines» que busca potenciar los tres principios de esta, es decir, las tres «Es» (economía, eficiencia, efectividad) (Derouet, Normand y Pachecho, 2015, p. 723).

De este modo, la teoría, filosofía y práctica de la NGP proveniente de los modelos de gestión de la empresa, es el modelo desarrollado para cambiar los modos de gestionar y gobernar lo público con la finalidad de acabar con el monopolio burocrático.

Según Niskanen (1971) la NGP llevaría a:

- Una mayor competencia en los servicios públicos
- A privatizar o contratar de manera externa en pro de la reducción del gasto público.
- A controlar de manera más estricta la deficiente burocracia.

Según McMaster y Sawkis (1996), la competencia dentro de lo público es el antídoto de los problemas que las grandes burocracias generan y los contratos entre el sector público y privado son tomados de manera consciente en relación con una valoración científica de los beneficios que reportan para la sociedad en general.

Martín (1983), un defensor y teórico de la aplicación de la NGP vaticinaba que la eficiencia es ansiada dentro del Estado posmoderno que busca la superación de la falta de compromiso de los funcionarios que carecen de figura gestora adecuada, proponiendo una figura renovada y cercana a la del gestor de una empresa. Según el autor, la aplicación de la NGP llevaría a:

- Separar la gestión y la política.
- Dotar de mayor autonomía y poder de decisión a los equipos directivos y a la figura del director, es decir, profesionalizar al gestor.
- Controlar la economía y finanzas en beneficio de una mayor eficiencia y eficacia.
- La introducción de sistemas de incentivos para combatir la incapacidad de superación que generan las bastas burocracias que no fomentan ningún tipo de actitud emprendedora.

Así, las políticas de rendición de cuentas (*accountability*), los estándares, los modelos de evaluación empresarial, los salarios en función de resultados, etc., todos estos mecanismos o elementos funcionan como modelajes en la conducta de las organizaciones mediante las que los individuos modifican sus propósitos, procesos y cultura (Derouet *et al.*, 2015) con un sentido mercantilista en pro de la eficiencia, eficacia y calidad medidas con normas propias de la gestión empresarial. Esa calidad es buscada al mismo tiempo con la intención de aumentar la libertad de elección (*public choice*) en la que el ciudadano es entendido como un cliente o consumidor.

Las teorías que inspiraron la NGP, o que fueron el prelude de esta fueron las siguientes:

Tabla 3. Teorías que inspiraron la NGP

<i>Public Choice</i>	Reformas en la estructura organizativa <ul style="list-style-type: none"> • Privatizaciones • Contrataciones externas • Competencia • Controles estrictos
Neotaylorismo	Racionalización normativa y cultural <ul style="list-style-type: none"> • Separación entre política y gestión • Se persigue el gerencialismo o profesionalización del gestor • Incremento de los controles económicos y financieros que permiten exigir responsabilidades personales • Introducción de mecanismos incentivadores para premiar logros y sancionar fallos

Teoría de la Agencia

Transparencia

- Procesos de rendición de cuentas
- Herramientas de control vinculados al ejercicio de responsabilidades

Nota: Recuperado de «La Nueva Gestión Pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE», por J. L. Bernal-Agudo y S. Vázquez-Toledo, 2013, *Revista Tempora*, 16, p. 40.

La NGP se ha erigido como el modelador de la gobernabilidad propio de la Nueva Gobernanza Pública (ngp), es decir, «el problema no es ya el gobierno, en el sentido de gobernante, sino el gobierno, en el sentido de la acción de gobernar, gobernación, gobernanza: en el gobernar más que en el gobierno» (Aguilar, 2007).

Aguilar (2009, p. 140) destaca que:

El concepto de nueva gobernanza consiste [...] en que el proceso social de decidir los objetivos de la convivencia y las formas de coordinarse para realizarlos se lleva a cabo en modo de interdependencia-asociación-coproducción/corresponsabilidad entre el gobierno y las organizaciones privadas y sociales.

Propias son, por tanto, las APP, la subcontratación de servicios, la contratación de empresas para la gestión de estos, la contratación de servicios de evaluación de los servicios públicos, entre otros. Forman parte o son fruto del viraje hacia la ngp de las sociedades en el contexto de la globalización económica y el neoliberalismo.

La NGP y la ngp son parte, práctica y discurso de la remodelación de los Estados del Bienestar hacia el modelo de Estado mínimo (Friedman, 1967) o el modelo de Estado Competitivo (Cerny, 1997). Por otro lado, Deleuze (1992) en su conceptualización sobre el paso de las sociedades de vigilancia, a las sociedades de control (Deleuze, 1992) y la puesta en marcha de las tecnologías neoliberales de gobierno ponía de relieve las transformaciones hacia una gobernanza en diferido, es decir, en la que se da un ejercicio de gobierno en la sombra ocultado por conceptos como pueden ser la autonomía o responsabilidad (Ball, 1993), es decir, «el control se realiza a través de la libertad» (Castro-Gómez, 2010, p. 216).

Por ello, la aplicación de la filosofía de la NGP y la ngp no significa una pérdida de poder del Estado sino una resignificación del rol que este había desempeñado, pasando de ser un Estado proteccionista, a un estado que pasa a gobernar de manera teledirigida o en palabras de Ball (2001), a gobernar en la sombra.

El hecho de que la NGP se haya erigido como la forma de gobernanza del sector público dominante a partir de los años noventa del siglo XX, tiene que ver a su vez, con la aceptación y acogida de dicho paradigma por los políticos socialdemócratas que abrazaron las políticas de tercera vía, como anteriormente hemos descrito. Sin embargo, existe un consenso global impulsado al mismo tiempo por los organismos internacionales, como en el caso de la OCDE (1995)

La NGP pública en el campo de la educación ha introducido cambios sustanciales en la gobernanza de los centros educativos en los países desarrollados y en desarrollo (Verger y Normand, 2015).

Verger, Altinyelken y De Koning (2013) engloban las prácticas de administrar, gestionar y valorar los sistemas educativos mediante la cultura administrativa del sector privado a nivel global para transformar el funcionamiento del sector público, favorecer las relaciones contractuales con el mundo de la empresa, la cultura de la competitividad y de la evaluación mediante el concepto de *Global Managerial Education Reform* (GMER).

Uno de los organismos internacionales principales que ha promovido este tipo de prácticas ha sido la OCDE, mediante la promoción de la autonomía de los centros educativos y de la rendición de cuentas promovida por las pruebas de evaluación comúnmente conocidas, las pruebas PISA (Saura, 2015; OCDE, 2011).

Si bien, la NGP es un movimiento global de reestructuración del funcionamiento de lo público y de la gobernanza de las organizaciones públicas, no se manifiesta del mismo modo en todos los contextos.

Por un lado, la NGP fue la filosofía y doctrina empleada por los gobiernos neoconservadores y países anglosajones (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Nueva Zelanda) de los años ochenta, es decir, por la *New Right*. Formaban parte del ataque discursivo al corazón de lo público y de las burocracias, es decir, la administración y gestión central, a los funcionarios y sindicatos (Hall y Gunter, 2015). Ambos autores, analizan el caso del Reino Unido y la introducción de los principios del NGP que han sido desarrollados por gobiernos posteriores y que ha servido para el impulso del cuasimercado inglés, el control de los centros educativos y de la performance del profesorado. La NGP en Inglaterra ha significado la privatización en la educación (Ball, 2007).

Por otro lado, la introducción de la filosofía de la NGP no necesariamente deriva en procesos de privatización endógena o mercantilización de la educación, como es el caso de Francia revisado por Derouet, Normand y Pacheco (2015), contexto en el que se han implementado medidas propias de la NGP para buscar mayores grados de autonomía, descentralización y toma de decisiones frente a la estructura burocrática francesa. Más allá de la introducción de estas medidas, existe una fuerte oposición u hostilidad por parte de las fuerzas políticas francesas frente a las políticas liberales o de libre mercado, ya que lo que buscan es tomar una independencia de la burocracia francesa.

Siguiendo a (Bernal-Agudo y Vázquez-Toledo, 2013; p. 42) las diez características de la NGP en el ámbito de la educación son:

1. Economía, eficacia, eficiencia, calidad
2. Relevancia del individuo
3. Rentabilidad. Empleabilidad
4. Preeminencia de lo privado sobre lo público
5. Descentralización de las decisiones
6. Flexibilidad en la organización y dirección
7. Mecanismos de mercado (competitividad)
8. Cliente/usuario en lugar de la de ciudadano
9. Sistemas estandarizados y estrictos de control
10. Énfasis en los resultados.

Los principios de la NGP han llevado a la aplicación de ciertas políticas educativas que, de una manera u otra, pueden ser rastreadas alrededor de las políticas educativas implementadas, como hemos dicho antes, tanto en países desarrollados como en desarrollo. En la tabla siguiente mostramos los principios asociados a las políticas educativas:

Tabla 4. Principios de la NGP y políticas educativas

PRINCIPIOS NGP	POLÍTICAS EDUCATIVAS
Gestión profesional de los servicios públicos	Profesionalización y empoderamiento de los directores de escuela
Normas y medidas de desempeño más explícitas	Definición de indicadores de calidad y de <i>benchmarks</i> sobre «éxito» educativo. Estándares curriculares comunes
Énfasis en el control de resultados	Evaluación externa de los resultados y del rendimiento escolar
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	Autonomía escolar, <i>school-based management</i>
Mayor competición en el sector público	Subsidios públicos a las escuelas privadas Financiación per cápita Publicación de resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas
Emular el estilo gerencial del sector privado	Flexibilidad de la escuela en la contratación y el despido Estilos gerenciales de dirección de escuela
Mayor disciplina/parsimonia en el uso de recursos	Financiación de las escuelas en base a resultados

Remuneración docente basada en criterios de mérito/productividad.

Nota: Recuperado de «Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global», por A. Verger y R. Normand, 2015, *Educação & Sociedade*, 36(132), p. 602.

Como podemos observar las prácticas son diversas y forman parte de lo que hemos denominado privatización endógena de la educación, es decir: el gerencialismo docente y la descentralización de los centros educativos, el pago por mérito docente y la rendición de cuentas basada en resultados y publicación de resultados.

3.2.2. Descentralización de los centros educativos (school based management) y el gerencialismo docente y directivo

Las políticas de descentralización, siguiendo a Torres (2001) surgen en dos momentos diferentes y con objetivos distintos:

- Por un lado, forman parte de la demanda de mayores cuotas de democratización y administración por parte de la ciudadanía en los contextos locales o regionales. La idea detrás de la descentralización desde este enfoque es la de tratar de aplicar principios de solidaridad que favorezcan a los centros con mayores dificultades.
- Por otro lado, surgen de manera más tardía los reclamos y reformas para descentralizar los centros educativos desde el impulso de la hegemonía neoliberal con la finalidad de debilitar el papel regulador del Estado. La idea central de este modelo de descentralización es la gestión y administración de los centros educativos con un claro sentido mercantilista y en la búsqueda de la mejora de los estándares educativos en términos de eficiencia, eficacia y calidad. Detrás de estas políticas, se encuentra el discurso de la racionalización del gasto político y del recorte presupuestario.

Según Viñao (2012) la descentralización educativa y la autonomía son políticas implementadas desde la agenda neoconservadora y neoliberal. No obstante, la descentralización es una de las políticas impulsadas por agendas socioliberales que impulsan las políticas de la NGP (Hillebrand, 2013).

Nosotros nos centramos en la segunda modalidad reclamada y aplicada desde las políticas neoliberales, neoconservadoras y socioliberales que conllevan procesos de privatización en la educación de manera endógena.

La descentralización de los centros educativos, por lo tanto, significa el traspaso de parte de las competencias y responsabilidades al centro, y, por ende, a los profesionales de este. Es decir, se produce una delegación de poderes en un entorno carente o falta de recursos (Torres, 2001; Viñao, 2012; Angus, 2001).

El Estado adopta una postura controladora en la distancia (Ball, 2001; Rose, 2014) propia de la del Estado Evaluador (Neave, 1988). Rose (2014, p. 82) en su análisis del paso de la sociedad del liberalismo al neoliberalismo, describe como los gobiernos de las sociedades liberales avanzadas «crean una distancia entre las decisiones de las instituciones políticas formales y otros actores de forma nueva como sujetos de responsabilidad, autonomía y elección, y tratan de actuar sobre ellas sirviéndose de su libertad».

De este modo, el Estado Evaluador es la alternativa al estado burocrático. En palabras de Hartley (2001, p. 122), el Estado Evaluador supone que:

El Estado fija los parámetros generales; los individuos y sus instituciones son «dueños» ahora de las decisiones relativas al modo de alcanzar los objetivos. Cada vez más, la financiación seguirá al cumplimiento de los objetivos, midiéndose ese cumplimiento mediante indicadores de rendimiento presuntamente objetivos [...].

Como se puede observar, la filosofía del Estado Evaluador (1988) es el modelo de estado que estimula los elementos del triunvirato de la privatización endógena de la educación, es decir, la rendición de cuentas y el pagos o bonificaciones asociadas al rendimiento. Lo que se trata de introducir con este tipo de mecanismos es la performance del sistema privado en el comportamiento de las organizaciones, para que pase a formar parte de la cultura de estas (Ball, 2003a; Luengo y Saura, 2013).

Uno de los elementos que hemos venido destacando es la autonomía de los centros escolares o la gestión basada en la escuela (*school based management*).

Angus (2001) versa sobre el doble discurso entorno a la autonomía organizativa desde un enfoque social, o un enfoque neoliberal. Por un lado, el discurso de la autonomía desde un enfoque social conlleva relacionados otros significantes como son los de: democracia, participación, comunidad y sociedad. Por otro lado, el enfoque de autonomía desde el neoliberalismo conlleva otros significados como: eficiencia, rendición de cuentas, responsabilidad y autoridad.

Siguiendo a Bolívar (2009) el discurso que hay detrás de la concepción de autonomía dentro de las organizaciones educativas, ha derivado de la del mundo de la empresa y los modelos postfordistas de producción que demandan de las instituciones educativas que se conviertan en organizaciones cada vez más flexibles, con estructuras horizontales, con poderes compartidos, superespecialización de los trabajadores y en la que el jefe sea un líder que sepa dirigir las conductas de sus trabajadores hacia la responsabilidad y el emprendedurismo.

La red de información sobre educación en Europa publicaría un informe en 2007 en el que estudiaría los procesos de autonomía en educación en Europa y describiría que en la mayoría de los países de la Unión Europea a partir de la década de los noventa, se están aplicando modelos de autonomía y dotación de competencias a los centros educativos. En el mismo informe se describía la autonomía escolar como una aplicación de la NGP deseable para mejorar el rendimiento de los centros educativos y rentabilizar el gasto público de la siguiente manera:

La descentralización política de las competencias en favor de los actores locales y la autonomía escolar se acoplan con el fin de aumentar la eficacia de la gestión escolar, al considerar la proximidad en la toma de decisiones como garantía de una mejor utilización de los recursos públicos [...]. En la mayoría de los países, la autonomía escolar se concibe ahora principalmente como una herramienta exclusivamente al servicio de la mejora de la calidad de la educación. (Eurydice, 2007, p. 12)

Por otro lado, la OCDE asociaría la autonomía escolar entendida como mayor responsabilidad en el diseño y elaboración del currículum y sus evaluaciones, con una mejora del rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, no establecían relaciones claras entre autonomía y asignación de recursos (contratación o despido del profesorado, salarios del profesorado, presupuesto o decisiones presupuestarias) con el rendimiento, aunque una adecuada gestión de este, con una autonomía relativa o relacionada con el currículum y evaluación si puede estar relacionada con el rendimiento escolar del alumnado según esta organización (OCDE, 2011b).

Lo que, si está claro, es que la autonomía escolar está relacionada con la transferencia de competencias responsabilidad del equipo directivo y de los docentes.

Para Ball (2001) esta autonomía promovida por grandes organismos y parte de la crítica a las burocracias y al estado del bienestar que han significado la introducción de la NGP en los más diversos contextos, ha supuesto uno de los mecanismos de control en la distancia de las sociedades liberales avanzadas (Rose, 2014).

La autonomía relacionada con otros mecanismos endógenos de privatización, como son la publicación de resultados y la libertad de elección de centro, suponen la ampliación del gerencialismo que lo que busca es hacer a las escuelas más atractivas y competitivas (Bolívar, 2009)

Ball (2001, p. 81) define el gerencialismo de la siguiente manera:

El gerencialismo es, a la vez, un cuerpo de preceptos, premisas y teoría, que han de aprender los directivos, y un conjunto de prácticas que implantar, que atañe tanto a los directivos, como a los

dirigidos. [...] Es una microfísica de opresión, que no consiste en el largo brazo coercitivo del Estado, sino en un proceso capilar, de abajo a arriba, de relaciones locales e inestables.

Los equipos directivos y los docentes son los responsables de la gestión y de los resultados que de sus actividades se deriven (Barroso, 2005). El director ha pasado a ser un gestor eficiente que ejerce su liderazgo de manera funcional y para cumplir con los estándares que le vienen de manera externa (Bolívar, 1997). Los docentes de los centros escolares son los responsables de los resultados del rendimiento del alumnado que viene marcado desde afuera. De este modo, la reconfiguración de los roles de estos agentes viene dada a su vez, por los modelos de rendición de cuentas y el pago por resultados o mérito docente.

3.2.3. Las políticas de rendición de cuentas

Las políticas de rendición de cuentas es un acto de transparencia democrática. Muy distinto es la finalidad y objetivos de esa rendición de cuentas y la publicación de los resultados, para fomentar las decisiones de los electores para transformar el sistema educativo en un sistema competitivo y parecido al mercado.

Las políticas de rendición de cuentas (*accountability*) formuladas e implementadas con una finalidad, la mejora de la calidad educativa entendida como el aumento del rendimiento de los estudiantes (*standards-based Reform*) es uno de los mecanismos de transformación de los sistemas educativos más globalizados (Bolívar, 2009).

El gerencialismo o la aplicación de modelos de gestión y evaluación de los propósitos, procesos y productos de los centros educativos están imbricados en los modelos de evaluación de calidad de la administración y gestión.

Los modelos de evaluación de la calidad total derivados de la empresa, es decir, cumplir con las expectativas y satisfacción del cliente (interno, externo o potencial) (Yarce, 1997), aplicados a la educación han supuesto modos de privatización endógena de la educación. Los modelos comúnmente aplicados en los sistemas educativos para medir esta calidad total son las normas ISO 9000 (*International Standardization Organization*) y el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*) (Merchán-Iglesias, 2012).

La cuestión de la calidad en educación, como bien describiera Tiana (2006a, p. 57) esta cargada de «polisemia, indefinición y ambigüedad». Sin embargo, desde el paradigma económico-neoliberal, ha servido como un elemento para reestructurar la función de la educación y su manera de ser gestionada para la búsqueda de la mejora constante en términos de calidad-producto medida en un sistema *input/output*.

Otro de los mecanismos de rendición de cuentas son las pruebas de evaluación de rendimiento. Dichas pruebas forman parte de lo que hemos definido anteriormente como *Global Education Reform Movement* (Sahlberg, 2012), es decir, que tienen la capacidad de reformar y poner a funcionar a los sistemas educativos como cuasimercados educativos. La cultura de la evaluación se imbrinca a su vez, en el Estado Evaluador (1988) y es a su vez un sistema de control en la distancia.

Uno de los organismos internacionales que han promovido y promulgado las pruebas de evaluación como un sistema de comparación y que tiene fuertes implicaciones en las reformas de diversos países educativos, es la OCDE con sus pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) que evalúan el rendimiento académico en las materias instrumentales (matemáticas, ciencia y lectura) de los alumnos de 15 años de los países de la OCDE y de las que se generan los Informes PISA cada tres años.

Sellard y Lingard (2013) en un análisis del rol de la OCDE en el campo educativo explican como se han generado nuevos modos de gobernanza educativa a nivel global, que convergen cada vez más en la tecnificación y análisis de los sistemas educativos mediante pruebas como los estudios PISA. Bieber y Martens (2011) analizaron como los países emplean técnicas para evaluar sus sistemas educativos del mismo modo que las pruebas PISA, y definen el rol la OCDE mediante estas pruebas desde la teoría del *soft power*, es decir, como dichos informes influyen en el diseño de políticas educativas en contextos concretos. Una tesis que apunta también Pedró (2012, p. 139) que destaca como PISA está influyendo en la definición de los currículums y en las políticas basadas en las «supuestas» evidencias presentadas por estos informes

(Pedró, 2012, p. 139). Como destaca el autor, la influencia en la discusión política a partir de estos informes es más que evidente que la capacidad que otros estudios como son los de la IEA (*International Education Assessment*): TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y los estudios TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) de la UNESCO han tenido para influir en los movimientos globales de reforma de las políticas educativas.

La comparatista Gita Steiner-Khamsi, experta en educación comparada e internacional en una conferencia ofrecida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, dijo que:

En algunos países los malos resultados de PISA han servido para generar una presión para la reforma educativa. En Alemania, por ejemplo, con el llamado «PISA shock», pero también en otros países, donde, de hecho, se alegraron de que el sistema educativo no hubiera tenido buenos resultados. (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019)

En el caso de Suecia, con el descenso acentuado de los resultados en los informes PISA desde la década de los 2000 hasta 2012, generó un debate para la reforma de las políticas educativas de cuasimercado que se estaban implementando. La OCDE dedicó un informe al país escandinavo denominado *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective* (2015), en el que proponían entre otras cosas, que Suecia tornara a políticas que promovieran un sistema comprensivo y basadas en la equidad, sin perder de fondo la aplicación de estrategias propias de la NGP, el gerencialismo o la autonomía escolar.

Fernández-González (2015, p. 166) citando a Kamens (2013, p. 123) se referiría a la OCDE como una especie de «Ministro Mundial de Educación», ya que los organismos internacionales trabajan con esa suerte de presentarse como entidades neutrales u objetivas, cuando tienen una capacidad de influir evidente con las recomendaciones que lanzan. La autora, estudiaría las implicaciones de la repercusión mediática de la publicación de estos resultados en los medios de comunicación y como los resultados del Informe Pisa 2012 fueron utilizados por representantes del gobierno del Partido Popular para justificar la reforma educativa acometida en España en el año 2013, es decir, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

Bonal y Tarabini-Castellani (2008) destacarían la inclusión de cuestiones sobre los informes PISA para acometer la reforma de la LOCE (2002), Ley Orgánica de la Calidad Educativa de la fuerza popular.

Barquín-Ruiz *et al.* (2011) estudiaron algunos de los efectos secundarios de los informes PISA. Uno de los destacados y por el que lleva el título el artículo bajo las palabras «Todos queremos ser Finlandia», es el hecho de que un país con tradiciones culturales y sociales distintas, una demografía diferente, un sistema productivo diferente, entre otros elementos, había sido durante varias ediciones de estos informes desde que se llevan publicando (años 2000) que se encontraba en lo alto del *ranking* de países de la OCDE participantes en estas pruebas y era utilizado como un elemento de excelencia educativa, por lo que todos los países quieren alcanzar los resultados del país nórdico. La excelencia educativa, es el discurso que lleva manejando la OCDE mediante las pruebas PISA desde hace algunos años.

Las pruebas PISA, como hemos nombrado anteriormente, miden entre otras variables contextuales seleccionadas (nivel de estudios de los padres, nivel socioeconómico, etc.) las materias instrumentales que sirven al mercado laboral, es decir, ciencias, matemáticas y lectura, dejando de lado materias educativas como las artísticas o las humanísticas fuera de las mismas, lo que implica una selección acorde a lo que demanda la globalización económica (Bonal y Tarabini-Castellani, 2008), es decir, que «se alinean con planteamientos economicistas, al tiempo que actúan como un medio para la imposición de los saberes hegemónicos y estratégicos que más interesan a los mercados» (Luengo y Saura, 2013, p. 116).

Huelga decir, que a partir de que explotara la crisis financiera de 2008 la OCDE publicaría un documento bajo el título *Financial Education in Schools*, con la intención de recomendar políticas y generar un debate en torno a la educación financiera para alfabetizar a los alumnos en dicha materia, de este modo añadiría en el Informe PISA 2012 añadiría una categoría en relación con la misma.

No obstante, la OCDE no es el único organismo internacional que propone la introducción de materias de materias del campo económico en la educación básica. La Unión Europea establecería como una competencia clave para el aprendizaje permanente la educación del espíritu empresarial o para el emprendedurismo, para hacer de Europa una potencia de ciudadanos que desarrollen la capacidad competitiva. En el año 2016 la red Eurydice publicaría un informe bajo el nombre *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa* que hemos comentado más arriba.

Más allá de estas cuestiones, las evaluaciones o estandarizadas o evaluaciones externas en los contextos nacionales, son al mismo tiempo mecanismos de privatización endógena, en tanto en cuanto, el uso que se hace de los resultados y la finalidad de las mismas, es decir, si lo que se pretende es publicar los resultados para potenciar la libertad de elección de centro de los padres, madres o tutores legales y se pretenden fomentar prácticas de competitividad para fomentar un cuasimercado (Saura, 2015; Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2018).

En el caso de los casos de los países anglosajones (Estados Unidos, Reino Unido, Nueva Zelanda y Australia) tienen páginas web institucionales para que los padres puedan elegir escuela en relación con los resultados en las evaluaciones externas realizadas por los gobiernos, o los estados.

En otros casos, como el español, los resultados de las pruebas de evaluación externas están disponibles para los padres que estén interesados en acudir a los centros educativos a consultarlos.

Previamente hemos descrito, como estos resultados en algunos contextos pueden llevar a la intervención de algunos centros educativos, a la conversión de estos en escuelas gestionadas por entidades privadas, a subcontratar servicios o incluso a ser cerradas. Los sistemas de *ranking* pueden llevar a que las escuelas que están peor situadas en la tabla no tengan una suficiente demanda, y si se entrelazan con sistemas de zonificación única, pueden llevar a las consecuencias que anteriormente hemos descrito.

Las tecnologías o mecanismos desarrollados, que se entrelazan con las políticas de rendición de cuentas, y en este caso con las pruebas externas, pueden ser diversos al rededor de los diversos contextos globales. A pesar de ello, la finalidad es poner a funcionar a las escuelas bajo los principios de la gestión privada, o el funcionamiento de una empresa. Entre esos mecanismos, pueden estar los planes de mejora dirigidos a la programación o destinación de recursos para fortalecer las áreas que necesitan ser reforzadas, un elemento de control que pone a trabajar a las organizaciones bajo los efectos de estas pruebas externas de evaluación imput/output (Pulido-Montes y Lázaro, 2018).

3.2.4. Pago por resultados a los docentes o a los centros educativos

El pago por resultados a docentes y centros educativos es una técnica empleada en el seno de las empresas que ha sido transferido a la educación pública. Según Ball y Youdell (2008, p. 20):

Esos métodos están concebidos para asegurar que los procesos educativos son más transparentes, pero a la vez pueden tener influencia fundamental en la reorientación del trabajo de los centros docentes y de los profesores, así como en la modificación de los valores y las prioridades de las actividades académicas y en las propias aulas.

La OCDE (2012b) destacaba que las pruebas PISA habían demostrado que los sistemas educativos que pagan o retribuyen sueldos más altos a los docentes suelen mostrar niveles de alto rendimiento.

Detrás del pago por resultados está la filosofía de la empresa de compensar más y mejor a los «buenos» docentes, frente a los que no lo son. Las unidades de medida del «buen» docente son llevadas a cabo mediante el producto o resultado del rendimiento de su alumnado, por lo que si tenemos en cuenta que existen centros con una población homogénea y de un bajo nivel socioeconómico. La misma OCDE (2014c) relacionaba el nivel socioeconómico de los alumnos desfavorecidos con mayores tasas de repetición escolar, a la vez, que destacaba que las ocupaciones laborales de los padres, madres o tutores legales están relacionadas con el nivel de rendimiento del alumnado (OCDE, 2014d). De este modo, la catalogación de un profesor como «buen» o «mal» docente con evaluaciones imput/output y que esta sea relacionada con

pagos por resultados, puede favorecer a los docentes que se encuentren en centros educativos con alumnos de niveles socioeconómicos más elevados y que sus padres ocupen puestos profesionales cualificados o altamente cualificados.

La OCDE (2012b) en su análisis de la relación de los sueldos y el rendimiento, destacaría que los países en los que estas retribuciones eran dirigidas a los docentes que trabajaban en ambientes educativos que concentraban a alumnado desfavorecido si influía en una mejora del rendimiento académico. Al mismo tiempo, destacaba que el rendimiento medio de un país no estaba relacionado con el pago por resultados, o las bonificaciones derivadas de buenos resultados. Por tanto, la organización estudió la relación con el pago según el salario mínimo que un docente percibía en su país. Determinó, por lo tanto, que en los países que los sueldos de los profesores eran menores al 15 % del PIB per cápita, las retribuciones salariales por rendimiento si parecían tener un impacto positivo en el mismo. Sin embargo, esta relación no era percibida en los países que el profesorado contaba con un salario mínimo superior al 15 % del PIB per cápita. Finalmente, la OCDE concluía que el pago por rendimiento era una medida que debía ser contemplada en los países en los que el sueldo base del profesorado era muy bajo y en un contexto de austeridad podía ser una medida de rentabilidad económica.

Ball y Youdell (2008, p. 29) apuntan a que este tipo de medidas o procesos recomendados por la OCDE:

Conducen o contribuyen a la diferenciación de las retribuciones y las condiciones de los contratos laborales nacionales de los enseñantes, y también tiene mucho que ver con la desaparición de la negociación sindical colectiva y el aumento de los contratos de trabajo individualmente.

Finalmente, todos estos mecanismos propios de la privatización endógena, como son el gerencialismo, la evaluación de los resultados mediante estándares y el pago por mérito docente o centro educativo, dirigen hacia una nueva cultura performativa, es decir, que ataquen el corazón del sentido del profesional y su identidad.

La cultura de la performatividad es definida por Ball (2003a) de la siguiente manera:

La performatividad es una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambios. (p. 89)

La Performatividad es lo que Lyotard (1984) denomina como los «horrores- de toda índole- presentes en el desempeño y en la eficiencia». El desempeño de los sujetos de manera individual o dentro del conjunto de las organizaciones es herramienta de rendimiento y de productividad.

La cultura de la performatividad forma parte de ese cambio que se da a pasar de las sociedades de vigilancia a las sociedades liberales avanzadas de control (Deleuze, 1992; Rose, 2014). Al mismo tiempo, las prácticas auditoras de la empresa son introducidas en la esfera individual y pública, enraizadas en el epitoma de la sociedad auditora, es decir, el «control sobre el control» (Power, 1999, p. 66). El autor define la sociedad auditora como «una ideología que dirige el sistema para disciplinar y controlar doctores, profesores, profesores universitarios, etc., y no un instrumento de auténtica responsabilidad» (2000, p. 114).

Dicha cultura marca un proceso infinito del que nunca se sale, puesto que no hay un objetivo final, sino la búsqueda del desempeño, la eficiencia, la eficacia y la excelencia que termina produciendo «dividuos» (Deleuze, 1992), es decir, individuos que quedan reducidos a datos estadísticos, productos o muestras del mercado. Rose (1999) destacaría que la sociedad actual ha pasado a gobernar el «alma» de las personas mediante los números.

El control estadístico es un control ejercido en la distancia (Ball, 2003a) y que dista de lo que se enuncia desde el paradigma de la NGP o el gerencialismo, como práctica liberadora de la burocracia, la autonomía, ya que son sometidos a tecnologías de control pusbocráticas que ponen a los agentes a trabajar mediante los principios que les son marcadas de manera externa.

Como señalan Whitty, Power y Halpin (1999), la transferencia a la esfera privada de las competencias educativas hace al Estado más poderoso e incluso autoritario.

Las mutaciones en la identidad y la cultura del profesorado han sido puestos de relieve mediante diversos estudios etnográficos y mediante entrevistas en profundidad en diversos contextos.

Ball (2003a) afirmaría que el profesionalismo docente (entre otros) estaría llegando a su fin en este contexto de performativo. Para ello, debemos comprender el profesionalismo como el hacer del profesor, de su actividad diaria que implican ambigüedad, pluralismo y apertura, como el trabajo de un artesano que comprende y vive su profesión en base al ensayo y error (Sennett, 2008), es decir, todo eso que en la sociedad actual es penado fruto del cortoplacismo y de la tecnificación del trabajo docente desde estándares externos.

La identidad del profesor posmoderno, según Hargreaves (1999) que haría un estudio mediante entrevistas en profundidad sobre profesorado en Inglaterra, esta sufriendo procesos de recontextualización neoliberales que apuestan por el modelo de organización flexible, en la que el profesorado pierde su autonomía (la intimidad del aula) y en el que su actividad docente se convierte en un hacer público que puede ser sometido a juicio por sus iguales lo que atenta contra el cooperacionismo que la organización flexible demanda, y se termina convirtiendo en un cooperacionismo artificial (Sennett, 2012).

En el estudio de Ball (2003a) en el que se realizaron entrevistas en profundidad sobre personal docente en el contexto británico identificaría una serie de elementos característicos de esta cultura en la identidad del profesorado, en el que parte del personal entrevistado reconocía estar sometido a presiones externas que hacían de su trabajo un proceso de competitividad para ver quien era el que mejores resultados era capaz de extraer de su alumnado, dándose incluso los efectos *«teaching to the test»*, es decir, de preparación para las pruebas de evaluación externas modificando su práctica y actividad docente y sometiendo a procesos de desafección con la misma por trabajar bajo los principios externos (Fernández-Navas, Alcaraz-Salariche y Sola-Fernández; 2017, Moreno, 2016; Tanner, 2013).

El profesorado refleja estados de estrés y angustia, ya que la calidad de su docencia queda sujeta e incluso remunerada, como anteriormente hemos descrito, según los resultados finales del alumnado. Popham (2000), destaca como un error el relacionarlas con la calidad educativa, ya que no miden lo que pretenden medir porque no se tienen en cuenta elementos como el nivel socioeconómico y cognitivo del alumnado.

Luengo y Saura (2013) mediante un estudio etnográfica y de entrevistas en profundidad destacaron que en la ciudad de Granada situada en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) las Pruebas de Evaluación de Escala y Pruebas de evaluación de diagnóstico —pruebas de evaluación del rendimiento del alumnado tipo PISA— y los pagos por mérito docente asociado a los resultados de las mismas, se estaban dando elementos propios de la cultura de la performatividad, entre los que destacaban la función tecnocrática del profesorado, procesos de deterioro psicológico y sentimientos de vigilancia constante por parte del equipo directivo.

Saura y Fernández-González (2017) destacaban los procesos de endo-desprofesionalización que se derivan de estas prácticas, en las que el profesorado pierde su autonomía reflexiva y su identidad docente.

Pulido-Montes y Lázaro (2018) realizarían un estudio etnográfico en la ciudad de Valencia (España) mediante entrevistas en profundidad a docentes que aplicaron las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico implementadas en el año 2013 para medir el rendimiento del alumnado de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria y detectaron conclusiones en la línea del trabajo de Luengo y Saura (2013), además de que los resultados a pesar de no ser publicados podían ser consultados por los padres y tras la LOMCE (2013) serían publicados, lo que derivó en prácticas de competitividad entre centros como elemento de introducción de un cuasimercado educativo en el contexto valenciano.

En síntesis, como hemos podido relacionar a largo de este apartado, las prácticas de privatización endógena de la educación son parte de la agenda de reforma educativa para hacer funcionar a los agentes educativos y a los centros como verdaderas empresas y según la forma que adopten pueden potenciar prácticas de cuasimercado.

Los cuasimercados educativos engloban en gran medida muchos de los mecanismos anteriores que son los que introducen la libertad de elección de centro y la competitividad en el seno de los sistemas

educativos, poniéndolos a funcionar bajo las reglas del mercado. Por ello, tras haber desarrollado los mecanismos globales que se han presentado hemos relegado al último lugar a los cuasimercados educativos, ya que se pueden comprender más fácilmente a partir de la profundidad de los otros mecanismos y políticas, puesto que:

Los cuasi mercados son una combinación sutil del principio de financiamiento público —y los controles burocráticos que inevitablemente lo acompañan— y el enfoque de mercado y competencia en la educación. (Vanderbergue, 2002, p. 218)

Es en la década de los ochenta cuando el gobierno conservador británico de Margaret Thatcher llevó a cabo una serie de reformas de reestructuración de los servicios públicos, entre ellos la educación, para potenciar la competitividad y la libre elección de centro (*public school choice*) (Granell, 2003). Fue a partir del artículo de Le Grand (1991) bajo el título *Quasi-markets and Social Policy* en el que se acuñaría por vez primera el concepto de cuasimercado en el análisis del caso británico y las políticas del gobierno conservador.

Le Grand (1991) diferencia un mercado de un «cuasi» mercado básicamente en cinco aspectos fundamentales que hemos agrupado de la siguiente manera:

- El Estado no es el único poseedor de la educación, sino que operan otra serie de proveedores independientes suficientes para atender a la demanda de los electores.
- Los proveedores no son necesariamente empresas que maximizan los beneficios (pueden ser de propiedad estatal o organizaciones no lucrativas).
- La elección puede ser ejercida por el usuario.
- Se da información sobre el producto o el bien para poder ser comparado y elegir entre los mismos
- el «poder de gasto» de los usuarios está determinado por el valor de un vale o presupuesto asignado, en lugar de su capital económico privado para que existan probabilidades de elección reales.

El discurso tras las medidas, introducción de políticas y mecanismos que hacen del sistema educativo un cuasimercado es justificado mediante tres elementos clave según Dumay y Dupriez (2014, p. 511; traducción propia):

(1) los alumnos y sus familias deberían poder elegir sus escuelas con el resultado de que estas escuelas, que ya no se benefician de un público cautivo, tendrían que competir para atraer estudiantes; (2) las escuelas, ya sean privadas o públicas, deberían gozar de un alto grado de autonomía, lo que les permitiría tomar decisiones específicamente adaptadas a sus respectivas situaciones y diferenciar su provisión de la de escuelas competidoras y (3) la financiación de las escuelas son proporcionales a la cantidad de estudiantes matriculados, lo que penaliza a las escuelas poco atractivas y, por lo tanto, debería ayudarles a mejorar sus prácticas educativas.

Ambos autores destacan que la idea que hay detrás de los modelos de cuasimercado, es que la presión de los electores para la mejora de las escuelas será ejercida por estos y no por la administración educativa. De este modo, se supone que los electores buscarán las escuelas con mayor calidad mediante la información que se proporcionaría mediante uno de los mecanismos que anteriormente hemos descrito, la publicación de los resultados del alumnado y de los centros públicos.

Empero, no está tan claro que los electores elijan las escuelas por la calidad de esta, sino por el tipo de alumno que acude a las escuelas (Ball, Bow y Gerwitz, 1995; Van Zanten, 2009; Olmedo, 2007), lo que puede derivar en una mayor segregación escolar (OCDE, 2011b). Anteriormente, se ha hecho mención sobre el uso de la publicación de resultados por parte de las familias según su capital socioeconómico, en la que los electores de padres más cualificados o con estudios pueden tener un mayor interés en la educación que la valoran como un elemento de orden instrumental (Olmedo y Santacruz, 2011).

Por lo tanto, la idea principal estriba en que la introducción de la competencia significa que las escuelas deben competir enérgicamente por los estudiantes y por su financiación lo que llevaría a largo plazo

a la mejora del sistema educativo, ya que las «malas» escuelas, es decir, las que tienen malos resultados y no son elegidas por los padres tenderían a desaparecer y quedaría resultado de ello un sistema educativo excelente (Levacic, 2001; Levacic y Hardman, 1998; Levin, 1992). Al mismo tiempo, en esta competencia para satisfacer las necesidades de los electores, las escuelas se adaptan necesariamente a lo que demandan los padres (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Whitty, Power y Halpin (1999) relatan que para que un cuasimercado sea puesto en marcha se tienen que combinar las políticas de libre elección de centro y la financiación pública de la matrícula para que pueda ser ejercida en igualdad de oportunidades.

El cheque escolar, es una medida de financiación de la educación que fomenta prácticas de cuasimercado, ya que se trata de fondos públicos destinados al pago o financiación de la matrícula del alumnado en centros públicos o privados que derivan en procesos de competitividad entre las escuelas para captar a alumnado, y más aún si cabe, cuando la financiación depende en parte del número de alumnos que tenga el centro. Las subvenciones o financiación de centros privados con fondos públicos también son medidas que permiten la libre elección de centro por parte de los padres, en condiciones de igualdad de oportunidades, y que potencian dinámicas de competitividad escolar.

Aún así, es importante destacar, que estas dinámicas son más propias de los países de habla inglesa (Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido), al contrario que en el caso de la financiación de centros privados religiosos en países como Bélgica, Holanda o España que las políticas de libre elección tienen una raíz histórica y las elecciones de los padres son ejercidas más por una concepción filosófica o moral, que por el hecho de elegir dentro de un mercado competitivo (Dupriez y Maroy, 2003; Dumay y Dupriez, 2014).

El Estado en los cuasimercados educativos tienen un rol definido, es decir, que no se aparta para que el mercado actúe, sino que facilita la introducción de mecanismos para que esas dinámicas de mercado sean recontextualizadas en el sistema educativo público. De este modo, las políticas anteriormente descritas como son la autonomía de los centros, la descentralización, la publicación de resultados o el pago según resultados a centros y docentes, potencian la generación de dinámicas de competencia que fortalecen las dinámicas de cuasimercado educativo (Ball, 2001, Ball y Youdell, 2008).

Ahora bien, como hemos venidos destacando los mecanismos y políticas que crean cuasimercados educativos en los sistemas educativos varían de unos contextos a otros, por lo que si no existen prácticas por ejemplo de aplicación de cheques escolares para potenciar la libre elección de centros se ponen en marcha otra serie de medidas regulatorias que al fin y al cabo producen los mismos efectos (Le Grand, 1991).

3.3. Políticas y mecanismos que suponen la privatización exógeno-endógena de la educación

Como recogen Mochetti *et al.* (2017, p. 10) las categorías privatización exógena y endógena proporcionadas por Ball y Youdell (2008) están claramente diferenciadas, pero a pesar de ello «tenden a estar fuertemente interconectadas en la práctica».

Dichos autores ponen un ejemplo claro de como las distintas políticas de privatización de la educación puedan ser consideradas como una hibridación de ambas categorías analíticas proporcionadas por los sociólogos británicos de la siguiente manera:

Por ejemplo, un sistema de cuasimercado que promueve la competencia entre escuelas y la incorporación de técnicas y valores del sector privado —privatización endógena—, en la caracterización de Ball y Youdell, es a la vez una forma de contratación externa de servicios educativos *core* (privatización exógena) toda vez que el Estado otorga financiamiento a prestadores privados bajo la modalidad de *vouchers* o subvenciones (Moschetti *et al.*, 2017, p. 10).

Como hemos recogido anteriormente, las políticas de privatización que consideramos híbridas entre ambas categorías (exógena y endógena) en líneas tendenciales son las siguientes:

- Libertad de elección de centro:

- Cheques escolares
- Bonificaciones fiscales a las familias que consuman educación privada
- Gestión privada de centros públicos (APP): *charter schools*, *free schools*, *academies schools*, escuelas concertadas.

3.3.1. Libertad de elección de centro: cheques escolares, zonificación y asociaciones público-privadas

La libertad de elección de centro, de algún modo, ya sería propuesta en el siglo XVIII a partir de la obra publicado por Adam Smith en 1776 bajo el nombre de la *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, en la que recogía la posibilidad de que las escuelas privadas fueran subvencionadas por el Estado y que de este modo los alumnos pudieran decidir a que escuela asistir. La libertad de elección de centro se encuentra imbricada en las libertades de enseñanza que forma parte de aquella primera ola de derechos individuales.

El desarrollo de la teoría de la *School Choice* o libertad de elección de centro fueron recogidas y construidas bajo un nuevo discurso fortalecido mediante la obra de Milton Friedman publicado en el año 1962 bajo el título *Capitalism and Freedom*. El investigador y economista de la Universidad de Chicago conjugaría sus teorías neoliberales a la perfección dentro del campo de la educación potenciando la idea de que el poder decidir a que escuela ir acompañada de los ya famosos, pero no tan implementados como se piensa, cheques escolares para que cada padre, madre o tutor legal pudiera canjearlo en la institución educativa que desease promovería la competitividad entre los centros que derivaría en la mejora que necesitaban para combatir con el igualitarismo o las reformas compresivas socialdemócratas o del estado del bienestar que habían sumido a los países en un estancamiento en su crecimiento. Dicho argumento, así como la diversificación de las posibilidades de elección como una libertad inherente al padre, madre o tutor elector/consumidor, han sido posteriormente acogidas por una parte de la comunidad científica como aval de implementación de dichas políticas (Chubb y Moe, 1990; Levin, 1998; Tooley, 1998).

Si bien, en el centro de los discursos de los impulsores de las políticas de libre elección está el hecho de que existe una baja calidad en los centros educativos que la competitividad podría mejorar, como recoge Gubbins (2014, p. 1070) la «*school choice* [...] se apoya en la convicción de que la eficacia escolar depende centralmente de los mecanismos y reglas del mercado aplicados al sistema de educación formal». Para otros autores como Viñao (2012) forma parte de las políticas de privatización de la educación pública. Así como para Ball y Youdell (2008) las políticas de libre elección suponen la introducción de mecanismos de mercado en las escuelas públicas que ante la presión de no verse elegidas por los padres de manera preferente y en algunos casos donde la financiación está asociada al número de alumnos que tiene una institución, se convierte en un mecanismo perverso de privatización.

Es importante destacar que no ha habido reforma neoliberal que no haya hecho del movimiento de la libertad de elección su *leitmotiv* y, como recoge Villamor-Manero (2005, p. 13), «ha sido defendido, curiosamente, tanto por gobiernos conservadores (Inglaterra o EE. UU.) como laboristas (Nueva Zelanda y Australia)».

Según el documento publicado por la OCDE (2019) *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*, las políticas de elección de centro se han visto ampliadas ya que: «Más de dos tercios de los países de la OCDE han aumentado oportunidades de elección de escuela para estudiantes desde la década de 1980» (Musset, 2012; OCDE, 2019, p. 18).

De los primeros países que empezaron a aplicar políticas activas de libertad de elección, destaca Villamor-Manero (2008) como Estados Unidos comenzaría aplicando dichas políticas en un principio para tratar de combatir las desigualdades y que la población negra pudiera integrarse con la comunidad blanca, políticas que fueron principalmente influenciadas por el Informe Coleman (1967). A pesar de ello, en la década de los ochenta con el gobierno demócrata de *New Right* y la publicación del informe *A Nation at Risk* (1983) la libertad de elección de centro sería planteada como una política para la mejora de la calidad de las escuelas con bajos estándares potenciando la competitividad.

En el caso de Inglaterra, fueron los documentos publicados a finales de la década de los sesenta hasta mediados de la década de los setenta, los ya conocidos como *Black Papers*, los que hicieron de las políticas de libre elección el discurso principal para mejorar la situación de la educación británica, junto con las políticas de rendición de cuentas, que más posteriormente fueron aplicadas tanto por gobiernos conservadores y laboristas hasta la fecha.

Otro de los casos paradigmáticos del enaltecimiento de las políticas de libre elección de centro y más reconocidos sería el caso de Chile que a partir de la implementación de las políticas neoliberales a partir de la década de los ochenta se introduciría el sistema de *vouchers* o cheques escolares —uno de los mecanismos más reconocidos para potenciar la libre elección de centro— y las subvenciones o financiación de escuelas privadas con fondos públicos diversificando la oferta educativa.

El caso de Suecia, a partir de la década de los noventa, sería un caso rechinante para la sociedad académica, ya que hasta 1992 que entraría un gobierno de coalición de derechas introduciría políticas que potenciarían o tendrían en el corazón la libre elección de centros educativos, mediante el modelo de escuelas *free schools* y los cheques escolares.

Como podemos observar las políticas que fomentan la libertad de elección de centro son diversas y entender la libertad de elección de centro como las posibilidades que tienen los padres para poder elegir o decidir a que centros enviar a sus hijos implica una visión reduccionista del concepto como Villamor-Manero (2008), nos recuerda:

Aunque la expresión «*school choice*» parece referirse únicamente a las posibilidades de las familias para elegir uno u otro centro donde matricular a sus hijos, la libertad de elección en educación es un concepto más amplio que, además de abarcar el anterior, implica otras elecciones que pueden llevarse a cabo en educación, como la de formación religiosa que se elige para los hijos, enseñanza en casa o en un centro autorizado, etc., aunque es evidente que, en la mayoría de estos casos, las elecciones realizadas significan también seleccionar un centro en concreto.

En este marco es importante destacar que las escuelas privadas suelen ser una alternativa a las escuelas estatales o públicas. Las escuelas privadas con una mayor independencia de las regulaciones estatales y la posibilidad de adquirir un propio ideario de centro o idiosincrasia pueden adaptarse mejor a las necesidades o preferencias de las familias, como puede ser el caso de las escuelas confesionales. La mayor parte de estas escuelas suelen ser escuelas de pago o con una importante carga escolar para las familias, aunque cada vez son más frecuentes las políticas o mecanismos que tratan de aliviar dicha carga económica a las familias para que puedan decidir a que escuela enviar a sus hijos e hijas (OCDE, 2019).

Ya es más que ampliamente conocida la política estrella del neoliberalismo de Milton Friedman sobre los cheques escolares introducidos en su obra *Capitalism and Freedom* (1967) o *Freedom to Choose* (1980) del mismo Friedman y Rose Friedman. La política del cheque escolar si bien potencia la libertad de elección, depende su universalidad o especificidad en relación con la población que puedan ser dirigidos que deriven en mecanismos de segregación escolar o políticas que permitan atenuar la segregación escolar.

Los cheques escolares pueden promover la cultura de la competitividad escolar entre centros públicos y privados, por lo que se considera a la vez un mecanismo endógeno de privatización de la educación, pero se trata *in situ* de una política exógena, retornando a la hibridez de ambas categorías.

La política de los cheques escolares surge del modelo aplicado en 1907 en Holanda y que recuperaría Milton Friedman (1955) para reconfigurar el rol del Estado en la educación y hacerlo un sector más competitivo en el que las familias de diferentes ingresos puedan acceder a una institución pública o privada según sus preferencias. En un artículo publicado en 1997 Friedman recogía lo siguiente:

La forma más factible de lograr una transferencia gradual pero sustancial del gobierno a la empresa privada es promulgar en cada estado un sistema de vales que permite a los padres elegir libremente las escuelas a las que asisten sus hijos. (Friedman, 1997, p. 341, traducción propia)

La idea de Friedman (1955) era la de que los ciudadanos consumieran mediante el sistema de cheques educación privada y que la educación pública se quedara como un último recurso. Friedman fue uno de los asesores de campaña de las elecciones de Ronald Reagan en 1980 y formó parte del Consejo Asesor de Economía. Sin embargo, durante todo el tiempo que Reagan estuvo en el poder las iniciativas para implementar el cheque escolar siempre fueron tumbadas por el Congreso (Strauss, 2018). No sería, hasta el gobierno de George W. Bush que se pondría en funcionamiento el sistema de cheques escolares. En la actualidad 14 estados de Estados Unidos poseen el sistema de cheques escolares tradicional propuesto por Friedman (National Conference of States Legislature, 2019).

Existen dos tipos de cheques escolares: los cheques escolares universales y los cheques escolares específicos o comprensivos para los estudiantes de bajos ingresos (OCDE, 2012a).

Los cheques escolares universales están dirigidos a todo el alumnado por lo que pueden canjear estos cheques en las instituciones públicas o privadas que deseen. Muchas veces los cheques no cubren todos los gastos de la escuela en la que los gastan y debe ser complementado por la familia. Este tipo de cheques aumentan la competitividad entre los centros debido a que potencian la libre elección de centro (OCDE, 2012a).

Los cheques específicos o comprensivos dirigidos a los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, suelen ser una medida para establecer una mayor equidad a la hora de elegir centro educativo (OCDE, 2012a).

Según dicho informe: «Cuando los sistemas escolares tienen niveles similares de financiación pública para las escuelas privadas, la estratificación socioeconómica varía según el tipo de sistema de vales» (OCDE, 2012a, p. 36). Tal y como podemos ver en la siguiente imagen gráfica:

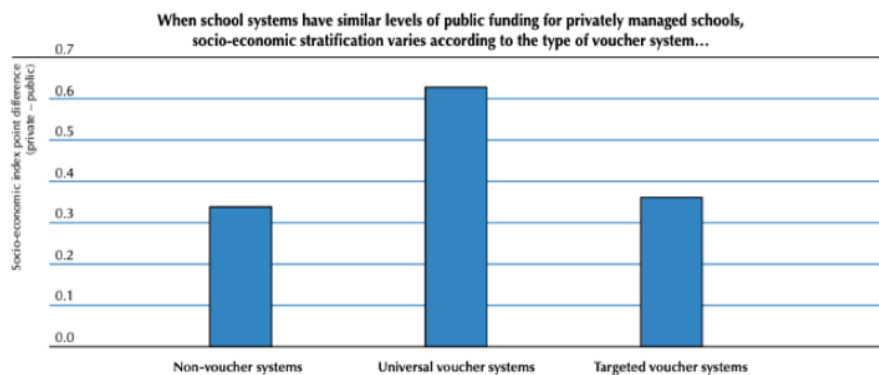


Gráfico 3. Estratificación por tipo de cheques (*vouchers*)

Nota: Recuperado de *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socioeconomic Profile*, por OCDE, 2012, París: OECD Publishing, p. 36. doi: 10.1787/9789264175006-en

En el año 2009, en 9 de los 22 países de la OCDE que los padres o tutores legales tenían intención de inscribir a sus hijos en una institución privada de educación primaria podían hacerlo mediante un sistema de cheques escolares. En 5 países del conjunto de países de la OCDE los cheques eran comprensivos en el nivel de educación primaria. En 11 de los 24 países donde se quería inscribir a los adolescentes en una institución de educación secundaria obligatoria tenían sistema de cheques escolares, solo 7 de ellos tenían un sistema comprensivo de cheques escolares. De los países encuestados de la OCDE, siete informaron que proporcionan vales desde la educación primaria hasta la secundaria superior (OCDE, 2012a).

El sistema de cheques escolares también funciona en otros contextos, por los que destacaremos algunos ejemplos.

El primer país que aplicaría el sistema de cheques universal de Milton Friedman sería Chile en 1981 bajo la dictadura de Pinochet en el que los padres o tutores legales podían elegir entre las escuelas privadas

o públicas de educación primaria o secundaria. En 2008 el modelo universal de cheque escolar pasaría ser un modelo regulado mediante la Ley de Subsidio Estatal Preferencial en el que se tendrían en cuenta los ingresos familiares. La red de escuelas que quisiera entrar en el sistema de cheques tendría que cumplir ciertos requisitos, entre ellos: no seleccionar al alumnado según su capacidad y rendir cuentas a la administración sobre el rendimiento del alumnado y la administración de los recursos (Mumane *et al.*, 2017). Dichos autores, demuestran como las escuelas estatales se han visto reducidas, debido a una mayor matriculación del alumnado en instituciones privadas.

Colombia aplicaría otro sistema de cheques escolares compensatorio, ya que estaba dirigido a los alumnos de clases más desfavorecidas para que pudieran elegir entre una institución pública o privada mediante un plan ejecutado entre los años 1991 y 1997 (Zanonni, 2019).

Suecia a principios de la década de los noventa pasó de ser un sistema educativo principalmente público, a vivir una auténtica revolución hacia la privatización de la educación. Una de las políticas aplicadas, junto con la proliferación de las *free schools*, fue la aplicación de un sistema de cheques escolares universal e intercambiable tanto en escuelas públicas, como privadas. El sistema sueco es un auténtico cuasimercado en el que las escuelas compiten por el alumnado de manera voraz, ya que muchas de las escuelas públicas han tenido que cerrar debido a la falta de demanda y, sin embargo, este sistema ha favorecido a las *free schools* suecas (Wiborg, 2010). Tras la implementación de los cheques escolares, la descentralización de las competencias y la libre elección en su apogeo; a partir del año 2006, los resultados en las pruebas PISA (2006, 2009), cayeron en 15 puntos. Esto, entre otras razones, pusieron en tela de juicio las medidas de privatización en educación, la descentralización, la desregulación, las APP y los cheques escolares en tela de juicio. Incluso PISA (2015), dedicó un informe específico al país escandinavo bajo el título *Improving Schools in Sweden: An OECD perspective*, puesto que generó cierta alarma la degradación de sus resultados en estas pruebas.

La OCDE (2012) ponía sobre la mesa el debate sobre la libertad de elección de centro y los cheques escolares universales. Según los resultados que cotejaron, los padres, madres o tutores legales de entornos más desfavorecidos enviaban en una menor cantidad a sus hijos a escuelas privadas. Destacaban, que en gran medida esto sucedía porque los padres de entornos favorecidos tenían una mayor conciencia de las diferencias en la calidad entre los centros, valoraban los recursos adicionales para el aprendizaje que las organizaciones privadas ofrecían y los observaban como un ambiente más propicio para el aprendizaje. Ball (2003b) y Van Zanten (2001) ponían de relieve como estas políticas de libertad de elección de centro, generaban cuasimercados que terminaban segregando a los escolares por su nivel socioeconómico, cultural o religioso. Ball (2003b) destaca como la clase media ha encontrado en estos mecanismos la oportunidad para ejercer una ventaja social sobre las clases que se encuentran por debajo de la misma. Olmedo (2007), que las elecciones se hacen ya no tanto por un estudio sobre las oportunidades de la escuela, sino sobre las opiniones de otros padres, madres o tutores legales que se encuentran en esos centros. Por otro lado (Olmedo, 2008) destacaría la importancia que los padres le dan a la educación, frente a las clases sociales más bajas.

De este modo, la libertad de elección y los cheques escolares universales potencian la creación de cuasimercados que favorecen a unas clases sociales, frente a otras, por lo que rompe con la cohesión social y la equidad del sistema si no son aplicados más que para fomentar la diversidad electora del consumidor y para ser dirigidos a aquellas poblaciones en riesgo de exclusión o más desfavorecidas.

Al mismo tiempo, es importante destacar que cada vez son más los países que introducen políticas para financiar las escuelas privadas con fondos públicos para que pasen a formar parte de la red estatal de escuelas y puedan ser elegida por las familias con carácter gratuito. Ya son conocidas las *charter schools*, *free schools*, *academies schools*, etc. Como ejemplo más emblemático estaría el de Estados Unidos en el que las familias cuentan con una amplia gama de opciones. Por ejemplo, en algunos estados del país norteamericano, las familias pueden elegir, como alternativa a su escuela pública local, entre *charter schools*, *magnet schools* o escuelas religiosas más allá de su distrito (OCDE, 2018). La diversificación sobre la oferta

escolar, es también una de las políticas más desarrolladas en el caso del Reino Unido en las últimas dos décadas, sobre todo, en el caso concreto de Inglaterra donde convive un amalgama de escuelas estatales, públicas, independientes e independientes financiadas con fondos públicos y una serie de mecanismos de rendición de cuentas y posibilidades de optar a diversas escuelas más allá de lo que era la zona de captación que han fomentado la privatización de la educación en el contexto inglés.

En otro conjunto de países, las escuelas privadas son financiadas principalmente por el gobierno, siendo por ejemplo los casos de Bélgica, Francia y Holanda como los más destacados, en donde las escuelas privadas se distinguen principalmente por religión, pero están financiadas y reguladas de la misma manera que las públicas escuelas. Así como en el caso en concreto de España, las escuelas privadas financiadas con fondos públicos, aunque con mayores criterios de homogeneidad, control y equiparación con las escuelas públicas forman parte de las posibilidades de elección de centro arraigadas al pluralismo educativo. Las razones contextuales en dichos países derivan de la confesionalidad o no confesionalidad del Estado y de las relaciones entre este y la Iglesia. Además de la disponibilidad de escuelas privadas o independientes, más oportunidades de elección de escuela. puede fomentarse simplemente relajando las reglas relacionadas con la asignación de estudiantes a las escuelas públicas.

En este caso los modelos de elección y las reglas de admisión y el nivel de control o equiparación en su normativa entre los centros públicos, privados financiados con fondos públicos y privados suelen mostrar mapas de mayor o menor segregación escolar e inequidad (OCDE, 2019).

Según Mons (2008, referenciado en Hernández y Raczynski, 2015, p. 129) los distintos modelos de libertad de elección en los países de la OCDE quedarían de la siguiente manera representados:

Tabla 5. Modelos de elección de escuelas en los países de la OCDE categorizada por Mons (2008)

Modelos de elección	Países
1) Modelo sin elección	Ej. Korea o Hong-Kong
2) Modelo limitado de elección con asignación de estudiantes por proximidad residencial, con posibilidades de derogación	Ej. Francia o Estados Unidos
3) Modelo de libre elección regulada	Ej. Suecia o Dinamarca.
4) Modelo de libre elección total	Ej. Inglaterra, Nueva Zelanda o Chile.

Nota: Elaboración propia. Basado en Mons, 2008 (citado en Hernández y Raczynski, 2015, p. 129).

Por otro lado, Pöder, Kerem y Lauren (2013) clasificarían los modelos de elección en las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria según el régimen de bienestar de la siguiente manera:

		Ex ante primary school choice		
		Catchment area (zoned)	Regulated choice (choice initiated by parents)	Controlled choice (no assignment, but centrally designed principles)
W e l f a r e r e g i m e	Liberal (Anglo-saxon)		Ireland	England
	Continental	France, Liechtenstein	Germany, Austria, Luxembourg	
	Mediterranean (Southern)		Greece Italy (school autonomy)	Spain, Portugal
	Social-democratic (Northern)	Iceland, Norway	Finland, Denmark	Netherland, Sweden
	Post-communist	Czech Republic, Slovenia	Estonia (school autonomy), Poland, Hungary, Lithuania, Bulgaria (school autonomy), Romania (school autonomy)	Latvia, Slovakia

Panel (a)

		Ex ante lower secondary school choice			
		No choice (single structure education)	Regulated choice (some choice initiated by students)	Unlimited choice (selection by ability, or by school specific criteria)	
W e l f a r e r e g i m e	Liberal (Anglo-saxon)		Ireland	England	
	Continental	Luxembourg	Germany, France	Austria, Liechtenstein	
	Mediterranean (Southern)	Greece, Italy	Spain, Portugal		
	Social-democratic (Northern)	Denmark, Iceland, Norway, Sweden	Finland (in cities)	Netherland	
	Post-communist	Estonia, Poland, Slovakia, Lithuania, Latvia, Hungary, Czech Rep., Bulgaria, Slovenia		Romania	

Panel (b)

Imagen 4. Regímenes de Bienestar y libertad de elección

Nota: Recuperado de Pöder, Kerem y Lauri (2013, p. 10)

Como se puede apreciar los autores realizan una categorización mediante los regímenes de bienestar y los diferentes modelos de elección de centro. Por lo que podemos apreciar que las políticas de libre elección de centro según dichos regímenes no alteran los modelos de elección. A excepción de que los modelos liberales no integran políticas de zonas de captación. A la par, es importante destacar las diferentes políticas de libertad de elección que existen entre unos países y otros para una etapa u otra de educación.

Olmedo y Andrada (2008, p. 1) describirían cuatro modelos o grupos según la tipología desarrollada por la Red de Información sobre la Educación en Europa (EURYDICE):

Tabla 6. Modelos de elección de centro en Europa

Modelos de elección de centro	Países
1) Ausencia de libertad de elección en el sector público con una asignación de un alumno del centro escolar más próximo a su domicilio (algunas veces con posibilidad de solicitar otro centro público si el alumno cumple con ciertos requisitos)	Grecia, Corea y Francia.
2) Asignación de un alumno al centro escolar con el derecho de los padres de solicitar otro	Austria, Suecia e Islandia
3) Libertad de elección escolar con intervención de las autoridades educativas locales en el caso de exceso de capacidad del centro	Inglaterra, Irlanda del Norte, Dinamarca y España
4) Libertad de elección de centro sin intervención de las autoridades locales en la atribución de plazas	Holanda, Bélgica e Italia

Nota: Elaboración propia. Basado en Olmedo y Andrada, 2008, p. 1.

Como describen los autores, de los modelos representados en la tabla destacan que existen ciertas características diferenciales, como en el caso de Holanda, ya que el aumento de la libre elección de centro como margen a estos para que lleven a cabo sus propias políticas de admisión ha ido acompañado de políticas de compensación. A la par, destacan que del grupo de países del modelo tres la elección es llevada a cabo tanto en centros financiados públicos, incluyendo los centros que funcionan con APPs y que dichas políticas de elección han dibujado un mapa diverso de políticas de admisión entre las distintas regiones y comunidades intrapaíses.

Más allá de los argumentos a favor o en contra de las políticas de libre elección de centro, la Andreas Schleicher en preámbulo de un documento de la OCDE (2019, p. 3) recuerda que la libertad de elección de centro no tiene porque producir inequidad o segregación social, siempre que sea efectiva, real y pueda ser ejercida en condiciones de igualdad por todas las familias más allá de su estatus social, etnia, nivel socioeconómico o cualquier aspecto que pueda impedir la equidad en la elección. A lo mismo añade que la elección de escuela beneficia a todos los estudiantes.

En relación con la primera idea lanzada por Schleicher, lo que se potenciaría como mecanismo emparejado a la libertad de elección de centro para mantener informados a los padres fueron los mecanismos de rendición de cuentas mediante la evaluación de los resultados del alumnado, tal y como se ha descrito anteriormente como una política de privatización endógena en su acepción más perversa.

Según Alegre y Ferrer (2009) los modelos de regulación básicos de elección escolar según la proximidad al centro son los siguientes:

- *Modelo regulativo de zonificación forzada*, es decir, la asignación del centro a un sujeto por su proximidad de residencia al centro de destino. Para evitar la asignación de un centro de manera forzosa, la única alternativa es la matriculación en un centro privado.

- *Modelo regulativo de zonificación no forzada.* Se trataría del mismo modelo que el anterior, sin embargo, se permite a las familias solicitar a las familias escuelas que no se encuentran en su radio de proximidad de manera extraordinaria.
- *Modelo de elección restringida.* Provee de un mayor margen de autonomía para decidir en que escuela matricular al niño o niña. Este proceso implica la selección por orden de preferencia de diversos centros a los que la familia desea enviar a su hijo o hija en el que la zona de residencia es un criterio principal en el caso de que la oferta del centro sea insuficiente por un exceso de demanda.
- *Modelo de libre elección o zona única.* Las familias pueden optar por cualquier centro que deseen sea de la índole que sea. Esto implica que sean los propios centros los que seleccionen los criterios de acceso o de admisión del alumnado. Dicho caso es el extremo y propio de modelos más neoliberales, que implica segregación y fractura social y escolar.

Aplicar un modelo u otro para la asignación de centro escolar, o la libre elección mediante una zona única puede tener graves incidencias en la inclusión social. La OCDE (2014b) destacaría que los sistemas educativos que tienen modelos de zonificación no forzada conforman sistemas educativos menos competitivos, por lo que dentro de las aulas se encuentran alumnos de entornos sociales más diversos, lo que favorece a los resultados en el rendimiento del alumnado. Directamente la OCDE (2014b, p. 1) destacaba que «en los sistemas en los que los padres pueden elegir el centro educativo y los centros compiten por las matriculaciones, suele haber más segregación social». Otra de las cuestiones que ponía de relieve el artículo de la OCDE (2014b), es que los padres con mayor capital económico no se preocupaban tanto por los costes que podía suponer la distancia al centro, por lo que los padres de entornos más desfavorecidos suelen elegir los centros más cercanos a su zona de residencia, lo que puede provocar una mayor segregación social. Algo que en el nuevo documento de la OCDE (2019) que trata la libre elección de centro relacionada con la equidad continúa poniendo de relieve como una preocupación principal de las agendas gubernamentales, proponiendo:

- Que los gobiernos proporcionen los controles y equilibrios para evitar que la elección conduzca a una mayor segregación introduciendo criterios específicos a la asignación de estudiantes en el conjunto de escuelas locales y proporcionando incentivos a las escuelas para seleccionar a alumnos de entornos desfavorecidos.
- Que los gobiernos aseguren que todos los padres puedan ejercer su derecho a elegir la escuela de su preferencia proveyendo a las familias de recursos como un transporte público adecuado. Al mismo tiempo, hacer que los proveedores privados financiados con fondos públicos cuenten con las mismas normas o regulaciones respecto a la matrícula y las políticas de admisiones del alumnado.

Musset (2012) identificó como las familias con un mayor nivel socioeconómico cuentan con más tiempo y descifran mejor la información para elegir el centro que desean para sus hijos, frente a los padres y familias de clase media o media-baja que envían a sus hijos a los centros educativos más cercanos.

Los modelos de zona única potencian la construcción de verdaderos «cuasimercados educativos». En su acepción más crítica, si unimos estos mecanismos con otros mecanismos, como puede ser en el caso de Inglaterra y Estados Unidos, la publicación de los resultados del rendimiento del alumnado (privatización endógena) puede llevar a que nos encontremos con centros con una baja demanda educativa, y en el peor de los casos que esos centros puedan ser cerrados o obligados a convertirse en otra modalidad de escuela, como es el caso de las escuelas estatales Inglesas con bajos resultados que pueden ser intervenidas y convertidas en *academies schools*. En el caso de Estados Unidos con la *No Child Left Behind* (2002), los centros que no contaban con buenos resultados y no los habían mejorado durante un plazo de cinco años podrían pasar a manos del control estatal, pasar a manos de un contratista privado que se encargara de la gestión, convertirse en una *charter school* o llevar a cabo una reestructuración importante del personal.

Musset (2012) recoge a su vez, que en la mayoría de los sistemas educativos de la OCDE existen mecanismos de elección de centro por parte de las familias. Sin embargo, existen modelos de elección de

centro que favorecen que la población escolar sea más heterogénea y que esto repercuta positivamente en el rendimiento del alumnado al socializarse y compartir espacio en el mismo centro o aula que hace que se enriquezcan los unos de los otros. Frente a los sistemas educativos que no establecen o desarrollan mecanismos para que la distribución del alumnado sea heterogénea.

Los modelos de elección escolar están ampliamente relacionados con los modelos de admisión escolar que al mismo tiempo repercuten en la distribución de la población en los centros educativos, es decir, la concentración de poblaciones más homogéneas o heterogéneas dentro de un mismo centro escolar. La OCDE (2012a) destaca que los sistemas educativos que concentran en sus centros escolares población más heterogénea, es decir, de distintos niveles socioculturales y socioeconómicos obtienen mejores resultados en las pruebas de evaluación PISA. A la par, el alumnado que acude a centros privados suele presentar mejores resultados académicos, frente al alumnado que asiste a escuelas públicas en sistemas educativos que favorecen la segregación escolar vulnerando el principio de igualdad de oportunidades (Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Quiroz, Dari y Cervini, 2018).

De este modo, los modelos de distribución escolar del alumnado suelen estar relacionados con el domicilio de residencia del alumnado, sobre todo, por lo que hace al alumnado que pertenece a los estratos sociales de clase baja o media-baja. Maroy (2008) realizaría un mapeo sobre las posibilidades de elección por parte de los padres en distintos sistemas educativos en los que observaba una tendencia hacia la flexibilización de las políticas de elección y la introducción de mecanismos de cuasimercado educativo. El autor, destacaba como los modelos de zonificación escolar no resolvían el problema de la segregación escolar y proponía una meta-regulación pública que permitirá combatir sus efectos.

Para Maroy (2008) la segregación escolar, no solo deviene de la libertad de elección de centro y la zonificación escolar, sino también de la competencia entre los centros —ya sean públicos o privados— y los elementos de diferenciación puestos en marcha entre los mismos. Como, por ejemplo, podemos destacar que en los modelos escolares en los que la financiación de los centros educativos se realiza vía un el número de alumnos en los que la segregación escolar se ve más fortalecida.

Según recoge el diario *El País* (Menárguez, 2019) el actual premio a la educación de la Cumbre Mundial de la Innovación Educativa (WISE, por sus siglas en inglés) de la Fundación Qatar sería el abogado y especializado en educación, Larry Rosenstock, por elaborar un algoritmo que mezclaría los diferentes códigos postales de una ciudad estadounidense para tratar de redistribuir al alumnado teniendo en cuenta la heterogeneidad socioeconómica y étnica de la zona donde fue aplicado de manera equitativa. A la par, que se establecía una norma impuesta de que al menos en cada centro educativo debía haber un 50 % de niños y niñas procedentes de familias con pocos recursos.

El experimento fue llevado en 16 *charter schools* —escuelas privadas financiadas con fondos públicos— y mediante el que se pretendía demostrar que el rendimiento académico no dependía tanto del nivel socioeconómico del alumnado, sino de la homogeneización de la población según su procedencia en un mismo centro y que de la heterogeneidad de un centro dependería la mejora del rendimiento académico. Así, resultaría que el experimento de Rosenstock, que pretendía neutralizar el efecto *busing*, es decir, que el alumnado mediante los sistemas de distribución por sorteo e intentando hacer de la población escolar una población más heterogénea, no tuviera que desplazarse lejos de su hogar y pasar incluso horas en un autobús para acudir a clase.

Lo más sorprendente del experimento de Rosenstock sería que una de las cuestiones que más preocupan a las familias —que el acceso a la Universidad de sus hijos no se viera alterado por la convivencia de distintos estratos socioeconómicos— no solo no se veía alterado, sino que resultó en una tasa de acceso a la Universidad del 98 %. El propio investigador destaca que los cambios que son resultado de dicha tasa del 98 % es la aplicación de un modelo pedagógico basado en proyectos.

En resumen, la libertad de elección y los modelos regulativos de la misma inciden en la distribución del alumnado y la segregación escolar produciendo sistemas educativos inequitativos si no están pensados para redistribuir a la población de manera heterogénea. Al mismo tiempo, la tendencia de los países de la

OCDE en los últimos 30 años ha sido la de aumentar las posibilidades de elección de las familias de las que dichas políticas están en sintonía con el GERM (Sahlberg, 2012) mediante la conjugación de políticas exógenas y endógenas de privatización de la educación. A la par, tras el repaso de los distintos modelos de libertad de elección, podemos ver como no existe un modelo único, sino que pueden existir tantos modelos como países existen.

Capítulo IV. Presentación de las unidades de comparación: ficha de los países

La presentación de las unidades de comparación de la siguiente tesis doctoral ha partido de los puntos referenciales que proporciona la web de la UE para el estudio de los sistemas educativos, es decir, la red Eurydice¹⁰. El hecho de seleccionar dicha web es recoger información fiable que sirve para elaborar la comparación siendo un aspecto clave de toda investigación. Por otro lado, para la consulta de la legislación principal en relación con la educación se ha consultado a través de la página web de la Unesco: *Observatory of the Right of Education* (Unesco, 2019a).

No obstante, la página web Eurydice ofrece un contenedor de información amplio y extenso, por lo que parte de la misma es útil y sirve al objetivo de otros apartados. De este modo, parte de la información que no quede aquí recogida será integrada en las partes de la tesis doctoral que sean consideradas pertinentes para el análisis de la privatización de la educación.

En primera instancia, se realizará una introducción de cada geografía sobre las características económicas, políticas y sociales. Posteriormente, se entrará a describir las partes elementales de las unidades de análisis que se han considerado pertinentes a la hora de ofrecer una radiografía de los sistemas educativos en Inglaterra y España:

1. Principios y objetivos generales de la educación.
2. Leyes y normas fundamentales relativas a la educación.
3. Administración General del Sistema Educativo.
4. Estructura y organización del sistema educativo.
5. Financiación de la educación.
6. Organización de la educación privada.
7. Tipos de escuelas según la titularidad del centro, financiación, gobierno/control, inspección, selección de personal, selección del alumnado, ordenación del currículum, gestión y rendición de cuentas.

Dicho análisis, nos permitirá realizar una radiografía de los sistemas educativos de Inglaterra y España que nos permitirá realizar un análisis más contextualizado.

Es importante destacar que las unidades de comparación aquí seleccionadas, es decir, España e Inglaterra han sido seleccionadas por dos cuestiones claras:

1. España es el contexto de la investigadora de esta tesis doctoral que responde a un objetivo de análisis para dar a conocer la situación respecto a la privatización de la educación y ponerla al servicio de la comunidad investigadora, social y política.
2. Inglaterra, como significó Ball (2007, p. 5, traducción propia) «ocupa una posición particular como laboratorio político de transformación política (neoliberal), primero bajo el gobierno Thatcher y luego bajo el gobierno de Blair, que exporta soluciones de políticas a todo el

¹⁰ La web de Eurydice es una amplia base de datos que sirve para el análisis de las políticas educativas de la Unión Europea, así como para su comparación. Los puntos de referencia en cada uno de los capítulos que conforma una unidad de análisis, es decir, un país de la UE-27 son: 1. Políticas sociales, sustrato económico y tendencias; 2. Organización y gobierno; 3. Financiación de la Educación; 4. Educación y cuidado de la primera infancia; 5. Educación Primaria; 6. Secundaria y postsecundaria no terciaria; 7. Educación Superior; 8. Educación de adultos y formación; 9. Maestros y personal educativo; 10. Gestión y otro personal de educación; 11. Garantía de calidad; 12. Apoyo educativo y orientación; 13. La movilidad y la internacionalización; 14. Las reformas y el desarrollo de medidas; 15. Legislación y documentos oficiales de política; 16. Instituciones; 17. Bibliografía; 18. Glosario. Se tratará de ofrecer una síntesis de los puntos referenciales y algunos de ellos no se recogerán en dicho apartado, ya que se integrarán en otras partes de la presente tesis doctoral.

mundo». Cabe analizar, a su vez la aplicación de las políticas conservadoras de los gobiernos de James Cameron y Theresa May en Inglaterra. Por lo tanto, Inglaterra es un caso paradigmático en las políticas de privatización endógena y exógena de la educación pública. A la vez, siguiendo a Moschetti *et al.* (2017) entendemos que los países donde se han aplicado políticas de corte neoliberal representan sistemas educativos más privatizados.

A la vez, cabe distinguir o demarcar las diferencias estructurales y de ordenación de los sistemas políticos y administrativos de ambas unidades de comparación:

- España representa un modelo de gestión regional, en el que las CC. AA. tienen claras competencias definidas respecto al gobierno central. Por lo que España, está configurado por 17 sistemas educativos que pueden diferir, por ejemplo, en la inversión educativa realizada.
- Inglaterra representa un modelo de «autonomía institucional de cuasimercado», es decir, que «la financiación de (las) escuelas se realiza teniendo en cuenta las cifras de matriculación y los centros escolares gozan de autonomía curricular y de regulación de los exámenes» (Vega, 2005, p. 171). A pesar de ello, los sistemas de control e inspección están bajo la tutela del Estado.

El análisis aquí desarrollado parte de la etapa de escolaridad obligatoria, que comprende la Educación Primaria (CINE 1) y la Educación Secundaria Inferior (CINE 2), ya que lo que se pretende analizar es la privatización encubierta de la educación pública (endógena y exógena).

En síntesis, lo que se pretende es analizar las medidas y políticas de privatización exógena y endógena en la educación pública de ambos sistemas educativos siguiendo las políticas implementadas por las distintas fuerzas políticas en el poder mediante el análisis discursivo e ideológico de las legislaciones y manifiestos políticos en lo que concierne a una apertura de los servicios públicos al sector privado y los mecanismos para poner a funcionar a los centros públicos bajo los principios de la empresa mediante la filosofía de la NGP.

1. El sistema educativo inglés

1.1. Contexto histórico, político y social

El Reino Unido está formado por 4 países (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) y un conjunto de islas adyacentes, junto con 14 territorios de ultramar de antigua procedencia del Imperio Británico.

Según el FMI (2019), hay 66 466 millones de habitantes en una extensión territorial de 243,6 km² (Banco Mundial, 2019a). Para los territorios del Reino Unido la extensión territorial y población según la Office for National Statistics (2018) es la siguiente:

- Gales cuenta con una extensión territorial de 20 732 km² y 3 126 200 millones de habitantes.
- Inglaterra cuenta con una extensión territorial de 130 395 km² y cuenta con 55 619 400 millones de habitantes.
- Irlanda del Norte cuenta con una extensión territorial de 14 135 km² y cuenta con una población de 1 870 800 millones de habitantes
- Escocia cuenta con una extensión territorial de 80 077 km² y de 5 424 800 millones de habitantes.

Según el Índice de Desarrollo Humano elaborado por Naciones Unidas, el Reino Unido ocupa el puesto 16 de dicho *ranking* (PNUD, 2016), ya que, la esperanza de vida está situada en 81,2 años, la tasa de mortalidad está fijada en un 9,2 % y la renta per cápita es de 35 200 euros.

El inglés es el idioma de costumbre en el Reino Unido. Sin embargo, según el informe *Language in England and Wales* (2011) un 7,7 % de la población de Gales e Inglaterra tienen como lengua principal otra distinta al inglés o galés. Esto es debido a las altas tasas de inmigración que se dan en el país. En el año 2016,

el aumento poblacional del Reino Unido supuso un 62,4 % del aumento total neto representado en 336 000 personas migrantes (Office for National Statistics, 2017). Los idiomas más comunes aparte del inglés o el galés son: el polaco (1 % de la población) seguidos del panjabi, urdu, bengalí; gujarati; arábica y francés (Language in England and Wales, 2011). El idioma principal normal de instrucción en el sistema escolar de Inglaterra es el inglés.

Según el informe *Religion in England and Wales* (2011), la religión principal en Inglaterra y Gales es la cristiana (protestante) representando a un 59,3 % de la población seguida de la religión musulmana (4,8 %) y con un 25,2 % el resto de población que no declaró religión alguna. Cabe destacar que la religión desempeña un rol influyente en el sistema educativo del Reino Unido, ya que las escuelas de fe están sujetas a fondos públicos.

La economía británica está situada a nivel internacional como la quinta economía más grande del mundo y la segunda de Europa según el Foro Económico Mundial (A. Gray, 2017). La capital londinense es el segundo centro financiero global por debajo de dos puntos del principal centro financiero localizado en Nueva York (GFCI, 2018, p. 6). En orden descendente, las principales economías del conjunto de países del Reino Unido son: Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Los principales sectores económicos del Reino Unido son el sector secundario que representa un 20,2 % del PIB y el sector de los servicios como la mayor fuente de empleo (80 % de la población activa) que representa la tres cuartas partes del PIB del país (Santander, 2020). La tasa de empleo medida en la población entre 20 y 64 años estaba situada en el año 2017 en un 78,2 %, siendo uno de los países que mejores cuotas de empleo representa en el conjunto de países de la UE de los 28 situado en una media de un 72,2 % (Eurostat, 2019b). El Reino Unido está situado en el 7.º puesto del *ranking Doing Business* del Grupo del Banco Mundial (2019b). Dicho *ranking* evalúa la capacidad que tienen para ofrecer oportunidades de creación de negocios en 190 países.

En el año 1973 el Reino Unido se anexionó a la UE y en 1998 se aprobó la Ley de Derechos Humanos, siendo uno de los miembros signatarios de la Convención Europea de Derechos Humanos. El Reino Unido pertenece a la OTAN, a la Mancomunidad Británica de Naciones y es miembro del G-8.

El 23 de junio de 2016 se celebró un Referéndum sobre la permanencia del Reino Unido en la UE (Guimón, 2016). Los resultados generales fueron: un 51,9 % a favor de la salida de la UE y un 48,1 % de continuidad en la Comunidad Europea con una participación del 71 % de la población. De estos resultados destacan los resultados más altos en favor de la desconexión de Europa por parte de Inglaterra (53,4 %) y Gales (52,5 %). En Irlanda del Norte la opción de salir de la UE, estarían por debajo de la opción de permanencia, es decir, un 44,3 % voto el sí a la desconexión y un 55,8 % optó por la permanencia. Más destacada es la posición de los escoceses que querían permanecer en la UE representada bajo un 62 % frente al 38 % que preferían no permanecer en la comunidad Europa (EU Referendum Results, 2019). La cuestión del Brexit está acaparando el devenir político del Reino Unido. El desconocimiento de como se resolverán las políticas en este marco de desconexión está siendo la razón destacada que explica el descenso de la inversión privada y del gasto o consumo de los hogares, por lo que preocupa la ralentización de la economía británica. A su vez, Escocia que como veremos en el párrafo siguiente goza de una cierta autonomía y de parlamento propio, está repensando la posibilidad de celebrar un segundo referendo para salir del Reino Unido y continuar en la UE. Una cuestión que ya estaba resuelta tras una primera consulta pre-Brexit celebrada el 18 de septiembre de 2014 en la que participó el 84,5 % de la población escocesa y se impuso el «no» con un 55,3 % de los votos de los escoceses (Los resultados del referéndum de Escocia, circunscripción a circunscripción, 2014). Sin embargo, el euroescepticismo ha ganado fuerza, aunque siempre ha estado presente comunidad británica, siendo un ejemplo el referéndum por el que se determinó continuar con la Libra y no adoptar el euro. Es, por lo tanto, la situación del Reino Unido en la actualidad un terreno contingente en su análisis por los acontecimientos que se suceden tras el Brexit pero que tienen un sentido histórico en el contexto británico e irlandés.

Desde 1998 Escocia, Gales e Irlanda del Norte son regiones que autogestionan su propia administración. Se estableció un Parlamento escocés con sede en Edimburgo, una Asamblea en Irlanda del Norte con sede en Belfast y una Asamblea en Gales con sede en Cardiff. Sin embargo, la sede central del

sistema parlamentario del Reino Unido y de la cual dependen las anteriores regiones descritas, se encuentra en Londres. Ha nombrado Parlamento se le conoce comúnmente como «Westminster» para diferenciarlo de los tres anteriores. Dicho Parlamento tiene la potestad de legislar y aplicar las leyes que normalmente son consensuadas con los gobiernos regionales que tienen representación en el mismo y del que, en el caso Inglaterra no t independiente. Las Islas de Man y del Canal no forman parte del Reino Unido, pero sí se integran en una federación con él (Key facts about the United Kingdom, 2019).

El Reino Unido, por lo tanto, es una monarquía constitucional y parlamentaria que cuenta con un jefe del Gobierno (primer ministro) y un jefe de Estado (la Reina Isabel II). La legislatura del Reino Unido está configurada por un parlamento bicameral: la Cámara de los Comunes y la Cámara de los Lores. La Cámara de los Comunes está presidida por la figura del primer ministro y está compuesta por 350 miembros elegidos cada cinco años mediante votación en una elección general. La Cámara de los Lores está compuesta por 792 miembros con antecedentes políticos o no, que son nombrados por la Reina y el consejo del primer ministro (Members and their roles, 2019). La Cámara de los Lores está integrada por representantes de tres figuras: a) 676 compañeros de la vida; b) 90 pares heredados y c) 26 obispos (Lords by party, type of peerage and gender, 2019). Para que una Ley sea puesta en funcionamiento ambas cámaras tienen que estar de acuerdo. Por un lado, la Cámara de los Comunes (cámara baja) se encarga de proponer proyectos de ley, que posteriormente son analizados en profundidad por los comités selectos o especializados en la temática de debate de la Cámara de Los Lores (cámara alta). La Cámara de los Lores es la segunda cámara del Parlamento Británico y es independiente y complementa el trabajo de los comunes mediante la supervisión y la exigencia de rendición de cuentas mediante debates orales y formulados (Lords by party, type of peerage and gender, 2019).

La Constitución de Reino Unido no se compone de un documento único, sino que supone el conjunto de leyes, jurisprudencias, tratados internacionales y convenciones constitucionales (Swift, 2015). Por lo que, la aprobación de una nueva ley o Estatuto puede suponer una reforma constitucional. Las reformas constitucionales consideradas más importantes y llevadas a cabo durante la década de los noventa y los primeros quince años del siglo XXI fueron las siguientes:

- Promulgación de la *Humans Rights Act 1998* (Human Rights Act 1998, 2019) y de la *Freedom of Information Act 2000* (Freedom of Information Act 2000, 2019), que supusieron los mayores hitos de modernización en derechos humanos.
- Las principales reformas en la Cámara de los Lores fueron, en primera instancia la *House of Lords Act 1999* (House of Commons Hansard Debates for 11 Nov 1999, 2019), una ley que derogó el derecho de heredar los asientos en la Cámara de los Lores. En la actualidad solo quedan 90 de estos representantes. En segunda instancia, la *House of Lords Reform Act 2014* (House of Lords Reform Act 2014, 2019) permitiría por primera vez a los lores que desearan dimitir de sus cargos poder hacerlo, así como expulsar a los representantes de la Cámara que no cumplieran con sus obligaciones o cometieran un delito penal. En última instancia, la *House of Lords (Expulsion and Suspension) Act 2015* (House of Lords –Expulsion and Suspension– Act 2015, 2019), es decir, la reforma que permitía expulsar o suspender por un tiempo a los lores que no cumplieran con sus obligaciones en el cargo.
- La *Constitutional Reform Act 2005* (House of Lords –Constitution– Sixth Report, 2019), la cual supuso una mayor especificidad de la separación de poderes que estaba difuminada, puesto que anteriormente el Comité de Apelación de la Cámara de los Lores junto al Lord Canciller eran los jefes del poder judicial y esto generaba sospechas sobre la influencia política a la que estas apelaciones podrían estar sujetas. De este modo, se creó la Corte Suprema de Justicia separada de la Cámara de los Lores.
- La reforma constitucional mediante el acuerdo entre conservadores y liberales-demócratas que dio a luz la *Fixed-Term Parliaments Act de 2011* (Fixed-term Parliaments Act 2011–Explanatory

Notes, 2019). Dicha reforma supuso una limitación a los poderes del primer ministro sobre la convocatoria de elecciones anticipadas en la Cámara de los Comunes, así como la posibilidad de plantear una moción de censura desde la propia Cámara, con la finalidad de dotar de una mayor estabilidad al Gobierno, ya que en las elecciones de 2010 no se dio una mayoría absoluta debido a la crisis institucional y política derivada de la crisis financiera y económica internacional de 2008 y las denuncias sobre los abusos en el erario público por parte de los políticos para hacer uso de su gasto privado (De Montalvo, 2015).

Los partidos políticos mayoritarios en el Reino Unido son: el Partido Laborista (nacido en el siglo XIX con raíz sindicalista definiéndose como el partido socialdemócrata y de izquierdas británico); el Partido Conservador (se define como un partido de centro-derecha: libre economía de mercado, estado defensivo y militar, y defensa de los valores tradicionales); los Liberales Demócratas (definido como partido de centro y tercera fuerza política en el Reino Unido); el Partido Nacional Escocés (un partido nacionalista y socialdemócrata); el Partido por la Independencia del Reino Unido (UKIP, principal motor del euroescepticismo actual, definido como el partido populista de derechas y que ganó fuerza representativa en las elecciones de mayo de 2015). También destacan el Green Party (partido ecologista británico) y Plaid Cymru (partido irlandés nacionalista y socialdemócrata), ya que suelen tener representación parlamentaria, y en el caso de Plaid Cymru, se trata de la fuerza parlamentaria más fuerte de Irlanda del Norte.

Tradicionalmente, desde su fundación hasta la década de los setenta el Partido Laborista había sido la fuerza política que tradicionalmente había gobernado en el Reino Unido aplicando políticas de corte socialdemócrata, sobre todo en la etapa post II Guerra Mundial, donde se establece el «consenso de posguerra» entre las fuerzas conservadora y laborista. En la franja temporal que va desde 1979 hasta 1997, el Partido Conservador en el poder, aplicó las políticas neoconservadoras que han marcado la mayoría de las reformas auspiciadas por las teorías de Friedrich Von Hayeck y Milton Friedman, es decir, bajada de impuestos, descentralización y privatización de los servicios públicos.

En 1997 el Partido Laborista ganaría las elecciones con mayoría absoluta entrando en una nueva etapa en la que se reformó el partido hacia la centroizquierda denominándose *'New Labour'*, aplicando las políticas propias de tercera vía, es decir, la conjunción de las políticas socialdemócratas con políticas de corte neoliberal. En el año 2010 el *'New Labour'* perdería las elecciones frente a los *'tories'* (conservadores) de David Cameron. En las elecciones de 2015, el Partido Conservador ganaría las elecciones de nuevo, pero esta vez sin mayoría absoluta desde hace más de 34 años, lo que desencadenaría en un pacto con el Partido Demócrata Liberal (De Montalvo, 2015).

El panorama político en el Reino Unido, así como en otros países de la UE está sufriendo una serie de transformaciones. La crisis del bipartidismo se ha puesto de relieve y ya no se dan gobiernos de grandes mayorías.

Sin embargo, como hemos mencionado en el presente apartado, el proceso denominado *'devolution'* (Greer, s. f.), es decir, devolver plenas competencias a Gales, Escocia e Irlanda del Norte en 1998, ha llevado a la conformación de sistemas educativos diferenciados en la geografía del Reino Unido. Por lo que analizar el caso del Reino Unido, nos llevaría a analizar cuatro países diferenciados con sistemas educativos en algunos casos como el de Inglaterra y Gales similares, o bien diferenciados, como lo son el resto comparados con el sistema educativo escocés. Por ello, queremos concretar que nos detendremos en el caso inglés, ya que es, en particular, el caso donde la privatización endógena y exógena de la educación ha protagonizado un mayor impacto en la historia del Reino Unido (Ball, 2007).

1.2. Principios y objetivos generales de la educación

El sistema educativo de masas inglés se desarrolló entre 1870 y 1944. El énfasis estuvo centrado en la educación primaria, hasta la legislación de 1944 que pondría el acento en la educación secundaria. La *Butler Education Act* de 1944, que adoptaría tal denominación, ya que el secretario de Educación del Partido Conservador sería Richard Austen Butler, más conocido como «Rab Butler», establecería el sistema tripartito

de escuelas secundarias en Reino Unido, es decir, las *secondary modern schools*, las *technical schools* y las *grammar schools*. A su vez, establecería la organización moderna del sistema educativo del Reino Unido en tres etapas educativas: primaria, secundaria y educación superior.

A su vez, la educación como un derecho está recogido en el artículo 2 de la Human Rights Act de 1998 (Human Rights Act 1998, 2019), en la que se establece lo siguiente:

A ninguna persona se le puede negar el derecho a la educación. En el ejercicio de cualquier función que asuma en relación con la educación y la enseñanza, el Estado respetará el derecho de los padres a garantizar dicha educación y enseñanza de conformidad con sus propias convicciones religiosas y filosóficas.

Por otro lado, tal y como hemos desarrollado anteriormente, el Reino Unido no cuenta con una Constitución escrita, sino como un compendio de estatutos, precedentes de derecho común y convenciones no escritas. Es por ello, que la Human Rights Act de 1998 conforma uno de esos documentos transversales que tienen implicaciones directas en otras normativas del contexto británico.

Al mismo tiempo, la *Education Act* de 1996 obliga a los padres o tutores legales de un niño entre 5 y 16 años, es decir, en edad escolar obligatoria, a garantizar el derecho a la educación de estos. De este modo, si el niño en edad escolar no recibe educación acorde a sus capacidades y NEE que puedan tener, se contabiliza como un delito que puede suponer una multa de hasta 1000 libras y hasta tres meses de cárcel.

A la par, la *Equality Act* 2010 busca proteger y promocionar los derechos de las personas en igualdad de oportunidades. Dicha legislación, es aplicada a todos los organismos públicos y privados, y más directamente, es aplicada en las autoridades educativas afectando tanto a los proveedores de educación, como a los empleadores. En resumen, dicha legislación trata de proteger a las personas que son discriminadas según la edad, discapacidad, cambio de sexo, matrimonio, embarazo o maternidad, carrera, religión o creencia, sexo y orientación sexual.

Para lo que concierne a los niños con NEE la inclusión de estos dentro del sistema educativo general queda sujeta y regulada a partir de la *Children and Families Act* 2014.

En relación con el extremismo y al terrorismo, en 2015 se introdujo la *Counter-Terrorism and Security Act* para que las organizaciones del sector público tengan especial atención a las personas vulnerables de ser captadas o arrastradas a actos terroristas, y que con especial interés al sector educativo se le atribuye una función de prevención.

El derecho de los padres o tutores legales de educar a los niños en el hogar (*homeschooling*) está regulado en el contexto británico. Además, los padres o tutores legales no están obligados de comunicarlo a las LEA. Aún así, en abril de 2018 el DfE lanzó una solicitud de evidencia sobre el registro de los niños educados en el hogar. Por otro lado, los niños de 16 a 18 años, según la *Education and Skills Act* de 2008, tienen derecho y obligación de recibir educación o capacitación a tiempo completo o parcial.

Las prioridades de la política educativa según el plan departamental único de diciembre de 2017 que sería revisado el 23 de mayo de 2018 del DfE tiene como propósito «ayudar a crear un país donde exista movilidad social e igualdad de oportunidades al brindar una educación, capacitación y atención excelentes, y para ayudar a todos a alcanzar su potencial sin importar el trasfondo» (European Commission. Eurydice (2017b).

Las reformas que se están desarrollando en el actual gobierno conservador y que definen en gran medida los principios de la educación en Inglaterra son las que vamos a desarrollar.

El 8 de junio de 2017, el Partido Conservador ganaría las elecciones obteniendo una mayoría en la Cámara de los Comunes. El 21 de junio del mismo año la Reina pronunció un discurso sobre las prioridades en Educación:

Mi gobierno continuará trabajando para asegurar que cada niño tenga la oportunidad de asistir a una buena escuela y que todas las escuelas cuenten con fondos suficientes. Mis ministros trabajarán para asegurar que las personas tengan las habilidades que necesitan para los empleos altamente cualificados y con altos salarios del futuro, incluso a través de una reforma importante de la educación técnica. (European Commission. Eurydice, 2017f)

Las medidas anunciadas por el gobierno conservador irían en la línea de mejorar la formación-empleo desde una visión productivista y de la teoría del capital humano. En este sentido, en noviembre de 2017 lanzarían el *White Paper* denominado *Industrial Strategy: building a Britain fit for the future* mediante el cual se pretendía mejorar la productividad estableciendo relaciones entre la formación y las empresas para desarrollar puestos de trabajo de mayor calidad y mejor remunerados.

En esta misma línea, pero enfocado a todos los niveles educativos el DfE elaboró un plan departamental único que sería actualizado el 23 de mayo del 2018 con enfocado a mejorar el sistema económico y productivo, en el que se asegure una educación, formación y capacitación adecuada para que los individuos puedan desarrollar sus potencialidades. Al mismo tiempo, el plan focalizado en el sector de la Educación Superior establece relaciones entre este sector y el *Department for Business, Energy and Industrial Strategy*. En la actualidad, se está estableciendo un plan de financiación gradual que será implementado en el curso 2019-2020.

Por tanto, el principal objetivo del gobierno conservador sobre la mejora de la productividad y el crecimiento económico puso el acento en el desarrollo y cualificación del capital humano. El objetivo sobre la movilidad social sería transversal a la reforma educativa que se pretende.

En esta línea, el DfE publicaría tres documentos clave a principios de 2016:

- El *Single Departmental Plan 2015-2020* (febrero 2016) que establecería tres áreas de inversión primaria como son: seguridad y bienestar, excelencia educativa y preparación para la vida adulta.
- El *World Class Education and Care 2015-2020* (marzo 2016) que establecía 12 prioridades estratégicas: 1. Reclutar, desarrollar, apoyar y retener profesores; 2. Fortalecer el liderazgo escolar y el sistema; 3. Impulsar la mejora escolar sostenible; 4. Impulsar la responsabilidad clara e inteligente; 5. Insertar estándares rigurosos, currículo y evaluación; 6. Asegurar el acceso a lugares de calidad donde sean necesarios; 7. Realizar una financiación justa y sostenible; 8. Reformar las habilidades 16-19; 9. Desarrollar la estrategia de la educación para los primeros años; 10. Fortalecer la atención social de los niños; 11. Apoyar y proteger a los niños vulnerables; 12. Desarrollar la capacidad de recuperación.
- El *White Paper: Educational Excellence Everywhere* (marzo 2016). Mediante este documento se dirigió a siete áreas del sistema educativo: 1. Alentar a los maestros a trabajar en las áreas donde más se necesitan y apoyar el establecimiento de un nuevo cuerpo profesional independiente; 2. Alentar a las escuelas de éxito para profesionalizar en estrategias de liderazgo al profesorado e introducir un Servicio Nacional de Enseñanza para que los maestros de élite y los líderes educativos se trasladen a áreas desafiantes de toda Inglaterra; 3. Convertir todas las escuelas en *academies* para el año 2022 (medida que fue retirada en octubre de 2016), asegurar que la mayoría de las escuelas formen parte de *multi-academy trust* y abrir 500 *free schools* para el año 2020; 4. Transferir la responsabilidad de la mejora escolar de las LEA a los líderes escolares, así como apoyar el trabajo entre las escuelas exitosas y las vulnerables; 5. Alentar el uso de materiales de enseñanza basados en la evidencia y reformar la evaluación primaria; 6. Publicación de los resultados de los *multi-academy trust* y apoyar a los *Regional Schools Commissioners* para que intervengan en las escuelas de bajo rendimiento; 7. Invertir de manera eficiente y eficaz poniendo especial atención en reconstruir y restaurar las escuelas que están en peores condiciones.

En síntesis, el modelo educativo definido por parte del Partido Conservador en el gobierno del Reino Unido, parte principalmente de la mejora de los resultados, la intervención de las escuelas que presentan bajos estándares y la mejora de la formación empleo. Por tanto, se parte de una visión y principios de educación productivista que parte de conceptos como son la innovación, las evidencias de éxito y la intervención de los centros con «malos» resultados. El modelo de escuela o centro educativo excelente queda definido como una *academy school* o *free school* que representan modelos de financiación pública, provisión y control privado, o puramente privado.

1.3. Leyes y normas fundamentales relativas a la educación

La *Education Reform Act* (ERA) de 1988 introducida por el gobierno conservador de Margaret Thatcher introdujo el plan de estudios nacional para todos los alumnos de 5 a 16 años en las escuelas estatales.

Por otro lado, la *Education Act* de 2002 establece tanto para Inglaterra como para Gales la legislación para lograr los objetivos establecidos en el *White Paper: Schools Achieving Success* de septiembre de 2001 para apoyar a los docentes en la elevación de estándares de las escuelas secundarias, tal y como se hizo con las escuelas primarias anteriormente. El modelo metodológico para impulsar estas medidas fue la innovación, descrita como la liberación de las escuelas para que puedan trabajar con otras escuelas. En el mismo sentido, pero para lo que concierne a la educación obligatoria el gobierno laborista introdujo la *Education Act* de 2005 para elevar los estándares mediante la promoción de una mayor autonomía, tanto en Inglaterra como en Gales.

En otro sentido, se aprobaría en noviembre de 2004 la *Children Act* para ampliar las oportunidades a los niños, jóvenes y a las familias. A su vez, para el territorio de Gales se promulgaría la *Childcare Act* en 2006 para promocionar una educación gratuita e igualitaria de calidad, así como la promoción de servicios para la primera infancia (menores de 5 años). Algunas de estas disposiciones también afectan al territorio inglés.

En el mismo año, 2006, se aprobaría la *Education and Inspections Act* como base legislativa para reforzar las propuestas de reforma estipuladas en el *Higher Standards, Better Schools for All*. La ley está fundamentalmente dirigida al territorio inglés e incluye: normativa para establecer nuevas *trust schools* como modelo de independencia y libertad para autodirigirse, es decir, escuelas autónomas financiadas por las LEA pero apoyadas por las *charitable trust* establecidas con universidades, empresas, grupos de padres y organizaciones voluntarias del sector; una revisión del currículo de los estudiantes de 14 a 19 años para que tengan acceso a nuevos diplomas especializados; la introducción de un nuevo rol más estratégico y focalizado para las LEA; la introducción de un nuevo servicio de inspección única para los niños y aprendices que se seguirá denominando *OFSTED* y que cubrirá todas las etapas educativas de los centros educativos financiados por el estado, salvo de la educación superior.

Por lo que concierne a la regulación de la población con NEE, el 1 de septiembre de 2002 se publicó la *Special Education Needs and Disability Act* (SENDA, por sus siglas en inglés) que establecería el marco para regular las obligaciones contra la discriminación en escuelas, colegios, universidades y proveedores de educación.

En el año 2011 la coalición del gobierno conservador la *Education Act* 2011 siguiendo las propuestas y principios del *White Paper* de 2010 por el que se pretendía, entre otras medidas: otorgar una mayor autoridad al profesorado, establecer un ambiente de disciplina, regular los cambios de previstos para la inspección escolar y extender el programa de *academies* recogido en la *Academies act* de 2010.

1.4. Administración General del Sistema Educativo

El sistema educativo británico, tal y como hemos apuntado anteriormente, está conformado por los territorios de Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. A pesar de ello, el análisis de este estudio se centra en el territorio inglés, aunque los otros territorios pueden compartir ciertas características comunes. Como se ha justificado previamente, la privatización de la educación en el contexto inglés tiene una tradición y una mayor presencia que en los otros territorios del Reino Unido. Por lo tanto, el estudio de los otros territorios que forman parte de la Gran Bretaña (inglés, galés y escocés) y el de Irlanda del Norte, forman parte de líneas futuras de investigación.

Por lo que concierne a Inglaterra, la legislación educativa es realizada por el Parlamento del Reino Unido en Westminster. El parlamento otorga competencias a los ministros de gobierno para regular los detalles administrativos mediante instrumentos legales elaborados por el secretario de Estado.

El DfE, es el órgano de gobierno que tiene la máxima potestad para la planificación y dirección del sistema educativo. En ese carácter descentralizado del sistema educativo inglés, se han transferido competencias a las grandes ciudades y regiones mediante la *Cities and Local Government Devolution Act* de 2016.

Tanto el gobierno, como la administración de la educación cuenta con un alto grado de autonomía, puesto que las LA y las instituciones individuales tienen competencias y poderes legales. Al mismo tiempo, en un nivel intermedio en septiembre de 2014 se crearon ocho *Regional Schools Commissioner* (RCS) para trabajar con líderes escolares con la finalidad de intervenir en las escuelas que presentan un bajo rendimiento, tanto en *academies schools*, como en *maintained schools*. Con el mismo carácter intermedio, se crearían los *multi-academy trusts* (MATs) el 9 de diciembre de 2016. Los MATs son fideicomisos de varias academias, en el que el consejo de administración es responsable de varias academias. Los MATs pueden delegar algunas funciones de gobierno a un órgano de gobierno local (European Commission. Eurydice, 2017e).

A nivel nacional, el secretario de Estado de Educación es el mayor responsable de: la educación infantil; la adopción y protección del niño; remuneración de los maestros; el programa escolar; mejorar de las escuelas; el establecimiento de *academies* y *free schools*; la educación superior; el aprendizaje y habilidades. Al mismo tiempo, el equipo del secretario de Estado de Educación está conformado por:

- El *Minister of State for School Standards*
- El *Minister of State for Apprenticeships and Skills*
- El *Minister of State for Universities, Science, Research and Innovation*
- El *Parliamentary Under Secretary of State for Children and Families*
- El *Parliamentary Under Secretary of State for the School System*

Al mismo tiempo, el DfE es apoyado por:

- Departamentos no gubernamentales no ministeriales:
 - La *Office for Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual)*
 - La *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)*
- Agencias Ejecutivas de la DfE
 - El *National College for Teaching and Leadership (NCTL)*
 - El *Standards and Testing Agency (STA)*
 - El *Education and Skills Funding Agency (ESFA)*
- Organismos públicos no departamentales:
 - El *Institute for Apprenticeships*
 - EL *Student Loans Company (SLC)*
 - El *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)*
 - El *Office for Fair Access (OFFA)*

A nivel de gobierno local y/o institucional, no es hasta las reformas de los años ochenta y noventa que las LEA en Inglaterra dejan de tener un rol principal en el sistema de educación primaria y secundaria sostenida con fondos públicos a través de la ERA de 1988 principalmente. Al mismo tiempo, las reformas acontecidas a partir del gobierno conservador de David Cameron en el año 2010, esta situación para las LEA se acentúa, debido a que el gobierno ha lanzado una serie de políticas de apoyo a la creación de *free schools* y *academies schools* y, la conversión de las *maintained schools* en *academies schools*. Como anteriormente hemos mencionado, se crearon dos organismos principales a nivel local de gobierno intermedio (RCS y MAT).

En esta promoción del sistema deseado por el gobierno conservador, sobre el modelo de *free schools* y *academies schools*, el rol como se ha nombrado de las LEA ha cambiado significativamente, sobre todo, teniendo en cuenta que la intención de los *torys* es llegar a un modelo unificado de *academies schools* llevando a la desaparición de las *maintained schools*. El 68,9 % del alumnado de educación secundaria asistía a *academies*

schools, frente al 24,3 % de los alumnos de educación primaria que asistían a este modelo de escuela (DfE, 2017c).

En el mismo sentido, se perfilaba el rol de las LEA, que pasarían a ostentar un rol estratégico y de supervisión de la educación para garantizar plazas escolares, coordinar las admisiones del alumnado, apoyar a los niños más vulnerables y alentar a las escuelas a que mejoren su rendimiento, mediante el *White Paper: The Importance of Teaching* de 2010. Por otro lado, el *White Paper: Educational Excellence Everywhere* de 2016 resta competencias a las LEA desresponsabilizándolas de su función como alentadoras y supervisoras de la mejora del rendimiento escolar.

Las responsabilidades clave de las autoridades locales son:

- Garantizar escuelas suficientes, es decir, identificar donde hacen falta escuelas (*School Standards and Framework Act 1988*).
- La *Education Act* de 2011, responsabilizaría a las LEA de proponer el modelo de *free schools* para las escuelas de nueva creación. A la vez, las LEA tienen que proporcionar un lugar para la construcción de la nueva escuela y cargar con los costos de capital asociados. La misma legislación, otorga responsabilidad a las LEA de supervisar que exista una oferta de educación infantil suficiente.
- Al mismo tiempo, la *Education Act* de 1996, responsabilizaría a las LEA de garantizar educación y capacitación post-16.
- Según la *School Information (England) Regulations 2008* las LEA tienen la responsabilidad de publicar las políticas de admisión de todas las escuelas financiadas con fondos públicos, para que los padres puedan elegir y matricular a sus hijos en igualdad de condiciones.
- Las LEA deben financiar las *maintained schools* dentro de su área mediante los fondos recibidos del gobierno central (*School Standards and Framework Act 1998*). Este rol, está disminuyendo cada vez más, en medida en que las *maintained schools* se están convirtiendo al modelo *academy*.
- Las LEA son el organismo empleador del personal de las *maintained schools* según la *School Standards and Framework Act* de 1998, aunque la responsabilidad de decisión del número de personal docente y no docente requerido, así como de la selección de este es realizada por el cuerpo directivo de cada escuela.
- La SSFA de 1998 otorgó a las LEA la responsabilidad de promover altos estándares educativos para los alumnos en edad escolar. En el mismo sentido, la *Education and Inspections Act* de 2006 otorgaría a las LEA poderes para intervenir en las escuelas de bajo rendimiento e implementar medidas para su mejora mediante la creación de nuevas escuelas si fuere necesario. La *Education and Adoption Act* de 2016 modificaría la *Education Act* de 2006 para que las LEA facilitaran la conversión de las *maintained schools* con un bajo rendimiento según la *Ofsted*, hacia el modelo de *academies*. Posteriormente, se esperaba delegar la competencia para la mejora de las escuelas por parte de las LEA al equipo directivo o a los líderes escolares. La *Education Act* de 2006, obligó a las LEA a responder formalmente a las quejas de los padres ante su rol como proveedores escolares.
- Las LEA deben proporcionar almuerzos escolares para los alumnos que puedan pagarlos y para los que son gratuitos. Además, la *Requirements for School Food Regulations* de 2014, establecería el deber legal de las escuelas financiadas con fondos públicos para ofrecer un almuerzo escolar gratuito a los años en año de recepción (entre los 4/5 y 7 años).
- Las LEA deben proporcionar transporte escolar gratuito para los alumnos con NEE y los que viven a una distancia de largo recorrido para acudir al centro.
- Las LEA son las encargadas de establecer el horario y días festivos.
- Las LEA son responsables de la salud y seguridad de las escuelas, capacitar a los gobernadores y ofrecer un servicio juvenil.

Otra serie de responsabilidades de las LEA en cuanto a la gobernanza de las escuelas mantenidas con fondos públicos serán desarrollados en el apartado dentro del contexto denominado: Tipo de escuelas.

1.5. Estructura y organización del sistema educativo.

La *Education Act* de 2002, dividió la educación en cuatro etapas clave:

- Key Stage 1: para los alumnos de 5 a 7 años- cursos 1 y 2 de educación primaria.
- Key Stage 2: para los alumnos de 7 a 11 años- cursos 3, 4, 5 y 6 en educación primaria (CINE 1).
- Key Stage 3: para los alumnos de 11 a 14 años- cursos 7, 8, y 9 en educación secundaria (CINE 2).
- Key Stage 4: para los alumnos de 14 a 16 años- cursos 10 y 11 en educación secundaria (CINE 3).

Tanto las escuelas primarias, como secundarias mantenidas con fondos públicos deben seguir el plan de estudios nacional. No obstante, las *academies schools* se adhieren a la misma estructura de etapas clave para organizar el plan de estudios.

A nivel general, los alumnos a la edad de 11 años pasan a la escuela secundaria. Sin embargo, en algunas áreas, los alumnos pasan de una escuela primaria a una escuela secundaria a la edad de 8 o 9 años, para posteriormente ingresar en una escuela secundaria conocida como bachillerato a la edad de 12 o 13 años. Al llegar al Key Stage 4, a la edad de 16 años, los alumnos realizan una prueba externa reconocida a nivel nacional denominada General Certificate of Secondary Education¹¹ (GCSE) para la obtención del certificado en educación secundaria.

La estructura del sistema educativo inglés es la siguiente:

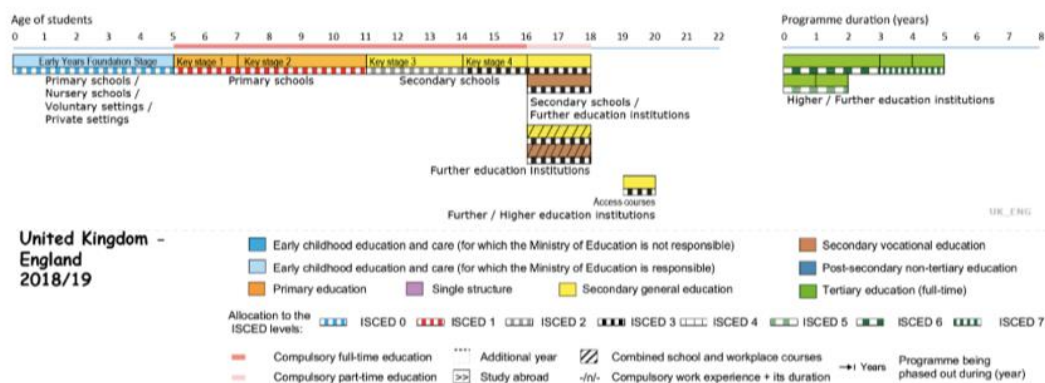


Imagen 5. Estructura del sistema educativo inglés

Nota: Recuperado de *United Kingdom – England Overview*, por European Commission. Eurydice, 2017. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en

¹¹ El General Certificate of Secondary Education (GCSE, por sus siglas en inglés) es una calificación de un solo sujeto que generalmente se obtiene a los 16 años después de dos años de estudio en la Key Stage 4. Los GCSE son proporcionados por organizaciones externas que trabajan dentro de un marco regulatorio común. Los estudiantes típicamente toman GCSE en 8 materias. Los GCSE se califican de 9 a 1, donde 9 es el grado más alto. Los GCSE de grado más alto son calificaciones de nivel 2 en el RQF, y los grados más bajos son de nivel 1. Los GCSE en Inglaterra han sufrido recientemente reformas significativas. Las nuevas calificaciones, con contenido reformado se introdujeron a partir de 2015. Definición extraída del glosario de definiciones de glosario elaborado por la Comisión Europea (European Commission. Eurydice, 2017d).

Como se observa el sistema educativo inglés es un sistema comprensivo, ya que durante la etapa de la educación obligatoria no existen filtros en relación con itinerarios educativos diferenciados. Huelga anotar, que los sistemas educativos del sistema educativo de Gales, Irlanda del Norte y Escocia no forman parte de la naturaleza de la tesis doctoral aquí desarrollada, aunque se contempla para futuras investigaciones, ya que nos puede ofrecer un estudio comparado que integre el Reino Unido en su conjunto y evaluar el impacto de la privatización de la educación en dicho contexto geográfico.

1.6. Financiación de la educación

La financiación de la educación para todos los niveles en Inglaterra es realizada mediante el gobierno central a través del Departamento de Educación (DfE, por sus siglas en inglés). Las formalidades para la transmisión de estos fondos dependen del nivel educativo (educación infantil y escolar, educación superior y capacitación de adultos).

1.6.1. Financiación según nivel educativo

1.6.1.1. Primera infancia y educación escolar

La Agencia de Financiación de Educación y Capacidades (ESFA, por sus siglas en inglés), es la rama ejecutiva del DfE y la única agencia de financiación de Inglaterra de la educación y la capacitación de niños, jóvenes y adultos. La educación es gratuita para los alumnos desde su ingreso a la edad de 4 o 5 años hasta los 19 años, o bien si se encuentran a la edad posterior de 19 años matriculados en cursos de capacitación de adultos.

Las autoridades locales (LA, por sus siglas en inglés) tienen la obligación de financiar la educación infantil de niños de 3 y 4 años a tiempo parcial. Así como, deben ofrecer un servicio de atención ya terminada la jornada parcial de 15 horas semanales para niños de 3 y 4 años que trabajan 30 horas a la semana. A la vez, se debe ofrecer el mismo servicio para los niños de 2 años que provienen de contextos y hogares desfavorecidos. El servicio es ofrecido 38 semanas al año, si algún padre o madre quieren extender dichos servicios, deben pagar las horas adicionales de cuidado a su hijo.

El gobierno central, por lo tanto, a través de la ESFA:

- suministra fondos a las LA para apoyar la educación infantil y las *maintained schools*
- financia de manera directa las *academies schools*
- financia de manera directa la educación y capacitación de jóvenes entre 16 y 19 años.

Las *independent schools* que cobran tasas no reciben fondos públicos. En enero de 2018, de las 24 316 escuelas que había en Inglaterra, 2320 eran *independent schools* (European Commission. Eurydice, 2017c).

1.6.1.3. Educación superior

Las instituciones de Educación Superior en Inglaterra reciben fondos de fuentes privadas y públicas. Dicha financiación es distribuida a partir de la Oficina para Estudiantes (OfS). La financiación de las Instituciones de Educación Superior (IES, por sus siglas en inglés), es aportada cada vez más mediante fuentes privadas, sobre todo de las matrículas de los estudiantes los cuáles suelen solicitar préstamos para costear los pagos de matrícula y de manutención.

1.6.1.4. Educación y formación de adultos

La política para financiar la educación y capacitación adicional para adultos después de los 19 es competencia del DfE mediante la rama ejecutiva ESFA anteriormente descrita.

1.7. Organización de la educación privada

1.7.1. Educación y cuidado de la primera infancia

Los proveedores privados y del sector independiente de las guarderías, grupos de juego y cuidadores de niños operan en el sector de la educación y cuidado de la primera infancia que son financiadas con las cuotas de los padres o tutores legales. Dichas organizaciones deben estar registradas y son inspeccionadas por la *OFSTED*.

No obstante, los proveedores pueden recibir fondos del gobierno para la provisión de la educación infantil de los niños de 3 y 4 años, así como la de los niños de 2 años que provienen de hogares desfavorecidos (tal y como hemos explicado más arriba).

1.7.2. Escuelas primarias y secundarias

En este apartado, no recogeremos las escuelas financiadas con fondos públicos, pero de gestión privada como son: las *academies schools*, las *voluntary aided* o *voluntary controlled schools*, aunque son modelos de privatización endógena y exógena de la educación pública, nos detendremos más adelante a analizarlos.

Las escuelas privadas que aquí son descritas cobran tarifas y no reciben financiación directa del erario, aunque pueden beneficiarse de concesiones fiscales. Dichas escuelas son definidas en la Parte VII, sección 463 de la *Education Act* de 1996 como escuelas independientes que atienden a tiempo completo a cinco o más alumnos en edad escolar obligatoria y no están mantenidas por las *LEA*. Otras escuelas, pueden ser las que no están mantenidas por las *LEA*, pero no tienen ánimo de lucro, como son las escuelas especiales no mantenidas.

En la siguiente figura podemos ver el número de escuelas en Inglaterra según su naturaleza (público/privada), etapa educativa o población a la que atiende:

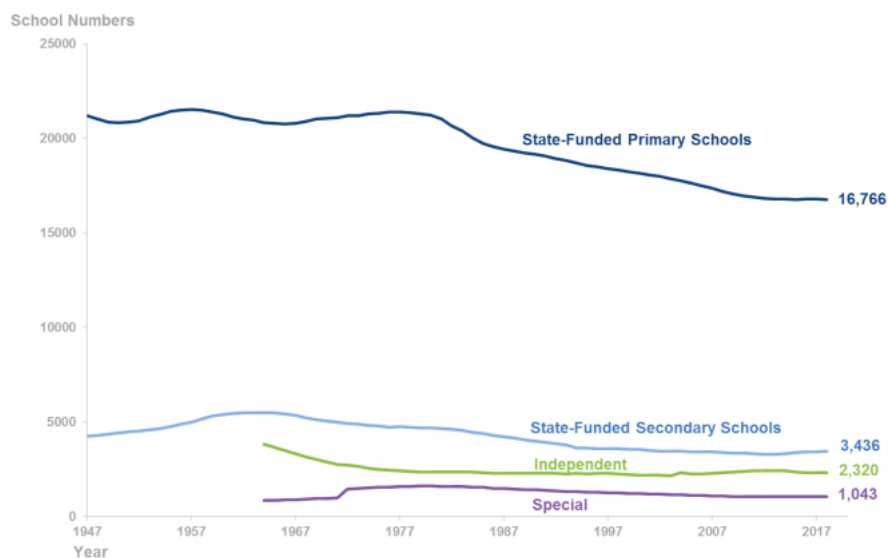


Gráfico 4. Número de escuelas en Inglaterra, 1947-2018

Nota: Recuperado de *Schools, pupils and their characteristics: January 2018*, por DfE, 2018, Londres: National Statistics. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/collections/statistics-school-and-pupil-numbers>

De este modo, podemos ver como las *independent schools* representan 2320 escuelas, es decir, suponen la décima parte de las escuelas de Inglaterra.

Como se puede observar en el gráfico 4, las *independent schools* tienen una larga tradición en la educación en Inglaterra. Las *independent schools* anteriores al establecimiento de la red de educación pública eran denominadas *public schools*, connotación nominativa que no ha desaparecido en la actualidad para las escuelas privadas en Reino Unido. Gran parte de las *independent schools* representan alguna ideología o fe, que pueden ser ampliamente dispares, es decir, pueden ser escuelas de fe religiosa o escuelas con modelos pedagógicos alternativos. Las *independent schools* del Reino Unido están organizadas y representadas por el *Independent schools Council* (ISC).

La financiación de las *independent schools* no reciben financiación pública directa como hemos destacado al principio. Estas se financian en su mayoría por las cuotas de matrícula que abonan los padres o tutores legales, aunque también pueden recibir donaciones de otras entidades. Por otro lado, las *independent schools* que quedan sujetas a la forma jurídica de beneficencia, es decir, que adquieren un estatus filantrópico, tienen derecho a deducciones fiscales. El carácter caritativo de una *independent school* supone, por ejemplo, la unión con otras escuelas públicas, permitir la asistencia de ciertos eventos a alumnos de las escuelas estatales o patrocinar *academies schools* (Fairbairn, 2017).

Las *independent schools* están sujetas a regulación gubernamental en la parte 4 de la *Education and Skills Act* de 2008. Dichas escuelas, tienen que estar registradas en el DfE y pueden ser inspeccionadas si el mismo lo requiere, además de que pueden ser cerradas si se estipula que no están cumpliendo con los estándares marcados para las mismas.

Las condiciones de empleo del profesorado en el sector independiente son elaboradas por el propietario de la escuela de acuerdo con la ley de empleo e igualdad. Al mismo tiempo, las escalas salariales de las *independent schools* no tienen que regirse por las nacionales.

1.8. Tipos de escuelas

En Inglaterra existe un mapa diverso de escuelas que se han desarrollado en los últimos treinta años y que han redibujado la oferta educativa. Las diferentes escuelas que componen el sistema educativo inglés están conformadas por las *academies schools*, *free schools*; las *maintained schools* y las *independent schools*.

1.8.1. Academies schools

Las *academies* son escuelas independientes financiadas con fondos públicos mediante un contrato vinculante entre ambas partes. Este tipo de escuelas tienen un mayor grado de autonomía en cuanto a:

- el control y libertad sobre el diseño del currículum;
- el horario escolar y;
- el sueldo, contratación y condiciones del profesorado.

Dentro de esta categoría jurídica también se encuentran las *free schools* y las *academy Converters*¹². No obstante, existen una serie de diferencias entre las *free schools*, las *academy converters* y las *academies* tradicionales. Las diferencias estriban básicamente en quién las crea, como se administran, si existía una escuela anterior y que requisitos se tienen que cumplir para establecer un tipo de escuela de estas características. Estas diferencias las podemos observar detalladamente en la siguiente tabla 6:

¹² Antiguas *maintained schools* que se han convertido al régimen de *academies schools*.

Tabla 7. Diferencias y semejanzas principales entre las *academies*, *free schools* y *academy converters*

	<i>Academies</i> (tradicionales)	<i>Free schools</i>	<i>Academy converters</i>
¿Quién las crea?	Patrocinadores: organizaciones benéficas, universidades, patrocinadores comerciales, etc.	Grupos de personas que constituyen una compañía y designan un equipo de gobierno. Deben seguir el modelo de estatutos del DfE	El Gobierno de la escuela estatal ya existente
¿Cómo se administran?	Escuelas independientes de las LEA. Establecen un contrato de financiación con el Gobierno Central	Escuelas independientes de las LEA. Establecen un contrato de financiación con el Gobierno Central	Escuelas independientes de las LEA. Establecen un contrato de financiación con el Gobierno Central
¿Existía una escuela anterior?	Escuelas ya existentes con un bajo rendimiento	Escuelas nuevas del Estado. Pueden ser escuelas independientes existentes que forman una asociación con el gobierno para su financiación	Escuelas mantenidas de alto rendimiento que tienen voluntad de adquirir una mayor autonomía desligándose de la LEA
¿Qué requisitos se tienen que cumplir para crearla?	Establecer un acuerdo entre los intermediarios del Departamento de Educación, los patrocinadores de la <i>academy</i> y la escuela de bajo rendimiento.	Demostrar mediante una solicitud al DfE una alta demanda por parte de los padres	Las escuelas excelentes con voluntad de conversión a academia aplican al DfE para su aprobación

Nota: Adaptado de *Comparison of different types of school. A guide to schools in England*, por New Schools Network, 2015. Recuperado de: <https://www.newschoolsnetwork.org/comparison-of-different-types-of-free-school-mainstream-special-ap>

1.8.2. Escuelas mantenidas (*Maintained schools*)

Si bien, las academias se están expandiendo tras la *Academies act* de 2010, la mayoría de las escuelas en Inglaterra son escuelas mantenidas. Estas escuelas son administradas y organizadas por las LEA, y deben seguir el plan de estudios nacional y los salarios y condiciones de contratación nacionales de los docentes.

En la actualidad existen cuatro tipos de escuelas mantenidas: las escuelas de la comunidad (*community schools*), las escuelas de fundación y confianza (*foundation and trust schools*), las escuelas de ayuda voluntaria (*voluntary aided schools, VA schools*) y las escuelas voluntarias controladas (*voluntary controlled schools, VC schools*). Estos cuatro subtipos de escuelas mantenidas se diferencian principalmente en: quién emplea al personal, quien es el propietario del terreno y edificios, y; quien controla y establece los criterios de admisión del alumnado. Estas diferencias las podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 8. Diferencias principales entre las *community schools*, *foundation* y *trust schools*, *voluntary aided schools* y *voluntary controlled schools*

	<i>Community schools</i>	<i>Foundation and trust schools</i>	<i>Voluntary schools</i>	<i>aided schools</i>	<i>Voluntary controlled schools</i>
¿Quién emplea el personal?	Las LEA	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno (está compuesto por una mayoría de la orden benéfica que aporta capital y suelen ser capitalistas de alguna orden religiosa)	Órgano de gobierno	Las LEA La organización benéfica o de fe forma parte del equipo directivo en una cuarta parte
¿Quién es el propietario del terreno y edificio?	Las LEA	Órgano de gobierno u organización benéfica	La organización benéfica o de fe	La organización benéfica o de fe	La organización benéfica o de fe
¿Quién controla y establece los criterios de admisión?	Las LEA	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	Las LEA

Nota: Adaptado de *Comparison of different types of school. A guide to schools in England*, por New Schools Network, 2015, p. 4. Recuperado de: <https://www.newschoolsnetwork.org/comparison-of-different-types-of-free-school-mainstream-special-app>.

A su vez, existen otro tipo de escuelas que se diferencian de las *academies* y las *maintained schools* básicamente en su financiación y en los criterios de selección del alumnado. Estas son las *grammar schools* y las *independent schools*.

1.8.3. Grammar schools

Las *grammar schools* son mantenidas por el gobierno central y seleccionan al alumnado bajo criterios académicos. Algunas escuelas de gramática también pueden ser escuelas mantenidas.

1.8.4. Independent schools

Las *independent schools* o denominadas comúnmente como *public schools*¹³, son propiamente privadas y se financian con los cobros de matrícula del alumnado o donaciones de entidades. Su motivación es el ánimo de lucro y se administran mediante su propio órgano de gobierno designado de manera autónoma. Los alumnos que asisten a las mismas no tienen que seguir el currículum nacional. Dichas escuelas deben estar inscritas en el registro de escuelas del gobierno y son inspeccionadas por diversos organismos (la OFSTED, la inspección sujeta a las *independent schools* y el servicio de inspección de escuelas). Finalmente, las *free schools*, las *academies*, las *maintained schools* y las *independent schools* tienen una serie de diferencias importantes en cuanto a: el currículum, los estudiantes, la financiación, la gestión del personal, la gobernanza y responsabilidad. Dichas diferencias las recogemos en la siguiente tabla 8:

¹³ El nombre *public schools* hace referencia a las escuelas propiamente privadas a diferencia de las escuelas públicas en España que son las que están financiadas mediante fondos públicos.

Tabla 9. Semejanzas y diferencias entre las *free schools*, las *academies*, las *maintained schools* y las *independent schools*

	<i>Free schools</i>	<i>Academies</i>	<i>Maintained schools</i>	<i>Independent schools</i>
CURRÍCULUM				
Contenido	Exentas de seguir el currículo nacional. Deben enseñar ciertas materias, incluyendo matemáticas, inglés y ciencias. Debe ser «amplio y equilibrado» en el plan de estudios	Exentas de seguir el plan de estudios nacional. Deben enseñar ciertas materias, incluyendo matemáticas, inglés y ciencias. Debe ser «amplio y equilibrado» en el plan de estudios	Deben seguir el plan de estudios nacional. Puede centrarse en temas específicos siempre y cuando se cumplan los requisitos del plan de estudios nacional	Exentas de seguir el currículo nacional. Deben dotar de «experiencia a los alumnos en educación lingüística, matemática, científica, tecnológica, humana y social, física y estética y creativa»
Evaluaciones	Requeridas para evaluar a los estudiantes de acuerdo con su acuerdo de financiamiento, incluso en las etapas clave 2 y 4	Requeridas para evaluar a los estudiantes en todas las etapas clave de acuerdo con su financiamiento	Los estudiantes deben ser evaluados en todas las etapas clave	No es necesario realizar evaluaciones nacionales (por ejemplo, GCSE). Sin embargo, la mayoría lo hacen
Horario escolar	Libres para cambiar días y plazos	Libres para cambiar días y plazos	Las escuelas voluntarias controladas y comunitarias deben pasar por un largo proceso de consulta para cambiar el día escolar	Libres para cambiar días y plazos
Programas especiales	Deben establecer una política clara de Necesidades de Educación Especial (NEE) siguiendo el código de práctica para SEN y niños vulnerables	Deben establecer una política de NEE clara siguiendo el código de práctica para SEN y niños vulnerables	Deben seguir el código de práctica. Las LEA supervisan la provisión	Deben garantizar que las instalaciones y el acceso sean adecuados para las personas con necesidades educativas especiales y discapacidades
Indicadores de rendimiento	Resultados de los estudiantes monitoreados a través de la inspección por la <i>Ofsted</i> . Deben alcanzar objetivos nacionales de rendimiento	Resultados de los estudiantes monitoreados a través de la inspección por la <i>Ofsted</i> . Deben alcanzar objetivos nacionales de rendimiento	Resultados de los estudiantes monitoreados a través de la inspección por la <i>Ofsted</i> . Deben cumplir con los objetivos nacionales de rendimiento	No hay requisitos de inspección obligatorios para el logro. No hay objetivos externos establecidos
ESTUDIANTES				
Restricciones en el rango de edad del alumnado	Cualquier persona que tenga entre 5 y 19 años de edad	Cualquier persona que tenga entre 5 y 19 años de edad	Depende de la LEA	Ninguna
Admisiones	Tienen prioridad los alumnos que compartan la fe religiosa del centro limitada al 50 % de los alumnos. Pueden priorizar hasta el 10 % de los alumnos de secundaria en	Pueden priorizar hasta el 10 % de los alumnos de secundaria en aptitud	La selección por capacidad permitida para las <i>grammar schools</i> , pero no para otras escuelas. Pueden priorizar hasta el 10 % de los alumnos de secundaria en	Selección por habilidad o capacidad permitida

	<i>Free schools</i>	<i>Academies</i>	<i>Maintained schools</i>	<i>Independent schools</i>
	aptitud.		aptitud.	
Número máximo de alumnos	Primaria - clases limitadas a 30 alumnos por estatuto. Secundaria - Ninguna	Primaria - clases limitadas a 30 alumnos por estatuto. Secundaria - Ninguna	Primaria - clases limitadas a 30 alumnos por estatuto. Secundaria - Ninguna Otra - Ninguna	Primaria - Ninguna Secundaria - Ninguna Otra - Ninguna
FINANCIACIÓN				
Fuente de ingresos	Público - Fondos desembolsados directamente por la fórmula barnett ¹⁴ calculada por el DfE. La financiación varía entre las LEA	Público - Fondos desembolsados directamente por la fórmula barnett calculada por el DfE. La financiación varía entre las autoridades locales. A menudo tienen fondos adicionales del patrocinador de la academia	Público - Privado: tasas y donaciones - sin desembolsado por las LEA	Privado: tasas y donaciones - sin fondos públicos comprometidos
Ingresos por alumno	Comparables a las escuelas estatales en el área local	Comparables a las escuelas estatales en el área local	Varían significativamente por la autoridad local	Variable - depende del nivel de las tarifas cobradas
Asignación	Las escuelas tienen total flexibilidad para asignar fondos según se considere adecuado, incluidos los servicios que normalmente proporcionan las LEA	Las escuelas tienen total flexibilidad para asignar fondos según se considere adecuado, incluidos los servicios que normalmente proporcionan las LEA	Las escuelas son libres de asignar todos los fondos recibidos, pero las LEA mantienen una proporción para los «servicios centrales»	Las escuelas tienen total flexibilidad para asignar los fondos como se considere adecuado
GESTIÓN DE PERSONAL				
Criterios de selección del profesorado	No se requiere que tengan maestros con QTS ¹⁵ (excepto SENCO ¹⁶) pero se requiere que tengan un plan de capacitación y desarrollo	QTS requerido	QTS requerido	QTS no requerido
Contratación de nuevo profesorado	Libres para contratar según sea necesario	Libres para contratar según sea necesario	Dependen del tipo de escuela	Libres para contratar según sea necesario
Incentivos de rendimiento	Libres para establecer salarios y condiciones	Libres para establecer salarios y condiciones	Deben seguir el pago y las condiciones nacionales	Libres para establecer salarios y condiciones
Gestión del rendimiento	Libres para evaluar y gestionar el rendimiento según sea necesario. Inspeccionado por la <i>Ofsted</i>	Libres para evaluar y administrar el rendimiento según sea necesario (sujeto a las restricciones del Reglamento de	Realizado por las LEA	Libres para evaluar y gestionar el rendimiento según sea necesario

¹⁴ Para más información sobre la fórmula Barnett acceda al siguiente enlace de la página web de la Cámara de los Comunes: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7386>

¹⁵ Los QTS son los requisitos mínimos para la práctica y el comportamiento docente. Para más información consulte el enlace siguiente: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

¹⁶ Las siglas SENCO designan a los Coordinadores de NEE.

	<i>Free schools</i>	<i>Academies</i>	<i>Maintained schools</i>	<i>Independent schools</i>
		Transferencia de Compromisos (Protección de Empleo) de 2006)		
GOBERNANZA				
Propiedad del activo físico	Fideicomisos caritativos (deben ser sin fines de lucro, pero entre ellos se podrían incluir organizaciones benéficas, grupos de padres / maestros, universidades, etc.)	Fideicomisos caritativos	Las LEA para escuelas comunitarias. El terreno y los edificios pueden ser propiedad de una organización benéfica, un grupo religioso o un órgano de gobierno	Privado. Por lo general, pero no siempre, ya que se puede dar la relación de un fideicomiso
Toma de decisiones y responsabilidad fiscal	Fideicomisarios / Consejo de Administración	Fideicomisarios / Consejo de Administración	Equipo de gobierno (y LEA)	Equipo directivo / Fideicomisarios
Implicación del sector privado	Capacitados para subcontratar elementos del funcionamiento y la gestión de la escuela a otras organizaciones del sector privado	Capacitados para subcontratar elementos del funcionamiento y la gestión de la escuela a otras organizaciones del sector privado	Capacitados para subcontratar elementos del funcionamiento y la gestión de la escuela a otras organizaciones del sector privado	Puede ser total o parcialmente operado de forma privada
RENDICIÓN DE CUENTAS				
Requisitos de información	Análisis y seguimiento realizados por DfE y <i>Ofsted</i>	Monitoreado por la Agencia de Aprendizaje para Jóvenes (YPLA, por sus siglas en inglés).	Supervisado y analizado por la LEA y el <i>Ofsted</i> (con algunos requisitos de DfE también)	No hay requisitos de información pública
Transparencia pública	Todos los resultados son puestos a disposición del público	Todos los resultados son puestos a disposición del público	Todos los resultados son puestos a disposición del público	Informes oficiales disponibles públicamente (la mayoría también publican los resultados de los exámenes)

Nota: Adaptado de *Comparison of different types of school. A guide to schools in England*, por New Schools Network, 2015, pp. 6-10. Traducción propia. Recuperado de: <https://www.newschoolsnetwork.org/comparison-of-different-types-of-free-school-mainstream-special-ap>.

El número de escuelas según el tipo de escuela y el número de alumnos a enero de 2017 están representadas en la siguiente tabla 9:

Tabla 10. Número de escuelas y alumnos por tipo de escuelas

Tipos de escuelas		Número de escuelas	Número de alumnos
<i>Maintained nurse schools</i>		402	43 785
<i>State funded primary schools</i> (incluye las <i>academies</i> y las <i>free schools</i>)		16 786	469 660
<i>State funded secondary schools</i> (incluye los <i>city technology colleges</i> (CTCs), las <i>secondary academies</i> , las <i>free schools</i> , los <i>university technical colleges</i> y <i>studio schools</i> ¹⁷)		3408	3 223 090
<i>Special schools</i>	<i>Maintained schools</i>	973	109 855
	<i>Non-maintained schools</i>	64	3755
<i>Pupil referral units</i> (incluye las <i>academies schools</i> y las <i>free schools</i>)		351	15 670
<i>Independent schools</i>		2297	583 270
<i>All schools</i>		24 281	8 669 085

Nota: Recuperado de *Statistics on Organisation and Governance*, por European Commission. Eurydice, 2017. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-93_en

Las *academies schools* son un modelo de escuela en expansión desde que fueran lanzadas por el gobierno laborista en el año 2002. Las *academies schools* pueden ser denominadas como hemos mencionado anteriormente, como *sponsored academies* o *converter academies*.

El número de escuelas y alumnos según el tipo de *academy school* queda recogido en la tabla 10.

¹⁷ Una *studio school* es una *academy school* para jóvenes de entre 14 y 18 o 19 años de todas las capacidades que ofrece un currículo académico y vocacional para enseñar de manera práctica a través de proyectos empresariales y trabajo real. Definición extraída del glosario de definiciones de glosario elaborado por la Comisión europea (Glossary, 2017).

Tabla 11. Número de *academies schools* y números de alumnos distribuidos según tipo en el curso 2017/2018

Tipo de escuela	Número de escuelas	Número de alumnos
<i>Primary converter academy</i>	2530	792 455
<i>Primary sponsored academy</i>	1082	326 036
<i>Primary free school</i>	136	23 139
<i>Total primary academies</i>	3748	1 141 630
<i>Secondary converter academy</i>	1471	1 599 200
<i>Secondary sponsored academy</i>	619	547 729
<i>Secondary free school</i>	151	57 623
<i>University Technical College</i>	48	11 032
<i>Studio School</i>	36	4504
<i>Total secondary academies</i>	2325	222 088
<i>Special converter academies</i>	171	22 317
<i>Special sponsored academies</i>	38	3010
<i>Special free schools</i>	23	1139
<i>Total special academies</i>	232	26 466
<i>Alternative provision converter academies</i>	44	2322
<i>Alternative provision sponsored academies</i>	15	929
<i>Alternative provision free schools</i>	35	1203
<i>Total alternative provision academies</i>	94	4454
Total todas las academias	6399	3 392 638

Nota: Recuperado de *Statistics on Organisation and Governance*, por European Commission. Eurydice, 2017. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/statistics-organisation-and-governance-93_en

2. El sistema educativo español

2.1. Contexto histórico, político y social

España es un Estado descentralizado que divide sus poderes entre la Administración central, las 17 CC. AA. y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, tras el establecimiento del Estado de derecho democrático y plural establecido en la Constitución española de 1978.

La superficie total de España es de 505 944 km², con una densidad de población de 92,5 habitantes/km². La proporción de la población que vive en zonas urbanas es del 80 % (European Commission. Eurydice, 2017g). El territorio español se enfrenta dos grandes desafíos demográficos como son: la pérdida de población y el envejecimiento de la población.

Según el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, España ocupa el puesto 26, ya que la esperanza de vida en España está situada en 83,4 años, la tasa de mortalidad en un 9,07 % y la renta per cápita en 25 100 euros (España. Índice de Desarrollo Humano. IDH 2017, s. f.).

España es un país multilingüe, en el que el idioma oficial es el español, pero en cinco CC. AA. existe un idioma cooficial como son:

- En Cataluña, Islas Baleares y partes del territorio aragonés, el catalán.
- El aranés en partes de Cataluña.
- En Valencia el valenciano.
- En Galicia y en algunas zonas de Asturias, León y Zamora; el gallego.

- En el País Vasco y algunas partes de Navarra, el vasco.
- En Asturias, que a pesar de que el único idioma oficial es el español, existe un idioma como es el Bable.

La LOMCE (2013) establecería que las autoridades educativas deben garantizar el aprendizaje de los idiomas oficiales y cooficiales teniendo en cuenta y como premisa básica, que el educando conozca ambas lenguas de manera equitativa. Establece el principio de no discriminación de una lengua sobre la otra.

Existen cuatro modelos lingüísticos en España:

1. El español como única lengua de instrucción.
2. El español como lengua principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza de la lengua cooficial del territorio en una única asignatura.
3. Instrucción bilingüe.
4. La lengua cooficial como lengua principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y la enseñanza del español mediante una única asignatura.

Según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas de marzo de 2018, el 70,6 % de la población se declara católico/a; el 2,2 % creyente de otra religión; el 15,1 % no creyente; el 9,6 % ateo/a y el 2,4 % no sabía o no contestaba.

España es un Estado declarado aconfesional recogido en el artículo 16.3 de la Constitución de 1978 se declara que «Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones».

En lo que concierne a la enseñanza de la religión es el Acuerdo de Educación y Asuntos escolares establecido entre la Santa Sede y el Estado español el que dictamina las relaciones entre educación y religión. Al mismo tiempo, es a través de la LOMCE (2013) que se introduce que las escuelas introduzcan el tema de la religión católica en su currículum, aunque mantiene un carácter voluntario para los estudiantes. Finalmente, la enseñanza de otras confesiones quedará recogida entre los organismos religiosos y el Estado.

España es la economía número 14 del mundo si atendemos al PIB. Los principales sectores económicos españoles son: la industria del automóvil, el sector de la construcción, la distribución alimentaria, las energías renovables (red eólica), materiales de construcción, sector del papel y las artes gráficas, el sector agroalimentario, el sector del calzado, el sector del metal, sector textil y el sector servicios (turismo principalmente) (Rozaut, 2017). España destaca dentro del conjunto de los países de la UE por tener altas tasas de desempleo. La tasa de desempleo para la población total entre 25 y 74 años en España en el año 2018 estaría situada en el 15,3 %, la segunda más alta de la UE tras Grecia con un 19,3 % (Eurostat, 2019). España se encuentra en el puesto número 30 de los 190 países que conforman el ranking *Doing Business* (Banco Mundial (2019).

El 1 de enero de 1986 España, pasaría a ser un Estado miembro de la UE (Parlamento Europeo, 2019). El respeto al ejercicio de los derechos humanos y declaraciones queda recogido en el preámbulo de la Constitución de 1978, así como es recogido en otros artículos de la misma. España pertenece a la OTAN y es miembro invitado del G-20 aunque no pertenece al conjunto de países que lo conforman.

España es una monarquía parlamentaria desde que toma forma la democracia tras la muerte del dictador Francisco Franco, el cual se declararía jefe de Estado entre 1936 y 1975. De este modo, el Rey de España es el jefe del Estado y los poderes están separados según la ordenación francesa de Montesquieu, es decir, en el poder legislativo, ejecutivo y judicial que residen en diferentes instituciones como son:

- La Cámara del Congreso y la Cámara del Senado, en las que reside el poder legislativo. Los representantes de ambas cámaras son elegidos cada cuatro años, en condiciones de normalidad legislativa.

- El Gobierno de la Nación en el que reside el poder ejecutivo y que está compuesto por el presidente, los vicepresidentes, ministros y miembros en relación con lo que ordena la ley.
- Jueces y magistrados nombrados por el rey en los que reside el poder judicial.

La organización territorial está formada por municipios, provincias y CC. AA. Dicha ordenación surge de la aprobación a partir de la Constitución española de 1978 del derecho a la autonomía de gestión en relación con los respectivos intereses de los territorios, por lo que el Estado tiene que gobernar en relación al principio de solidaridad.

Como se ha mencionado anteriormente, el territorio español está compuesto por 17 CC. AA. y dos ciudades autónomas como son Ceuta y Melilla. Dichos Los Estatutos de autonomía de cada uno de los territorios forma parte integral del sistema legal.

Los partidos políticos mayoritarios en España desde la instauración de la democracia y que han configurado el sistema educativo en las etapas de gobernabilidad han sido el Partido Popular (derecha liberal y el Partido Socialista Obrero Español (centro izquierda), sobre los cuáles nos detendremos en el siguiente apartado tras la definición del sistema educativo español. Sin embargo, al igual que en el Reino Unido, la etapa de bipartidismo se ha fracturado tras las Crisis financiera y económica de 2008 y más en concreto, tras el movimiento denominado 15M¹⁸, por el que surgió la formación morada denominada Podemos (un partido de izquierda). Coetáneamente adoptaría un tono nacional la formación Ciudadanos definida como un partido liberal de centro. Actualmente, en las últimas elecciones del 28 de abril, entraría en el Congreso de los Diputados una formación de ultraderecha católica, denominada Vox.

2.2. Principios y objetivos generales de la educación

La educación dentro del marco legal del contexto español está regulada por la Constitución española de 1978 y la LOMCE (2013) del PP, aunque en el gobierno actual se han paralizado una serie de puntos que suponían fricciones o conflictos con la Comunidad Educativa, y sobre los que nos detendremos más adelante. Huelga decir, que se prevé una futura ley vertebradora del sistema educativo español para finales de 2019 y principios del 2020.

El artículo 27 de la Constitución española establece lo siguiente:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

¹⁸ El 5 de mayo del 2011 se produjeron una serie de protestas en Grecia fruto de las políticas de recortes y austeridad implementadas en el país tras la presión de la Unión Europea. Dicho movimiento, inspiró a las movilizaciones y ocupaciones de las plazas más emblemáticas de las principales ciudades españolas el 15 de mayo del mismo año (Pulido-Montes y Alventosa-Bleda, 2018).

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Más adelante nos detendremos en el análisis de los pactos, así como las decisiones tomadas y llevadas a cabo para establecer el artículo que directamente establecería el sentido normativo y legislativo del sistema educativo español y que tiene una especial incidencia en la privatización encubierta de la educación.

Las otras normas que definen los principios y objetivos del sistema educativo español son la LODE (1985), la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

De acuerdo con la LOE (2006) y la LOMCE (2013) el sistema educativo español debe orientarse mediante los siguientes principios (European Commission. Eurydice, 2017b):

- La calidad de la educación para todos los estudiantes, independientemente de su situación y circunstancias.
- Equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades para el desarrollo pleno de la personalidad a través de la educación.
- Inclusión educativa, igualdad de derechos y oportunidades que ayudarán a superar cualquier tipo de discriminación.
- La accesibilidad universal a la educación, como elemento que compensa las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, prestando especial atención a las que resultan de cualquier tipo de discapacidad.
- La transmisión e implementación de valores que fomenten la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- La idea de la educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de habilidades, intereses, expectativas y necesidades de los estudiantes, así como a los cambios experimentados por los estudiantes y la sociedad.
- La orientación educativa y profesional de los alumnos, como un medio necesario para lograr una formación personalizada, promoviendo una educación integral en conocimientos, habilidades y valores.
- El esfuerzo individual y la motivación de los alumnos.
- el esfuerzo compartido de estudiantes, familias, profesores, escuelas, administraciones, instituciones y la sociedad en general
- el reconocimiento del papel de los padres y tutores como los principales responsables de la educación de sus hijos
- autonomía para establecer y adaptar acciones organizativas y curriculares en el marco de los poderes y responsabilidades del Estado, las comunidades autónomas, las corporaciones locales y las instituciones educativas.
- La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de las instituciones educativas.
- Educación para la prevención y resolución de conflictos, así como para la no violencia en todas las áreas de la vida personal, familiar y social, y especialmente en relación con el acoso escolar.
- el desarrollo, en la escuela, de valores que promuevan la igualdad de género efectiva, así como la prevención de la violencia de género
- La consideración de la función docente como factor clave de la calidad educativa, el reconocimiento social de los docentes y el apoyo a su tarea.
- Fomentar y promover la investigación educativa, la experimentación y la innovación.

- La evaluación del sistema educativo en su conjunto, no solo en lo que respecta a su programación y organización, sino también a los procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje.
- Cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, implementación y evaluación de políticas educativas.
- Cooperación y colaboración entre las autoridades educativas y las corporaciones locales en la planificación e implementación de políticas educativas.
- La libertad académica, que reconoce el derecho de los padres y tutores a elegir el tipo de educación y escuela para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Al igual, que, con la Constitución de 1978, la LOMCE (2013) será analizada con mayor precisión por lo que hace a la naturaleza de esta investigación.

Por otro lado, atendemos a las reformas educativas y el desarrollo de políticas en curso que definen los objetivos y principios educativos a corto plazo, o de manera inmediata. Los procesos de reforma educativa en el campo de la educación se desarrollan en dos niveles o escenarios, es decir:

1. En el nivel europeo donde se establecen las directivas o estrategias que siguen los países miembros, como son:
 - a. Estrategia Europa 2020 (E2020).
 - b. Marco estratégico para la cooperación en educación y formación (ET 2020).
 - c. Informe de la UNESCO (2015) sobre la iniciativa «Repensar la educación».

En el mismo nivel, mediante las recomendaciones específicas en el marco del sexto Semestre Europeo (2018), por lo relativo a España fueron las siguientes (European Commission. Eurydice, 2017f):

- Reducir el abandono escolar prematuro y las diferencias en los resultados educativos entre las Comunidades Autónomas, a través de medidas como un mayor apoyo para los estudiantes y profesores.
 - Aumentar la inversión pública en investigación e innovación y desarrollar e implementar evaluaciones sistemáticas para garantizar su efectividad
 - Aumentar la cooperación entre la educación y las empresas, de modo que los resultados de aprendizaje obtenidos al finalizar con éxito los estudios que conducen a la concesión de un certificado educativo y las habilidades requeridas en el mercado laboral sean lo más similares posible.
2. En el nivel nacional, España desarrolla la Estrategia Europa 2020 (E2020), es llevada a cabo mediante los Programas Nacionales de Reformas que desde el año 2011 han definido las estrategias españolas en educación.

El proyecto de ley que tratará de modificar la LOE 2/2006 y la LOMCE 8/2013 que está llevando a cabo el PSOE mediante todo un proceso amplio de participación de la Comunidad Educativa (Conferencia Sectorial de Educación, las CC. AA., los consejos escolares autonómicos, varios ministerios y un centenar de asociaciones y organizaciones del mundo educativo) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a).

El proyecto de ley se sustenta en cinco pilares (European Commission. Eurydice, 2017f):

1. Incluye el enfoque de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) y reconoce el interés superior de los niños, su derecho a la educación y la obligación del Estado de garantizar el cumplimiento efectivo de sus derechos.
2. Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y promueve, en todas las etapas del aprendizaje, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto por la diversidad afectivo-sexual. En educación secundaria,

introduce la orientación educativa y profesional de los estudiantes con una perspectiva inclusiva y no sexista.

3. Propone un enfoque transversal dirigido a elevar los resultados de todos los estudiantes con una dinámica de mejora continua en los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje.
4. Reconoce la importancia de la realización de los objetivos de la Agenda 2030 e incluye el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en los planes y programas educativos de toda la educación obligatoria.
5. Subraya la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en las sociedades y que afecta a la actividad educativa.

En la etapa de gobierno del PSOE tras la moción de censura al PP de Mariano Rajoy, por la que se nombró presidente del gobierno español Pedro Sánchez Pérez-Castejón el día 2 de junio de 2018. Es a partir de aquí que los departamentos ministeriales son sometidos a una reestructuración, al igual que las Secretarías de Estado de la Administración General del Estado. La nueva estructura pasaría a ser la escisión en tres partes del antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en: el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MCIU) y el Ministerio de Cultura y Deportes (MCD).

2.3. Leyes y normas fundamentales relativas a la educación

Según el Boletín Oficial del Estado (BOE), en la selección y ordenación realizada por Dolores López Ruiz el 22 de mayo de 2019 bajo el título *Código de leyes educativas*, se recogían las principales leyes orgánicas del sistema educativo español actual.

La primera es la LODE 8/1985 del 3 de julio que regula el Derecho a la Educación. Dicha ley orgánica materializa el artículo 27 de la Constitución española de 1978, por lo relativo al artículo 27.1a en el que se establece el derecho a la educación; en lo relativo al artículo 27.1b en el que se afirma la libertad de enseñanza; en lo relativo al artículo 27.3 en el que se concede el derecho a los padres de elegir la formación religiosa y moral que estimen oportuna para sus hijos; así como el artículo 20.1 en lo relativo al derecho a la libertad de cátedra y los artículos 14, 16, 20 y 23 sobre la libertad de conciencia. Al mismo tiempo, se establecen las directrices para la materialización del artículo 27.6 que permite la libre creación de centros educativos, así como el artículo 27.5 en el que el Estado y las administraciones públicas tienen que ofrecer un puesto escolar a todos sus ciudadanos. Finalmente, lo relativo a la intervención de la comunidad educativa en la gestión y dirección de los centros con fondos públicos (artículos 27.9 y 27.7). En dicha regulación, se establecería el carácter subsidiario de la red privada, a la vez, que se emitía la prohibición de pagos por parte de los ciudadanos que llevarán a sus hijos a centros sostenidos con fondos públicos (públicos o concertados). Al mismo tiempo, se reforzó el papel descentralizado en el reparto de las competencias entre los niveles estatal, autonómico y local. Posteriormente, profundizaremos en el análisis de dicha legislación, ya que sistematizaría el sistema educativo español en una triple red de escuelas públicas, concertadas y privadas. La LODE, es un marco legislativo que permite o facilita la privatización encubierta de la educación en forma de asociación público-privada.

La segunda legislación aquí contemplada es la LOE 2/2006 del 3 de mayo, la cual ha servido de base y matización para el establecimiento de la LOMCE 8/2013 del 9 de diciembre que anteriormente hemos comentado y en la que nos detendremos en el análisis del caso español con una mayor profundidad.

La tercera legislación es la LOU 6/2001 del 21 de diciembre. Sin embargo, esta legislación atiende a la regulación de las funciones y autonomía de la Universidad pública y privada española. Siendo que no atendemos en nuestro análisis a dicho nivel educativo, no nos detendremos en sus principios, aunque no debemos dejar de mencionarla como una ley fundamental del sistema educativo español.

La cuarta y última legislación a la que hacemos mención es la LOCFP 5/2002 del 19 de junio, por la que se establecen las cualificaciones profesionales, los principios de la formación profesional, la información y orientación profesional y la calidad y evaluación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

2.4. Administración General del Sistema Educativo

La administración y gobierno a nivel central y regional como hemos descrito anteriormente parte de un modelo altamente descentralizado y simétrico a partir de la Constitución española de 1978. De este modo, se reparten las competencias educativas entre todos los niveles educativos y las competencias son las mismas en todas las CC. AA.

Tal y como hemos descrito anteriormente, ha habido una reestructuración actual de los diferentes ministerios. Las competencias educativas por lo tanto se distribuyen entre las tres figuras ministeriales: MEFP, MCIU y MCD.

Los niveles de concreción curricular son los siguientes:

1. La Administración central: el MEFP define el currículo básico para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.
2. Las CC. AA. establecen el currículo oficial y realizan recomendaciones de metodología didáctica.
3. Los centros educativos desarrollan el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Al mismo tiempo, pueden decidir sobre el diseño e implementación de métodos pedagógicos y pueden determinar la carga horaria de las diferentes asignaturas.

Las competencias del MEFP quedan resumidas de la siguiente manera (European Commission. Eurydice, 2017a):

- promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo y de la determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza
- establecimiento de la programación general de la enseñanza, fijación del currículo básico y regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio nacional
- evaluación e innovación de las enseñanzas que integran el sistema educativo
- cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en materia de educación; realización de programas de cualificación profesional y de innovación educativa, y fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación
- programación y gestión de la enseñanza en el ámbito de competencia territorial del MEFP, desarrollo y difusión de las orientaciones educativas derivadas de la legislación vigente en el campo de las enseñanzas de régimen especial, así como la promoción de la formación profesional y la ordenación académica básica de sus enseñanzas correspondientes
- diseño, planificación y dirección de la política de becas y ayudas al estudio
- promoción de las políticas de igualdad, no discriminación y accesibilidad universal en el ámbito de sus competencias
- impulso y coordinación de las relaciones con las comunidades autónomas y las corporaciones locales en materia educativa
- Alta Inspección del sistema educativo, como instrumento de supervisión y control del cumplimiento de la legislación vigente

- dirección de la política de personal docente y la elaboración de las bases del régimen jurídico de la función pública docente
- elaboración de las propuestas de disposiciones generales en las materias de su competencia, así como las relaciones y consultas con las comunidades autónomas y los operadores jurídicos interesados durante su tramitación
- el ejercicio de las funciones de autoridad nacional del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Realizamos un especial énfasis en las competencias del MEFP, ya que es el que articula e incide en los niveles obligatorios y posobligatorios del sistema educativo español.

Por lo relativo a las CC. AA., las competencias principales asignadas y ejercidas por estas en relación con la educación son (European Commission. Eurydice, 2017a):

- servicio de inspección técnica de educación
- titularidad administrativa de los centros, las funciones derivadas de ella y las competencias referidas a la creación y/o autorización y funcionamiento tanto de centros docentes públicos como privados
- elaboración, aprobación y ejecución de proyectos de reforma, equipamiento y nuevas construcciones
- administración de personal
- diseño, aprobación y desarrollo de planes de experimentación e investigación pedagógica
- desarrollo de las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de esta
- tramitación y concesión, en su caso, de subvenciones a los centros docentes privados
- gestión de becas y ayudas al estudio
- regulación de la composición y funciones del Consejo Escolar que existe en las comunidades autónomas con funciones y servicios en materia educativa.

Por otro lado, como sistema intermedio de participación esta la Conferencia Sectorial de Educación que sirve de enlace de cooperación y comunicación entre el MEFP y las CC. AA.

2.5. Estructura y organización del sistema educativo

La LOMCE (2013) es la ley actual que articula la estructura del sistema educativo español. Según el informe de la Comisión Europea sobre las *Estructuras de los Sistemas Educativos Europeos 2018/19* el diagrama del sistema educativo español sería el siguiente:

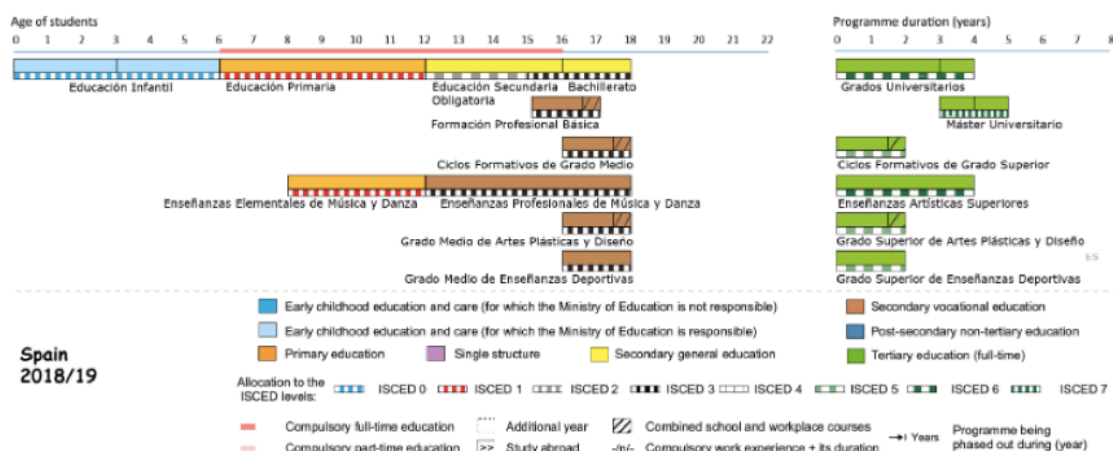


Imagen 6. Estructura sistema educativo español

Nota: Eurydice (2018)

Por lo que podemos ver en la figura anterior, el sistema educativo español es un sistema comprensivo que no establece ningún tipo de filtro durante la etapa de escolarización obligatoria.

Como se puede observar la Educación Infantil es la que va de los 0 a los 6 años. No se trata de una etapa de escolarización obligatoria, aunque el segundo ciclo de esta (3-6 años) suele ser gratuita mediante un sistema de conciertos.

La educación básica, la cual es obligatoria y gratuita en los centros sostenidos con fondos públicos es la que comprende 10 años de escolarización y se divide en dos etapas:

- Educación primaria: es la impartida en los Colegios y es la cursada entre los 6 y 12 años, comprendiendo seis cursos académicos.
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la cual es cursada en los Institutos de educación Secundaria (IES) y comprende entre los 12 y los 16 años. Tras esta etapa educativa que ocupa cuatro cursos académicos, se obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La Educación Secundaria Superior, es también la impartida en los IES entre los 16 y los 18 años en la rama general (Bachillerato) o la rama profesional (Formación Profesional de grado medio).

Dentro de la Formación profesional se han realizado una serie de reformas, pero con especial atención hacia el desarrollo de una FP Dual.

A las enseñanzas descritas anteriormente, es decir, la educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato, junto con la enseñanza de personas adultas y la educación superior, se las denomina enseñanzas generales. Por otra parte, podemos encontrar las enseñanzas especiales como son las idiomáticas, deportivas y artísticas.

2.6. Financiación de la educación

El MEFP y las administraciones educativas autonómicas aportan la mayor parte de los fondos públicos para la financiación de la educación pública. En líneas generales la distribución de los fondos se realiza de la siguiente manera:

- Estado: realiza los Presupuestos Generales del Estado donde se determina la cantidad destinada a la educación, así como su distribución por etapas. Los fondos destinados a Ceuta, Melilla y centros en el extranjero son realizados por el MEFP de manera directa.
- CC. AA.: gestionan los fondos públicos en su territorio. Los fondos que cada CC. AA. recibe dependen de la recaudación de impuestos y de su volumen poblacional.
- Administraciones locales: gestionan el dinero hacia la creación, construcción y mantenimiento de los edificios.

Parte de la financiación de la educación que percibe el ciudadano proviene del sistema de becas público, ya sea concedidas por el MEFP, el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) y las propias de las CC. AA. El apoyo financiero al alumnado proviene por lo tanto de las ayudas percibidas atendiendo a sus condiciones socioeconómicas; las becas en función de su nivel socioeconómico y rendimiento académico; y los premios concedidos según el rendimiento académico.

Existen otro tipo de ayudas teniendo en cuenta las NEE del alumnado asociadas a la discapacidad y a los trastornos graves de conducta.

Si bien la educación recibida de las instituciones sostenidos con fondos públicos es gratuita, los costes de los materiales, el transporte y los libros corren de la cuenta del ciudadano, solo a excepción de ciertas ayudas o concesiones dependiendo de la CC. AA. A partir de 3.º de la ESO el alumno tiene que pagar

una cuantía simbólica en concepto de seguro escolar que es transferido mediante cuenta bancaria e ingresado a Tesorería por el centro educativo.

Las administraciones estatales, autonómicas y locales promueven diversas ayudas destinadas al apoyo familiar: las ayudas directas y las deducciones fiscales. Dichas prestaciones son concedidas por la Seguridad Social teniendo en cuenta un nivel de renta inferior a los 12 000 euros anuales, por condición de adopción o familia numerosa y las destinadas a familias con hijos con algún grado de discapacidad.

Las deducciones fiscales dependen del número de hijos y el nivel de renta. Por ejemplo, las mujeres con hijos menores de tres años a su cargo cuentan con una deducción de hasta 1200 euros por cada hijo a su cargo.

En lo relativo a las ayudas específicas son concedidas a: las familias monoparentales, progenitores con enfermedades crónicas, familias numerosas (bonificaciones por transporte, preferencia a la hora de concesión de becas, exención de tasas, ayudas a la vivienda, etc.).

En lo que concierne a la financiación de la enseñanza privada, los requisitos para la obtención y concurso de una beca son las mismas para alumnos que asisten tanto a centros públicos, como privados.

Por lo que hace a la financiación de los centros concertados, los contratos establecidos junto con la administración pública son otorgados como unidad escolar. La unidad escolar es una agrupación de alumnos atendidos por un profesor de manera ordinaria. De este modo, pueden existir unidades escolares concertadas con otras no concertadas en un mismo centro.

Por otro lado, los servicios docentes prestados tanto en los centros públicos, como en los privados están exentos de IVA.

En algunas CC. AA. existen deducciones fiscales para las familias en relación con algunos gastos con exención al tipo de centro educativo.

2.7. Organización de la educación privada

En España existen centros de titularidad pública y privada. La regulación de estos está contenida en la Constitución de 1978 que reconoce la libertad de creación de centros docentes. Por otro lado, la LODE (1985) y la LOMCE (2013) son los marcos legislativos que regulan el sector público y privado.

Existen dos tipos de centros privados según su fuente de financiación:

1. Centros privados concertados: financiados con fondos públicos a través del sistema de conciertos. A la vez, ciertos gastos en dichos centros son asumidos por los usuarios como son: material escolar, libros de texto, servicios complementarios (comedor y transporte), realización de actividades extraescolares, etc.
2. Centros privados no concertados: se sostienen mediante las cuotas escolares que pagan las familias, aunque también pueden formar parte de iniciativas de inversión o subvenciones por parte de cooperativas, fundaciones, órdenes religiosas, etc. Pueden elegir su denominación y deben cumplir una serie de requisitos mínimos como higiene, acústica, capacidad, seguridad y condiciones de acceso.

Los conciertos educativos son contratos establecidos con personas jurídicas o padres para financiar la oferta educativa mediante fondos públicos. Las finalidades de dichos conciertos son asegurar la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios allá donde no existen puestos escolares de carácter público y facilitar la libertad de elección de centro que es un derecho constitucional de las familias. La cuantía destinada a los conciertos se fija en los Presupuestos Generales del Estado y contemplan los salarios del personal docente, no docente y el mantenimiento de las infraestructuras e instalaciones. Las cuantías asignadas a los centros pueden ser aumentadas, si el centro atiende a poblaciones con necesidades de apoyo.

Las CC. AA. destinan parte de su gasto público a este tipo de contratos, en los que para los centros que son financiados en su totalidad por la administración tiene que escolarizar a todo el alumnado de forma

gratuita íntegramente. Por el contrario, los centros de enseñanzas postobligatorias solo costean los gastos parcialmente y pueden recibir cuotas por parte del alumnado que no superen la cantidad fijada por el MEFP.

Según el marco regulativo de la LOMCE (2013), la duración de este tipo de contratos tiene una duración de 6 años en educación primaria y de 4 años para el resto de las etapas educativas. De este modo, para que los centros privados puedan percibir la financiación pública deben cumplir ciertos requisitos como son: impartir la docencia de manera gratuita, contar con la figura del Consejo Escolar del Centro para la gestión y control del centro, seguir los mismos criterios de admisión que los centros públicos, seleccionar al profesorado mediante un sistema de control que asegure ciertas condiciones de trabajo y calidad, contar con las ratios alumno/profesor establecidas para los centros públicos y asegurar la calidad de la enseñanza.

Son centros preferentes para percibir el contrato en régimen de concierto los centros que atienden a poblaciones económicamente desfavorecidas llevan a cabo iniciativas pedagógicas de interés y funcionan en régimen de cooperativa.

Dentro de las características propias de los centros concertados son: el derecho a definir su carácter propio siempre que se respete la libertad de conciencia, las actividades confesionales deben ser gratuitas y las actividades extraescolares realizadas deben acoger a la totalidad de la población sin ningún tipo de discriminación y los ingresos que proporcionen deben ser aprobados por la administración educativa.

Los centros privados, por otro lado, deben cumplir las mismas condiciones que todos los centros docentes, ya sean de tipo concertado o público que son establecidos con el MEFP y las CC. AA. Desde la entrada en vigor de la LOMCE (2013) se permite que los centros en régimen de conciertos segreguen al alumnado por sexo en aulas diferenciadas. Se interpreta que no se incumple el principio de no discriminación, ya que no colisiona con la Conferencia General de la UNESCO de 1960 en el principio declarado de no discriminación de la enseñanza.

La autonomía de dichos centros queda recogida como el derecho a determinar su carácter propio dentro del respeto a los principios constitucionales y a establecer su propio reglamento de régimen interno, seleccionar el profesorado, fijar procedimientos de elección de alumnos, definir las normas de convivencia y determinar sus cuotas.

En líneas generales, España es uno de los países de la UE-27 con más centros concertados que públicos de enseñanza. El 68 % de los alumnos escolarizados en España acude a un centro público frente a la media en Europa que está situada en el 81 % y estamos a la cabeza en plazas concertadas de las que la Iglesia cuenta con el 60 % de este tipo de centros (Sánchez-Caballero, 2017).

Tal y como podemos ver en el siguiente gráfico, España es el segundo país, tras Malta, con mayor porcentaje de educación concertada:



Gráfico 5. Centros educativos más comunes en educación primaria. Distribución de alumnos de educación primaria en 2015 en distintos países de la UE

Nota: Recuperado de «España, entre los países de Europa con menos escuela pública y más concertada», por D. Sánchez-Caballero, 16 de marzo de 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada_0_618388327.html

En lo relativo a los centros de educación secundaria según titularidad, pública/privada-concertada/privada podemos ver que España continúa siendo uno de los países con mayor porcentaje del tipo de centros en régimen de conciertos, solo superado por Bélgica, Reino Unido y Malta. Como podemos ver en el siguiente gráfico 6.

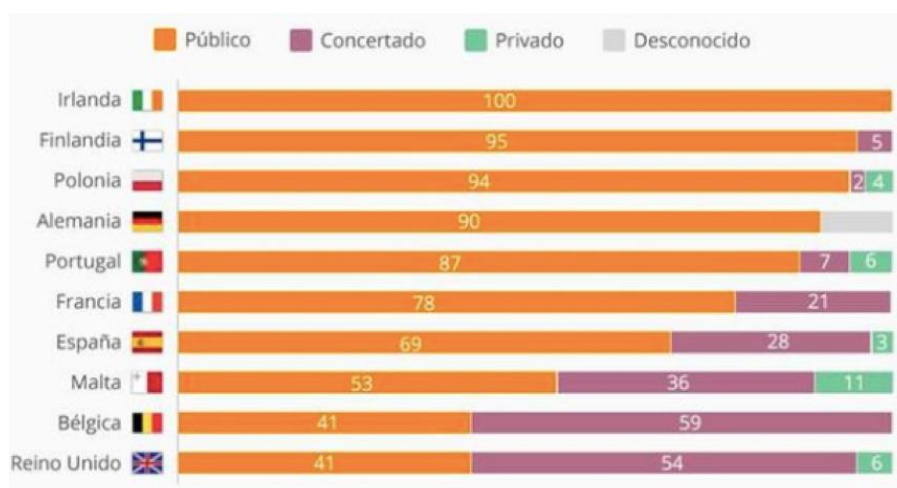


Gráfico 6. Centros educativos más comunes en educación secundaria. Distribución de alumnos de educación primaria en 2015 en distintos países de la UE

Nota: Recuperado de «España, entre los países de Europa con menos escuela pública y más concertada», por D. Sánchez-Caballero, 16 de marzo de 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada_0_618388327.html

Posteriormente, comentaremos el devenir histórico, político, legislativo, cultural y social que ha posibilitado el crecimiento y desarrollo de la red de escolarización concertada. Al mismo tiempo, estableceremos las diferencias entre las diferencias CC. AA.

2.8. Tipos de escuelas en el sistema educativo español

Como hemos venido destacando a lo largo del desarrollo del contexto del sistema educativo español la red de escolarización pública y privada se sostiene a partir de la Constitución de 1978, la LODE (1985) y la LOMCE (2013). La triple red de escuelas en España contrae una serie de diferencias que las hacen coexistir dentro de un marco regulativo común con una serie de matices. Para apreciar las diferencias y semejanzas en el currículum, los estudiantes, la financiación, gestión de personal, gobernanza y rendición de cuentas atenderemos a la tabla 11 expuestas a continuación:

Tabla 12. Comparación entre las escuelas públicas, escuelas concertadas y escuelas privadas en España

	Escuelas públicas	Escuelas concertadas	Escuelas privadas
GOBERNANZA			
Propiedad del activo físico	Propiedad de la administración pública	Propiedad pública y gestión privada La titularidad privada del centro concertado tiene duración mínima del concierto	Propiedad del titular del centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el Registro de centros de la correspondiente

	Escuelas públicas	Escuelas concertadas	Escuelas privadas
		será: <ul style="list-style-type: none"> • 6 años para centros Educ. Primaria • 4 años resto de centros 	Administración educativa
Toma de decisiones y responsabilidad fiscal	Consejo Escolar y equipo directivo del Centro como órgano de toma de decisiones, gestión y control que representa a la Comunidad Educativa	Consejo Escolar y equipo directivo del Centro como órgano de toma de decisiones, gestión y control que representa a la Comunidad Educativa	Total, autonomía del equipo directivo. Son libres para determinar los órganos de gobierno que ellos determinen
Implicación del sector privado	Pueden subcontratar actividades y servicios a entidades privadas. El ejercicio de la autonomía de los centros para administrar estos recursos estará sometido a las disposiciones que las Administraciones educativas establezcan para regular el proceso de contratación de realización y de justificación del gasto	Pueden subcontratar actividades y servicios a entidades privadas. El ejercicio de la autonomía de los centros para administrar estos recursos estará sometido a las disposiciones que las Administraciones educativas establezcan para regular el proceso de contratación de realización y de justificación del gasto	Operado de forma total por empresas
RENDICIÓN DE CUENTAS			
Requisitos de información	Supervisados e inspeccionados por las administraciones y el Servicio de Inspección en Educación. Las administraciones pueden establecer planes específicos de mejora para los centros que no alcancen los niveles adecuados	Supervisados e inspeccionados por las administraciones y el Servicio de Inspección en Educación. En relación con los centros concertados se estará a la normativa reguladora del concierto correspondiente.	Supervisados e inspeccionados por las administraciones y el Servicio de Inspección en Educación
Transparencia pública	Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen	Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen	Exponen sus resultados de manera pública
FINANCIACIÓN			
Fuente de ingresos	Fondos públicos recogidos en los Presupuestos Generales del Estado	Fondos públicos recogidos en los Presupuestos Generales del Estado. Otras actividades (extraescolares, comedor, etc.) son financiadas con las cuotas de los padres o tutores legales.	Privado: tasas de matrícula, subvenciones o ingresos procedentes de instituciones de carácter privado
Ingresos por alumno	Se destinan más recursos económicos a los centros que atiendan a minorías desfavorecidas o con necesidades de apoyo	Se destinan más recursos económicos a los centros que atiendan a minorías desfavorecidas o con necesidades de apoyo	Según las cuotas de matriculación
AUTONOMÍA			

	Escuelas públicas	Escuelas concertadas	Escuelas privadas
Pedagógica	Proyecto educativo de centro	Proyecto educativo de centro	Proyecto educativo de centro
Gestión	Proyecto de Gestión	Proyecto de Gestión	Proyecto de Gestión
Organizativa	Normas de Organización y Funcionamiento. Programa General Anual.	Reglamento de Régimen Interno (incluye la propia idiosincrasia del centro) Programa General Anual.	Reglamento de Régimen Interno (incluye la propia idiosincrasia del centro) Programa General Anual.
GESTIÓN DE PERSONAL			
Criterios de selección del profesorado	Supeditado a la superación de un concurso-oposición establecido para cada uno de los cuerpos de funcionarios docentes	Los criterios de selección del profesorado poseen carácter público y son establecidos por el consejo escolar, el director y el titular del centro	El proceso de selección es llevado a cabo por el titular del centro y la contratación se ajusta a lo dispuesto en el Estatuto de los Trabajadores. El personal debe contar con el nivel de cualificación exigida por la legislación vigente.
Contratación de nuevo profesorado	Profesorado de religión y especialista en función de las necesidades del sistema educativo y de manera excepcional	Personal laboral docente: profesorado de religión y especialista en función de las necesidades del sistema educativo y de manera excepcional	Libertad de contratación siempre y que se ajuste a lo dispuesto en el Estatuto de Trabajadores
Incentivos de rendimiento	La retribución salarial: <ul style="list-style-type: none"> • Básica (sueldo base + trienios). • Específica: incentivos económicos y personales: función tutorial, dedicación al centro, implantación de planes de innovación educativa, impartir docencia en una lengua extranjera, actividades de formación e innovación educativa. A la edad de 55 años se puede pedir una reducción de jornada laboral. • Pagas extraordinarias (2 al año). 	Trienios Complemento por función, complemento de bachillerato Dos pagas extraordinarias y complementos por otro tipo de cuestiones (autonómico, incapacidad, residencia)	Plus de productividad docente Plus acreditación formación mínima de 100 horas cada 5 años Complemento laboral de dedicación (jornada laboral del 60 % o superior).
ESTUDIANTES			
Admisiones	Criterios de admisión fijados por las administraciones públicas ¹⁹	Criterios de admisión fijados por las administraciones públicas. El Consejo Escolar debe velar por el cumplimiento de las normas generales para admisión de alumnos.	Libres para establecer criterios de selección del alumnado según la idiosincrasia del centro siempre que se respete los derechos constitucionales y legislativos de los mismos
Número máximo de	Educ. Primaria: 25 alumnos	Educ. Primaria: 25 alumnos	Educ. Primaria: 25 alumnos

¹⁹ En la siguiente página web se encuentran los criterios de admisión seguidos por las administraciones públicas, así como otros requisitos añadidos por CC. AA. sobre los que profundizaremos más adelante. Véase: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *La admisión del alumnado y la elección de centro por administración educativa*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-infantil/admision-alumnado-centros-sostenidos-fondos-publicos.html>

	Escuelas públicas	Escuelas concertadas	Escuelas privadas
alumnos por grupo/clase, nivel educativo	máx. por unidad Educa. Secundaria Obligatoria: 30 alumnos máx. por unidad Bachillerato: 35 alumnos máx. por unidad Formación Profesional: 30 alumnos máx. por unidad	máx. por unidad Educa. Secundaria Obligatoria: 30 alumnos máx. por unidad Bachillerato: 35 alumnos máx. por unidad Formación Profesional: 30 alumnos máx. por unidad	máx. por unidad Educa. Secundaria Obligatoria: 30 alumnos máx. por unidad Bachillerato: 35 alumnos máx. por unidad Formación Profesional: 30 alumnos máx. por unidad
CURRÍCULUM			
Contenido	Deben seguir el currículo nacional fijado en la legislación. Libertad para establecer materias optativas.	Deben seguir el currículo nacional fijado en la legislación. Libertad para establecer materias optativas.	Cuentan con cierta autonomía para la determinación de su currículum
Evaluaciones	Evaluaciones diagnósticas a final de etapa de la ESO y el Bachillerato	Evaluaciones diagnósticas a final de etapa de la ESO y el Bachillerato	No están obligados a realizar dichas evaluaciones
Horario escolar	Los centros pueden ampliar el horario escolar de manera voluntaria y solicitada a la administración	Los centros pueden ampliar el horario escolar de manera voluntaria y solicitada a la administración	Los centros pueden ampliar el horario escolar y la carga lectiva de las materias según las necesidades de sus alumnos
Programas especiales	Dotación de recursos materiales específicos, equipamiento y ayudas técnicas individuales, para alumnos con necesidades educativas especiales	Dotación de recursos materiales específicos, equipamiento y ayudas técnicas individuales, para alumnos con necesidades educativas especiales	Deben garantizar que las instalaciones y el acceso sean adecuados para las personas con necesidades educativas especiales y discapacidades
Indicadores de rendimiento	Deben alcanzar los requisitos mínimos contenidos en la LOMCE	Deben alcanzar los requisitos mínimos contenidos en la LOMCE	Deben alcanzar los requisitos mínimos contenidos en la LOMCE

Nota: Elaboración propia. Basado en *Spain Overview*, por European Commission. Eurydice, 2017. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en

En cuanto a la gobernanza, la rendición de cuentas, la financiación, la autonomía, la gestión del personal, los estudiantes y el currículum, los centros públicos, privados concertados y privados no concertados que conforman el sistema educativo español, tal y como se puede observar en la tabla anterior, podemos encontrar una serie de similitudes y diferencias.

La gobernanza de los centros educativos españoles desde la LODE (1985) ha sido horizontal y abogaba por la no profesionalización de la dirección. Es a partir de dicha legislación que la participación de la Comunidad Educativa se pone en el centro en un intento de democratizar la vida social y directiva de los centros educativos que contenían principios autoritarios heredados del período franquista. Así, sería como el Consejo Escolar dispondría de plenas facultades para designar la elección de la dirección previamente propuesta por la Comunidad Educativa. El Consejo Escolar está compuesto por:

- a) El director del centro, que es el presidente del Consejo.
- b) El Jefe de Estudios
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término principal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores elegidos por el Claustro que no puede ser un tercio inferior al total de componente del Consejo.
- e) Un número de padres y de alumnos elegidos entre ellos y que no puede ser inferior a un tercio del total del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.

- g) El secretario del centro, que es el secretario del Consejo y que tendrá voz y voto.

Por lo tanto, el Consejo Escolar cumpliría con el artículo 27.7 de la Constitución española de 1978 que reconocía la intervención en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en los términos que fije la ley por parte del profesorado, los padres y el alumnado. Tal y como podemos observar en la tabla anterior, el Consejo Escolar en los centros sostenidos con fondos públicos es responsable de definir el proyecto educativo del centro, decidir sobre algunas cuestiones relacionadas con el presupuesto del centro y de su organización escolar. Sin embargo, en el caso de los centros privados, tienen total libertad para decidir este tipo de cuestiones, siempre que respeten los derechos de los ciudadanos y las leyes fundamentales.

Ahora bien, si hemos definido que la LODE (1985) abogaba por una no profesionalización de la función directiva, el giro a partir de la LOMCE (2013) ha sido todo lo contrario, ya que se está yendo hacia modelos de «liderazgo directivo», en el que se tiende hacia un gerencialismo o lo que Ball (2003a) define como gerencialismo directivo. No obstante, más adelante analizaremos dichos cambios en la normativa que han redefinido otros roles propios de la filosofía de la NGP, como mecanismos de privatización endógena (Ball y Youdell, 2008) y de introducción de la cultura de la performatividad (Ball, 2003a) en los cuerpos docentes y directivos de los centros educativos públicos.

De manera más notoria, lo que diferencia principalmente los centros públicos, de los centros privados-concertados y de los centros privados, es la propiedad del activo físico. Los centros públicos son centros de la administración pública, es decir, que esta es la propietaria del activo físico. Sin embargo, los centros privados-concertados mediante el régimen de conciertos tienen que comprometerse en la duración de este como se puede ver en la tabla anterior, a que al menos en educación primaria tenga una duración de 6 años y de 4 para otro tipo de niveles o enseñanzas. Podemos entender, que el suelo es público, pero mediante el concierto el centro es de propiedad privada, aunque está sujeto a una serie de cumplimiento y órdenes similares a los centros públicos. A diferencia de los centros privados que son propiedad total de la persona física, entidad o empresa que los establece.

Otro de los elementos claros que nos permiten discernir o diferenciar los tres tipos de centros son las fuentes de financiación de estos. Los centros públicos y privados-concertados son financiados con fondos públicos recogidos en los Presupuestos Generales del Estado. Empero, los centros concertados pueden cobrar tarifas sobre actividades que estén previamente autorizadas por la Administración pública. Los centros privados se financian directamente mediante las matrículas del alumnado u otro tipo de fuente de financiación privada. No obstante, los centros públicos y privados concertados tienen cierta autonomía a la hora de contratar personal no docente y de obras o servicios para el centro educativo. Otra cuestión, es que los centros privados-concertados tienen cierta libertad para contratar al personal docente, pero en esta cuestión nos detenemos más abajo.

Por lo que hace a la inspección del sistema educativo español queda recogida en el artículo 27.8 de la Constitución española de 1978 que dicta lo siguiente: «los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes». La LOE 2/2006 establece lo siguiente:

- a. Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden.
- b. Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c. Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d. Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e. Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f. Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

- g. Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h. Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

La Inspección Educativa en los distintos centros educativos, deben respetar el régimen jurídico de cada tipo de centro, es decir, público, privado-concertado y privado.

Las funciones de la Inspección Educativa según el tipo de centro están ligadas a los principios de autonomía de funcionamiento, gestión y organización de los centros docentes. Según Galicia-Mangas (2016, p. 4):

Puede entenderse no obstante que existe una gradación en dicha intervención de la Administración, que va desde su posibilidad más amplia o extensa en los centros públicos a la intervención mínima en los centros privados, pasando por una situación intermedia en el caso de los centros privados concertados en los que se imparte enseñanza reglada sostenida con fondos públicos.

Una de las cuestiones principales destacadas es que la Inspección Educativa no puede aplicar a los centros privados y concertados «resoluciones, circulares o instrucciones, de obligado o necesario acatamiento en los centros públicos» (Galicia-Mangas, 2016; p. 6).

Según lo dispuesto en el artículo 61.7 de la LODE (1985) la Administración educativa no puede interferir en las facultades del centro (privado o privado-concertado) ni en su consejo escolar, ya que son principios básicos de la autonomía de los centros y del derecho del titular de este. Tal y como recogemos en la tabla anterior, los centros concertados son autónomos para establecer su Reglamento de Régimen Interno y su Programación General Anual. La Administración debe respetar este principio de autonomía y solo puede interferir en la regulación o seguimiento de las asignaturas que quedan recogidas en la Programación General Anual para que los alumnos puedan adquirir la titulación con normalidad.

La diferencia principal entre los centros concertados y los privados es que tanto a unos como a otros se les exige la adopción de mecanismos de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia escolar. Lo que es considerado por los centros privados como una imposición que vulnera su autonomía por lo que se considera que no tienen el mismo grado de autonomía que los centros privados en *strictu sensu* (Galicia-Mangas, 2016). Sin embargo, el autor nos recuerda que:

El hecho de que las Administraciones públicas puedan establecer reglamentariamente a través de sus Consejerías o Departamentos de Educación unos criterios básicos o un marco general para la convivencia en todos los centros docentes, no implica la falta de libertad en los centros privados y concertados para redactar sus propios reglamentos de régimen interior, normas de organización y funcionamiento, y planes de convivencia, estableciendo o tipificando en ellos conductas objeto de corrección y medidas para corregirlas no previstas en la normativa administrativa. (Galicia-Mangas, 2016, p. 11)

Si bien anteriormente hemos hecho referencia a la libertad de los centros docentes concertados para contratar al personal docente, esta contratación debe ser realizada mediante la participación del director y el Consejo Escolar. Al mismo tiempo, dichas contrataciones serán supervisadas y controladas por parte de la Inspección educativa para asegurar que se cumplen con los requisitos de titulación del profesorado. Los centros públicos no tienen autonomía para contratar al profesorado, sino que esta está supeditada a la superación de un concurso-oposición establecido para cada uno de los cuerpos de funcionarios docentes. Finalmente, los centros privados tienen libertad de contratación, aunque el profesorado tiene que cumplir con los requisitos de habilitación y titulación. Por lo que hace a los salarios del profesorado y las retribuciones salariales, presentan evidentes diferencias que podemos ver en la tabla anterior. La retribución del plus de productividad que contemplan los centros docentes puramente privados es una estrategia propia de la empresa. Aunque cada vez más, se pueden ver retribuciones salariales definidas por asumir nuevas responsabilidades y trabajar en términos de innovación docente en los centros públicos.

En lo relativo a los criterios de admisión del alumnado nos encontramos ante el punto más polémico, o que ha atraído mayores críticas, junto con el cobro de cuotas por actividades extraescolares elevadas, que posteriormente desarrollaremos en el análisis del caso español. La admisión del alumnado para los centros públicos y privados concertados queda regulada en los artículos que van del 84 al 88 de la LOE (2006). Por lo que respecta al 84.1 queda recogido que:

84.1. Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

A diferencia de la regulación de la admisión del alumnado en centros docentes privados que queda recogida en el artículo 25 de la LOE (1985) que define lo siguiente:

Artículo 25. Dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollan, los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico.

De tal modo, podemos destacar que los centros privados tienen total libertad o autonomía para admitir al alumnado que se matricule en su centro educativo. Por otro lado, los centros públicos y privados concertados no tienen derecho a seleccionar el alumnado. Sin embargo, la selección del alumnado puede ser impulsada según los modelos o zonas de elección. Según la teoría de la elección pública (TEP) los centros tienen que operar con una mirada puesta en el márketing y la atracción del alumnado, para que las escuelas públicas o privadas compitan entre sí y esto derive en mayores ventajas para el alumnado traducidas en una mayor calidad educativa (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Dicho enfoque, es decir, el de la TEP y el establecimiento de la Zona Única de elección de centro que supone poder acceder a cualquier centro sostenido con fondos públicos sin el establecimiento de ningún tipo de criterio objetivo, son o han sido aplicados en algunas CC. AA. del litoral español como son: la Comunidad de Madrid, o el anterior modelo de la Comunidad Valenciana, el cual ha sido modificado por el gobierno de coalición de izquierdas estableciendo criterios objetivos. Aún así, es cierto, que el criterio no es ampliamente abierto, ya que en la Comunidad de Madrid se tiene en cuenta la existencia de hermanos matriculados previamente en el centro. Con este breve resumen, lo que pretendemos poner de relieve, es uno de los temas relacionados con el cuasimercado educativo y la libertad de elección de centros que ha encontrado un campo de abono flexible como son las escuelas públicas, privadas-concertadas y privadas.

En lo relativo al currículum, los centros privados tienen una mayor autonomía para determinar el mismo. Sin embargo, los centros privados establecidos por países extranjeros, es decir, las enseñanzas que se rigen por otro tipo de modelos educativos diferentes al sistema educativo español siguen las normas y siguen los criterios normativos regulados por las administraciones pertinentes de sus países de origen. Por lo que no tienen que seguir los principios curriculares que capaciten al alumnado para recibir la titulación española. Aunque deben de estar inscritos en el registro de las administraciones públicas españolas.

Los centros públicos y privados-concertados tienen que seguir el currículum determinado por la administración en cuanto al contenido de las asignaturas. Aunque tienen libertad para establecer materias optativas, ampliar el horario escolar con previo consentimiento de la administración y han de cumplir con los requisitos mínimos contenidos en la LOMCE (2013).

Finalmente, desde el año 2006, mediante la LOE se introdujeron las pruebas de evaluación con carácter diagnóstico. Es decir, someter a los centros educativos a una cultura de la evaluación externa para prevenir y mejorar el rendimiento del alumnado de cara a mejorar la calidad del sistema educativo y de reducir el abandono escolar temprano y el fracaso escolar. Cada comunidad autónoma era libre de diseñar

dichas pruebas que eran dadas al personal docente y este las pasaba a su alumnado. La LOE especificaría que no podrían ser utilizadas para establecer sistemas de *ranking* entre centros. La LOMCE (2013) establecería el sistema de reválidas, es decir, pruebas de evaluación sobre las materias troncales a final de la etapa de la ESO y del Bachillerato. Las protestas de sindicatos, asociaciones de padres y conformaciones políticas, llevaron a la paralización de estas en la mayoría de las CC. AA. Una de las críticas más feroces efectuada a este sistema, sería la intención de publicar los resultados y generar sistemas de *ranking* entre escuelas.

En líneas generales, hemos podido apuntar una serie de elementos homogéneos y diferenciados entre los elementos que hemos considerado como indicadores para comparar los centros públicos, privados-concertados y privados, que nos conducen al análisis sobre la privatización endógena y exógena del sistema educativo público español. Hemos apuntado una serie de elementos introductorios que posteriormente formarán parte del análisis de los casos y que serán desarrollados con mayor profundidad.

Capítulo V. Las políticas «de» y «en» privatización en Inglaterra (1979-2019) en materia educativa. Un estudio a través de los manifiestos políticos y las políticas educativas

La siguiente parte de la tesis doctoral pertenece a la fase del análisis del caso inglés y de las políticas «de» y «en» privatización llevadas a cabo mediante un estudio de los manifiestos políticos, *papers* y las políticas educativas llevadas a cabo por los dos principales partidos políticos: conservadores, laboristas y las coaliciones con el Partido Liberal. Es importante destacar la variable política, ya que es la que redefine el modelo de Estado británico y el sentido de las políticas en dicho contexto.

Los principales partidos políticos en la historia del Reino Unido son el Partido Conservador, el Partido Laborista y los Demócratas Liberales (Chitty, 2013). Para comprender, las bases ideológicas, discursivas y políticas debemos hacer un recorrido histórico breve de cada uno de los partidos políticos aquí destacados que nos ayudan a comprender la naturaleza de las políticas y el sentido de los cambios, mutaciones y escisiones dentro de un partido y que nos ayudan a comprender la naturaleza de las políticas educativas llevadas a cabo por los partidos políticos principales. No podemos obviar que «el pasado es en gran medida una fuerza viva que da forma a la política del presente» (Ken, 1994, p. 93).

Se partirá de un análisis sobre la década de los setenta en la que comienza a desmoronarse el consenso de posguerra debido a las consecuencias de la crisis del Petróleo que redibujó el mapa político educativo inglés (Chitty, 1989), pasando de un estado del bienestar a un Estado Neoliberal. Posteriormente, se analizarán los distintos períodos gubernamentales mediante la comparación de los programas políticos y de las legislaciones educativas que han dibujado uno de los sistemas educativos más privatizados y atravesados por la ideología neoliberal del mundo y qué comenzaría a partir de la década de los ochenta (Ball, 2008).

Nótese al mismo tiempo, que en análisis de la legislación que iremos recogiendo a lo largo del estudio de caso no aparecen todas las leyes educativas, sino las que pensamos han tenido algún impacto sobre la privatización «de» y «en» la escuela pública, así como otros documentos que han influido en las políticas educativas con un sentido mercantilista o de privatización de la educación pública en las etapas de educación primaria, secundaria o vocacional. El estudio de la privatización de la educación en la etapa de Educación Superior no es objeto de análisis de este.

1. Breve radiografía de los principales partidos políticos británicos

Los principales partidos políticos británicos que han reconfigurado la escena educativa han sido el Partido Conservador, el Partido Laborista y el Partido Liberal-Demócrata.

No pretendemos extendernos en la historia de dichos partidos políticos, ya que se escapa de la naturaleza de la investigación presente. Por lo que ofreceremos una radiografía de dichos partidos contenidos en las siguientes tablas y explicaciones seguidas a continuación.

1.1. Breve radiografía del Partido Conservador del Reino Unido

La palabra conservador comienza a ser empleada en el año 1830 en Inglaterra (Von. Beyme, 1985). Como queda recogido en la tabla 12, el conservadurismo está situado en al derecha o centro derecha del espectro ideológico político (Staal, 1987). La definición tradicional de conservadurismo según Molina (1998, p. 27) es un «movimiento o ideología que se define por su actitud favorable a las estructuras existentes y que se enfrenta a cualquier intento de modificarlas».

Sin embargo, como veremos, el conservadurismo ha sido una fuerza política que ha sabido adaptarse y cambiar a lo largo de su historia en el contexto británico, lo que nos puede llevar a deducir que

la característica de oposición al cambio no define la mutación o hibridación del partido en momentos que así lo exigían para mantener su existencia y pertinencia social.

Los conservadores británicos, conocidos como *tories* —denominación despectiva irlandesa que hace alusión a asaltadores o bandoleros— eran los que apoyaban la continuidad del Antiguo Régimen, frente a la modernidad. Edmund Burke es reconocido como el fundador del los *tories* británicos. Burke establecería la filosofía y doctrina conservadora tradicional, es decir, de la oposición o antítesis al progreso y al librecambismo, del mirar al pasado para conservar el presente. Es importante recordar que el conservadurismo es producto de la Edad Moderna, ya que es un intento de acabar con esta (Bénéton, 2001).

Lo que conocemos como Partido Conservador y Unionista en la actualidad, es decir, la denominación como tal, fue establecida por Sir Robert Peel en 1834. Es a partir de la Reform Act de 1832 que pasaría a concurrir a las elecciones bajo dicha denominación, aunque en la actualidad se sigue aludiendo o usando la palabra *tory* para definir a los militantes conservadores.

El Partido Conservador ha sufrido diversas refundaciones, Benjamin Disraeli desarrollaría las bases de lo que se conoce como conservadurismo «*one nation*», es decir, un conservadurismo con una política exterior fuerte y que abogaría por un proyecto común para todos los ingleses, opuesto al liberalismo *wigh* (Partido Liberal) y al conservadurismo de libre mercado que abanderaría Robert Peel. El pensamiento de Disraeli lo podemos identificar en la publicación de su obra *Sybil* en la que mostraba su preocupación por lo que definía como dos naciones propias de la sociedad industrial:

Son dos naciones entre las cuales no hay ni relación ni entendimiento, que ignora hasta tal punto las costumbres, y las formas de pensar de la otra que parece que vivieran en distintas zonas del mundo o que habitaran en distintos planetas; que se han criado de forma distinta, que comen distintas clases de alimentos, se rigen por costumbres distintas, y no está gobernadas por las mismas leyes. Habla de...—dijo Egremont dubitativo.— DE LOS RICOS Y LOS POBRES. (Disraeli, 2012, s. p.)

Es, por tanto, en este fragmento, donde podemos localizar el pensamiento y filosofía del «*one nation*» conservador que marcará algunas etapas del Partido Conservador, incluso en la actualidad, ya que, el conservadurismo tradicional de Disraeli buscaría atraer el voto de las clases desfavorecidas. El conservadurismo disraeliano planteaba un Estado Proteccionista económicamente contrario al libre mercado y del ensalzamiento de los valores y costumbres británicas.

Una segunda refundación del partido sería la encabezada por un Winston Churchill inmerso en un siglo XX marcado por el nacional socialismo, el comunismo y la II Guerra Mundial. Churchill sería destacado como uno de los políticos que supo adaptarse al *statu quo* y que formaría coalición con el Partido Laborista en 1945 del que surgiría el «*consenso de posguerra*», es decir, la síntesis del estado del bienestar de John Maynard Keynes en la que se desarrolló el Ministerio de Salud Pública, la *Education Act* 1944, el sistema tributario, el reconocimiento del sindicalismo y el discurso de la integración social (Eley, 2002). Churchill fue considerado como uno de los grandes políticos conservadores que desarrollo el ala de investigación del partido y de las organizaciones de jóvenes conservadores para generar adhesión de nuevos militantes y crear una masa intelectual conservadora (Roy, 2002). Empero, la pregunta sería en que se diferenciaría el conservadurismo liberal del conservadurismo tradicional, y es precisamente, en la aceptación del libre mercado con la estancia de un Estado fuerte. Dicha etapa es en la que el estado del bienestar keynesiano sería parte del Partido Conservador.

Una tercera refundación y lo que daría nacimiento a las etiquetas de *tories wets* (conservadores *one nation*) y *tories dries* (neoconservadores), sería el mayor giro político al que se vería expuesto el Partido Conservador bajo el mandato de la señora Margaret Thatcher al final de la década de los setenta, una década marcada por lo que se consideró el fracaso del modelo del estado del bienestar keynesiano derivado de las altas tasas de desempleo y el cataclismo económico y productivo fruto de la Crisis del Petróleo de 1973, que como hemos definido en el marco teórico, sería el principio del auge del neoliberalismo. A la par, en el marco teórico hemos desarrollado la *New Right* británica, es decir, la conjugación de dos filosofías o doctrinas

políticas en un principio antitéticas pero que serían combinadas para dar cabida a lo que se conoce como neoconservadurismo.

Thatcher estaría en el poder durante y a lo largo de los años que fueron desde 1979 hasta 1991 momento en el que dimitiría y pasaría a continuar su legado político el primer ministro John Major hasta 1997. Dichos 18 años de la historia política del Reino Unido han reconfigurado el sentido social y el corazón de lo que se conocía como el Estado de Bienestar británico. Norton y Aughey (1981, pp. 79-82) definirían a la remodelación del Partido Conservador como el de un «conservadurismo combativo», es decir, las medidas radicales y necesarias para realizar una «reducción masiva del poder del Estado y una resurrección [...] de la iniciativa personal individual».

Thatcher se inspiraría en la filosofía económica y estatal de Hayeck y en la política monetaria de Milton Friedman. La redefinición del modelo de Estado pasaría de un estado del bienestar a un Estado de Trabajo Schumpenteriano (SWS, por sus siglas en inglés) o lo que definimos como Estado Neoliberal Competitivo (Jessop, 1999) basado en la innovación, la competitividad y la internacionalización de la economía.

La cuarta refundación del Partido Conservador, ya no tan notoria e importante como la del denominado *thatcherismo*, sería la de David Cameron y su conservadurismo compasivo tratando de suavizar la imagen radical del conservadurismo *dry* neoliberal y fomentar una visión de centroderecha del partido. El conservadurismo compasivo según como definiría el *think tank Policy Exchange* sería el de la libertad frente a la interferencia del estado, descentralización del poder del Estado hacia la comunidad y responsabilidad del gobierno (Francis y Hanning, 2009, p. 239). La definición de Cameron en un *speech* el 30 de junio de 2006 sobre el conservadurismo moderno o compasivo fue realizada del siguiente modo: «hemos empezado a mostrar lo que entendemos por conservadurismo moderno y compasivo. Se basa en dos principios: confiar en las personas y compartir responsabilidad» (p. 1). Cameron supo romper con el *thatcherismo* mostrando una vertiente política preocupada por los problemas y las divisiones sociales, pero con una alta dosis de autoritarismo ante la criminalidad (Bell, 2010).

Los *think tanks* han jugado un rol importante en estos giros ideológicos, filosóficos y políticos a partir del siglo XX. Entre ellos destacan el *Adam Smith Institute* —influyente en las políticas de Margaret Thatcher— el *Bow Group* —fundado en 1951 para hacer frente al socialismo— el *Center for Policies Studies* —conocido como el favorito de Thatcher que influyó en la proliferación de las ideas de libre mercado de los años setenta— el *Policy Exchange* —influyente en los torios cameronitas— y el *Social Market Foundation* —postthatcherita de ideología *dry* que trata de combinar la economía de libre mercado y la justicia social—.

Cabe mencionar que la base electoral del Partido Conservador está conformada por las clases medias, terratenientes, empresarios, gerentes y profesionales (Lord Norton y Webb, 2018).

Los ingresos del partido forman parte principalmente de las donaciones de grandes corporaciones y de empresarios adinerados, así como de afiliados al partido. El partido también ha tenido que hacer frente a la disminución de miembros. A pesar de reclamar alrededor de tres millones de miembros a principios de la década de 1950, se creía que tenía 750 000 miembros en 1992 y solo unos 350 000 a principios del siglo XXI. En marzo de 2018 contaba con 124 000 miembros (Adickas, Dempsey y Keen, 2018, p. 4).

Tabla 13. Breve radiografía del Partido Conservador del Reino Unido

Partido Político	Espectro político	¿Cuándo surge?	Objetivos	Denominaciones	Libre mercado	Familias dentro del conservadurismo	Modelos de Estado
Partido Conservador	Derecha/centroderecha	Siglo XVIII tras la revolución francesa	Mantener las tradiciones frente al cambio y defender los valores familiares y religiosos (antitéticos al progreso)	Tories Tories Wets Tories Dries	Hasta el siglo XX proteccionistas (contrarios al libre mercado). A partir del siglo XX el libre mercado entra en la agenda del conservadurismo. En la década de los ochenta irrumpe el neoliberalismo	Conservadurismo tradicional (siglo XIX): filosofía de Edmund Burke Peelistas (siglo XIX): conservadurismo liberal Conservadurismo «one nation» (siglo XIX): filosofía de Benjamin Disraeli Conservadurismo liberal (siglo XX): filosofía de Winston Churchill Neoconservadurismo (siglo XX): la <i>New Right</i> de Margaret Thatcher Conservadurismo comprensivo (siglo XXI): filosofía política de David Cameron	Estado Proteccionista estado del bienestar Estado de Trabajo Schumpenteriano Competitivo o Neoliberal

Nota: Elaboración propia

1.2. Breve radiografía del Partido Laborista

El Partido Laborista surgiría como respuesta al descontento de la clase trabajadora, sindicalista y socialista con las políticas de los partidos —Partido Conservador y Partido Liberal— que gobernaron durante finales del siglo XVIII y el siglo XIX (Reid, 1955).

En el año 1906 pasaría a convertirse en una fuerza parlamentaria, pero no sería hasta 1924 que formarían un gobierno de coalición de minoría y de corta duración con los liberales —a lo que se denomina en la jerga política como *lib-lab*—. En 1929 —justo en pleno crac del 29— formarían una coalición con el Partido Conservador—lo que se conoce como *Con-lib*. Sin embargo, lo importante que hay que destacar en todos los gobiernos desde el inicio de la carrera política de los laboristas es el tira y afloja con los sindicatos que han sido una de las bases más importantes de dicha fuerza parlamentaria.

Los secretarios de partido hasta el momento no serían bien valorados, ya que a pesar de los intentos de desarrollar mejoras sociales —subida de salarios, ley de vivienda, remuneración de desempleo— las bases sindicales no se mostraban contentas con la relación con el partido. Sería el secretario Clement Attlee —uno de los partícipes en el gobierno de coalición de posguerra— uno de los primeros ministros mejor valorados por los laboristas, el cual alcanzaría el poder entre 1945 y 1945. Attlee sería considerado como uno de los padres del estado del bienestar británico y uno de los secretarios que aplicó la nacionalización de las industrias británicas.

Dicha tradición socialista y con una gran base troskista sería pronto puesta en duda por un sector del Partido Laborista. A los que seguían la concepción socialista de Attlee se les denominó *benavites* y a los que proponían el abandono de la política de nacionalización la industria llevada a cabo por Attlee y seguidores de Hugh Gaitskell se les denominó *revisionists* (Webb, 2018a).

La segunda fractura en el Partido Laborista vendría provocada de lo que se ha descrito como la crisis de los partidos políticos herederos del consenso de posguerra y que ya entrados en la década de los setenta no supieron dar respuesta a los estragos de la Crisis del Petróleo (1973) la alta inflación y el desempleo masivo (Leydier, 2017). Morgan (2017) definiría la etapa de la década de los setenta como la etapa más oscura de la historia contemporánea del Reino Unido desde la II Guerra Mundial. Las palabras empleadas por Morgan (2017, párr.3) fueron las siguientes: «[...] el conflicto, una fuerte recesión en la economía, una huida hacia el extremismo en la vida política y un aumento de la violencia pública y doméstica». Es, por tanto, en los gobiernos de Harold Wilson y James Callaghan (1974-1979) donde se produce la fractura definitiva con el consenso de posguerra (Chitty, 1989). De este modo, Callaghan sería recordado como el primer ministro laborista que terminaría de fracturar las bases socialistas del consenso de posguerra, ya que introdujo el monetarismo en Gran Bretaña y aplicó una serie de recortes del gasto público debido al préstamo que solicitó al FMI en 1976 para paliar los efectos de la situación de la crisis que Reino Unido estaba viviendo (Maquand, 1988).

Es en este contexto en el que se sucedería el invierno del descontento —huelgas generales sindicales entre 1978 y 1979— en el que el voraz discurso del Margaret Thatcher y la fractura dentro del Partido Laborista relegaría a la fuerza laborista a la oposición durante 18 largos años.

A partir de aquí, en el año 1983 Michael Foot pretendería establecer una línea de retorno a los principios más tradicionales del *Old Labour* pretendiendo el desarme nuclear, la nacionalización de la industria, la planificación económica y la salida del Reino Unido (Webb, 2018a). Sin embargo, una vez más el fracaso y la fuerza con la que se asumiría el neoconservadurismo haría que Michael Foot fuera reemplazado por Neil Kinnock, el que se considera como el principio de la transición del *Old Labour* al *New Labour* sacando al extremismo troskista del seno del partido (Webb, 2018a).

No sería hasta Tony Blair cuando pasar a asumir la secretaría del partido en 1994 y ganara las elecciones en 1997 hasta el año 2007 que vería la luz lo que se denominaría *New Labour* apoyado en las tesis de la tercera vía del sociólogo Anthony Giddens. Según Giddens (1999, p. 48) la tercera vía:

Se refiere a un marco de pensamiento y de política práctica que busca adaptar la socialdemocracia a un mundo que ha cambiado esencialmente a lo largo de las dos o tres últimas décadas. Es una tercera vía en cuanto a que es un intento por trascender tanto la socialdemocracia a la antigua como el neoliberalismo.

Así surge el Estado Social Inversor (Giddens, 1999) en el que los ciudadanos se arriesgan y son responsables con sus decisiones. El *New Labour* ha sido interpretado como una reconstrucción de las bases laboristas similares al *thatcherismo*, en el que algunos observadores lo han denominado como «blaijorismo» para dar a entender que las políticas de Tony Blair y las de John Major —sucesor de Margaret Thatcher y primer ministro entre los años 1991 y 1997— no eran diferentes (Bevir, 2009). Según Hillebrand (2013) la socialdemocracia es la excepción en Europa, no la regla como fue en la Europa de posguerra. Para el autor, la facción del social-liberalismo encontró en el neoliberalismo la salida para la supervivencia de los partidos de corte laborista, a los cuáles cada vez los votan menos las bases históricas (sindicatos y clase trabajadora asalariada). Blair sería sucedido por Gordon Brown en el año 2007 y continuaría las políticas de Blair hasta el año 2010.

A partir del año 2010, el Partido Laborista no ganó ninguna elección más y se sumió en una crisis que llevó a una discusión sobre la refundación del partido y a la recuperación de la pérdida de valores más cercanos al *Old Labour*, del que serían sus impulsores Ed Milliband y un posterior Jeremy Corbyn el cual es el secretario del Partido Laborista desde el año 2015 y que está más situado hacia la izquierda política y económica.

La masa votante del Partido Laborista desde su fundación han sido los obreros y los socialistas de clase media. A partir de la década de los sesenta de los funcionarios del sector público. En 1979 el voto se concentró en las áreas industriales de Escocia, Gales del Sur y el Norte de Inglaterra. En las elecciones de 1997, una parte añadida y que tuvo mucho que ver en el triunfo del *New Labour*, fueron los ciudadanos de las zonas urbanas del sur de Inglaterra (Webb, 2018a).

La membresía de afiliados caería de 666 000 miembros a 348 000 miembros entre 1979 y 1980. Los últimos datos del mes de abril del 2018 destacan que el Partido Laborista cuenta con alrededor de 540 000 miembros (Audickas, Dempsey y Keen, 2018, p. 10).

Tabla 14. Breve radiografía del Partido Laborista

Partido político	Espectro político	¿Cuándo surge?	Objetivos	Denominaciones	Libre mercado	Familias dentro del laborismo	Modelos de Estado
Partido Laborista	Izquierda/centroizquierda	Principios del siglo xx por el descontento de la clase trabajadora, sindicatos y socialistas con las políticas liberales y conservadoras	Progresismo social, protección de la clase trabajadora y de la economía. Finales del siglo xx el sector económico es un sector estratégico (hibridación políticas neoliberales y socialistas)	<i>Old Labour</i> <i>Revisionists</i> <i>Benavites</i> <i>New Labour</i>	Proteccionismo y control del libre mercado (1906-1997) Libre mercado como sector estratégico (socioliberalismo)	<ul style="list-style-type: none"> <i>Old Labour</i> (1906-1987): Clement Attlee (1945-1951) «<i>benavites</i>» Hugh Gaitskell (1955-1963) «<i>revisionists</i>» James Callaghan (1976-1979) fractura bases socialistas consenso de posguerra Michael Foot (1983) volver a las políticas de nacionalización *Neil Kinnock (1987-1992) eliminó a las fuerzas troskistas del partido y comenzó la <i>refundación hacia el New Labour</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>New Labour</i> (1987-2017) Tony Blair (1994-2007) Gordon Brown (2007-2010) *Recuperación principios <i>Old Labour</i>, Jeremy Corbyn (2015-act.) 	estado del bienestar Estado Social Inversor

Nota: Elaboración propia.

1.3. Breve radiografía del Partido Liberal-Demócrata

El Partido Liberal-Demócrata o los conocidos como *libderms* tienen sus raíces en los liberales o *wighs*, es decir, una de las facciones que conformarían el antiguo Partido Liberal que sería una de las fuerzas representativas electoralmente que durante gran parte del siglo XIX y principios del siglo XX se disputaría el poder con el Partido Conservador y gobernarían en el Reino Unido. A la par, cabe destacar que la facción de los *tories* más liberal conformada por Sir Robert Peel que en el año 1841 abandonarían el Partido Conservador y pasarían a ser una de las familias que conformarían el Partido Liberal junto con los *wighs* y los antiproteccionistas conservadores (Brack, 2019).

El pensamiento tradicional liberal, o heredado de los *wighs* hasta que se conformara como la fuerza política denominada Partido Liberal defendía el individualismo, el libre comercio, la empresa privada y la clara oposición al control del Estado. Empero, la evolución del Partido Liberal, hacia el Partido Liberal-Demócrata, data de la fecha de 1988. Cabe destacar que dicha formación denominada *libderm* de la unión entre los liberales y los socialdemócratas tiene que ver con el acercamiento de dos posturas ideológico-políticas más cercanas al centro político. El Partido Socialdemócrata surgiría como una escisión de un sector del Partido Laborista más cercano al centro político y sería conformado por lo que se conoce como la «banda de los cuatro» —cuatro políticos moderados del Partido Laborista que crearon su propia formación política— es decir, Roy Jenkins, David Owen, Bill Rodgers y Shirley Williams (Webb, 2018b).

El Partido Liberal, como hemos introducido, fue un partido político presente y que se disputaría el poder con el Partido Conservador a lo largo del XIX y principios del XX. No en vano, tras el crac del 29 —la denominada gran depresión— y la puesta en entredicho del liberalismo de *laissez-faire* para dar respuesta a los reclamos sociales y a las garantías de un estado del bienestar que respondiera a las necesidades de la masa trabajadora y sindical, el Partido Laborista desplazaría al Partido Liberal que no recuperaría una presencia parlamentaria fuerte hasta el año 2010 bajo el gobierno de coalición entre los conservadores y los liberal-demócratas del que fuera Nick Clegg vice primer ministro del Reino Unido.

El Partido Liberal ha sido considerado durante el siglo XX como un partido «bisagra» al que han tenido que acudir en diversas ocasiones el Partido Laborista y el Partido Conservador para poder conformar gobierno. Dicha capacidad para poder pactar o apoyar a una fuerza política u otra, es la posición del centro del espectro político en el que está situado. No obstante, es importante destacar que en la actualidad los *libderms* no conforman la tercera fuerza política del Parlamento británico, ya que el gobierno de coalición con los conservadores en el año 2010 pasó una encarecida factura a la formación liberal, ya que parte de sus promesas, como la no subida de las tasas en las matrículas universitarias generó un cierto descontento en sus bases electorales (Brack, 2019).

El Partido Liberal-Demócrata se presenta como una fuerza proeuropea que defiende la economía mixta y la liberalización de ciertos sectores como es el sector de la educación, lo que nos lleva a situarlo como un partido más cercano a la idea del Estado Social Inversor (Giddens, 1999).

Es importante destacar que el Partido Liberal contaba con 243 000 miembros en 1960. Con la combinación entre los liberales y los socialdemócratas se contabilizó que el Partido Liberal contaba con 145 000 afiliados y la fuerza socialdemócrata con 138 000 entre 1983 y 1987. Sin embargo, en 1998 se contabilizó que la nueva formación contaba solo con 80 000 miembros y 70 000 en el año 2000. Datos recientes muestran que en agosto de 2018 los *libderms* cuentan con 99 200 miembros (Audickas, Dempsey y Keen, 2018, p. 11).

Como conclusión, la historia política del Reino Unido nos muestra como desde el desarrollo del Estado Moderno tras la Revolución Francesa en 1789 ha seguido una línea de continuidad y normalidad política, si entendemos que el sistema democrático y parlamentario se ha ido ampliando, pero no ha sufrido una alteración o situación de *stand by*, como en el caso de otros países europeos que han sufrido períodos dentro de época moderna y contemporánea marcada por estados dictatoriales.

Dos de las fuerzas políticas arriba destacadas —conservadores y liberales— tienen su base histórica y fundacional a finales del siglo XVIII y se conforman como las fuerzas políticas parlamentarias que ostentan la gobernabilidad del Reino Unido por durante más de un siglo, es decir, a lo largo del siglo XIX y principios del XX. Escenario en el que tras el Crac del 29 y la II Guerra Mundial el Partido Laborista hijo del siglo XX, irrumpe con fuerza y desplaza a la fuerza liberal de la escena bipartidista.

Sin embargo, lo más importante o trascendente que hemos podido ver es como en cada partido político existen diversas facciones o familias, de las que dependiendo de la que en la pugna por el poder en el juego político intrapartido las políticas han tomado una dirección u otra. Como ejemplo de ello, están los virajes más importantes en las tendencias y políticas del Partido Conservador que bajo Churchill desarrolló políticas de consenso con el Partido Laborista, ya que el paradigma socioeconómico dominante era el keynesianismo y el modelo de estado del bienestar en el que la educación, como veremos, estaba inmersa en el optimismo pedagógico y la idea de que debía ser garantizada por el Estado. No obstante, tras la llegada de Thatcher al poder, el Partido Conservador es dirigido bajo los principios del neoliberalismo y el conservadurismo y se expresa mediante el Estado Competitivo o Estado Neoliberal en el que la educación pública inglesa, como veremos más adelante, sufriría un ataque continuo al igual que otros sectores de la política estatal que eran el corazón de las políticas desarrolladas por el Partido Conservador prethatcherista. Es curioso como estas mutaciones o políticas, llevarían a un Tony Blair joven a asumir que el modelo de economía mixta o de Estado Social Inversor (Giddens, 1999) dentro de un paradigma marcado por el neoliberalismo, sería la mejor estrategia de Estado y lo que le llevaría a alcanzar el poder tras haber sido desterrada desde hace 18 años atrás de la escena política.

De este modo, podemos concluir que los paradigmas socioeconómicos, contextuales e internacionales potencian el peso de las facciones dentro de los partidos políticos que son más próximos al *statu quo* imperante. Al mismo tiempo, un partido político no puede ser visto como un todo, sino como la formación de diversas partes que incluso puedan llegar a ser antagónicas pero que persigan un objetivo común como en el caso de Partido Liberal donde confluyen liberales, conservadores y socialdemócratas.

No obstante, lo más importante es que el poder situar dichas tendencias y facciones en los distintos gobiernos y el tono que han tomado las políticas educativas destacando una tienden privatización «de» y «en» la educación a partir de la llegada al poder del *thatcherismo*, la continuidad del *blajorismo*, el gobierno *conlibdem*²⁰ y del gobierno del Partido Conservador de David Cameron y de Teresa May.

²⁰ Siglas con las que se denomina comúnmente a un gobierno conformado por los conservadores y los liberales-demócratas en el año 2010-2015.

Tabla 15. Breve radiografía del Partido Liberal-Demócrata

Partido político	Espectro político	¿Cuándo surge?	Objetivos	Denominaciones	Libre mercado	Familias dentro del partido Liberal-Demócrata	Modelos de Estado
Partido Liberal-Demócrata (<i>libderms</i>)	Centro (izquierda y derecha)	Siglo xvii surge la fuerza whig (liberal) Siglo xix se funda el Partido Liberal Final década de los ochenta del siglo xx se funda el Partido Liberal-Demócrata	Defensa del individualismo, el libre comercio, la empresa privada y oposición al poder centralizador del Estado (liberalismo clásico) Nuevo liberalismo (intervención del Estado para proveer de un bienestar social mínimo)	<i>Whigs</i> (<i>Liberales</i> (1837-1989) <i>Libderms</i> (1989-act.)	<i>Laissez-faire</i> , librecambismo intervención mínima del Estado (liberalismo clásico) Nuevo Liberalismo (social-liberalismo) intervención mínima en la economía	Tradicionales <i>whigs</i> Peelistas (Sir Robert Peel) Liberales y socialdemócratas	Estado liberal estado del bienestar (en construcción) Estado Social Inversor

Nota: Elaboración propia.

Parte I

La primera parte del capítulo VI hará alusión a las disputas políticas entre los laboristas y los conservadores en un momento en el cual la sociología crítica había puesto de relieve la reproducción de desigualdades perpetuadas por la estructuras y acceso a la educación. En Inglaterra, el calado fue mayor, ya que se partía de un modelo de educación secundaria tripartito en el que los alumnos que iban a las escuelas selectivas (*grammar schools*) eran los que accedían a líneas educativas académicas. Los hijos de la clase trabajadora, sin embargo, terminaban accediendo a las *secondary modern schools* y a las *Vocational schools* que conducían a profesiones que no llevaban a los órganos de dirección y poder. Es importante, por tanto, enmarcar las disputas, conflictos e incertidumbres que se estaban gestando en Inglaterra, una década antes de que el *thatcherismo* entrara en la vida de la política inglesa y terminara modificando la educación de Inglaterra.

2. Las políticas educativas en Inglaterra en la década de los años setenta

2.1. Raíces históricas de la privatización de la educación en Inglaterra

La educación en Inglaterra estaría vinculada a la iglesia hasta el siglo XIX, ya que el Estado introduciría las subvenciones a centros educativos para proveer de una base formativa a la población cada vez más creciente en las zonas urbanas e industrializadas. Era común encontrar a jóvenes deambulando por las calles de las grandes ciudades y la educación era vista como una cuestión formativa y de vigilancia y control de dichas masas.

Las *independent schools* datan del siglo X en Inglaterra y, posteriormente, un grupo de estas pasaron a ser conocidas como *public schools*²¹ (Calatayud, 1986). Las *grammar schools* serían establecidas de manera previa a las *independent schools* en el siglo VI para educar a los hijos de la alta aristocracia en la gramática latina para terminar desempeñando una labor en el gobierno o el sacerdocio (Gillard, 2018).

Es en el año 1870 donde se establece la educación obligatoria entre los 5 y los 10 años. No obstante, hasta el momento, la red de escuelas que atendían la población pudiente era denominada *public schools* y, las que atendían de manera minoritaria a las clases más pobres, eran denominadas *charitable schools* y *free grammar schools*. Estas últimas formaban parte de la financiación filantrópica o bien, formaban parte en su mayoría de la Iglesia. Las *free grammar schools* encuentran sus raíces en el siglo XVI para ofrecer a los que no podían pagar las tasas de estas una educación. Mitch (2016) destaca como la filantropía del sector privado ha sido una fuente de financiación educativa enraizada en el siglo XVI.

En el siglo XVII se establecerían una serie de *academies* o escuelas independientes del Estado formadas por disidentes a las prescripciones de la Iglesia anglicana.

El siglo XIX denominado como época victoriana británica, fue una etapa de la historia en la que el liberalismo spenceriano era el paradigma económico y social y, en el que la idea de la autosuperación personal formaba parte del evangelismo del siglo XVIII difundido por anglicanos y disidentes (Verdía-Barbará, 2010). Por lo que no resulta extraña la tradición elitista y meritocrática educativa británica que encuentra sus raíces en el desarrollo de su historia marcada por la religión y las diferencias de clases.

Antes del siglo XIX apenas existían escuelas estatales y como hemos recogido en su mayoría eran administradas por las autoridades eclesiásticas con una función pastoral. En dicho siglo, las subvenciones filantrópicas formarían parte del sistema nacional educativo (Mitch, 2016). La primera mitad del siglo XIX sería de trascendental importancia, ya que, existió un grupo de presión inspirado en el modelo estadounidense educativo secular en el que se inspirarían un grupo de liberales agrupados en la *Lancashire*

²¹ Denominadas *public schools* porque estaban abiertas al público más allá de su creencia religiosa y de las que su traducción al castellano puede llevar al equívoco, ya que las escuelas estatales financiadas y gestionada por órganos públicos son denominadas escuelas públicas.

Public Schools Association (LPSA) fundado en 1947, que posteriormente paso a ser la *National Public Schools Association* (NSPA) la cual propuso que las escuelas no confesionales fueran financiadas mediante impuestos locales (Armytage, 2012).

Es importante detenerse en el siglo XIX, ya que Robert Lowe en estrecha coalición con el primer ministro Gladstone introdujo el «pago por resultados» en relación con las pruebas de lectura, escritura y aritmética del alumnado para tratar de racionalizar y hacer más eficiente en gasto educativo público y elevar los estándares (Heffer, 2013). Por lo que, como podemos ver, el espíritu del liberalismo ha estado presente en las reformas educativas prethatcheristas.

Es mediante la *Education Act* (1870) como resultado del debate armado en torno a si el Estado debía subvencionar las escuelas administradas por denominaciones religiosas particulares o no, y la necesidad de proporcionar escuelas allí donde no existían, que se puede hablar de estatalización o compromiso estatal con la provisión educativa. De este modo, se construyeron las Juntas Escolares para administrar y construir escuelas mediante la obtención de su financiación mediante los impuestos locales. A la par, las escuelas que no eran *voluntary schools* la enseñanza religiosa debía ser no confesional. No obstante, dicha ley no resolvió la cuestión de la obligatoriedad educativa que no fue hasta el año 1870 mediante la *Education Act* que se tornó obligatoria la educación entre los 5 y 10 años y posteriormente en 1899 hasta los 12 años. Aún así, 300 000 niños trabajaban fuera del horario escolar en 1901 y el absentismo escolar era un problema acuciante. Razón de ello era la necesidad de las familias de no prescindir del salario aportado por los menores y que hasta 1891 se continuaba pagando honorarios a las escuelas (The 1870 Education Act, s. f.).

En el año 1902 se crearon las LEA y se disolvieron las Juntas Escolares mediante la *Education Act* de 1902 las cuáles establecían impuestos locales (Halevy, 1950). La *Education Act* de 1902 conocida como la *Balfour's Act* supondría una base de parte de la financiación de las *voluntary schools* y la financiación de las *grammar schools* (Searle, 2005).

En 1918 la *Fisher's Act* supondría la obligatoriedad de la educación entre los 5 y los 14 años y la educación obligatoria a tiempo parcial entre los 14 y 18 años. Una ley con una clara voluntariedad para tratar de extender la educación obligatoria que se vería limitada por el recorte del gasto público consecuencia del fin de la I Guerra Mundial en donde la economía se encontraba resentida (Gillard, 2018).

El siglo XX supondría el desarrollo del sistema educativo contemporáneo que ha servido de base estructurante de lo que en la actualidad ha marcado la educación y las instituciones educativas británicas. La II Guerra Mundial supuso en Inglaterra la convergencia y el pacto mediante una coalición bajo el sello de lo que es conocido como el «consenso de posguerra» entre los conservadores, los laboristas y de manera minoritaria los liberales. De esta relación y de la demanda social sobre necesidades educativas surgiría la *Education Act* de 1944 conocida como la *Butler's Act* porque sería redactada por el conservador Rab Butler mediante la que por vez primera se define la educación primaria y la educación secundaria a partir de los 11 años (Gillard, 2018).

La *Butler's Act* supondría la conformación de las relaciones pactadas entre la iglesia y el Estado en materia educativa. Dicha legislación estableció tres categorías de escuelas como eran las *voluntary controlled schools* que en su mayoría pertenecían a la iglesia anglicana y a cambio de financiación estatal eran controladas por las LEA, las *voluntary aided schools* que mantenían ciertos privilegios como eran la selección del personal, admisión del alumnado y el plan de estudios que eran principalmente católicas y romanas, y las *direct grant schools* que eran principalmente antiguas *independent schools* que pasaban a percibir fondos estatales para proveer de ciertas plazas gratuitas escolares y en las que el Estado apenas tenía control en los procesos de admisión escolar (Gillard, 2018).

A la par, la *Butler's Act* supuso la introducción del sistema tripartito educativo moderno en educación secundaria conformado por las *grammar schools*, las *secondary modern schools* y las *technical schools*. Herencia elitista del sistema educativo inglés sería la tripartición de las instituciones educativas secundarias, ya que, fruto de este surgirían el principal conflicto en el Reino Unido sobre la educación comprensiva y la educación selectiva. Chitty (1989) recoge de manera expositiva como la prueba de admisión del alumnado en las escuelas consideradas de prestigio como eran las *grammar schools* mediante la *Eleven Plus*, determinaba el

estatus socioeconómico y laboral del alumnado, relegando a los alumnos de clase trabajadora a reproducir su clase social.

Es a partir de aquí que se desarrollarían las batallas políticas en el turno de partidos en el gobierno marcados por el bipartidismo entre los conservadores y los laboristas que se verían enfrentadas ambas posiciones, en las que los primeros apostaban por el mantenimiento del sistema educativo elitista y el partido laborista que apostaba por un sistema educativo comprensivo.

Cowen (2005, p .66) recoge dos fechas históricas como fueron 1870 y 1944 en las que se crearía el sistema educativo de masas inglés en el que «el poder del ‘Estado’ era una mezcla de poderes de las autoridades locales y centrales [...] un sistema nacional, una administración local». El autor describe como 1870 supuso la apuesta por el sistema educativo elemental masivo y 1944 supuso la extensión de la enseñanza secundaria estatal.

Ambos proyectos iniciados a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX partirían de la idea de la igualdad de oportunidades en educación, las cuáles se han ido deconstruyendo a partir de finales de la década de los setenta comenzada por Margareth Thatcher y continuada por los gobiernos laboristas de finales de la década de los noventa hasta la década del 2000 y continuada por el gobierno de coalición *con-lib* (2010-2015) y los posteriores gobiernos conservadores hasta la actualidad.

Cabe argumentar que en la actualidad el gobierno laborista de Jeremy Corbyn ha situado al partido en el espectro político e ideológico de la izquierda socialista. Consultando el manifiesto electoral para las elecciones del 12 de diciembre de 2019 en relación con los servicios públicos y en concreto la educación, el Partido Laborista alude a un compromiso con los servicios públicos universales para garantizar el derecho a una buena vida (Labour Party, 2019). A la par, en materia de educación recogen que la financiación debe aumentar y abandonar las políticas de austeridad que han puesto en jaque al sistema educativo público. Entre sus principales críticas se encuentra el modelo de *academies* a las que consideran un fracaso en relación con el derroche en el gasto educativo que suponen y de las que la evidencia empírica no destaca que se obtengan mejores resultados académicos.

Principalmente, el laborismo de Jeremy Corbyn apuesta por vez primera, tras políticas y políticas desarrolladas desde los años ochenta en adelante que han supuesto una privatización «de» y «en» la educación, la recuperación del sistema educativo público y de calidad entendido como una herramienta para la reducción de las desigualdades más allá de una educación relacionada con el crecimiento económico.

2.2. La década de los setenta y el ataque a la escuela comprensiva inglesa

La década de los setenta vendría marcada por la Crisis del Petróleo (1973) y la ruptura definitiva del Tratado de Bretton Woods (1971). La crisis económica producida por estos acontecimientos a nivel global pondría en jaque de manera notoria y principal a las teorías económicas keynesianas y al estado del bienestar europeo. De este modo, como relatamos en el marco teórico se estaría preconizando la revolución liberal en la recámara de la Sociedad de Mont-Pèlerin hacia preceptos neoliberales (Laval y Dardot, 2013). El giro del KNWS hacia el SWS o Estado Competitivo (Cerny, 1997) sería preconizado en Reino Unido en la década de los sesenta y setenta por los conservadores y se materializaría a principios de los ochenta (Ball, 2008).

Dentro de este contexto en el que se intuía una revolución del liberalismo que se estaba gestando en la contienda, el gobierno laborista tendría que afrontar serios problemas en el país británico durante la legislatura que duró entre 1974 y 1979. Uno de los principales problemas que viviría sería el de una moción de desconfianza que les obligaría a conformar un gobierno *lib-lab*²² y a perder finalmente el gobierno laborista como consecuencia de no haber convocado elecciones de manera previa. La participación electoral estaría situada en torno a un 78,8 % (UK Political Info, 2019), lo que vislumbra una seria preocupación de la población británica en el período del gobierno laborista de Harold Wilson y James Callaghan.

²² Siglas con las que se denomina comúnmente a un gobierno conformado por el partido Liberal y el Partido Laborista.

El modelo económico y político basado en los preceptos del «consenso de posguerra» destacados párrafos más arriba, sería el paradigma que marcaría las políticas del Reino Unido durante más de 34 años (1945-1979) hasta que Margaret Thatcher ganó las elecciones y pondría de manifiesto políticas del nuevo conservadurismo o denominadas de *New Right*, que junto con Ronald Reagan serían las políticas producto de las crisis de los años setenta, con una intención clara de atacar a los estados proteccionistas y establecer como principios para salvar a los países en crisis los principios de libertad y de mercado por encima de los derechos sociales. (Apple, 2002; Chitty, 1989; Chitty, 2013; Gilliard, 2018).

Ahora bien, la década anterior a las políticas educativas y el discurso ideológico señalado en los manifiestos políticos de las elecciones de febrero de 1979 ocuparían esfuerzos de lucha entre dos tipos de modelos educativos, es decir, el de la igualdad de oportunidades o la libertad de elección como derecho. Los individuos y sus derechos o la sociedad y el bien común, se ponen en disputa en ambos manifiestos, tal y como veremos más adelante en los preámbulos de estos. La lucha por establecer una escuela comprensiva e integral, frente a una escuela selectiva marcaría este período y los siguientes de la historia educativa de Inglaterra.

Sin embargo, antes de entrar a analizar las políticas educativas mediante los manifiestos y las legislaciones empleadas en esos años, destacamos las políticas en materia educativa llevadas a cabo por los gobiernos en la década de los años setenta que marcarán gran parte de las disputas que se pueden entrever en los manifiestos políticos y medidas implementadas por ambos partidos desde 1979 en adelante. Cabe recordar, que la década de los setenta sería la que marcaría el declive del bipartidismo, en el que necesariamente las formaciones *tory* y laborista no habían sabido dar respuesta a los males endémicos de la sociedad británica, por lo que posteriormente se viviría una reformulación de ambas formaciones políticas (Leydier, 2017).

Las elecciones de 1970 darían la mayoría al Partido Conservador que estaría encabezado por el secretario de partido Edward Heath. En materia de educación Margaret Thatcher pasaría a ocupar la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia, donde pronto se hicieron notar algunas de las reformas sujetas a principios de clase. En 1974, los *torys* volverían a ganar las elecciones, sin embargo, el gobierno de Edward Heath fracasó al no poder conformar una mayoría y pasaría a gobernar la segunda fuerza, es decir, el Partido Laborista con el primer ministro Harold Wilson en cabeza. Conformó un gobierno preventivo que duraría de octubre a marzo cuando en una segunda vuelta electoral alcanzaría la deseada la mayoría electoral. Wilson se retiraría de la política en 1976 y dejaría paso al primer ministro James Callaghan (1976-1979).

3. Las políticas educativas en el gobierno de Edward Heath y la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Margaret Thatcher (1970-1974)

3.1. Contextualización del gobierno de Edward Heath (1970-1974)

Las políticas del gobierno conservador entre 1970 y 1974 estarían marcadas por un amplio aumento del desempleo e inflación, por lo que el gobierno conservador aplicó serios recortes en el gasto público (Gilliard, 2018, capítulo 13). Posteriormente, esta situación se endureció debido a la Crisis del Petróleo derivada de la guerra árabe de Yom Kippur (1973). Heath introduciría una serie de reformas que posteriormente serían identificadas con el «thatcherismo». Sin embargo, las medidas adoptadas por Edward Heath no consiguieron paliar el aumento del desempleo y provocó dos huelgas mineras importantes en 1972 y 1974. Otra de las políticas del gobierno de Heath fue el intento de crear la paz duradera con Irlanda del norte.

La Secretaría de Estado de Educación y Ciencia pasaría a ser ocupada por una joven química y abogada que sería una de las políticas más influyentes del mundo y la primera, primera ministra en la historia del Reino Unido, la señora Margaret Thatcher. De hecho, la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia del Gobierno de Heath, marcaría el «thatcherismo» posterior desarrollado entre 1979 y 1990 (Margaret Thatcher Foundation, 2019b). Edward Heath fue el mentor político de Thatcher. Aún así los enfrentamientos entre ellos fueron evidentes durante el mandato del primer ministro y después del mismo

(Margaret Thatcher Foundation, 2019b). Health era un conservador del «*One Nation*» disraeliano y se oponía al capitalismo de *laissez-faire* spenceriano que la baronesa Margaret Thatcher apoyo y aplicó durante su mandato (Langdon, 2015).

La etapa de la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Thatcher, una persona que había estudiado en una *grammar school* y se había Graduado en Química por la Universidad de Oxford en la que pasó a formar parte de la Asociación de Conservadores de la misma Universidad (Young, 2019), estarían marcadas por la defensa de las escuelas selectivas o *grammar schools* que habían sido puestas en entredicho por el gobierno laborista comprometido con las teorías de la sociología crítica. Thatcher aplicó una política basada en los recortes, una de las medidas más importantes que adoptaría como secretaria de Educación sería eliminar la leche gratis de los colegios, por lo que se ganaría el apodo de «robaleches» (Margaret Thatcher, 2019). Las principales reformas llevadas a cabo en educación durante el gobierno de Edward Health bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia, Margaret Thatcher fueron las siguientes recogidas en la tabla 15.

3.2. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1970-1974)

Tabla 16. Reformas educativas y principales cambios introducidos por la etapa de gobierno laborista de Edward Health (1970-1974) bajo la Secretaría de Estado en Educación y Ciencia de Margaret Thatcher (1970-1974)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Edward Health (1970-1974)	Margaret Thatcher (1970-1974)	<i>DES Circular 10/70 The organization of secondary education</i> (30 junio)	Retiró la circular del Gobierno Laborista 10/65 de 1965 en la que se solicitaba a las LEA la comprehensividad en los planes de estudio de las escuelas secundarias (incluidas las <i>grammar schools</i> selectivas)
		<i>Education (Handicapped Children) Act</i> (1970)	Los niños con discapacidad no se integrarán en escuelas normales
		<i>Education (Milk) Act</i> (1971)	Eximir a las LEA de proporcionar leche para los niños de entre 7 a 11 años
		<i>DES Circular 8/71 Raising of the school leaving age to 16</i> (24 de agosto de 1971)	Circular por la que se fija la edad de abandono escolar en los 16 años
		<i>Local Government Act</i> (26 de octubre de 1972)	Redujo el número de las LEA de 146 a 104
		<i>Local Government Act</i> (8 de febrero de 1974)	Ley de gran alcance que incluye algunas disposiciones relativas a la educación.

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

Margaret Thatcher, se había opuesto unilateralmente al carácter comprensivo de la educación, por lo que la primera reforma que implementó nada más llegar al gobierno fue la Circular 10/70. Como se puede observar en las políticas que se desarrollarían mediante la secretaria de Thatcher estarían marcadas por un carácter antisocial. Ahora bien, para comprender el desarrollo de estas y el porqué de las medidas llevadas a cabo por la administración Thatcher debemos hacer un recorrido de la etapa de gobierno de Harold Wilson (1964-1970) en relación con la comprensividad y la igualdad en la educación secundaria y las medidas implementadas desde el laborismo.

Según Chitty (1989), la nueva sociología de la educación estaría dividida en dos grandes bloques. Por un lado, los que entendían la escuela como una oportunidad de expansión del derecho a la educación para los hijos de familias trabajadoras. Por otro lado, los que veían a la educación como un aparato ideológico del Estado y un elemento de reproducción de las desigualdades producidas por el capitalismo, como se puede extraer de las teorías de Bourdieu y Passeron (1970) y de Michael Young (1971) en Inglaterra, entre otros. Gillard (2018) destacaría que la oposición frontal de Thatcher a la comprensividad y las escuelas integrales denotaría el fin del consenso de posguerra.

La *Butler Education Act* de 1944, como hemos descrito anteriormente, establecería el sistema tripartito de escuelas secundarias en Reino Unido, es decir, las *secondary modern schools*, las *technical schools* y las *grammar schools*. Posteriormente, bajo el gobierno Laborista en 1951 y el apoyo de los conservadores se planificó la expansión de la educación. Esta educación fue pensada desde términos de educación integral, tal y como se recogía en el *White Paper: Secondary Education for All* (1958).

Una de las razones para llevar a cabo una reforma hacia principios integrales estaría basada en la evidencia, ya que en 1959 se publicaría el *Crowthor Report* que ponía en evidencia que los hijos de clases trabajadora salían de la escuela menos preparados y peor cualificados que los hijos de las élites. Según Ball (2008, p. 68, traducción propia):

Las escuelas de gramática se mantuvieron predominantemente en instituciones de clase media que admitían solo a una pequeña minoría de estudiantes de clase trabajadora seleccionada particularmente en LEA donde solo el 12 % de la cohorte de edad superaba los 11 años.

Por otro lado, los argumentos a favor de las escuelas selectivas trataban de defender los principios de selección según la inteligencia del niño o niña que realizaba la prueba *Eleven Plus*, como si de un mecanismo objetivo se tratase basado en principios de meritocracia (Ball, 2008). Sin embargo, los padres y madres de clase trabajadora percibían que las escuelas a las que podían acudir sus hijos e hijas eran escuelas secundarias de segundo orden, es decir, las *secondary modern schools*. Según Ball (2008, p. 69)

En los años cincuenta las *secondary modern schools* no pudieron ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de presentarse a los exámenes públicos, incluso en 1960, solo uno de cada ocho estudiantes de las *secondary modern schools* registro puntuaciones de «O»-levels en los *CSE exams*. En 1965 se introdujo un examen *CSE* diferenciado para los alumnos con menor capacidad académica o que no llegaban a alcanzar los «O»-Levels.

Ball (2008, p. 69, traducción propia) resumió siguiendo la investigación de Simon y Rubenstein (1969) los cinco factores que auspiciaron el movimiento hacia la defensa del modelo de escuelas comprensivas:

- el avance económico, el cambio tecnológico y la demanda de nuevos tipos de trabajadores cualificados y adaptables (posfordismo)
- Los cambios en las *secondary modern schools* demostraron la dudosa validez de la selección a la edad de 11 años;
- el cambio en las aspiraciones de los padres;
- los resultados de las investigaciones sobre la clase social y las oportunidades, y;
- las crecientes críticas a las pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) y los efectos negativos de la segregación. Los resultados de la investigación indicaron que los puntajes de CI medidos de los alumnos de las *secondary modern schools* disminuyeron con el tiempo.

En este contexto, el gobierno de Harold Wilson (1964-1970) realizó diversas reformas aumentando el número de docentes, eliminando la prueba *Eleven Plus* e introdujo escuelas integrales mediante la Circular 10/65 *The Organisation of Secondary Education* del 12 de julio del año 1965. Dicha Circular pretendía que las LEA presentaran planes al secretario de Educación para transformarse en escuelas integrales y comprensivas de manera paulatina. Detrás de dichas reformas, se encontraban las teorías del capital humano y la creencia de que una sociedad mejor formada necesariamente desarrollaría la potencia económica del país, y por ende devendría en sociedades más equitativas (Chitty, 1989).

Por lo tanto, la disputa político-educativa, como destacó Chitty (1989) en las décadas de los años sesenta y setenta se comenzaría a gestar sobre el posicionamiento en las teorías basadas en la igualdad de oportunidades o la libertad de elección de centro; y, en la escuela comprensiva o la escuela selectiva.

El reclamo de la derecha conservadora sobre las virtudes de la libertad de elección de centro como una oportunidad basada en la equidad que permitiría a los padres de las clases más desfavorecidas, o no pertenecientes a la élite intelectual y económica; estaría en el centro de los discursos de diversos líderes políticos (Ambler, 2005).

Según el autor, tal fue la creencia en el libre mercado y en la libertad de elección, que a pesar de ser conscientes de que a largo plazo podía concurrir en elementos de segregación social, se presentaría desde la derecha conservadora como la opción «menos mala», ya que al menos esta segregación no sería producida por elementos de raza o clase.

Es entre finales de los sesenta y principios de los setenta que se publicarían una sucesión de documentos, es decir, los famosos *Black Papers* en la revista *Critical Quarterly* mediante los que se pretendía reformular el sentido público de la educación y atentar contra la reforma integral de la educación secundaria.

Los fundadores de la revista *Critical Quarterly*, es decir, Charles Brian Cox y Anthony Edward Dyson decidieron lanzar un volumen para erigir un debate político y educativo sobre las medidas basadas en la igualdad, y, sobre todo, para criticar las medidas empleadas por el gobierno laborista. Los *Black Papers* han tenido una importancia trascendente a la hora de reconfigurar el sentido público de la educación hacia una visión liberal del sistema educativo británico (Ball, 2008). Johnson (1991, pp. 35-41, traducción propia, citado en Ball, 2008, p. 71) denominó a dichos documentos como la «formación de una tendencia educacional de *New Right*». Para Ball (2008), los *Black Papers* estarían detrás de activistas y escritores que formaban parte de *think tanks* de ideología conservadora de libre mercado como fueron: el *Centre for Policy Studies*, el *National Council for Educational Standards*, el *Social Affairs Unit* y el *Institute of Economics Affairs*, entre otros. Según el autor, conformaron una especie de nuevos *think tanks* políticos que influenciaron la forma de hacer política en educación hacia un giro neoliberal. Sin embargo, y como veremos más adelante, más allá de los redactores de dichos documentos, la figura más influyente en el giro neoliberal o reconfiguración del sentido público y comprensivo de la educación sería la de Sir Keith Joseph, uno de los componentes de la troika efectiva del liderazgo *tory*, junto con Margaret Thatcher y William Whitelaw que construyeron el denominado *thatcherismo* (Galán, 1994).

En la primavera de 1969 saldría a la luz el primer *Black Paper* de los cinco siguientes, titulado *Fight for Education* escrito por los autores Kingley Amis²³, Robert Conquest²⁴ y Angus Maude²⁵. Al lanzamiento de este primer volumen Ball (1984, p. 4) lo denominaría como «el principio del final del periodo de optimismo», entendido como el fin del optimismo pedagógico. El documento estaría principalmente centrado en el ámbito universitario como consecuencia del movimiento estudiantil del «mayo del 68», del que se responsabilizaba en gran parte a las medidas implementadas bajo el laborismo en cuanto a la comprensividad e igualdad.

El documento, plantearía la idea de que la igualdad llevada a cabo por los laboristas en sus reformas y las políticas educativas heredadas del «consenso de posguerra» habrían llevado a una pérdida evidente de la calidad educativa, lo que identificamos como *roll out neoliberalism*, es decir, la crítica al estado del bienestar y sus políticas (Brenner, Peck y Theodore, 2010). Plantearon una reforma basada en las políticas de

²³ Novelista, escritor y poeta inglés. Realizó diversos escritos de crítica social y se declaró un comunista converso a la derecha en su obra *Why Lucky Jim Turned Right* (1967).

²⁴ Novelista, historiador y escritor. Un comunista converso al capitalismo que formaba parte del *Information Research Department* (IRD), es decir, un *think tank* anticomunista conformado por sindicatos, periodistas y otras organizaciones (Leigh, 1978).

²⁵ Político conservador británico que se opuso a las políticas de Edward Heath, lo que le sirvió para la expulsión del gobierno de este. Posteriormente, fue nombrado Ministro de Gabinete por la primera ministra Margaret Thatcher. Sin embargo, ejerció su cargo a lo largo de un año (1979-1981) y poco después dejó el cargo para ser nombrado Barón Maude de Straford-upon-Avon con representación en la Cámara de los Lores. Angus Maude (2019). *BBC News*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/2/shared/spl/hi/uk_politics/04/thatchers_government/html/maude.stm

préstamos y subvenciones para ofrecer la posibilidad de extender la educación privada a cada vez más sectores de la población, es decir, medidas propias para aumentar la libertad de elección de centro propias de la privatización exógena y endógena de la educación. Estas ideas serían complementarias a lo que Caroline Cox —implicada en la redacción de los *Black Papers* de los años setenta— denominaría como una de las políticas mejor empleadas por los norteamericanos a la libertad de elección de centro y la rendición de cuentas para devolver el poder de decisión a los padres de hogares desfavorecidos (Ambler, 2005). Edward Short, secretario de Educación del Partido Laborista (1968-70) en un discurso ante el National Union Teachers (NUT) se refirió a la fecha de publicación del *Black Paper* de 1969 como «uno de los días más negros para la educación en el siglo pasado» (Schmidt, 2008, párrafo 9, traducción propia).

El segundo *Black Paper* publicado llevaría por título *The Crisis in Education* (Cox y Dyson, 1969b) y sería lanzado fruto de las críticas recibidas por los sectores laboristas, sindicatos y académicos que defendían el modelo comprensivo de educación. El título del volumen invitaba a problematizar la situación de la educación y la necesidad de introducir una reforma, tratando de inducir el miedo de estar viviendo una situación irreparable, es decir, la educación de los hijos de una clase social cada vez más preocupada por la formación y tratando de gobernar mediante la alteración y el miedo (Klein, 2007). Como nos recuerda Benn (2011), los *Black Papers* estarían cargados de un lenguaje y elementos discursivos que no dejaron indiferentes a los medios, la opinión pública y los debates políticos.

En un análisis de los capítulos de libro del segundo *Black Paper*, Gillard (2018) destacó el cambio en el énfasis de este volumen, ya que, no se centraron tanto en el revuelo universitario marcado por una revolución en el seno de dichas instituciones auspiciado por el movimiento denominado «mayo del 68», sino más bien en los estragos que dichos autores asustados por el optimismo pedagógico de los años setenta desarrollado por Paulo Freire, Neil Postman, Charles Weingartner, Everett Reimer, entre otros, habían llevado a la izquierda laborista al desenfreno y a la pérdida de los antiguos valores. La crítica a las pruebas de CI (Simon, 1953), consideraban era una equivocación ya que habían permitido a parte de los hijos de clase trabajadora demostrar su capacidad intelectual y obtener los méritos que le eran correspondidos. A su vez, alegaban que los estándares en las materias instrumentales habían descendido de manera notoria y que los maestros habían perdido su autoridad fruto de la aplicación de modelos pedagógicos libertarios.

El tercer *Black Paper* titulado *Goodbye Mr. Short* (Dyson y Cox, 1970) sería publicado justo cinco meses después de la derrota del gobierno laborista y la llegada al poder de Edward Heath. Las esperanzas de los escritores, activistas y académicos de la derecha conservadora estarían depositadas en la puesta en marcha de medidas que atentaran contra el modelo comprensivo e igualitario del gobierno del laborista Harold Wilson (1964-1970).

Sin embargo, Chitty (1989) alerta sobre la sacralización de estos documentos como si los tres primeros *Black Papers* hubieran erigido las reformas adoptadas por la secretaria de Educación Thatcher, ya que su impacto tuvo un especial énfasis en la transformación de la opinión pública, más que en un reclamo de transformación política directa, lo que hemos identificado anteriormente como *roll out neoliberalism* (Brenner, Peck y Theodore, 2010). No obstante, como vemos en la Tabla 54 más arriba expuesta, las contestaciones a las reformas bajo principios de comprensividad e igualdad por la administración Wilson fueron atacadas frontalmente y de manera especial en la etapa educativa donde se estaría desarrollando el mayor debate ideológico y político, la educación secundaria. La DES Circular 10/70 *The Organisation of Secondary Education* del 30 de junio del mismo año paralizaría la Circular 10/65 *The Organisation of Secondary Education* del 12 de julio del año 1965. Mediante esta circular se puso fin a «la selección de más de once y elimina el separatismo en la educación secundaria» (DES 1965: párrafo 1). La Circular 10/65 pretendía que todas las escuelas secundarias fueran comprensivas y diseñaran un plan de estudios y currículum, fundamentado en esos términos. De este modo, el gobierno laborista dejó un periodo de transición que después de cinco años sería abortado por el Partido Conservador.

El conflicto, entre los laboristas y los sindicatos de profesorado, especialmente el NUT (National Union Teachers), y parte del Partido Conservador, se reflejaría en los siguientes gobiernos, medidas y manifiestos de la década de los setenta. La Circular 10/70, anularía la Circular 10/65, por lo que las *grammar*

schools o escuelas selectivas permitía que la Secretaría de Educación no concediera planes de organización de la educación secundaria bajo términos de comprensividad, ya estuvieran bajo gobiernos laboristas o conservadores. No obstante, es notorio que bajo la secretaría de Margaret Thatcher y a pesar de la puesta en marcha de la Circular 10/70, fue en la etapa que más escuelas comprensivas hubo en Reino Unido hasta la fecha (Chitty, 1989). Ball (2008, p. 70, traducción propia) destaca que:

Mientras que, en 1965, un total del 8,5 % de la población se educó en las 262 escuelas comprensivas existentes, esto aumentó entre 1966-1970 pasando de un 12 % a un 40 %. En 1974 atendían a un 50 % de la población y en 1983 a un 50 %.

Ambos autores (Chitty, 1989; Ball, 2008) ponen de relieve que esto es debido a que muchas de las LEA *torys* («*One Nation*») estaban comprometidas con la comprensividad escolar.

Como anteriormente hemos descrito, los conservadores ingleses estarían divididos en los conservadores «*One Nation*» que partían de la filosofía disraeleiana que apoyaban a los manufactureros y de la clase trabajadora para acabar con las desigualdades entre los ricos y los pobres. La idea central era la de un proyecto que atendiera a toda la sociedad inglesa por el «bien común», es decir, la riqueza al servicio de la sociedad y que ganaría mayor fuerza en el «consenso de posguerra», es decir, que los conservadores estarían divididos entre los que apoyaban la libertad de mercado por encima de la sociedad y los socialmente liberales o del «conservadurismo compasivo» (Evans, 2004).

Margaret Thatcher, tenía especiales controversias con la visión más social del conservadurismo, ya que ella era partidaria de la teoría del darwinismo social, por lo que el libre mercado estaba en el centro de sus políticas para promover la competitividad que sería el elemento que regularía la sociedad de manera justa. Este, entre otros, sería el elemento central y de conflicto entre la Secretaría de Educación de la baronesa Thatcher y las zonas gobernadas por los laboristas y los *torys* «*One Nation*», tras la publicación de la Circular 10/70. La intención de la secretaría de Thatcher era la de mantener las escuelas selectivas para promover la red de escuelas privadas.

La segunda medida más controvertida de la Secretaría Thatcher, como se ha descrito al inicio del análisis, fue la de retirar la leche gratuita en las escuelas primarias a los niños de entre 7 y 11 años. La justificación de la medida vendría marcada por la idea de la Baronesa marcada por un contra-proteccionismo, es decir, por sus incitativas para reformular el KNWS hacia un SWS, por lo que la concesión de este tipo de servicios formaba parte del elemento más público de la educación para dotar a todos por el igual de esos elementos que hacen la educación más accesible y asequible. No obstante, dicha medida impulsaría la privatización exógena de la educación, es decir, ahorro para el Estado en la provisión del servicio y un beneficio para la empresa encargada de proveer de leche a las *primary schools*.

A su vez, en esta etapa de gobierno, la educación obligatoria se extendería hasta los 16 años, así como se trataba de delimitar que la obligatoriedad no interfería en la inmersión laboral del educando. Estas medidas iban al encuentro del reclamo internacional en una formación técnica y de calidad para la inmersión en un entorno laboral que demandaba una formación más específica.

La *Education (Handicapped Children) Act 1970*, dejaba claras las bases de la ideología del darwinismo social, es decir, las personas con NEE por cuestiones naturales no podían estar integradas en los centros educativos generales. En el análisis de los manifiestos políticos de los años sucesores se notará que la integración de los niños con NEE es una iniciativa ignorada dentro de las políticas conservadoras, al contrario de las políticas laboristas.

Finalmente, el *White Paper Education: A Framework for Expansion* de diciembre de 1972, hacía un llamado hacia la inyección de un mayor porcentaje del Producto Interior Bruto en todas las etapas de la educación: preescolar, primaria, secundaria y Educación Superior. Edward Heath, y su visión del liberalismo social, estaba convencido en que una mayor inversión llevaría a unos mejores resultados. Aún así, esta medida sufrió una contracción ya que tras la Crisis del Petróleo (1973) se aplicó la política de recortes y finalmente la etapa educativa en la que se invirtió más fue la de la Educación Superior, puesto que la

Secretaría de Educación quería impulsar dicha industria como un modelo de gobierno estable (Gillard, 2018).

En síntesis, la etapa de gobierno de Edward Heath (1970-1974) y la Secretaría de Educación de Thatcher, no alcanzó las medidas esperadas. Sin embargo, se puede vislumbrar la idea de la educación como negocio y elemento de orden instrumental para la reproducción de las clases sociales. La Circular 10/70 y la *Education Milk Act* (1971), serían dos de las principales medidas que, tras la llegada de nuevo al gobierno del Reino Unido de Harold Wilson, se trataron de paralizar. Más adelante, se podrá visualizar que la cuestión de las *grammar schools* (escuelas selectivas), ocupará gran parte del discurso que los laboristas tratarán reconvertir en *comprehensive schools*, y de mantenerlas por parte de los conservadores. La privatización de la educación en el gobierno de Heath no tomó forma, pero sí introdujo el discurso neoliberal mediante los *White Papers* que supusieron un laboratorio de ideas que pretendía una reforma basada en medidas de privatización exógenas y endógenas, que posteriormente muchas de ellas serían implementadas como se irá desarrollando.

4. Las políticas educativas en los gobiernos de Harold Wilson y James Callaghan las Secretarías de Educación y Ciencia de Reginald Prentice, Fred Mulley y Shirley Williams (1974-1979)

4.1. Contextualización de los gobiernos laboristas de Harold Wilson y James Callaghan

Tras las elecciones celebradas en febrero de 1974, el gobierno conservador no obtuvo la mayoría esperada y Edward Heath no pudo conformar gobierno. De este modo, Harold Wilson a la cabeza del Partido Laborista adoptaría un gobierno preventivo que no disfrutó de mayoría, por lo que con la esperanza de obtener una mayoría en la Cámara de los Comunes convocaría de nuevo elecciones el 10 de octubre de ese mismo año que le terminaría de dar la mayoría laborista.

La situación económica del país arrastraba los estragos de la Crisis del Petróleo de 1973, por lo que heredó una alta tasa de inflación había ascendido a máximos y el malestar con los sindicatos mineros tras la última huelga durante tres días, anunciaban complicaciones para la gobernabilidad. Pronto, la solución de Wilson para remendar la situación, es decir, reducir la alta inflación y reducir las altas tasas de paro pasó por aplicar políticas de austeridad y recorte social que terminarían abriendo una brecha entre las dos alas de su partido.

Tal y como hemos descrito más arriba, este fue el inicio de la escisión del laborismo y de la que nacería el Partido Socialdemócrata por la «banda de los cuatro», entre los que uno de ellos sería secretario de Estado de Educación en la etapa de Callaghan, es decir, Shirley Williams.

A la vez, el desencanto o crisis de la educación no tardaría en llegar, ya que habían dejado de ver a la educación como un derecho catalizador de otros derechos (Gillard, 2018). En su mayor parte, provocado por las medidas educativas implementadas por el gobierno anterior y el ataque masivo desde los medios y los grupos de presión sobre la idea de que la educación comprensiva e igualitaria que había sido en gran parte la que había subsumido al país a una situación depresiva.

El primer secretario de Educación en este gobierno designada por Harold Wilson y que no estaría en el cargo durante más de un año (1974-1975) sería Reginald Prentice, el cual años después abandonaría la formación laborista para unirse finalmente en 1977 al Partido Conservador (Gillard, 2018).

4.2. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia (1974-1979)

Una vez más, podemos ver como el gobierno de Callaghan estaba conformado por secretarios más próximos al ala más conservador del partido.

Las principales reformas llevadas a cabo durante la secretaría de Prentice fueron las siguientes, tal y como podemos ver en la tabla 16:

Tabla 17. Reformas educativas y principales cambios introducidos por la etapa de gobierno laborista de Harold Wilson (1974-1975) bajo la Secretaría de Estado en Educación y Ciencia de Reginald Prentice

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Harold Wilson (1974-1976)	Reginald Prentice (1974-1975)	<i>DES Circular 4/74 The Organisation of Secondary Education</i> (16 abril de 1974)	Circular mediante la que se anula la circular del gobierno de Edward Health 10/70, por la que se activa la 10/65 del gobierno laborista anterior, para la realización de Planes de comprensividad obligatorios en Educación Secundaria
		<i>White Paper Educational disadvantage and the educational needs of immigrants</i> (agosto de 1974)	Sobre la educación de la población migrante. Recoge una serie de recomendaciones para las instituciones educativas y los agentes en su conjunto, para desde un enfoque multicultural integrar al alumnado inmigrante
		<i>Education Act</i> (25 febrero de 1975)	Proporcionar disposiciones adicionales con respecto a los premios y subvenciones de las LEA; que permitían que el secretario de Estado otorgase premios a los estudiantes que asistían a escuelas para adultos; y para aumentar la proporción de los gastos para el mantenimiento de escuelas asistidas y de convenios especiales por parte de la Secretaría de Educación
		<i>DES Circular 2/75 The discovery of children requiring special education and the assessment of their needs</i> (17 de marzo de 1975)	Introdujo nuevos métodos y formas de evaluar a los niños con necesidades educativas especiales

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

Como podemos se puede relacionar, la batalla entre la escuela comprensiva y la escuela selectiva había sido la primera medida implementada en los gobiernos de Wilson, Health y otra vez Wilson. Se estaba dando una lucha posicional, es decir, la de la defensa de la educación como un bien social en equidad que lucha contra la segregación escolar, o el de la protección de las *grammar schools* tras una ideología conservadora que pretendía mantener la escuela selectiva como un refugio para las clases sociales media y alta (Olmedo, 2007). Aunque el discurso que había detrás fuera el de la escuela selectiva como una oportunidad para demostrar las capacidades, sea de la clase social de la que provengas. Las preocupaciones por la escuela selectiva y sus implicaciones en la segregación y la justicia social se habían instalado en el común social británico y político, por lo que casi desaparecieron en cuestión de dos décadas, ya que, si en 1964 existían 1298 *grammar schools*, en 1989 quedarían 150 de estas (Gorard y Siddiqui, 2018).

Los países que tienen sistemas o escuelas selectivas segregan al alumnado en una mayor proporción (OCDE, 2014a). El discurso del Partido Conservador siempre se ha construido sobre la misma base: producen un mayor rendimiento, dan oportunidades a alumnado con un buen rendimiento y de bajos recursos, y no produce ningún efecto en los alumnos que no asisten a estas escuelas (Lawton, 1994). No

obstante, Gorard y Siddiqui (2018), demuestran cómo estas afirmaciones caen sobre su propio peso, ya que suelen tener implicaciones en la cohesión social, en las expectativas de futuro del alumnado de manera diferenciada y en el nivel socioeconómico de los mismos.

No obstante, más allá de la batalla dialéctica, discursiva y del tira y afloja mediante las circulares que pretendían alentar (Partido Conservador) o inhibir y convertir al modelo integral (Partido Laborista) las *grammar schools*, el armazón ideológico y discursivo del que se nutría el Partido Conservador continuaba su carrera de publicación de *Blak Papers*.

El cuarto *Black Paper* vería la luz en 1975 y sería denominado *Fight for Education* y editado por dos diputados conservadores electos para Brent North (Londres): Brian Cox y Rhodes Boyson²⁶. Dicho documento, pondría un especial énfasis en la teoría de los *cheques* escolares como una ventaja para que los padres pudieran elegir en igualdad a que escuela querían enviar a sus hijos, ya fueran escuelas públicas o privadas (Tesseyman, 1999). Los Black Papers suponían una contestación y presión desde los principales *think tanks* conservadores. Al mismo tiempo, el Black Paper de 1975 ejerció una feroz crítica sobre el profesorado que posteriormente sería uno de los elementos de la reforma de los años ochenta bajo el gobierno de Thatcher.

La etapa de la Secretaría de Prentice fue de corta duración, ya que los desencuentros entre la formación laborista y el secretario fueron subiendo de tono tras varias declaraciones contra los sindicatos y la demanda a la unidad nacional para unirse al mercado común, por lo que fue finalmente relegado a su antiguo cargo como Ministro de Desarrollo de Ultramar (Lord Prentice, 2001). De este modo se designaría como secretario de Estado de Educación y Ciencia a Fred Mulley.

Tabla 18. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Edward Heath (1970-1974) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Fred Mulley (1975-1976)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Harold Wilson (1974-1976)	Fred Mulley (1975-1976)	<i>DES Circular 7/75 Phasing out of direct grants to grammar schools</i> (30 de julio de 1975)	Circular que estableció las bases para eliminar las financiaciones directas de las <i>grammar schools</i> . Recoge el rol de las LEA y los condados para la conversión de las escuelas de financiación directa hacia escuelas mantenidas y las condiciones del profesorado en este cambio
		<i>Child Benefit Act</i> (7 de agosto de 1975)	Sobre las subvenciones familiares con hijos a cargo
		<i>Sex Discrimination Act</i> (1975)	Legislación que tuvo implicaciones en los procesos de admisión y currículum
		<i>Education (School-leaving Dates) Act</i> (25 de marzo de 1976)	En relación con los periodos vacacionales

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

De todas las medias llevadas a cabo por la Secretaría de Fred Mulley, la primera que tomaría el 30 de julio de 1975 sería la más controvertida. Mediante la Circular 7/75 se retirarían los subsidios directos por parte del Estado o de las LEA para financiar la *grammar school* de manera total o parcial, ya que algunas se sustentan mediante las cuotas del alumnado al mismo tiempo.

²⁶ *Tory* converso por oposición frontal al modelo educativo de los años sesenta, el cual consideraba que desdénaba la autoridad y los buenos resultados por un libertarismo que hacía descender la calidad educativa. Fue una de las figuras que introdujo el debate sobre los «*vouchers* escolares» y su posible implementación en el Reino Unido que sería rechazada por Margaret Thatcher en 1983. (Pearce, 2012).

La respuesta sobre esta medida no tardaría en llegar por parte del grupo parlamentario tory y liberal. El día 12 de noviembre de 1975 se discutiría en la *House of Lords* sobre la *Circular 7/75*.

La primera intervención sería la realizada por Lord Belstead por parte de la formación conservadora, en el que instaba a reabrir las becas de financiación directas porque representaban una variedad de escuelas que atendían a población con diferentes concepciones religiosas y apelaba a que muchos de los presentes en la sala fueron becarios y saben de los beneficios de las *grammar schools* que al mismo tiempo suponen una especie de economía mixta en la que se ahorraría dinero al Estado (House of Lords Hansard, 1975, column 1978).

La segunda intervención sería la del liberal Lord Wade en la que se mostraría en contra de la abolición de las *direct grant grammar schools*, ya que la situación de Crisis Económica, altos niveles de paro e inflación no era la mejor para embarcarse en este tipo de reformas (House of Lords Hansard, 1975, column 1805).

Finalmente, Lord Crowther-Hunt terminaría argumentando que la decisión de acabar con el Sistema de *direct grant grammar schools* era la siguiente:

El argumento del Gobierno para realizar este cambio se basa en nuestra creencia de que cualquier forma de selección para la educación secundaria es incorrecta. Creemos que es incorrecto separar a los niños de esta manera en función de la capacidad académica y es justo decir que nuestro deseo de deshacernos del examen de más de 11 años cuenta con el apoyo de la gran mayoría de los padres y educadores. Queremos asegurarnos de que cada niño, sea cual sea su origen, nivel de habilidad, aptitudes o velocidad de desarrollo individual, se le brinda la oportunidad máxima de desarrollar sus propios talentos particulares al máximo. Estamos convencidos de que esto se puede lograr solo a través de un sistema integral de educación secundaria, y siempre hemos alentado a las autoridades locales de educación a reorganizar sus escuelas en líneas generales. (House of Lords Hansard, 1975, column 1810)

El debate fue acalorado y las posiciones de los Lords se cotejaban entre la amenaza que sufrían estas escuelas, la sobrecarga del sistema actual de escuelas integrales y la defensa de la igualdad de oportunidades. Las *direct grant grammar schools* fueron desapareciendo a lo largo de 1975 y la mayoría de ellas debían elegir entre convertirse en escuelas integrales o escuelas independientes. La mayoría se convirtieron, otras desaparecieron y otras tantas se establecieron como escuelas independientes altamente selectivas. A pesar del esfuerzo de los laboristas por acabar con un sistema que consideraban mermaba la igualdad de oportunidades, algunas de ellas continúan funcionando y existiendo, puesto que las áreas dominadas por los gobiernos conservadores fueron zonas de resistencia para su cierre o conversión. Por lo tanto, 163 escuelas siguen permaneciendo bajo el control y financiación estatal. La caída de las *grammar schools* hasta los límites actuales se ve reflejada en el siguiente gráfico obtenido de un artículo de la BBC del 8 de septiembre de 2016, realizado por Hannah Richardson:

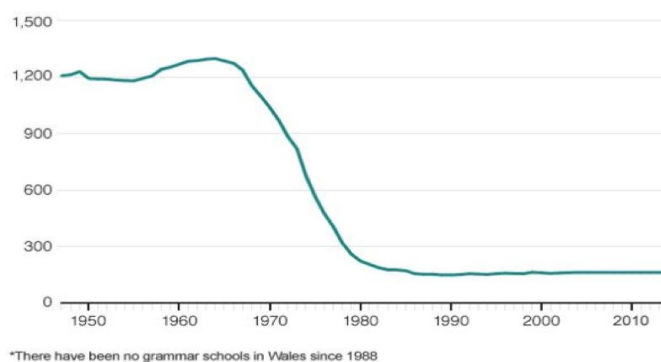


Gráfico 7. Número de *grammar schools* en Inglaterra y Gales

Nota: Recuperado de «Grammar schools: What are they and why are they controversial?», por H. Richardson, 8 de septiembre de 2016, *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/education-34538222>

Cabe destacar, cosa que especificaremos más adelante que a partir de la *Labours Schools Standards and Framework Act* de 1998 se prohibió el establecimiento de nuevas escuelas altamente selectivas.

Huelga señalar, que las *grammar schools* representan un sistema encubierto de privatización de la educación, ya que la privatización de la educación puede ser visible, tácita, encubierta o invisible. En palabras de Bernal-Agudo y Lacruz (2012, p. 88): «hay otras formas de privatización que no son visibles y que poco a poco están produciendo un daño serio en la línea de flotación de la escuela pública, entendida como gratuita, laica, democrática y comprensiva».

No obstante, las *grammar schools* existen desde la *Butler Education* de 1944, por lo que podemos entender que este tipo de escuelas que promueven una cultura de la selección y que atentan contra el carácter comprensivo de la educación forman parte de una tendencia histórica en el sistema educativo inglés e irlandés (en Escocia y Gales no existen). Al mismo tiempo, los esfuerzos por los gobiernos laboristas durante la década de los sesenta y los setenta para dirigir las escuelas secundarias hacia un sistema integral frenaron el crecimiento de estas.

Los *direct-grant grammar schools* eran escuelas privadas de subsidio directo por lo que a cambio de recabar financiación estatal ofrecían un sistema de becas dirigidas a la población de bajos recursos que demostraban un buen rendimiento mediante la prueba 11+ y podían acudir a las mismas con los gastos cubiertos Exley (2017). Dicha política positiva, suponía un modelo de financiación de la educación que se traduce en la dirección de fondos públicos a las instituciones de carácter privado, lo que supone una privatización de la educación bajo la lógica de las políticas positivas (Chitty, 1989).

En la actualidad el debate sobre la reintroducción de las *grammar schools* en el contexto inglés se está llevando a cabo cada vez más en un sistema en el que la autonomía, la diversidad y la libertad de elección han desarrollado nuevos roles y oportunidades para las escuelas de gramática, incluyendo la dirección de MAT (*multi-academy trust*), la recuperación de escuelas deficientes y la demanda de plazas escolares adicionales que favorecen la posibilidad de que estas escuelas sean reintroducidas (Morris y Perry, 2017), sobre todo bajo gobiernos de tinte conservador que encuentran entre ellos a sus principales defensores, bajo la oposición de los laboristas y el mantenimiento del *statu quo* dominante por parte de los liberales (Waring, 2018).

La *Child Benefit Act* de 1975 establecería el sistema de pago por hijo a padres y madres solteros, por lo que se reforzaba la visión socialdemócrata del Estado de Bienestar inglés (Why do the rich get benefits?, 2019). Por otro lado, la *Sex Discrimination Act* de 1975 trató de regular en los criterios de admisión de las escuelas la discriminación por sexo, raza, religión o cultura en el sistema educativo público ampliando el proyecto que se erigía sobre los cimientos de un partido político que trataba de dibujar una sociedad basada en la igualdad de oportunidades.

La Secretaría de Educación y Ciencia de Fred Mulley tendría una duración como la de su antecesor Reginald Prentice, es decir, de un año tras la retirada del mundo de la política de Harold Wilson por la que James Callaghan llegaría al número 10 de Downing Street el 5 de abril de 1976. A partir de aquí, Mulley pasaría a ser secretario de Estado para la Defensa y su cargo sería heredado por la política y académica británica Shirley Williams, que como anteriormente hemos nombrado sería una de las fundadoras del Partido Socialdemócrata en 1981.

En la siguiente tabla se recogen las principales reformas que pueden tener un impacto en la privatización de la educación.

Tabla 19. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de James Callaghan (1976-1979) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Shirley Williams (1976-1979)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
James Callaghan (1976-1979)	Shirley Williams (1976-1979)	<i>Education Act</i> (22 noviembre de 1976)	Ley que otorgó el poder al secretario de Estado de Educación para solicitar a las LEA el diseño del currículum de educación secundaria no selectiva que la circular 10/70 del partido conservador anterior derogó
		<i>DES Circular 11/76</i> (1976)	Otorgó al Gobierno la facultad para exigir a las LEA el diseño de planes de educación secundaria integrales/comprendivos
		<i>DES Circular 12/76 Education Act 1976: Support by Local Education Authorities of Education in Non-Maintained schools</i> (1977)	Circular que complementa las dos anteriores instando a las LEA a ser contundentes con las <i>non-maintained schools</i> para abolir los criterios de selección de alumnado en educación secundaria
		<i>DES Circular 15/77 Information for Parents</i> (25 de noviembre de 1977)	Fijaba la información que debía estar disponible o ser ofrecida a los padres por parte de las LEA
		<i>White Paper: Secondary School Examinations- A single system at 16 plus</i> (octubre de 1979)	Se establecieron las propuestas gubernamentales para reemplazar las pruebas GCE y CSE por el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE)

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

En la tabla anterior se han recogido una serie de reformas que como sucede con los análisis anteriores, han podido influir en la privatización de la educación. No obstante, las reformas aquí recogidas no son el elemento principal de análisis en la etapa de gobierno de James Callaghan y la Secretaría de Educación de Shirley Williams, sino el discurso que Callaghan en el *Ruskin College* bajo el título el «Gran Debate» preconizaría una serie de reformas que son comprendidas como las bases que impulsarían la *Education Act* de 1980 del gobierno de Margaret Thatcher y que supondría el inicio del proceso de mercantilización del sistema escolar y el desmantelamiento de lo público en Inglaterra (Coast, Floridi y Sigle, 2019).

Como nos recuerda Benn (2011) en un lúcido análisis sobre el desarrollo de la educación y el modelo de cuasimercado educativo en Reino Unido, el abandono de las políticas comprensivas en educación por parte del laborismo comenzaron con el discurso pronunciado por James Callaghan en el *Ruskin College Oxford* el 18 de octubre de 1976 en el que mostraba la preocupación de las empresas por la formación adecuada de los estudiantes en el modelo productivo posfordista que reclamaba cada vez más, una formación adaptada al mundo del trabajo y que produjera verdaderos profesionales. En el análisis de los manifiestos y legislaciones del Partido Laborista, iremos viendo como a partir de la década de los setenta año tras año se han ido introduciendo muchos de los argumentos del libre mercado en las políticas del Nuevo Laborismo (Chitty, 1989).

En el *Ruskin Speech*, se destacarían al mismo tiempo los bajos estándares en educación, la responsabilidad que el profesorado tenía en ello, y la posibilidad de reforzar las áreas de aritmética, escritura y lectura llegando a proponer un currículum nacional conjunto. Gilliard (2018) destacaría que a partir del *speech* de Callaghan la exigencia de una mayor responsabilidad al profesorado se convertiría en una constante en los gobiernos siguientes, tanto *torys*, como laboristas. En este momento, se comienza a introducir una de las patas de la ideología neoliberal que erosiona la profesionalidad del profesorado y al que se le

responsabiliza de los estándares de rendimiento del alumnado, lo que derivará en una de las tres piezas del triunvirato de la privatización endógena de la educación, la cultura de la performatividad (Ball, 2003a; Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2018).

No obstante, las bases para la formulación del Ruskin Speech, según Gilliard (2018) y Chitty (1989) estuvieron motivadas por el *Yellow Book: School Education in England: problems and initiatives* que sería encargado por la administración de Harold Wilson en 1974 y que sería dirigido por Bernard Donoughue. Chitty (Gilliard, 2015) destaca que las secciones del *Yellow Book* se filtraron días antes a la prensa británica y que las intenciones de Donoughue eran:

Que el discurso fuera visto por todos los medios de comunicación como una declaración directa de la necesidad de responsabilizar a las escuelas y los maestros, y como una declaración directa de la necesidad de responsabilizar a las escuelas y los maestros, y como un desafío directo a la profesión docente en general, y al National Union Teachers en particular. (Gilliard, 2015, párr. 6, traducción propia)

Las sospechas por parte de los sindicatos de profesores, y principalmente del National Union Teachers (NUT) no tardarían en llegar, ya que la propuesta por ejemplo de la introducción de un currículum nacional fue intuido por estos como una medida que llevaría al control central. Chitty (1989) en un análisis de los titulares de algunos periódicos ingleses destacaría como ensalzaban las medidas propuestas, pero al mismo tiempo juzgaban que algunas de las propuestas procedían de los *Black Papers* *torys*

La presión de los medios de comunicación sobre la cuestión de la educación en la que se dibujaba un sistema educativo en crisis incapaz de motivar al alumnado penetró en la sociedad y en el partido laborista (Ball, 1984; Chitty, 1989). Los *Black Papers* habían sido cruciales en el ataque a la escuela comprensiva (Gilliard, 2018) que habrían erigido una violencia simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1992) desde la retaguardia contra la escuela comprensiva y estatal. Los *think tanks*, académicos y medios de comunicación próximos al ala liberal-conservadora intuían que el KNWS se derrumbaba y con él seguramente los cimientos que lo sustentaban por lo que la crítica al profesorado como trabajador del Estado, a los resultados del alumnado de las escuelas integrales, la falta de mecanismos para que los padres puedan elegir que educación es la que quieren para sus hijos y la propuesta de control mediante evaluaciones empezaban a tener un impacto en un Partido Laborista que se movía en un flujo de contradicciones, ya que los conceptos de mercado y elección conllevan descentralización en oposición a la centralización del currículum nacional (Beauvallet, 2015).

La primera de las medidas que anunció Shirley Williams al mando de la Secretaría de Estado de Educación sería la de la *Education Act* de 1976 que principalmente volvía a recuperar el poder y la soberanía en su figura para solicitar a las escuelas secundarias sus planes para convertirse en modelos comprensivos e integrales. En este mismo sentido se lanzarían otras dos circulares: la primera sería la *Circular 11/76* (1976) que otorgaría al Gobierno la facultad para exigir a las LEA el diseño de planes de educación secundaria integrales y la segunda sería la *Circular 12/76 Education Act 1976: Support by Local Education Authorities of Education in Non-Maintained schools* y que complementaría a las dos anteriores instando a las LEA a ser contundentes con las escuelas no mantenidas para abolir los criterios de selección de alumnado en educación secundaria.

Sin embargo, dichas medidas fueron criticadas desde un primer momento ya que en la situación de crisis económica que se encontraba el Reino Unido sumida se pensaba que no era la más propicia para solicitar a las escuelas la conversión total hacia escuelas comprensivas que no pudo ser llevada a cabo en su totalidad.

Finalmente se emitió la *Circular 15/77 Information for Parents* que fijaría algunos principios sobre la información que debía ser emitida a los padres sobre el rendimiento o cuestiones relativas a su hijo. Podemos entender, que si se pretendía aumentar la libertad de elección de los padres fruto de las críticas emitidas desde los *Black Papers* y la conciencia que había despertado. Esta sería una de las medidas que se adoptaron para proporcionar a los mismos un mayor grado de transparencia, y más cuando se reformó el sistema de

exámenes y evaluación en una única prueba mediante la *White Paper: Secondary School Examinations- A single system at 16 plus*.

Otras dos cuestiones serían relevantes en la etapa de gobierno de Callaghan y la secretaria de Shirley, un nuevo *Black Papers* publicado en 1977 y el *Taylor Report (1977): A New Partnership for Our Schools*. Ambos incidirían en las políticas llevadas a cabo más adelante por la administración Thatcher.

El último *Black Paper 1977* editado por Brian Cox y Rhodes Boyson fue una dura crítica a las escuelas integrales, la educación informal y los valores de la educación. Empero, la cuestión central del documento sería la libertad de elección y la defensa de un mecanismo de cheques escolares como el mejor mecanismo para promover la competencia entre las escuelas que mejorarían el sistema educativo público y privado. Al mismo tiempo, se pondría en cuestión el papel de las LEA como administradoras locales. La última cuestión sería llevada a cabo mediante la *Education Reform Act* de 1988.

Por otro lado, el *Taylor Report (1977): A New Partnership for Our Schools* fue encargada a los Comisión de Investigación por parte del secretario de Estado en Educación Reginald Prentice. No obstante, no vería la luz hasta la secretaria de Williams en el que se recogerían 89 puntos a modo de recomendación y en el que se modificaron partes de la administración y gobierno de las escuelas primarias y secundarias mantenidas con fondos públicos como fueron: la composición y las funciones de los cuerpos de los gerentes y gobernadores; las relaciones de estos con las LEAS, con los directores, el personal educativo, los padres y la comunidad local. Parte de estas recomendaciones se recogieron en la *Education Act* de 1980 del gobierno de Margaret Thatcher.

En síntesis, las medidas de la etapa de la Secretaría de Estado de Educación de Shirley Williams estarían marcadas por el contexto de crisis económica, la crisis del sistema productivo fordista y la relación formación-empleo propia de la teoría del capital humano. El discurso del mundo de la empresa, los *think tanks* y la derecha liberal- conservadora ejercerían una dura crítica al sistema educativo hasta tal punto que, en esa atmósfera de presión mediática, la administración Callaghan tomó en consideración parte de las medidas que los *Black Papers*. Como hemos podido ver, parte de los cimientos de las medidas que posteriormente se emplearon hasta modificar bajo los preceptos del neoliberalismo el sistema educativo inglés en la década de los ochenta se redibujaron en esta etapa previa.

Parte II

5. La privatización de la educación en Inglaterra a través de los manifiestos de los principales partidos políticos y la legislación educativa (1979-2019)

Esta segunda parte del capítulo VI, contendrá el análisis de las políticas educativas desarrolladas a partir de la década de los ochenta en adelante. La división en una segunda parte es porque entendemos que la década de los ochenta y la irrupción del *thatcherismo* o las políticas de *New Right* inglesas han supuesto la puesta en marcha de políticas de privatización endógenas y exógenas que han desarrollado un cuasimercado educativo sin precedentes. Al mismo tiempo, el *thatcherismo* encontraría cabida y continuidad en las políticas del laborismo de Blair o el *New Labourism*.

Como se podrá observar mediante el análisis del contexto político de cada gobierno, los manifiestos políticos de las fuerzas más representativas (conservadores y laboristas), el aterrizaje de sus políticas recogidos en sus manifiestos y las políticas finalmente desarrolladas en las secretarías de educación de cada uno de los gobiernos, nos permiten mapear las distintas políticas «de» y «en» privatización de la educación en Inglaterra.

5.1. La *New Right* y las políticas «de» y «en» privatización de la educación en Inglaterra

5.1.1. *El primer gobierno de Margaret Thatcher (1979-1983) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de Mark Carlisle (1979-1981) y Keith Joseph (1981-1983)*

5.1.1.1. Contextualización del gobierno de Margaret Thatcher

El gobierno laborista de James Callaghan sufriría las consecuencias de no haber convocado elecciones anticipadas en septiembre de 1978. Las encuestas vaticinaban una victoria por parte del dirigente laborista y, es más, como antes hemos destacado la situación económica comenzaba a revertirse y a salir de la crisis (Clark, 2007). A pesar de ello, el discurso del Partido Conservador había sido el del diagnóstico apocalíptico, en el que Thatcher había repetido veces incalculables la frase de que Gran Bretaña era «el hombre enfermo de Europa».

Clark (2017) en un ejercicio en el que trata de dibujar cuál hubiera sido la situación de Inglaterra en el caso de que los laboristas ganasen las elecciones de 1979, destaca que probablemente el neoliberalismo no hubiese entrado con la misma fuerza y que seguramente el gobierno laborista no estableciera la fervorosa unión que desarrollaron Ronald Reagan y Margaret Thatcher, y que quién sabría que podría haber pasado con los países del bloque socialista. El autor insinúa, que quizás el neoliberalismo no habría entrado con tanta fuerza en la UE.

Sin embargo, la realidad fue otra y el día 4 de mayo de 1979 la historia de Reino Unido cambiaría y viraría en una única dirección hacia el neoliberalismo. La baronesa Margaret Thatcher se haría con el poder alcanzado una victoria contundente con un 43,9 % de los votos y 339 escaños, frente al 36,9 % de los votos y 269 escaños por parte del Partido Laborista y el 13,8 % con 11 escaños obtenidos por el liberal David Steel (Historia electoral del Thatcherismo, 2013).

Thatcher próxima a las teorías de Friedman y Hayek crearía junto a Keith Joseph (secretario de Estado de Educación de 1981 a 1986) un *think tank* neoliberal denominado *Center for Policy Studies* (CPS), que junto con otros *think tanks* como eran el *Adam Smith Institute* (ASI), el *Institute Economic Affairs* (IEA) o el *Cato Institute* estarían permeados por las teorías neoliberales y estaban dispuestos a introducir la teoría del SWS (Jessop, 2002), ya que consideraban que era la hora de la teoría económica que se había estado gestando a la sombra del KNWS que parecía desmoronarse sobre sí misma (Lawton, 1994). Las influencias de la Escuela de Chicago en las políticas llevadas a cabo por la administración Thatcher son identificadas en el preámbulo del manifiesto de 1979. La visión anti estatista o de la de un Estado Mínimo (Friedman y Friedman, 2008), la defensa del sistema de mercado competitivo y la defensa de la libertad entendida como libertad de elección pueden ser identificadas en el fragmento rescatado del manifiesto de 1979.

Thatcher se presentaba a sí misma como la única que con principios conservadores —sentido común, hacerlo desde el presente y la defensa de la nación— con una visión liberal del *laissez-faire* podría devolver la prosperidad que el país necesitaba.

La década de los setenta es la del fracaso del modelo productivo fordista y la del nacimiento del posfordismo (Sennett, 2006), lo que necesariamente en la función relacionada entre la formación y el empleo introducidas por la teoría del capital humano provocaron que la educación fuera una de las piezas de la sociedad que mayores críticas recibió y sobre la que se depositarían más esperanzas para revertir la situación económica y social que habrían sufrido las economías de los países industrializados en 1973 por la Crisis del Petróleo (Criado, 2010).

En esta primera etapa de gobierno Thatcher se ocuparía de luchar contra la inflación y bajaría los impuestos, a la vez que mantuvo una estricta política de recorte del gasto público reduciendo el empleo público.

Seymour (2012) denomina a esta primera etapa de gobierno de la administración Thatcher (1979-1981) como la de experimentación. El gabinete en la sombra de Thatcher, en concreto el *think tank*

denominado Grupo Selsdone elaboró el *Report Ridley* tras la crisis minera (1973-1974) sufrida en el gobierno de Edward Heath para acabar con el proteccionismo estatal y debilitar a los sindicatos. En un principio, la presión fue ejercida en la disminución de los salarios en vías de reducir la inflación. Sin embargo, la privatización en esta primera etapa del gobierno de Thatcher fue ejercida sobre la *British Aerospace* y *Cable & Wireless*, es decir, sobre una empresa ya rentable se liberalizó con la intención de reducir la deuda pública. Si lo público y el estado del bienestar se estaba viendo sometido a un proceso de erosión por las teorías neoliberales, la educación no iba a vivir una realidad paralela a la misma.

No en vano, mencionada etapa de gobierno no era la de una Thatcher respetada, tenaz y a la que nadie se atrevía plantarle cara. Sería el conflicto de las Islas Malvinas con Argentina que habría ocupado dicho archipiélago y la decisión de la primera ministra de encabezar un conflicto armado para echar a los ocupadores lo que se dice fue lo que le sirvió para reforzar su imagen como una gobernadora imparable, tenaz, con las ideas claras y con un sentido nacionalista británico inapelable (Tubella, 2013). Dicho conflicto le sirvió del apodo Dama de Hierro (*Iron Lady*), la imagen que haría de la misma una máquina de ganar elecciones. Empero, Thatcher (1995) reconocería dicha etapa de gobierno como el momento que tuvo que luchar de manera más intensa para cambiar el rumbo de la nación británica que necesitaba políticas radicales para el cambio, ya que vio la oportunidad de aplicar las políticas de *laissez-faire* en un momento en el que consenso de posguerra mediante el gobierno de Callaghan se había esfumado o quedaban apenas restos de él. Estas políticas fundamentadas en los preceptos hayekianos y friedmanitas es a lo que se denominaría *thatcherismo* (Margaret Thatcher Foundation, 2019a).

Si podemos hablar de alguna lucha como la encrucijada de Thatcher sería para con los sindicatos. La primera ministra llegaría sin contemplaciones y pretendía despedir al 22 % del funcionariado restando poder a los sindicatos (Papillón, 2006).

También son importantes en esta etapa las relaciones estrechas y la imagen que exportaban internacionalmente de coalición férrea la primera ministra británica y el presidente estadounidense Ronald Reagan. Ambos dos eran los defensores y eslóganes perfectos de la ideología de libre mercado y el conservadurismo. Cabe recordar que ambos jugaron un papel decisivo en la transición de Gorbachov con la URSS para su disolución y conversión al modelo capitalista. Por lo que, definitivamente la primera ministra fue una figura influyente dentro de las fronteras británicas y fuera de ellas.

5.1.1.2. Los programas electorales del Partido Laborista y del Partido Conservador y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1979

La campaña de Margaret Thatcher se erigió mediante un discurso que plateaba una Gran Bretaña en crisis y para la que ella tenía la receta de la economía de mercado libre y la reducción del Estado a mínimos, lo que podría ser denominado doctrina del shock en los términos que lo define Naomi Klein (2007). En el manifiesto político *tory* del año 1979 (Conservative Party General Election Manifesto, 1979) y más en concreto en el preámbulo²⁷, Thatcher firmaba de su puño y letra lo que consideramos el espíritu sobre el que había desarrollado toda su campaña política, es decir, la expansión de las libertades frente a los derechos sociales, en los que hacía referencia a la nación, la grandiosidad de Gran Bretaña y la necesidad de luchar por la libertad que había sido puesta bajo amenaza con las políticas proteccionistas del anterior gobierno y de los gobiernos de posguerra. Comenzaba el *roll out neoliberalism* conceptualizado por Brenner y Theodore (2010), es decir, la de la presentación del estado del bienestar como el «mal de todos los males» para aplicar las políticas neoliberales.

En las palabras de la primera ministra de la historia del Reino Unido podemos ver una declaración del neoliberalismo sin complejos. Thatcher como hemos mencionado anteriormente, habría criticado la

²⁷ No recogemos el preámbulo en el documento, ya que se realiza el análisis de cada uno de los preámbulos de los manifiestos políticos desde el año 1979 hasta el año 2019 y ocupan un amplio volumen de páginas de la presente tesis doctoral. Por lo que pueden ser consultados siguiendo las referencias. El preámbulo se encuentra al principio de todos los manifiestos.

posición colectivista del conservadurismo británico durante el consenso de posguerra y la herencia que dejó en el partido enfrentándose a barones y bases del partido más cercanos al conservadurismo «*one nation*» (Evans, 2009). Thatcher sería la encargada de dar un giro hacia el neoliberalismo juntamente con el conservadurismo que transformaría el partido *tory* para siempre. La primera ministra supo aprovechar a cada momento las circunstancias y el momento histórico y contextual en el que la opinión mediática parecía estar a favor de las ideas conservadoras.

Como podemos ver en la siguiente tabla en el ANEXO I en la que comparamos los manifiestos políticos de los dos principales partidos políticos del Reino Unido las posiciones frente a lo que entendían como la educación como un bien colectivo e integral (Partido Laborista) y la educación selectiva (partido conservador) se verían de nuevo enfrentadas.

El proyecto del Partido Laborista con James Callaghan de nuevo a la cabeza del partido trató de dar un giro hacia la socialdemocracia y reivindicar un sistema educativo social. En el preámbulo del manifiesto del partido laborista de 1979 se recogía lo siguiente:

Esta elección llega en un momento de cambio. sin paralelo desde 1945. Una generación ahora ha crecido en un estado de bienestar que sigue siendo la envidia del mundo en materia de salud y educación. Hemos demostrado una capacidad de habilidad e inventiva que nos mantiene a la vanguardia de la tecnología mundial. Esos no son logros mediocres.

Un gobierno *tory* pondría todo esto en riesgo. En el trabajo, sustituirían la confrontación por la cooperación. Las fuerzas del mercado libre que apoyan significarían un aumento de la inflación, el aumento de los precios y el aumento del desempleo. Su indiferencia indiferente significaría miseria para millones de los más vulnerables de nuestra comunidad, ya que su política de reducción del gasto público solo puede significar una reducción drástica en todos nuestros servicios sociales.

Contra esta perspectiva reaccionaria, el trabajo establece su visión para el futuro. Buscamos lograr un cambio fundamental en el equilibrio de poder y riqueza a favor de los trabajadores y sus familias. Rechazamos el concepto de que hay que elegir entre una Gran Bretaña próspera y eficiente y una sociedad cariñosa y compasiva. Como socialistas democráticos, creemos que se complementan entre sí.

Ese es el espíritu de este manifiesto. Una sociedad fuerte, justa y más justa es el premio a nuestro alcance. Es el mensaje de esperanza para el futuro, basado en un registro de promesas cumplidas, que el Partido Laborista pone al pueblo británico en esta elección.

El espíritu del laborismo apostaba por políticas sociales y el mantenimiento del KNWS. Como se puede observar, parte de su discurso enunciaría lo que las políticas monetaristas y neoliberales del gobierno de Thatcher terminarían provocando años después, es decir, la inflación alcanzaría en el bienio 1979-1980 estaría situada en un 20 % que significaban 10 puntos porcentuales por encima de la etapa del gobierno de Callaghan y el número de desempleados habría aumentado de 1 300 000 en 1979 a 3 100 000 en 1982 (Gómez-Martos, 1982).

De este modo, podemos analizar como el modelo educativo que el gobierno conservador que ganaría las elecciones del 3 de mayo de 1979 preconizaba en la antecámara y el que sería predominante en lo que iría de la década de los años ochenta y noventa, es decir, el de la reducción del gasto público, la destrucción discursiva del estado del bienestar y la de la apertura al mercado dentro de las escuelas inglesas como medida exógena de privatización de la educación pública como parte de la fe en el mercado de la administración Thatcher.

Cómo se puede ver en la tabla del ANEXO I la posición enfrentada entre lo que suponía un modelo de financiación pública para las instituciones privadas ocupaba la primera preocupación dentro de los manifiestos de ambos partidos políticos. La discusión sobre estos modelos, es decir, promocionar una escuela integral y comprensiva, o una escuela selectiva para los «mejores» que solían ser los hijos de padres de clase media/media-alta seguiría ocupando la agenda de política educativa de ambos partidos. Los laboristas por su lado consideraban una amenaza para la igualdad de oportunidades el hecho de desviar fondos públicos a entidades privadas. Los conservadores por otro veían en este modelo la oportunidad para reducir el poder de las LEA y potenciar la competencia entre los individuos y los centros educativos. De

este modo, las *direct grant schools* que fueron abolidas por el gobierno laborista de Callaghan era una de las primeras medidas que el futuro gobierno *tory* se comprometía a restaurar e incluso a fortalecer, puesto que proponía el *Assisted Places Scheme* que sería llevado a cabo por el gobierno de Thatcher en 1980 y que consistía en subsidiar las plazas de alumnos brillantes con fondos públicos que fueran a las *independent school*, así como aplicar deducciones fiscales para padres que con menores recursos económicos que envíen a sus hijos a estas escuelas. Dichas medidas, son propias de la denominada privatización exógena de la educación que tratan de «promover la emergencia y expansión de proveedores privados en educación» (Moschetti, Fontdevila y Verger, 2017, p. 11) y de la privatización endógena, ya que pretenden la creación de un cuasimercado educativo competitivo aumentando el poder de elección de los padres, madres o tutores legales.

Las condiciones de las aulas y la ratio de alumnos por clase educativa, en una sociedad supone una preocupación por la calidad de la educación en términos de atención. No obstante, el laborismo preveía esta situación partiendo de un sentido equitativo de la proporción de las aulas. Sin embargo, en la agenda política *tory* una cuestión como esta no quedaría recogida y puede ser en parte por sus políticas de reducción de gasto público, ya que contar con menores ratios de alumno por profesor en un aula supone realizar una inversión pública. En 1979 el número de alumnos por profesor en las *maintained schools* era de 23,1, frente los 13 que acudían a las *independent schools* (DES, 2013).

El tercer punto que destacamos de la revisión de los manifiestos políticos es la cuestión recogida en el manifiesto laborista sobre la educación infantil y el silencio de esta en el manifiesto político laborista. Si tenemos en cuenta que el laborismo se define como el partido de los trabajadores la medida serían una de las clases que más se beneficiarían de este modelo. Diversos estudios correlación la prevención del fracaso escolar y la mejora del rendimiento académico en etapas educativas posteriores a los niños y niñas que reciben educación infantil. Gútiérrez-Cuevas (1995, p. 102) considera que las:

Guarderías, jardines de infancia, escuelas infantiles, centros escolares, centros de atención temprana, centros para después del horario escolar (*after school centers*), tienen un doble objetivo por cumplir: Apoyo educativo al desarrollo del niño y Atención y supervisión provechosa, que permita a los padres compaginar sus obligaciones paternas con sus obligaciones laborales.

La educación infantil en Inglaterra no es obligatoria y, por lo tanto, no es gratuita. Si la idea del gobierno de Thatcher era establecer una dirección hacia la privatización de los servicios públicos, es lógico que no fuera uno de los puntos que recogió en su programa electoral.

Uno de los puntos propios de la dimensión endógena de la privatización de la educación son los mecanismos de rendición de cuentas y las pruebas de evaluación de rendimiento (Ball, 2003a; Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2018). Si además a esto se añade la publicación de los resultados para que los padres, madres o tutores legales puedan elegir se desarrollará la lógica del cuasimercado educativo (Le Grand, 1991; Maroy, 2008).

La lógica del Estado Evaluador (Neave, 1988) permea las políticas y mecanismos que desarrollan las dinámicas propias de la competencia en todos los agentes del sistema educativo: centro, profesorado, alumnado y comunidad educativa. De este modo, en el manifiesto *tory* de 1979 se recogía la lógica de la competitividad y la intención de introducir un cuasimercado educativo, puesto que proponían:

- Promover la evaluación como medida para elevar los estándares en el rendimiento educativo mediante pruebas nacionales en lectura, escritura y aritmética que serán aplicadas por las LEA.
- Publicar los resultados de los exámenes como medida de transparencia para que los padres puedan elegir en libertad.

El mensaje que lanza el Partido Conservador es que estas pruebas de evaluación sobre las materias instrumentales que son las que realmente importan, puesto que son las que demanda el mercado son una medida para mejorar la calidad entendida como el resultado del producto de la enseñanza del profesorado. Las pruebas de evaluación de rendimiento y el hecho de que se hagan públicos sumerge al profesorado y al

centro en la cultura de la performatividad, es decir, en la obsesión por los resultados, los números y no tanto en el proceso educativo y en el sentido del ser profesional educativo (Ball, 2003a). El control del Estado en la distancia del que hablaría Ball (2001) tratando de explicar como estos mecanismos someten a una cultura de la evaluación y del gobierno de los números (Rose, 1999), por lo que, si el neoliberalismo significaba restar burocracia y dotar de autonomía a los centros educativos, entonces estaríamos hablando de un control más sibilino que se instala en la vida de los centros propio de la gubernamentalidad neoliberal. Tal y como explica Foucault la gubernamentalidad:

Entendida en el sentido amplio de técnicas y procedimientos para dirigir el comportamiento humano. Gobierno de los niños, gobierno de las almas y de las conciencias, gobierno del hogar, del estado o de sí mismo. (Foucault, 1997, p. 82)

Dichas medidas, son las propias de la filosofía NGP que fueron adoptadas en la década de los ochenta en Estados Unidos, Reino Unido y Canadá para tratar de hacer a los sistemas públicos eficientes y eficaces siendo que estaban siendo aplicadas políticas de austeridad y recorte del gasto público (Verger, 2015). Por lo que no es extraño que pretendieran aumentar el control de la inspección propio de la *audit society* para hacer de las instituciones escolares un servicio público eficiente y eficaz.

El partido laborista de Callaghan a pesar de haber introducido mediante el *Yellow Book* y el *Ruskin Speech* de 1976 la alerta sobre los estándares, el rendimiento del alumnado y la responsabilidad del profesorado no recogería medidas al respecto en su manifiesto.

El gobierno laborista apostaba por el discurso dirigido a los trabajadores por lo que una de sus promesas giraba en torno a la formación-empleo, así como eliminar las barreras financieras para el alumnado de bajos recursos que no podían continuar por esta cuestión sus estudios.

El programa político *tory* contenía específicamente la derogación de la *Education Act* de 1976 de la Secretaría de Estado de Educación de Shirley Williams para que las *maintained schools* se convirtieran en escuelas comprensivas. Una medida que en la disputa de la década anterior de los diferentes gobiernos parecía continuar y que reivindicaba la selección educativa como una medida positiva para alentar a los más capaces en la visión neoliberal y propia del darwinismo social del partido.

Las cuestiones recogidas en el manifiesto del partido conservador tocaban gran parte de las medidas impulsadas desde una concepción neoliberal del Estado en educación. Principalmente, trataban de aumentar el poder de los padres para pasar a ser consumidores electores de educación. De este modo establecerían en los contenidos de su manifiesto lo siguiente:

- Promover el derecho a decidir de los padres para influir en la educación. Medida que permitirá elevar los estándares de rendimiento de las escuelas.
- La *Our Parents Charter* impondrá un claro deber al gobierno y a las LEA para tener en cuenta los deseos de los padres cuando asignen niños a las escuelas, con un sistema de apelaciones local para los insatisfechos.

El discurso de que la libertad de elección de centro potenciará el rendimiento del alumnado, puesto que las escuelas competirán por ofrecer buenos servicios para atraer «clientes» estarán en el centro de ambas propuestas. Si bien no se tomaron medidas para establecer una zona única para que pudieran elegir el centro que desearán, si se planteaba la introducción de la *Our Parents Charter* que dotaría de potestad normativa a los padres para presionar a las LEA en favor de las escuelas que ellos deseen para sus hijos. La política *tory* tenía un discurso atrayente en una sociedad cada vez más líquida (Bauman, 2005) y en la que el riesgo de las inseguridades que habría provocado la crisis de 1973 terminó derivando en la caída de las certezas. El sálvese quien pueda y el tanto tiene, tanto vale como valores propios del neoliberalismo podrían dirigir a las clases trabajadoras a creer que la mejor de sus opciones era poder elegir para utilizar su estrategia de escuela como «refugio» de las clases más desfavorecidas que eran parte de las responsables del fracaso escolar de sus hijos, todos querrían mezclar a sus hijos con niños y niñas de una clase social superior.

Parte de las medidas que hemos destacado por parte del partido conservador, iban en la dirección de reducir el poder de las LEA. El partido laborista no recogería mención alguna en referencia a la libertad de elección de centro.

En el manifiesto conservador se anunciaban algunas medidas para reformar la formación del profesorado que había sido uno de los blancos de los *Black Papers*, ya que, al fin y al cabo, la crítica al profesorado como responsable de «todos los males» para introducir un perfil del docente gerente, autónomo y responsable está en el corazón de los mecanismos de privatización endógena que producen la cultura de la performatividad a la que hemos hecho alusión anteriormente (Ball, 2003a). Pensamos que el partido laborista no hizo alusión al profesorado, ya que las relaciones con el NUT se habían deteriorado en la última etapa de gobierno con la Secretaría de Estado de Educación.

Sobrefinanciación no se haría alusión en el manifiesto de Thatcher entendiendo que la filosofía del partido era la de reducir el gasto público y aplicar políticas de austeridad para reducir la inflación y la deuda pública. No obstante, en el trabajo posterior al *Ruskin Speech* para estudiar la situación de la educación en el Reino Unido, una de las cuestiones principales que recogería el DES sería el deterioro de las infraestructuras, por lo que el laborismo trató de comprometerse con las preocupaciones del cuerpo docente y de los padres, madres o tutores legales (Chitty, 1989).

En síntesis, sobre lo relacionado con el cuadro comparado de ambos manifiestos podemos observar como la ideología neoliberal y la privatización de la educación atraviesa el manifiesto del partido conservador que definirá como veremos más adelante la historia del sistema educativo inglés. Por otro lado, el partido laborista mantenía un discurso cercano a la clase trabajadora y la defensa de la escuela comprensiva.

Finalmente, tras una dura campaña política se celebraron las elecciones el 3 de mayo que como hemos destacado más arriba, ganaría la administración de Margaret Thatcher. Como se definió en la historia del Partido Conservador, las principales industrias del país fueron privatizadas y la idea que perseguía la baronesa era la del discurso de ataque al KNWS y la introducción de las medidas de las recetas neoliberales: bajada de impuestos, reducción del gasto público, externalización de funciones públicas, venta de empresas públicas, entre otras medidas (Ball, 2007). Sin embargo, en el campo de la educación durante esta etapa como veremos, no se alcanzaría a adoptar las medidas que los *think tanks* neoliberales pretendían. Lo que llevó a Cox, uno de los editores de los *Black Papers* a abandonar la política y retornar al campo de la poesía y la escritura (Professor Brian Cox: English scholar, poet and editor of 'Critical', 2008).

La Secretaría de Educación de la primera ministra pasaría a ser ocupada por Mark Carlisle y del que su asesor sería uno de los que redactaron el último de los *Black Papers* en 1997, Stuart Sexton (Gillard, 2018). Las ideas contenidas de Sexton (1977, referenciado en Gillard, 2018) en el *Black Paper* eran claras: establecer un modelo de zona única para que los padres puedan elegir en libertad y sin coartar la ley de la oferta y la demanda, abolir la *Education Act* de 1976 y establecer una serie de estándares y un plan de estudios.

El pensamiento de la *New Right* estaba enfocado hacia una única dirección: «la educación debe considerarse, como un «bien de consumo» y los maestros y profesores como sus «productores»» (Demaine, 2001, p. 47). De este modo, iremos observando que parte de las medidas durante los gobiernos de Thatcher irían en esta dirección.

La reducción del gasto en la educación pública quería ser reducida por debajo del 7 %, la idea que se manifestaría detrás de estas intenciones durante el thatcherismo era el deterioro del sistema público. Este fue uno de los motivos, además de los que iremos señalando que hicieron que Carlisle se encontrará en desacuerdo con las presiones de la administración Thatcher, ya que el vislumbraba una situación decadente para la educación británica que durante la década de los ochenta se pondría de manifiesto (Chitty, 1989).

5.1.1.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1979-1983)

La primera Secretaría de Estado de Educación como hemos dicho sería la de Mark Carlisle que estaría en el cargo desde 1979 hasta 1981. Las reformas y medidas de Carlisle fueron principalmente dirigidas a abolir las medidas implementadas durante la secretaría de la laborista Shirley Williams.

Tabla 20. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1979-1983) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Mark Carlisle (1979-1981)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Margaret Thatcher (1979-1983)	Mark Carlisle (1979-1981)	<i>Education Act</i> (26 de julio de 1979)	Paralizó el plan obligatorio para que las <i>independent schools</i> pudieran seleccionar al alumnado.
		<i>Education Act</i> (3 de abril de 1980)	Estableció el <i>Assited Places Scheme</i> para que los niños con pocos recursos puedan acudir a las <i>independent schools</i> . Concedió más poder a los padres (2 representantes al menos) en los órganos de gobierno y estableció un sistema de open enrollment en el que los padres podían mostrar sus preferencias a la hora de matricular a sus hijos en un centro educativo que debían ser consideradas por las LEA, eliminó la obligación de las LEA de proporcionar leche y comida a las escuelas y se elevó la edad obligatoria de educación a los 16 años.

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

Al igual que en las tablas anteriores, destacamos la legislación que principalmente promovía alguna medida hacia la privatización de la educación. Las dos legislaciones destacadas más arriba venían contenidas en el manifiesto político para las elecciones del 3 de mayo de 1979. La primera de las dos medidas paralizaría la *Education Act* de 1976 impulsada por Shirley Williams para dirigir las escuelas inglesas hacia la comprensividad. La segunda medida introdujo un mecanismo de privatización endógena, dirigido a promover o facilitar la operación de las escuelas privadas en el sistema educativo. La desviación de recursos públicos hacia las *independent schools*, entre otras medidas que más adelante destacaremos, llevarían a lo que Hywell Thomas (1990, referenciado en Demaine, 2001) denominó «economía del cheque», es decir, sin necesidad de que fuera impreso.

La *Education Act* de 1980 ha sido considerada como el inicio de la mercantilización de la educación pública en el Reino por las cuestiones que vamos a destacar más abajo (Coast, Floridi y Sigle, 2019; Gillard, 2018).

Por un lado, la *Education Act* de 1980 vendría a implementar una de las medidas más impopulares de la Secretaría de Estado de Educación de 1970 de Margaret Thatcher por la que la apodaron «robaleches». No obstante, esta vez no quitó los fondos para proporcionar leche o comida de los centros sostenidos con fondos públicos, sino que dotó de libertad a las LEA para que lo decidieran siempre y cuando se mantuviera la condición de gratuidad en estos servicios para los alumnos de bajo recursos.

Sin embargo, una de las modificaciones más importantes de dicha normativa es que introduciría lo que Fitz, Edwards y Whitty (2006) denominaron la antesala de la introducción de políticas de radicalización

hacia la libertad de elección de centro y el establecimiento del cuasimercado educativo inglés, es decir, el *Assisted Places Scheme* (1980-1997). Como hemos definido anteriormente este plan supondría la inyección de fondos estatales a instituciones privadas (privatización exógena) para financiar las matrículas, o en algunos casos también otros gastos derivados de la educación (transporte, uniforme, comida) de alumnos que obtuvieran buenos resultados para el ingreso en *independent schools* y provinieran de hogares más desfavorecidos o rentas bajas. Fitz *et al.* (2006) vieron en la aceptación de dicha medida por parte de la población en la capacidad de las *independent schools* para proyectarse como centros de excelencia frente a las escuelas públicas. Power, Sims y Whitty (2013) en un análisis sobre el modelo *Assisted Places Scheme* y su impacto en la sociedad, destacaron que la mayor parte de los alumnos que acuden a las *independent schools* suelen ser las personas que ocupan el poder, o las clases dirigentes del país. Entre otros resultados, destacaron como los alumnos que habían disfrutado de este plan se habían sentido alejados de su entorno social y tenían el estigma social dentro de los colegios de pertenecer a niveles socioeconómicos más bajos. No obstante, muchos de ellos afirmaban que enviarían a sus hijos a centros privados debido a que ellos disfrutaban de buenos puestos de trabajo y bien remunerados.

La medida del *Assisted Places Scheme* fue duramente criticada por sindicatos, profesorado, familias y el sector político de izquierda, por considerar que los fondos destinados a este tipo de escuelas podían ser utilizados para mejorar el sistema educativo público.

Finalmente, se aumentó el poder de los padres en los órganos de gobierno de los centros, una cuestión dirigida a restar poder a las LEA dentro de la vida de los centros. La idea central de esta medida era introducir un elemento de control por parte de los padres, madres o tutores legales y que sufrieran un proceso de *empowerment* de cara a desarrollar un cuasimercado educativo. No obstante, una de las cuestiones más importantes introducidas sobre el *empowerment* de los padres, madres o tutores legales que ha significado una de las medidas de privatización (endógeno/exógena) fue el establecimiento del *open enrollment*, es decir, que podían establecer sus preferencias por las escuelas a las que deseaban enviar a los hijos y estas debían ser consideradas por las LEA, siempre que tuvieran oferta disponible. Es decir, que la introducción del cuasimercado educativo inglés se puede rastrear a partir de la *Education Act* de 1980.

Según Demaine (1989) estas reformas irían en la línea de lo que denominó como privatización sigilosa, es decir, poco a poco mediante la desregulación, la autonomía y la creación de mecanismos para llegar a establecer un cuasimercado educativo que no pudo ser efectuada de manera drástica puesto que los conservadores «*one nation*» se resistían a privatizar la educación o dejarla en manos de empresas o entidades independientes, ya que este ala del Partido Conservador entendía en la *Butler Education* de 1944 una parte de su historia.

Gillard (2018) destaca que la actitud de Mark Carlisle, su rechazo a los cheques escolares y la privatización radical de la educación tuvieron también su influencia en esta secretaría ejercida. Carlisle no era un entusiasta de la *New Right*, sino más bien estaba centrado en la mejora de los estándares y de la calidad de la educación y no pretendía tener grandes conflictos con el profesorado. Carlisle fue denominado el ministro conservador que se resistió a la derecha del partido (Roth, 2005).

Aún así, comprenderemos a través de las medidas tomadas por los gobiernos de Thatcher que su intención no era la de promover los cheques escolares y eso la alejaba de la *New Right* neoliberal. Aunque, como hemos descrito dos párrafos más arriba, aplicaría otra serie de mecanismos que se traducirían en los mismos efectos para potenciar el cuasimercado educativo inglés, sin necesidad de pasar por la introducción de una medida que comenzaba a ser criticada por amplios sectores de la población, entre ellos un ala importante de las LEA gobernadas por los *torys* (Demaine, 2001).

Mark Carlisle preocupado por el impacto de los presupuestos designados a educación y los efectos que esto podría tener decidió dejar el cargo como secretario de Estado de Educación y sería reemplazado por Sir Keith Joseph el 11 de septiembre de 1981.

Si bien no nos detenemos especialmente en la trayectoria o vida de la mayoría de las personalidades que aquí se están nombrado, ya que no forman parte del objeto central de análisis de la presente tesis

doctoral, la figura de Keith Joseph y su influencia en la construcción del denominado thatcherismo lo hace pertinente.

Keith Joseph era un abogado y político de origen judío que provenía de una familia multimillonaria e influyente que se dedicaba al mundo de la construcción. La influencia de Joseph en la derechización del Partido Conservador fue mayúscula. En 1974 fundaría el *Center for Policies Studies* (CPS) junto con Margaret Thatcher y Alfred Sherman. Período en el que publicaría su primera obra denominada: *Why Britain needs a Social Market Economy?* (Gillard, 2018). Joseph fue considerado el padre del monetarismo económico y el inspirador de la política de la Dama de Hierro (Galán, 1994).

Si la educación tiene la capacidad de hacer libres a las personas del poder y la dominación, también la tiene para dominar según en las manos de quién se deposite (Freire, 1975). Por lo tanto, no es extraño que Sir Keith Joseph fuera nombrado secretario de Estado de Educación ya que representaba la ideología y los valores del thatcherismo y no le temblaría el pulso a la hora de implementar medidas neoliberales. Además, los *think tanks* conservadores estaban deseando que se nombrara secretario de Estado de Educación a la figura de Joseph (Batteson, 1997). Stuart Sexton continuaría su tarea como consejero y asesor del secretario Joseph.

Joseph llegaría a la Secretaría de Estado de Educación con un objetivo claro y definido, es decir, introducir una educación técnica y vocacional que atendiera a las exigencias del mercado y frenar el sistema integral de educación (Lawton, 1994).

Joseph sería secretario de Estado de Educación en dos etapas de los dos primeros gobiernos de Margarte Thatcher. En esta parte se analizarán las primeras medidas en su primera secretaría ejercida durante 1981 y 1983, año en el que serían las siguientes elecciones generales.

Tabla 21. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1979-1983) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Keith Joseph (1981-1983)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Margaret Thatcher (1979-1983)	Keith Joseph (1981-1983)	de	<i>DES Circular 6/81 The School Curriculum</i> (6 de octubre de 1981)	Cada autoridad local debería: a) revisar la política curricular y difundirla a los interesados; b) revisar si la política curricular de cada escuela va en la línea de las disposiciones actuales; c) planificar el futuro desarrollo del currículum ajustándose a los recursos existentes
			<i>White Paper: Teaching Quality</i> (marzo de 1983)	Expone la reforma que se pretendía en la capacitación y la responsabilidad del profesorado en los estándares de educación

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

El pensamiento de Sir Keith Joseph estaba basado en una idea de la educación para los más capaces, en la que la igualdad de oportunidades bajaba el rendimiento del sistema educativo y para la clase obrera o trabajadora debía haber programas de formación específicos que los cualificara para desempeñar sus funciones laborales (Knight, 1990). Joseph, como hemos aventajado anteriormente, se encontraba frontalmente en oposición a los sindicatos y al rol que estos desempeñaban, ya que eran considerados por este como unos parásitos del estado benefactor (Gillard, 2018).

Chitty (1989) enfatiza en que, en esta etapa de gobierno del segundo gobierno de Thatcher, las reformas estaban enfocadas hacia el control y establecimiento de un currículum nacional y el control sobre el plan de estudios que estuviera conectado con las necesidades del mercado productivo y laboral.

De hecho, la secretaría de Joseph dirigiría la mayor parte de sus reformas a elementos del currículum. La controversia que generaba entre los sindicatos y las LEA los intentos de los gobiernos de controlar el currículum generaba grandes debates en la nación.

El 25 de marzo de 1981 el *Department of Education and Science* (DES) publicaron el marco para el currículum escolar del trabajo realizado conjuntamente por la inspección tras un estudio de campo realizado sobre un amplio volumen de escuelas en Reino Unido. De este estudio saldría el documento *The School Curriculum* que recomendaba a las LEA:

- Conectar el plan de estudios con las demandas de la sociedad
- Definir el plan de estudios, marcar unos objetivos claros por escrito y ser evaluados para ver en qué medida se adecúan a lo estipulado
- El plan de estudios debe reconocer el carácter multicultural de la sociedad, incluir las tecnologías y apoyar la igualdad sexual (igualdad de oportunidades)
- Pensar en el qué aprender y cómo enseñarlo
- Dotar de prioridad el aprendizaje del inglés y las matemáticas en las escuelas primarias y una enseñanza efectiva de las ciencias
- Dotar de un plan de estudios común para los alumnos de 11 a 16 años, relacionar su formación con el mundo laboral y conectar los desarrollos tecnológicos.
- La importancia del aprendizaje para el uso de los ordenadores y de las nuevas tecnologías marcará la vida adulta
- Mayor énfasis en el trabajo práctico y la comprensión de la economía.

Tal y como podemos observar el plan de estudios y las recomendaciones que se explicitaron estaban conectadas con el paradigma mundial de la educación atravesado por las nuevas tecnologías y la teoría del capital humano (Carnoy, 1999). El énfasis, tal y como podemos observar estaría en la relación formación-sistema productivo-empleo.

Por lo tanto, la primera medida legislativa desarrollada por Keith Joseph sería la *Circular 6/81* (1981) *The School Curriculum*, mediante la que se pretendía que las LEA realizaran las intervenciones necesarias en el currículum para adecuarlo al planteamiento recogido en el *The School Curriculum* del 25 de marzo de 1981. La respuesta de las LEA y los sindicatos de profesores entendieron esta medida como una intervención sobre el currículum que restaba autonomía y poder de decisión a la hora de desarrollar su propio plan de estudios, lo que llevó al DES a dejar de publicar documentos sobre el plan de estudios, aunque se encontraron otras vías para influir en el currículum (Chitty, 1989; Gillard, 2018).

Es por tanto, en esta etapa donde se sembraría el camino del thatcherismo en educación, es decir, si las políticas de *New Right* tienden a descentralizar la toma de decisiones, en el caso de Reino Unido se daría un proceso a la inversa, es decir, de centralización del currículum para poder poner en funcionamiento una serie de mecanismos que supondrían la conjugación del mismo con mecanismos de privatización endógena (pago por mérito docente, evaluación de estándares, publicación de resultados, endoprivatización del currículum; etc), como veremos en la secretaría sucesora a la de Keith Joseph.

En dicha etapa, al mismo tiempo de la secretaría de Joseph, a pesar de que expuso un cierto énfasis en el cheque escolar, el equipo de trabajo del secretario de Estado de Educación estaba dividido ante las posibilidades de este mecanismo de privatización exógeno/endógeno (Chitty, 1989).

A pesar de las reiteradas declaraciones del secretario de Estado de Educación sobre el cheque escolar, sus políticas educativas en esta primera etapa fueron dirigidas hacia el currículum escolar y la intervención en el mismo. Sería la antesala de la *Education Reform Act* de 1988 en esta materia. Los laboristas, y parte de los conservadores «*One Nation*» y los conservadores más próximos a la *New Right* estadounidense recelaban sobre la intromisión o el control del currículum, ya que suponía que se restara poder a las LEA. A pesar de ello, según Lawton (1994) el control del currículum era una medida que definiría el thatcherismo, que pretendía asumir competencias en ciertas materias para poder adaptar a las escuelas a las exigencias del

mercado y ejercer un mayor control sobre las LEA. Laval y Dardot (2013) en su diferenciación entre liberalismo y neoliberalismo, nos recuerdan que la función del neoliberalismo en sí no es dejar fuera al Estado, sino que el Estado sea el agente que «reme» para hacer mercado.

Bajo la secretaría de Joseph surgiría una de las principales preocupaciones y de las políticas de desgaste de la señora Thatcher, es decir, la crítica hacia el profesorado. Al fin y al cabo, lo que se pretendía eran crear las condiciones como se recogían en los *Black Papers* para que las escuelas compitieran entre ellas para captar alumnado en un modelo de zona única en el que el profesorado tenía un rol principal pasando de ser funcionario a ser un dotador de servicios y en función de su calidad como profesor medido por los resultados podría conservar su empleo o ser despedido (Demaine, 2001). Aquí es donde comenzaría a introducirse la cultura de la performatividad (Ball, 2003a) mediante el *White Paper: Teaching Quality* (1983).

A pesar de que hubo otra serie de reformas, éstas son las consideradas como las que en esa privatización sigilosa comenzaba a erigir los principios de la Nueva Gestión Pública sobre la educación de Inglaterra, en la que la reforma se centraría también en modificar el rol del director hacia la figura de un gerente o jefe que como veremos se fortalecería mediante la introducción de la nueva gobernanza de las instituciones educativas mediante principios de la NGP en la capacidad otorgada en la *Education Act* (1988) a los directores para contratar, despedir y gestionar los presupuestos, así como competir con otras escuelas para captar alumnado.

5.1.2. El segundo gobierno de Margaret Thatcher y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de Keith Joseph (1983-1986) y de Kenneth Baker (1986-1987)

5.1.2.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1983-1987)

Tras cuatro años en el gobierno, las elecciones británicas se celebrarían el 9 de junio de 1983, en la que la primera ministra arrasaría sobre su mayor oponente Michael Foot del Partido Laborista. Thatcher, obtendría el 42,3 % (397 escaños) frente al 27,6 % (209 escaños) obtenido por el laborista Foot (1983 General election results Summary, 1983). Es importante destacar que, en este contexto, un año atrás precisamente nacería la Dama de Hierro por su postura ante la defensa militar y bélica de las Islas Malvinas. Empero, este triunfo fue de cara a la sociedad británica ganando sucesivas y seguidas elecciones, y dentro de su mismo partido, en el que el sector más crítico con Thatcher no se enfrentaría a ella en todos los años de gobierno que esta ocuparía en el cargo (Tubella, 2013).

En parte, lo que hemos recogido aquí explicaría en alguna medida como las políticas con un sentido privatizador de los servicios y bienes públicos, así como la agenda de reforma neoliberal educativa sería aplicada sin contemplaciones, ni titubeos a partir de 1983.

Seymour (2012) describiría en esta etapa de gobierno una segunda oleada de privatizaciones y la denominó el despegue. Mediante dichas privatizaciones se buscaría hacer de las grandes empresas organismos más eficaces y eficientes, así como más competitivos en el sector al que pertenecían como fueron: *Jaguar*, *British Telecom*, el resto de *Cable & Wireless* y *British Aerospace*, *Britoil* y *British Gas*. Como se puede entrever los servicios básicos comenzaron a ser privatizados, siguiendo las teorías hayekianas. En esta etapa se atacó directamente el «alma» del ciudadano, en el que se les invitaba a ser un inversor directo comprando acciones de las empresas liberalizadas mediante la campaña publicitaria *Tell Sid* (1986) en la que podían comprar acciones de la *British Gas*. Harold Wilson en un artículo en el diario *The Telegraph* el 15 de junio de 2013 describía como esto sería el principio o la estrategia que serviría de pretexto para la privatización de otros sectores del sistema público.

Esta etapa de gobierno estuvo caracterizada principalmente por la encrucijada llevada a cabo por la primera ministra contra los sindicatos. Las reformas introducidas por Thatcher buscaban restar los derechos de los trabajadores a sindicarse y a cerrar los establecimientos en tono de huelga. Principalmente los sindicatos de mineros fueron los que presentaron una mayor resistencia a las políticas de Thatcher

secundando dos huelgas generales de mineros que duraría a lo largo de todo un año entre 1984 y 1985 y que dejaría escenas amargas y de grave conflicto entre la fuerza policial de uso paramilitar encomendada por la primera ministra para aplacar el poder de los sindicatos a los que consideraba parásitos del Estado según los archivos nacionales publicados y referenciados por Alan Travis en un artículo para el diario inglés *The Guardian* el 1 de agosto de 2013 (Travis, 2013). La fama de Dama de Hierro (*Iron Lady*) ya se la había ganado anteriormente en la guerra de las Islas Malvinas y parecía ser una estrategia que le había funcionado y no pensaba parar, ya que siempre podía acudir a su frase: *There is not alternative!* que le sirvió de un segundo apodo por el que la llamaban TINA.

5.1.2.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales en educación en las generales de 1983

El manifiesto *tory* para las elecciones de 1983 comenzaba con un preámbulo o declaración firmada de la candidata Thatcher que recogía el espíritu de las políticas de *roll back neoliberalism* (Peck, Theodore y Brenner, 2010). En el preámbulo del manifiesto del PC (*1983 Conservative Party General Election Manifesto*, 1983) se puede extraer el discurso principal de dicho manifiesto, es decir, atribuir la recuperación económica a las políticas de recorte, privatización de los servicios públicos (como hemos desarrollado en la historia política del partido conservador, y más en concreto en los gobiernos de Thatcher) y la reducción de la inflación. El discurso de los logros alcanzados dentro del manifiesto destaca como punto fuerte la devolución a la vida británica de la libertad de las empresas y la desregulación de los controles sobre los salarios, impuestos, precios, etc. La tarea pendiente que señala Thatcher es la creación del empleo, ya que el desempleo no hizo más que aumentar y provocar un descontento generalizado que si no llega a darse el suceso de las Islas Malvinas, todo parecía apuntar a un posible batacazo en las elecciones de 1983. Del discurso nacionalistas y de la mano dura de la administración Thatcher, se pueden rastrear mensajes en este preámbulo del manifiesto, por lo que el mensaje conservador atraviesa gran parte del manifiesto.

Por otro lado, Michael Foot sería el candidato por los laboristas en las elecciones de 1983. Como se ha desarrollado en la historia del Partido Laborista, en esta etapa la fuerza de los trabajadores pretendía volver a fortalecer su discurso socialdemócrata que se había erosionado por los enfrentamientos de la administración de James Callaghan a partir del *Ruskin Speech* y otra serie de medidas adoptadas. La idea principal del laborismo de Foot era volver a los principios que habían hecho santo y seña del laborismo. Los agradecimientos o preámbulo firmado por Foot en el manifiesto del PL (1983²⁸) se exponen las preocupaciones del momento y desarrollan una posición defensiva y crítica del laborismo en la que se intuye como una crítica a las políticas neoliberales que ellos tildan de claro beneficio a los grandes capitales y de un alto costo sobre la población que sufre el desempleo masivo. El laborismo se presenta como el defensor del Estado de Bienestar y apela a sus fundadores queriendo recuperar las políticas centradas en la sociedad. Destacan su comunión con uno de los principales enemigos de la señora Thatcher, los sindicatos. Así, de este modo, la educación no ocupa un lugar en los agradecimientos o preámbulo del manifiesto, pero el desempleo y su solución pasará por la misma.

Así podemos ver en la tabla comparada de ambos manifiestos en el ANEXO II lo que se recogió en materia de educación. Como se puede observar en el ANEXO II, se tratan de dos modelos de educación enfrentados, una escuela basada en el principio de igualdad de oportunidades, pública e integral propuesta por los laboristas; frente a una escuela selectiva, que fomenta el consumo y financiación de educación privada y no guarda los principios de la igualdad de oportunidades.

En la primera variable que ha emergido de la lectura de ambos manifiestos podemos ver la ya podemos decir clásica lucha entre un modelo de sistema educativo público y un modelo mixto o de cuasimercado. Los laboristas se proponían acabar con las subvenciones públicas a instituciones privadas o

²⁸ Para consultar el preámbulo véase <https://web.archive.org/web/20150330053201/http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1983/1983-labour-manifesto.shtml>

con las deducciones fiscales que las familias percibían, o las deducciones de los centros privados caritativos. Dichas medidas son propias de la privatización de la educación, en la que se fomenta la participación del sector privado en la educación. Al mismo tiempo, declaraban sus intenciones para abolir la primera medida de cuasimercado que vio la luz mediante la *Education Act* de 1980, es decir, el *Assisted Places Scheme*, una medida que chocaba con la igualdad de oportunidades y que según denunciaban en el manifiesto estaba siendo utilizada de manera fraudulenta para subvencionar la educación de los hijos de los políticos. La apuesta del laborismo de Foot era acabar con los privilegios de la privada y utilizar esos fondos para mejorar la calidad de la educación pública en términos cualitativos. Una de las intenciones hacia la reforma integral del sistema educativo que no llegaría a ver la luz en Inglaterra, era absorber parte de las escuelas privadas a la red de escuelas públicas, hecho que sabemos y observaremos más adelante, sería al contrario y promovido tanto por la fuerza *tory*, como por el *New Labour*.

El Partido Conservador, por el contrario, se situaba en una posición defensiva sobre las escuelas de la iglesia y las *independent schools* alegando que las familias tenían derecho a gastar sus fondos en las escuelas privadas si era lo que deseaban.

Una vez más la disputa como hemos adelantado estaba entre las libertades: libertad de elección de centro, libertad de enseñanza y libertad de creación de centros alcanzadas por el liberalismo *laissez-faire*, frente a la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación de los derechos de segunda generación promovidos por la socialdemocracia.

Sobre el plan de estudios los *torys* guardan silencio en su manifiesto, probablemente porque se estaría preconizando el establecimiento del currículum nacional que como veremos vería la luz mediante la obra maestra «de» y «en» la privatización de la administración Thatcher, la *Education Reform Act* de 1988. En este sentido, los laboristas versaban sobre un plan de estudios integrador y que contemplara las diferencias.

Respecto a la etapa de educación primaria el laborismo planeaba una mayor inversión o traspaso de fondos a las LEA para que pudieran disminuir las ratios alumno-profesor e invertir en la mejora de las infraestructuras y materiales. La premisa del gobierno laborista era destinar fondos a la educación pública para mejorar el sistema educativo. Respecto a esta cuestión, los *torys* tampoco recogerían ningún tipo de medida.

Seguidamente, los laboristas en esa línea de la mejora del sistema público de educación seguían apostando por el sistema de educación integral y como apuesta para la formación de capital humano mediante una educación que se ajuste a las necesidades de la población. Respecto a esta etapa los *torys* no recogían medidas.

En relación con la evaluación o establecimiento de estándares, los laboristas en relación con la rendición de cuentas y al derecho a ser evaluados de manera equitativa para poder proseguir o continuar hacia etapas superiores de educación pretendían establecer un sistema de evaluación común a la edad de 16 años que proveía certificados sobre la educación obligatoria. Sin embargo, la medida de evaluar al alumnado por parte de los *torys* iba enlazada con la publicación de los resultados de las evaluaciones del alumnado para que en esa presión pública los centros mejorasen sus resultados y los padres pudieran elegir con un criterio externo. Los conservadores proponían establecer un sistema de evaluación motorizado mediante computadoras y pruebas externas. De este modo, la publicación de resultados y la evaluación estandarizada, dos de los mecanismos de privatización endógena estaban en la agenda del Partido Conservador.

El Partido Laborista hacía la promesa de abolir la *Education Act* 1979 de la secretaría de Mark Carlisle (1979-1981) que paralizó la *Education Act* de 1976 de Shirley Williams para que las *independent schools* pudieran seleccionar al alumnado según su capacidad mediante la ejecución de una prueba. La idea de los laboristas era seguir apostando por el sistema integral de educación y de no selección del alumnado en la etapa de educación secundaria. Como hemos adelantado previamente, esta disputa marcaría los manifiestos de ambos partidos durante más de una década. En este punto, el Partido Conservador no tenía que expresarse, puesto que la legislación existente era la *Education Act* de 1979 que favorecía la selección educativa.

El Partido Laborista se comprometía entre otras cosas con la penalización del castigo corporal y físico. Si hemos querido destacar este punto a pesar de su falta de relación con la privatización «de» y «en»

la educación, si pensamos que se trata de un elemento ideológico-discursivo en el que la disciplina y la buena conducta o la preocupación por la misma forma parte de la agenda del neoconservadurismo británico en el mensaje lanzado sobre el caos que las políticas socialdemócratas ocasionan. Uno de los elementos que elevarían al poder a Thatcher y por lo que surgieron los *Black Papers* fue por una justificación de la indisciplina ocasionada por las sociedades socialdemócratas y la escuela comprensiva que había sido laxa respecto a la buena conducta y los valores de disciplina. A pesar de que esta medida no quedara contenida o recogida en el manifiesto *tory* será el secretario de Educación Kenneth Baker (1986) el que terminaría aboliendo el castigo físico en las escuelas debido al revuelo social que causaron dos demandas interpuestas al Tribunal Superior de Derechos Humanos, aunque solo sería prohibido en las escuelas públicas. Esta medida no llega a las escuelas privadas hasta 1999 debido a una sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (Gould, 2007). Lo que nos recuerda el autor, es que en una serie de entrevistas a profesorado de escuelas públicas y privadas el castigo físico se retiraría de la escuela, pero no se hizo con un plan desarrollado que ayudase al profesorado a emplear otra serie de herramientas pedagógicas y supuso un desastre para la disciplina en las aulas educativas públicas.

Sobre la libertad de elección de centro por parte de los padres el manifiesto de los laboristas no recogía medida alguna, ya que se mostraban más preocupados por la mejora de las condiciones de la educación pública y de la igualdad de oportunidades. En contraste a lo mismo, la agenda educativa de Thatcher y las secretarías de educación anteriores a este manifiesto potenciaron la libertad de elección de centro mediante una serie de medidas que como políticas observadas de éxito desde el mismo partido son referenciadas en el manifiesto de 1983 (las LEA deben tener en cuenta las preferencias de los padres, publicación de resultados y prospectos para que los padres elijan entre escuelas, aumento de la presencia de los padres en los cuerpos directivos de las escuelas, modelo de *Assisted Places Scheme*). En este mismo manifiesto dejaban claras sus intenciones de aumentar el poder de los padres ampliando las formas de elección mediante otros mecanismos. La idea tras estas enunciaciones estaba clara, el cuasimercado educativo no surgió por una serie de elementos fortuitos, sino que la intención estaba diseñada desde un principio.

Ambos manifiestos recogían inquietudes sobre la formación del profesorado, aunque el manifiesto laborista parecía estar más preocupado por dos razones que entendía eran parte de un mismo problema, es decir, mejorar la formación del profesorado (modelo de formación más profesionalizado) pero también las condiciones en las que el profesorado ejercía la docencia (ratio profesor-alumno). El Partido Conservador enuncia que no quiere modificar la formación del profesorado con la que no está contento, aunque si entendemos el discurso del neoliberalismo y el ataque al funcionariado que forma parte del Estado, las críticas de dicho partido a la función docente serían llevadas en el sentido de introducir una cultura performativa que pusiera a trabajar a estos bajo los principios del mercado (Ball, 2003a). La publicación de resultados y la evaluación estandarizada ya han sido relacionadas en el marco teórico con la cultura de la performatividad.

En relación con la financiación del sistema público entendido desde la equidad, el Partido laborista tenía recogidas una serie de medidas. Su idea central era restablecer todo en lo que el Partido Conservador había recortado gastos, acabar con el *Assisted Places Scheme* que suponía el destino de fondos públicos hacia el sistema privado y entendían que existían necesidades urgentes en el sistema educativo público. La agenda del Partido Laborista pretendía continuar con la inversión en el estado del bienestar, no obstante, perdería las elecciones y, por lo tanto, el paquete de reformas neoliberales y proprivatización de la educación sería aplicado en el contexto británico.

5.1.2.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia (1983-1987)

La primera secretaria de educación, de las dos que ocuparían el segundo gobierno de Margaret Thatcher sería la continuada por Sir Keith Joseph entre los años 1983 y 1986. Las medidas legislativas que influyeron en la privatización de la educación de la etapa de Joseph serían las siguientes:

Tabla 22. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1983-1987) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Keith Joseph (1983-1986)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Margaret Thatcher (1983-1987)	Keith Joseph (1983-1986)	<i>Technical and Vocational Education Initiative (TVEI):</i> esquema piloto 1983	Iniciativa lanzada en 1982, pero que sería implementada a partir de 1983. Introducía las nuevas tecnologías (ordenadores) y nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (práctica y teórica) para la etapa de educación secundaria superior. Las relaciones entre la empresa y los centros educativos eran directas. El TVEI sería el embrión de los <i>city technology colleges</i> de la siguiente Secretaría de Educación
		<i>DES Circular 8/83 The School Curriculum</i> (8 de diciembre)	Exigía a las LEA la realización de un informe en la progresión de la política curricular a partir de la Circular 6/81
		Abolición del <i>Schools Council</i> (31 de enero). El trabajo del mismo pasaría al <i>School Examinations Council (SEC)</i> y el <i>School Curriculum Development Council (SCDC)</i>	Supuso el quite de poder a los docentes a la hora de diseñar el currículum, ya que el <i>Schools Council</i> estaba dominado por docentes. En los dos órganos que pasaron a controlar el currículum los miembros de los mismos eran designados por el secretario de Estado de Educación
		<i>Green Paper: Parental Influence at School</i> (mayo de 1984)	Aumentar el poder de los padres en los centros educativos mediante dos propuestas fundamentales (PIS, 1984; párr., traducción propia): (1) A los padres representantes elegidos por otros padres se les otorgaría el derecho de formar la mayoría del órgano rector en el caso de una escuela del condado o escuela especial mantenida y, junto con los gobernadores de la fundación, formar la mayoría en el caso de una escuela controlada voluntariamente. (2) Todos los órganos de gobierno del condado, escuelas especiales controladas y

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
			<p>mantenidas voluntariamente tendrían sus funciones claramente definidas para que puedan cooperar efectivamente con las LEA, los directores y otros maestros en la promoción de la buena educación</p>
		<p><i>Rates Act</i> (26 de junio de 1984)</p>	<p>Supuso el establecimiento para las LEA del gasto máximo que podían realizar en servicios públicos. El incumplimiento del techo de gasto llevaría a sanciones, multas y recortes en el presupuesto gubernamental</p>
		<p><i>Establishment del Council for the Accreditation of Teacher Education</i> (CATE)</p>	<p>Supuso la monitorización y establecimiento de estándares en la <i>Initial Teaching Training</i> (ITT)</p>
		<p><i>White Paper: Better Schools</i> (marzo de 1985)</p>	<p>Antesala de la <i>Education Act</i> (1988), se estableció una crítica a las escuelas a partir de: los bajos estándares, las diferencias en la calidad de las escuelas, debilidades en la planificación del currículum y la necesidad de realizar una evaluación objetiva. Proclamó la educación como una inversión y el sentido de las políticas conservadoras hacia el establecimiento de un currículum nacional y pruebas de evaluación estandarizadas consistentes y homogéneas</p>
		<p><i>DES Quality in Schools: Evaluation and Appraisal</i> (1985)</p>	<p>Documento realizado por el DES y el servicio de inspectores de su majestad (HIM, por sus siglas en inglés) mediante estudios realizados a una muestra de LEA y escuelas. Mediante este documento proponían la evaluación de los centros educativos, el profesorado y el rendimiento del alumnado para la mejora de los estándares educativos entendidos como calidad de la educación. En este punto, la evaluación del profesorado tomaba otros matices, en la que se proponía una autoevaluación y una evaluación de expertos (miembro del equipo directivo superior o un representante de la LEA). El enfoque de evaluación era el de la misma para la responsabilidad docente y del personal educativo</p>

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
		<i>Education (Amendment) Act 1986</i> (17 de febrero)	Aumenta los límites de las subvenciones de apoyo educativo y elimina el pago de del almuerzo de la <i>Remuneration of Teachers Act</i> de 1965

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

Keith Joseph no escondió el ideario sobre la reforma que quería para la educación, «las escuelas deberían predicar la virtud moral de la libre empresa y la búsqueda de ganancias» (*The Times Educational Supplement* 26 de marzo de 1982 citado en Chitty 1989, p. 151). Chitty (1989) sostendría la contradicción en sus afirmaciones sobre el adoctrinamiento en las escuelas (las escuelas de las LEA), por las que durante en su segunda secretaría prohibió la propaganda política en las mismas. No obstante, su fe en el mercado y en las políticas de corte neoliberal no era menos que una forma de adoctrinamiento.

La frase pronunciada por Margaret Thatcher en una entrevista concedida el 3 de marzo al *Sunday Times*, «la economía es el método, el objetivo es cambiar el alma y el corazón» (Margaret Thatcher Foundation, 2019c) comenzaría a ganar sentido, aún más si cabe, mediante las reformas preconizadas en la segunda secretaría de Sir Keith Joseph y tomarían forma en la secretaría de su predecesor Kenneth Baker que más abajo se desarrolla.

En esta etapa, ponemos atención a otra serie de documentos que sientan las bases de la reforma educativa del Reino Unido que conformarían los mecanismos de privatización endógena y de establecimiento del currículum nacional.

La puesta en marcha del *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) se encontraba dentro del contexto del clamor social y político por revertir el abandono escolar y tratar de conectar la educación con el mundo productivo cambiante con la inmersión de las nuevas tecnologías. De este modo, la visión instrumental de la educación al servicio de la industria podemos visualizarlo en el análisis de los manifiestos anteriores por parte de ambos partidos políticos. Al mismo tiempo, el TVEI suponía una amplia cantidad de fondos destinados a la implementación de este modelo vocacional de formación lo que hacía que muchas de las LEA se adscribieran al mismo, a pesar de encontrarlo alejado de sus objetivos, ya que se excluyó a funcionarios y profesionales del diseño del plan, aunque posteriormente eran principalmente los que se encargaban de la gestión y diseño del currículum de este (Young, 1990). Chitty (1990) destacaría que la iniciativa TVEI levantó ampollas en la sociedad y comunidad educativa, ya que se entendía como una formación direccionada al mundo del trabajo que terminaba erosionando el sentido integral de la educación secundaria y reproducía una división del trabajo. Esta iniciativa supuso la alteración radical del control en educación, ya que el gobierno central sin consulta previa de las LEA o de los profesionales de la educación diseñó el modelo. Al mismo tiempo, supuso la relación del gobierno con empresas, como la *BBC* para crear microordenadores para los alumnos de los TVEI, es decir, el gobierno y la empresa colaboraban en nombre de la innovación educativa (Younie y Leask; 2013).

La influencia en el currículum, hacia su tecnificación y sobre todo, ejercer un control sobre el diseño de los planes de estudio de las LEA comenzaría mediante la Circular 6/81 *The Schools Curriculum*. Cabe recordar que la privatización directa de las escuelas era una medida impopular que encontraba opositores tanto dentro, como fuera del Partido Conservador. Keith Joseph era consciente de ello y apostó por medidas de privatización encubiertas, por lo que el control del currículum llevaría a erigir el establecimiento de un cuasimercado. De este modo, mediante la DES Circular 8/83 *The School Curriculum* (8 de diciembre) trató de medir en qué grado las LEA estaban realizando las políticas sobre los planes de estudio detalladas en la etapa anterior. Se trataba de un control en la distancia (Ball, 2001).

Seguidamente, la abolición del *Schools Council* que estaba compuesto en su mayoría por docentes y que se encargaba de las competencias sobre el currículum educativo, supuso la traslación de estas

competencias al *School Examinations Council* (SEC) y el *School Curriculum Development Council* (SCDC). Dichos órganos estaban compuestos por miembros designados por el propio secretario de Estado de Educación, por lo que se reducía el papel de los docentes y su poder de decisión, y pasaría a estar al servicio de los intereses del Partido Conservador, lo que podemos considerar un mayor control sobre el currículum educativo por parte del gobierno central.

Una vez más las tensiones que entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo se ponen de relieve si partimos de consideraciones axiomáticas a ambos conceptos. No en vano, el control o recentralización del currículum, o la recuperación de competencias no es propio de las agendas neoliberales que tratan de reducir la intervención a mínimos. Aun así, la ingeniería política y los mecanismos desarrollados por figuras como la Joseph —la figura más influyente del *thatcherismo* (Ball, 2007)— sabía que, para poner a funcionar a la escuela pública como una institución al servicio del mercado, el control y el poder de las LEA y el profesorado debía ser restringido (Whitty, 1989).

De este modo, se pretendía aumentar el poder del principal cliente del mercado educativo, en la vida y gobierno de los centros educativos. La presión de los padres, madres o tutores legales era pensada como una mejora de la calidad derivada de la competencia. Cabe recordar, que en la secretaría en materia de educación de Carlisle (1979-1981) se aumentó el poder de elección y representación de los padres en los gobiernos de las escuelas mediante la *Education Act* de 1980. Si bien, se recogía en el manifiesto de 1983 de la fuerza *tory* la expansión de la libertad de elección como un logro del gobierno conservador, se recordaba que continuarían buscando mecanismos y políticas para aumentar la influencia de estos en la elección y educación sus hijos. El cuasimercado educativo no podría funcionar si la pieza clave de este, el o los clientes de la educación. Por lo tanto, en cumplimiento con la promesa lanzada desde el manifiesto de 1983 de la fuerza conservadora se elaboró el *Green Paper: Parental Influence at School* 1984, en el que se recogió lo siguiente:

Se propone que la mayoría de los gobernadores de una escuela del condado o de una escuela especial mantenida normalmente estén formados por padres elegidos por y de los padres de los niños que asisten a la escuela en cuestión. En el caso de una escuela controlada voluntariamente, se deben seguir teniendo en cuenta los intereses del organismo proveedor voluntario: en tal caso, se propone que la mayoría en el órgano de gobierno normalmente esté formada por padres gobernadores y gobernadores de fundaciones.

La idea central de las recomendaciones del nombrado *Green Paper* era restar poder a las LEA a la hora de designar a los representantes, que se respetar la *Education Act de 1980* y aumentar el número de representantes padres, madres o tutores legales en los centros educativos mantenidos o voluntarios. La justificación de estas medidas, estaban unidas a la idea de la mejora de los estándares y de la calidad de la enseñanza mediante la participación de los principales afectados en los órganos de gobierno.

Si el anterior secretario de Educación, Mark Carlisle se oponía en «secreto» a la política de recortes por debajo del 7 % que el Partido Conservador prometía acometer en el campo de la educación. A Keith Joseph no le tembló el pulso y mediante su secretaría vería la luz la punitiva *Rates Act 1984* mediante la que se establecía el techo de gasto de las LEA en la red educativa (entre otros servicios), por lo que se advertía de duras sanciones, multas o recorte de fondos desde el gobierno a las LEA que no cumplieran con esos requisitos. El discurso del derroche en gasto público como uno de los males endémicos del crecimiento económico, formaba parte de la agenda política del *thatcherismo*. Una menor inversión en el sistema público puede ser traducido en un deterioro de este.

En el manifiesto del Partido Laborista, uno de los puntos en los que más énfasis se hizo para la mejora de la calidad de la educación en Reino Unido, era la necesidad de revertir fondos públicos a la formación docente, disminuir la ratio de alumnos, invertir en materiales educativos, establecer planes de financiación por parte de las LEA y abolir el *Assisted Places Scheme*. Aún así, el Partido Conservador versaba sobre la baja o mala calidad de muchos centros educativos a lo largo del país, pero lanzaban políticas con carentes recursos.

De este modo, se pasó por la responsabilidad de los docentes en los bajos estándares, como parte del discurso neoliberal y del ataque a las figuras públicas y se introdujo el *Council for the Accreditation of Teacher Education* (CATE) en 1984, mediante el que se afianzaron una serie de indicadores, estándares y aumento de la responsabilidad docente. La creación de este órgano supuso el comienzo de las reformas radicales que sufriría la *Initial Teacher Training* (ITT). McNamara, Murray y Phillips (2017, p. 6) siguiendo a Alexander (1984) destacaban que:

El período de Keith Joseph como secretario de Estado Conservador para la Educación, y la disponibilidad, a partir de las encuestas de la Inspección de Su Majestad (HMI), mostraban una mayor evidencia del impacto de la capacitación en la competencia de los nuevos maestros, como catalizadores para interés del gobierno central en el sector.

Los mismos autores, destacan la cultura performativa, o el poner a trabajar a los maestros bajo los preceptos del mercado, generando en ellos una subjetividad e identidad profesional basada en la carrera por el éxito docente debido a la estandarización y las evaluaciones de la función docente.

A pesar de ello, la reforma educativa que iba a convertir la educación inglesa en un verdadero cuasimercado comenzaba a preconizarse mediante la publicación del *White Paper: Better Schools* 1985. El título en sí del documento juega un papel significativo, «*better schools*», ya que en el informe se proponían escuelas como modelos de excelencia y calidad (palabras utilizados en el documento) y se destacaba un gran número de escuelas consideradas «malas escuelas». El documento proponía una crítica a las escuelas a partir de: los bajos estándares destacados, las diferencias en la calidad de las escuelas, debilidades en la planificación del currículum y la necesidad de realizar una evaluación objetiva. Proclamó la educación como una inversión y el sentido de las políticas conservadoras hacia el establecimiento de un currículum nacional y pruebas de evaluación estandarizadas consistentes y homogéneas.

La cultura de la evaluación externa era divulgada como una de las extremidades de la mejora de la calidad de las escuelas, junto con una mayor homogeneidad en el currículum de las escuelas para al mismo tiempo, poder ser evaluados de manera objetiva. Como podemos ver, la cultura de la evaluación, la reforma del currículum que atiende a las necesidades del mercado, la clasificación entre buenas escuelas y malas escuelas y la tecnificación de la formación de los docentes, así como la medida de su *performance*, son mecanismos de privatización endógenos, ya que cabe recordar que las escuelas las escuelas están obligadas a publicar prospectos, dando detalles de los resultados de sus exámenes desde la *Education Act* de 1980. Otra cuestión es el compromiso en el manifiesto de 1983 de dotar a los centros educativos de medios tecnológicos (computadoras) para registrar y evaluar mediante pruebas externas a los centros educativos. Esto y la publicación de los resultados, deriva en sistemas de *ranking* entre los centros que fortalecen la libertad de elección de centro, la competencia entre centros y por tanto el cuasimercado educativo. Huelga recordar, las desiguales oportunidades de acceder a la información o el interés de las clases sociales más desfavorecidas para elegir centro educativo, lo que deriva en segregación y descohesión social (Olmedo, 2007).

Acto y seguido, el *DES* y los inspectores de la su majestad (HIM, por sus siglas en inglés) publicarían el *Quality in Schools: Evaluation and Appraisal* en 1985. Este documento, contenía la palabra calidad en las escuelas y evaluación en su título. La intención estaba clara, la calidad entendida como la evaluación del producto final del proceso educativo, de los centros y del profesorado. Se introducía la rendición de cuentas propia de la NGP, es decir, la evaluación de los centros educativos y su *performance* mediante estándares de calidad externos, la evaluación del alumnado entendido sobre los resultados de las materias instrumentales, y la evaluación del profesorado como un proceso mixto de autoevaluación y una evaluación externa realizada por alguien del equipo directivo. En este último punto, el control de la práctica y la docencia del profesorado sería supervisada por el equipo directivo, de tal forma que se comenzaría a introducir la filosofía gerencialista y mecanismos propios de la *audit society* (Power, 2000). A pesar de ello, el impacto de dicho informe y su aterrizaje en políticas concretas y mecanismos propios de la privatización endógena de la educación, los veremos más adelante.

Aunque siguiendo esta línea podemos ver que los documentos que versan sobre la calidad de la educación, la gestión de las escuelas, la formación del profesorado; entre otros., no han cesado desde el Ruskin Speech pronunciado por James Callaghan (1976). Es a partir de aquí que la reforma o contrarreforma llevada a cabo en Inglaterra es filtrada o volcada en la sociedad para legitimarlas. Así, al mismo tiempo, la crisis económica, laboral y la asunción de la sociedad posmoderna; parecen haber allanado el camino para la propuesta de soluciones, es decir, estaríamos en una etapa más hacia lo que Peck, Brenner y Theodore (2010) denominaban con *roll back neoliberalism*. Por lo tanto, las crisis y los debates sociales las soluciones son aportadas por el gobierno conservador.

Finalmente, en la misma línea de recorte y gasto público en educación la última ley que vería la luz bajo la secretaría de Joseph sería la *Education (Amendment) Act* 1986 que limitaría el gasto de las LEA para la contratación o destinación de fondos a los servicios de apoyo educativo y quitarían el deber del pago del almuerzo del profesorado que estaba regulado desde 1965. La precarización del sistema educativo es evidente, se pretendía mejorar los sistemas educativos, pero con la introducción de la filosofía de la NGP, responsabilizando a los docentes, dotando de un mayor rol a los padres electores y gobernadores, estableciendo sistemas de evaluación externa, etc. Pero la inversión educativa para la igualdad de oportunidades o el cuidado de los funcionarios no era considerada como un elemento de calidad educativa. De ahí, a que Tiana (2006a) nos invite a reflexionar sobre los diversos sentidos que son atribuidos a la calidad educativa, ya que desde una visión mercantilista esta significa la elevación de estándares de rendimiento o el cumplimiento con las normas de calidad de una empresa. Sin embargo, calidad educativa desde una visión progresista, significa proporcionar medios y recursos (materiales, humanos, etc.) a todos los centros educativos para que se desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje lo más equitativos posibles.

Según Viñao (2012) la carente inversión en el sistema público de educación, la erosión de las condiciones del funcionariado, la crítica a la falla de la calidad como responsabilidad del centro o del profesor y el enfrentamiento con los sindicatos, están detrás del desmantelamiento de la educación pública.

Edwards, Ezzamel y Robson (1999) entendieron el papel de Joseph, como el que allanaría el camino para el ataque a todo lo que estuviera relacionado con el «consenso de posguerra», es decir, sindicatos, profesorado y LEA. El papel del DES y de la HMI se supone objetivo y las recomendaciones lanzadas no eran puestas en duda por el común social, por lo que se estaba organizando el ataque a las LEA para introducir la *Local Management of Schools* (LMS), es decir la gestión local de las escuelas que restaría poder y competencias a las LEA. Al mismo tiempo, nombrados autores destacan que este camino comenzó con la limitación de inversión impuesta a las LEA y las políticas de recortes revertidas sobre ellas, para así deteriorarlas y acometer las reformas.

A esta etapa o Secretaría de Estado de Educación y Ciencia, no se le ha prestado tanta atención en otros estudios, como sí a partir de la siguiente Secretaría. Sin embargo, pensamos que gran parte de las medidas se preconizaron en esta etapa.

El 21 de mayo de 1986 Sir Keith Joseph se retiraría de su cargo como secretario de Educación y Ciencia, ya que los desencuentros con los sindicatos de profesores y su intentona de reformular el sistema de salarios de estos llevó a la formulación de sucesivas huelgas y al desgaste de su figura. Su predecesor sería Kenneth Baker, uno de los mayores reformadores del sistema educativo del Reino Unido y que puso en marcha la mayoría de las medidas que supusieron la privatización en y de la educación en Inglaterra. Por lo tanto, en las reformas que influyeron en las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo la secretaría de Kenneth Baker en el segundo gobierno de Margaret Thatcher fueron:

Tabla 23. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1983-1987) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Baker (1986-1987)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Margaret Thatcher (1983-1987)	Kenneth Baker (1986-1987)	<i>Education Act</i> (18 de julio de 1986)	Ley breve sobre becas de educación adicional y agrupación de gastos por parte de las LEA
		<i>DES A new choice of school</i> (octubre de 1986)	Recoge las propuestas para el establecimiento de los <i>city technology colleges</i>
		<i>Education (No. 2) Act</i> (7 de noviembre de 1986)	Exigía que las LEA establecieran políticas, los gobernadores publicaran informes anuales y celebraran reuniones de padres; estableció normas sobre admisiones, adoctrinamiento político y educación sexual; abolió el castigo corporal; terminó el deber del secretario de Estado de hacer informes anuales.
		<i>Teachers' Pay and Conditions Act</i> (2 de marzo de 1987)	Abolió los procedimientos de negociación establecidos por la Ley de 1965; desde ahora hasta 1991, el secretario de Estado impuso el pago y las condiciones de los maestros
		<i>Local management of schools (LMS)</i> (abril de 1987)	Son anunciadas las LMS por Baker en la Secondary Heads Association Conference

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

La *Education Act* (1986), es decir, la primera normativa lanzada desde la secretaría de Baker vendría a dar sentido y forma a lo recogido en el *White Paper de 1985: Better Schools* de la etapa anterior. Dicha normativa, supuso el comienzo de la introducción de los cambios en los modos de gestión de las escuelas. Los órganos rectores, los directores y las LEA tendrían la responsabilidad de desarrollar el currículum. Al mismo tiempo, los órganos rectores debían dar a los padres un papel en la gestión del centro escolar. De este modo, Baker recogería el guante de Joseph y esta sería la primera ley que pondría las verdaderas bases para la introducción de un currículum nacional, que haría particular al thatcherismo, nacionalizar para privatizar (Chan *et al.* 2009).

Posteriormente, una de las medidas o políticas de privatización de la educación en educación secundaria del gobierno conservador de Margaret Thatcher serían los *City Technology Colleges (CTC)*, es decir, centros de secundaria financiados por el estado en su mayoría sobre los gastos corrientes y financiados en alrededor de un 15 % por las inversiones de *sponsors* y del sector de la industria, por lo que no cobran cuotas a los estudiantes pero son independientes del control de las LEA y son supervisadas por el DES (Whitty y Menter, 1989). Según Ball (2008, p. 79), el modelo «CTC alentó a las empresas y empresarios a patrocinar y administrar escuelas estatales con orientación vocacional. Proporcionó parte del modelo para las *academies*». No obstante, dicho modelo que supuso la apertura para la operación de actores privados en educación secundaria no sería implementado hasta la *Education Reform Act* (ERA, 1988). Si es bien, la consulta y discusión sobre este modelo de privatización de la educación comenzaría mediante el *DES A new choice of school* en octubre de 1986, dos años antes de su aplicación que como su nombre indica, buscaba ampliar la libertad de elección en educación secundaria y establecer un modelo competitivo entre escuelas para captar alumnos. De este modo, Baker anunciaría la creación de 20 CTC como modelos piloto en escuelas secundarias.

La *Education Act* 1986 (No. 2), introdujo una serie de cambios importantes en la gestión y la publicación de resultados, pero sobre todo aumentó el poder de los padres en las escuelas y de los órganos rectores, para la disminución del poder de las LEA en las escuelas públicas (Whitty y Menter, 1989).

La *Teachers' Pay and Conditions Act* 1987, es decir, la legislación que modificó las condiciones del personal docente y que reintrodujo el «pago por mérito docente» en el Reino Unido, fue un proyecto revisado por el anterior secretario Keith Joseph, al que le costó prácticamente su cargo debido a la oposición frontal del National Union Teachers que logró paralizar su propuesta de ley. Joseph estudió el pago por mérito aplicado en la Inglaterra del siglo XIX (1862) mediante el que las escuelas con buenos resultados obtendrían más dinero, frente a las escuelas con peores resultados. La idea concomitante al «pago por resultados» como hemos anunciado anteriormente, es la de la mejora de los resultados motivada por este aliciente. Sin embargo, el National Union Teachers (NUT) que tenía una alta presencia de representación en el *Burham Comité* —encargado de establecer el pago de los maestros del Reino Unido— logró paralizar como hemos dicho esta medida. Baker, adoptó por una estrategia más sibilina y disminuyó la presencia del NUT en dicho Comité, para finalmente acabar disolviéndolo. Así introduciría la nueva legislación en 1987 que supuso la introducción del pago por mérito docente y además, incluyó como medida de recorte la no contratación de profesorado de oferta para la sustitución de la baja de un profesor, ya que la tendrían que cubrir los propios profesores de plantilla al menos durante los tres primeros días (Edwards, 1989). He aquí, por lo tanto, una de las medidas de privatización endógena promovidas por el gobierno thatcherista, y que suponían un «control en la distancia» (Ball, 2001), además de una medida de ahorro del gasto público en los salarios y contrataciones de profesorado.

Finalmente, una de las propuestas que verían la luz en la ERA de 1988, sería la política de la *local management schools* (LMS), la aplicación de una política de descentralización y autonomía para que los centros educativos tomen el control de sus presupuestos y tengan la libertad de tomar decisiones sobre su gasto (Ball, 2008). El gerencialismo y la filosofía de la NGP atravesaría las instituciones, en la que algunos líderes (directores y equipos de gobierno) lo verían como una oportunidad para crecer, mientras que otros lo entenderían como un distanciamiento o distracción de su verdadera misión, la educación (Huber, Moorman y Pont, 2007). Lo que sí está claro, es que este modelo de gestión escolar «posicionó a las escuelas como compradores de servicios y terminó desplazando a las LEA» (Ball, 2008, p. 78) y terminaría promoviendo el cuasimercado educativo inglés, ya que se trataría de una fórmula de financiación escolar que dependería del número de alumnos matriculados en una escuela.

Sin embargo, como veremos en la siguiente secretaría de Kenneth Baker en el tercer gobierno de TINA —el apodo con el que denominaron a la primera ministra por su frase más pronunciada: «*There Is No Alternative*»— sería la exclamación de dos tipos de alteraciones o políticas en y de privatización de la educación, más allá de que la red de *independent schools* creciera ya que representaban el 7 % de las escuelas (Whitty y Menter, 1989, p. 45), los cambios fundamentales serían en dos aspectos fundamentales según Whitty y Menter (1989):

1. La transferencia total de la provisión de la educación pública al sector privado (privatización exógena)
2. El intento de hacer que el sector público se comporte más como el sector privado.

5.1.3. El tercer gobierno de Margaret Thatcher y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Baker (1987-1989) y de John MacGregor (1989-1990)

5.1.3.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1987-1990)

El 11 de junio de 1987 se volverían a celebrar elecciones generales en Reino Unido. Neil Kinnock sería el sucesor en el liderazgo del Partido Laborista de James Callaghan y el liderazgo del Partido Conservador seguiría en manos de Margaret Thatcher. Kinnock, comenzaría a moverse hacia el ala centrista del Partido Laborista, tal y como podemos reflejar en la comparación de ambos manifiestos en materia de educación. Thatcher continuo con su propuesta de bajada de impuestos, ataque a los sindicatos y privatizaciones. Finalmente, la campaña de Thatcher apoyada por diversos medios, entre ellos el diario *The Sun* le serviría para ganar las elecciones con el 42,2 % de los votos y 376 escaños, frente a los 229 alcanzados por el laborismo con un 30,8 % de los votos como segunda fuerza (1987 General election results Summary, 1987).

Seymour (2012) describiría dicha etapa de privatizaciones como la de los saltos y los límites. Tras ganar las elecciones por tercera vez, Margaret Thatcher se sentiría legitimada para endurecer las políticas de privatización que llevaba ejerciendo durante los últimos 8 años. Se privatizó *British Steel*, *British Petroleum*, *Rolls Royce*, *British Airways*, el agua y la electricidad. No obstante, Thatcher se enfrentaría a serias críticas dentro y fuera de su partido. El jueves 22 de noviembre, tras una primera votación para elegir a la dirigente del partido *tory*, dimitía la baronesa Thatcher tras haber anunciado horas previas a la misma las palabras «Voy a luchar, y voy a luchar hasta ganar». Sin embargo, la facción del Partido Conservador que pretendía echar a Thatcher tras 13 años de gobierno ganaría en este caso.

5.1.3.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1987

Atendiendo a los análisis de los manifiestos políticos en la campaña electoral para las elecciones de 1987 el manifiesto del Partido Laborista (1987)²⁹ en su preámbulo recogería el discurso de Kinnock presenta en el que se destacaría un claro viraje hacia el centro. Se incorporan palabras como competitividad relacionada con la educación y la inversión en investigación, sobre inversión o gasto prudente y se incide en varias ocasiones en los altos estándares. Al mismo tiempo, se da una polarización del discurso en la que se destacan las políticas del thatcherismo como generadoras de situaciones indeseables y se plantea la privatización como una de las degeneraciones de la situación de los servicios públicos. A pesar de ello, el discurso sobre la competitividad propia del Estado Competitivo (Cerny, 1997) que posteriormente desarrollaría mediante sus políticas el *New Labour*, se identifica en este manifiesto. La tendencia hacia el socioliberalismo se puede rastrear en este discurso, que podría ser fruto de la desesperación sobre lo que ya se vaticinaba, que Margaret Thatcher volvería a ganar las elecciones.

El discurso en los agradecimientos iniciales o preámbulo del manifiesto del PC (1987³⁰) es conciso, pero revela una vez más el modelo de Estado que se plantea desde el thatcherismo, un Estado Empresarial, en el que los ciudadanos sean consumidores y empresarios y en el que los principios de libertad están por encima del resto. Si bien no se hace mención sobre la educación en el mismo, Thatcher dejaría recogido en sus memorias sobre antes de las elecciones de 1987 su posición sobre la educación:

En educación, sin embargo, se confiaba en los conservadores porque, aunque la gente pensaba que gastaríamos menos que los laboristas en las escuelas, entendía correctamente que estábamos

²⁹ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PL (1987) véase <http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1987/1987-labour-manifesto.shtml>

³⁰ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PC (1987) véase <http://www.conservativemanifesto.com/1987/1987-conservative-manifesto.shtml>

interesados en las normas [...]; y sabían que la «doxa izquierda» del laborismo tenía una agenda oculta social y de liberación social. (Thatcher, 1993, p. 552, traducción propia)

La idea lanzada sucesivamente desde el gobierno, a pesar de que el laborismo estaba sufriendo un proceso hacia posiciones centristas era que Kinnock era una especie de Stalin que llevaría al país a las peores etapas de derroche económico y que en materia de educación florecería el modelo comprensivo que había llevado a los bajos estándares. Las propuestas recogidas en ambos manifiestos en materia de educación eran las recogidas en el ANEXO III.

En el ANEXO III podemos ver como el Partido Laborista acoge algunos de los reclamos sociales generados a partir de lo que anteriormente hemos descrito sobre el gobiernos de James Callaghan y lo que Whitty y Menter (1989) denominan como el comienzo del abandono de las premisas de la socialdemocracia a partir del *Ruskin Speech*, influenciado por los *Black Papers*, en el que dos cosas se pusieron de relieve: la necesidad de caminar hacia una homogeneidad curricular con una consecuente evaluación de estándares prefijados en las diferentes etapas y una mayor comunión entre la formación y la industria. Así, vemos que, en referencia al currículum, el Partido Laborista, consciente de esta demanda recoge en su primer punto la negociación y participación de todos los sectores implicados para desarrollar un currículo nacional.

El partido conservador, recoge esta medida en las propuestas que hace sobre la formulación de una nueva ley que recoja todos los cambios que van a ser volcados en la ERA (1988), por lo que este manifiesto es una declaración de intenciones que veremos consumada y que supondrá las bases definitivas para la transformación del sistema educativo inglés y la liquidación del sistema público que habría desarrollado la Butlers Act de 1944 bajo el consenso de posguerra.

Si bien, no se hace mención alguna a la igualdad de oportunidades, ni al sistema educativo comprensivo desde el manifiesto laborista, ya que recordemos que el manifiesto anterior fue mucho más contundente con el modelo educativo que propugnaba con principios verdaderamente socialdemócratas; esto no quiere decir que no se recogieran medidas sociales, como una especie de becas de mantenimiento para el alumnado entre 16 y 18 años para poder financiar su educación superior. La etapa de Educación Superior o universitaria no la recogemos en esta tesis doctoral, pero es importante el matiz de subvención de mantenimiento frente a la política de préstamos sujetos a devolución si se supera una renta cuando se obtiene un trabajo, a una beca sin condiciones prestacionitas de este tipo.

Por parte del los *torys*, en ningún momento se contempla dicha medida, y se abandona el discurso sobre el absentismo escolar que fue en la etapa de Keith Joseph la premisa que le permitiría implantar el modelo de educación vocaciones TVEI criticado por los sectores más progresistas por suponer un filtro educativo para los alumnos de clase trabajadora.

Otra de las cuestiones que se distancian del manifiesto laborista de 1983, es la idea de elevación de los estándares, un discurso capitalizado por la *New Right* inglesa, pero que se estaba haciendo un hueco en la agenda laborista. Las ideas de innovación y la inmersión de las nuevas tecnologías habían llevado a usar mensajes como los propios del neoconservadurismo inglés, es decir, inversión en materiales y computadoras para desarrollar las capacidades de alumnos y alumnas y aumentar los estándares. La diferencia vital con los *torys*, es que no ponían en el centro de la elevación de los estándares al mismo tiempo, a los padres y su influencia mediante la libertad de elección y la presión que esto podía ocasionar en favor de la competencia en los centros.

Sobre los exámenes y estándares plantean el seguimiento del GCSE y la intención de invertir en materias como son ciencias y matemáticas. Dichas asignaturas son las evaluadas por las pruebas TIMMS y PIRLS de la IEA americana y comenzaba a haber una convergencia global hacia la mejora de los resultados de las materias que estaban relacionadas con la industria y el mercado. No obstante, no se hace referencia a otras disciplinas de las ciencias sociales o humanas.

En el caso del manifiesto del Partido Conservador no nos detendremos a analizarlo en este apartado, ya que todo lo recogido en el manifiesto sería puesto en marcha mediante la *Education Reform Act* (1988) que comentaremos en la secretaría de Kenneth Baker (1987-1989).

El manifiesto laborista, por su lado y a diferencia de los manifiestos anteriores introduce la palabra calidad educativa, en detrimento de igualdad de oportunidades o escuela comprensiva. Si destaca la reducción del número de alumnos por clase, introducir las comidas escolares gratuitas, quitar la prueba selectiva *Eleven Plus*, retirar el APS y las subvenciones a entidades privadas, así como, establecer una ratio de 30 alumnos por aula. Aunque mantiene estos principios básicos de mejora de la educación pública como en anteriores manifiestos y gobiernos debemos recordar con relación al anterior manifiesto de 1983 que era lo que se recogía en estos temas y el lenguaje que era utilizado, ya que existía una mayor firmeza hacia la retirada de subvenciones y deducciones fiscales del consumo de educación privada, y versaban no de tanto de calidad sino de educación justa e igualitaria. Para ello, como hemos registrado pretendían acabar con las subvenciones a las instituciones privadas, el APS, retirar el estado caritativo y los privilegios a las escuelas privadas, así como cobrar el IVA de dichas escuelas.

Como podemos observar, la ambición por recuperar el sistema público y mejorar las condiciones de este, pasaba por la retirada de los beneficios a la escuela privada que como veremos en los siguientes manifiestos dichas propuestas serán abandonadas de manera paulatina, hasta acabar con tales reclamos a partir de la refundación del Partido Laborista por Tony Blair en el año 1997.

Al mismo tiempo, en el manifiesto de 1987 se recoge que se realizará un aumento de la inversión en educación, sin embargo, en el anterior manifiesto eran más específicos y decían como llegar a esta inversión, dotando de un rol principal a las LEA, a las cuáles ahora no se hace tanta mención.

5.1.3.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1987-1989)

Como hemos nombrado al principio de este análisis, el partido que se alzaría con el poder sería el liderado por Margaret Thatcher de nuevo y pasaría a asumir el cargo el secretario de Educación y Ciencia Kenneth Baker que habría estado en la secretaría del gobierno anterior durante dos años. Las reformas llevadas a cabo por Baker en dicho período son las recogidas en la tabla 23:

Tabla 24. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Margaret Thatcher (1987-1990) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Baker (1987-1989)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Margaret Thatcher (1987-1990)	Kenneth Baker (1987-1989)	de	<i>Des/Welsh Office the National Curriculum 5-16</i> (julio de 1987)	Documento de consulta para la introducción del Currículum Nacional y la evaluación de las etapas
			<i>Local Government Act</i> (1988)	Se introdujo la política de <i>Compulsory Competitive Tendering</i> (CCT), es decir, de contratos de licitación competitiva en los que las LEA debía contratar los servicios de limpieza de edificios, recogida de basuras, educación, asistencia social, catering de comedores, mantenimiento de terrenos y de vehículos
			Implementación del GCSE (junio de 1988)	Se implantaría el sistema común de exámenes para la obtención del título en educación secundaria. Dicho modelo reemplazaría los O-Levels (GCE) y el CSE
			<i>Education Reform Act</i> (29 de julio de 1988)	Establecería el plan de estudios nacional y el régimen de evaluación asociado al mismo, la <i>Local Management Schools</i> (LMS), el sistema de inscripción abierta, la exclusión voluntaria del control de las LEA y la abolición de la ILEA (<i>Inner London Education Authority</i>), inició los CTC, etc.
			<i>Black Report National Curriculum Task Group on Assessment and Testing (TGAT Report): made recommendations on tests and school league tables</i> (24 de diciembre de 1988)	Recogía una serie de recomendaciones sobre los exámenes de evaluación externa y las tablas de <i>ranking</i> según los resultados de los centros educativos

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

El manifiesto político de 1987 sería aplicado en su totalidad, en el corazón de las intenciones del Partido Conservador estaría el objetivo que Margaret Thatcher en sus memorias confesaría como: «dejar con un papel de supervisión y asesoramiento (Thatcher, 1993, p. 597) a las LEA.

Una de las primeras medidas que se iba a implementar era de la de desarrollar un currículum nacional, con sus evaluaciones estandarizadas pertinentes para cada una de las etapas. Desde la derecha más radical, esta medida fue duramente criticada, ya que se consideraba que era una medida intervencionista que jugaba en detrimento de la ley de la oferta y de la demanda (Whitty y Edwards, 1998). Sin embargo, como significaría Gamble (1988) es propio de las democracias liberales la creación de un «Estado fuerte» promover «la economía libre».

En julio de 1987 se emitiría el documento del Des/Welsh Office the National Curriculum 5-16, para la consulta del currículum nacional y de la evaluación de sus etapas, que se recogería en la *Education Reform Act* (ERA) 1988 del 29 de julio de 1988. Un mes antes de la publicación de la ERA se haría extensivo el General Certificate of Secondary Education (GCSE) que comenzó a ser aplicado en 1986.

Otra de las políticas de privatización de la educación, que supusieron una apertura exógena al mercado en las escuelas públicas fue la extensión de la política introducida en 1980 denominada *Compulsory Competitive Tendering* (1980) por las que se celebraban concursos de licitación con empleadores privados en

los que las LEA debían decidir sobre el mejor postor a la hora de construir y mantener los edificios, lo que supuso una retirada del monopolio de la LEA en este tipo de servicios. Posteriormente, mediante dicha Secretaría y la introducción de la *Local Government Act* (1988) se ampliaría la política de CTC a siete servicios específicos adicionales: limpieza de edificios y calles, recogida de basuras, educación y asistencia social, catering y comedores, mantenimiento de terrenos y mantenimiento de vehículos. Se trataría de la apertura oficial al mercado de las escuelas, una de las otras tantas políticas para tratar de reducir el monopolio de las LEA y el poder las mismas, ya que las LEA tendrían prohibido el comportamiento anticompetitivo y no podían rechazar ofertas de contratistas privados sin una buena razón, por lo que solía ser el precio y no tanto la calidad la razón detrás de estos servicios (Paterson y Pinch, 2000). Siguiendo la línea de las políticas de las CTC, y para no descontextualizarla, en 1989 serían ampliadas a la gestión de servicios deportivos y ocio, para ya en 1995 introducirlo sobre la contratación del personal, las tecnologías de la información y servicios financieros. La privatización exógena de la educación llegaría hasta la contratación del personal, del que ya no era la LEA la única contratante en este proceso, ya que, el secretario de Estado tenía la última palabra si se producía algún tipo de acto fraudulento en el proceso de licitación o en favor de alguna de las partes, que solía ser la LEA. Una vez más, las políticas educativas implementadas bajo el gobierno conservador favorecían a la participación de los proveedores privados en educación, lo que se consideró desde amplios sectores de la población, como fueron los laboristas y los principales sindicatos de docentes una fórmula de endoprofesionalización (Ball, 2007).

Como hemos descrito el 29 de julio de 1988, con la publicación de la ERA asistiríamos al comienzo del fin del sistema educativo público establecido en 1944 donde las LEA tenían pleno control sobre las escuelas. La ERA hizo que por vez primera la privatización de la educación fuera una opción política e introdujo el mercado en la educación estatal (Ball, 2008b; Gunter, 2015; Thomson, 1990; West y Bailey, 2013).

Por vez primera se concibe la opción de la participación del sector privado en la educación y la provisión por parte de este de servicios educativos en la educación estatal, por lo que asistimos a la privatización en y de la educación de manera ascendente, cosa que como veremos no fue paralizada sino continuada e incluso fortalecida por el *New Labour* (Ball, 2008).

Ball (2008b) como bien explicara, a pesar de las críticas de la derecha radical que veían en algunas medidas de la ERA (1988) una especie de intervencionismo por la centralización del currículum y la evaluación del mismo versaría sobre el concepto de centralización fragmentada, es decir, se restaba poder a las LEA sobre el currículum y las evaluaciones (centralización) y se le otorgaban otras competencias mediante la política de las *local schools management* (LMS).

Las medidas que se llevaron a cabo mediante la ERA (1988) fueron las siguientes:

- Establecimiento del *National Curriculum Assessment* (NCA) compuesto por: tres materias fundamentales (matemáticas, inglés y ciencias), seis materias básicas (historia, geografía, tecnología, música, arte y educación física) y un idioma moderno extranjero.
- Se establecieron los Key Stages 1, 2, 3 y 4; explicados en la contextualización del país británico. En las Key Stages 1, 2 y 3 el alumnado sería evaluado mediante las *Standard Attainment Tests* (SATs). La Key Stage 4 sería evaluada mediante el GCSE.
- El establecimiento de las *local management schools* (LMS), es decir, las escuelas tendrían el control total de sus presupuestos y los directores y gobernadores de los centros tendrían que establecer relaciones con contratistas externos para adquirir servicios educativos.
- La introducción de una nueva fórmula de financiación: los centros escolares obtendrían fondos del gobierno en función del número de alumnos matriculados.
- La liberación del modelo de elección de centro hacia un modelo de zona abierta en el que los padres pueden escoger según sus preferencias el centro que deseen para sus hijos.
- Otorgó mayores poderes en los centros educativos a los padres.

- Restó poder a las LEA, en las que debían de disminuir su representatividad en el órgano de gobierno para favorecer garantizar la representación de los empleadores locales. Al mismo tiempo, los órganos de gobierno adquirieron las competencias para nombrar, destituir y suspender al profesorado.
- Se diversificó la oferta educativa mediante los *city technology colleges* (CTC) y se creó otro tipo de escuelas, las *grant-maintained* (GM) schools que quedaban fuera del control de las LEA.
- Se otorgó la posibilidad a los centros educativos de convertirse en GM mediante la votación de los padres.
- Se abolió la *Inner London Education Authority* (ILEA).

El establecimiento del NCA y las evaluaciones externas, son políticas de gobierno en la distancia (Ball, 2003b), propias de un Estado fuerte que se asegura de este modo el poner a funcionar los centros bajo los intereses del gobierno. Al mismo tiempo, suponen modos de privatización endógena en el caso inglés, puesto que las materias que reciben mayor atención son las que sirven a la industria y el mundo del trabajo, así como, las evaluaciones al mismo tiempo y el rendimiento del alumnado queda como medio de control de la calidad de la educación. La justificación tras esta rendición de cuentas y las pruebas de evaluación externas es que sirven de información para que los padres puedan elegir con criterio y al mismo tiempo el Estado pueda conocer la situación en sus escuelas.

Ahora bien, es más interesante el hecho de que el cheque escolar no fuera aplicado en el contexto inglés pero la administración Thatcher tuviera la capacidad mediante la ERA (1988) de establecer una especie de «sistema de cheques virtual» (Sexton, 1987). Thomas (1990) describiría las relaciones entre las diferentes políticas de la ERA y las denominaría economía del cheque. Los cinco elementos legislativos que forman la economía del cheque son:

1. Delegación financiera: mediante el LMS, en la que las escuelas tienen el control directo de sus presupuestos. Desarrolla una cultura gerencialista, en la que la competitividad entre los centros educativos vendrá determinada por la capacidad de liderazgo y del desarrollo de relaciones con distintos proveedores para adquirir los distintos servicios.
2. Fórmula de financiación: lo que podemos entender como un «cuasi cheque», ya que el 75 % de los fondos presupuestarios destinados desde el gobierno central saldrían del número de alumnos matriculados en un centro. Por lo que la competencia por la captación del alumnado llevará a establecer estrategias de márketing y a estar preocupados por los resultados, más que por el proceso educativo.
3. Inscripción abierta: los padres al elegir el centro que deseen para sus hijos derivan en una alta competencia entre centros.
4. Delegación de personal: las juntas de gobierno adquirieron las competencias para seleccionar, despedir o suspender al profesorado. Esto relacionado con que el empleo del profesorado fue relacionado directamente con el rendimiento del alumnado, aunque no de manera manifiesta, si se crearon mecanismos para ello
5. Indicadores de rendimiento: las pruebas de evolución de rendimiento y las pruebas de evaluación nacionales se utilizaron como indicadores de calidad.

Thomson (1988) describió genuinamente las relaciones entre unas políticas y otras, ya que terminaron derivando en lo que hoy conocemos como el cuasimercado inglés.

Es importante destacar, que la LMS promovió la contratación de servicios privados en los centros públicos ya que les dio a las escuelas el control de sus presupuestos con a la libertad de tomar decisiones de gasto, restando la potestad que tenía la LEA como provisor de los mismos. Es a partir de aquí que Ball (2008b) rastrea el inicio de la Industria de Servicios Educativos (ISE) en Inglaterra, por lo que muchas empresas se convirtieron en verdaderos *edubussines* que operan en la actualidad como verdaderas cadenas

internacionales de servicios de auditoría, evaluación, gestión, dirección de escuelas, servicios de catering, etc. (Ball, 2009).

Por otro lado, la política de las GM y los CTC permitió a las escuelas estatales no participar en el control de estas debido al poder concedido a los padres para tomar esta decisión y además suponen la redirección de fondos directos del gobierno central a estas escuelas (Fitz, Halpin y Power, 1993). Así, los cambios en el sistema educativo escolar inglés supondrían el paso de la administración de las LEA de las escuelas elegidas democráticamente a ser controlados por el secretario de Educación mediante acuerdos contractuales vinculantes (West y Bailey, 2013).

Los CTC son considerados la inspiración del modelo de *academies schools* y las *free schools* actuales (Walford, 2014c). Las CTC son escuelas especializadas en ciencia y tecnología y son propiedad de un organismo no público que atenderían a los alumnos de entre 11 y 18 años que debían ser seleccionados por el órgano de gobierno. Por lo tanto, supondrían un modelo de escuela selectiva mediante una serie de entrevistas y la consideración del currículum del alumno. Sin embargo, la iniciativa propuesta era la creación de un volumen de CTCs ampliación en zonas urbanas y no urbanas mediante el patrocinio de empresas de manera filantrópica y estos serían los propietarios. Las CTC no cobrarían tarifas al alumnado y el profesorado sería seleccionado por el propio órgano de gobierno que estipularía sus salarios y condiciones laborales. Aún así, el modelo no atrajo al volumen de patrocinadores que se consideró y la mayor parte de la inversión en los mismos tuvo que ser llevada a cabo por el gobierno (Walford, 2000).

Por otro lado, en aras de aumentar la oferta educativa, como hemos nombrado se creó otra modalidad de escuela, es decir, las GM. Estas quedaban fuera del control de las LEA, pero no establecían un contrato vinculante con el gobierno central, sino que este las financiaba y tenían que seguir el currículum nacional, aunque disfrutaban de las mismas libertades que los CTC en cuanto a la contratación del personal y eran responsables del sistema de admisión del alumnado.

En resumen, la ERA (1988) supuso un cambio en la manera de gobernar las escuelas, financiarlas, gestionarlas y evaluarlas que tuvieron implicaciones en todos los agentes del sistema educativo. La cultura de la competitividad afectó al profesorado presionado por los resultados de las pruebas de evaluación de rendimiento y las condiciones laborales y salariales sujetas a los órganos gobernadores del centro. Por otro lado, el alumnado que suponía un valor agregado (estatus socioeconómico elevado, buenos resultados, etc.) era más fácil que fueran admitidos en las consideradas «buenas escuelas» y era más probable que el alumnado con valor negativo (necesidades educativas especiales, bajos recursos, inglés como segundo idioma, etc.) se encontraran los mecanismos para dejarlos fuera de esas escuelas (Ball, 2008b), ya que lo que estaba en juego era la financiación del centro sujeta al volumen del alumnado matriculado. Las LEA vieron recortadas sus competencias y el sector empresarial, los empleadores y los padres ganaron poder en la gobernanza de las escuelas. La rendición de cuentas y la publicación de resultados se convirtió en parte de la *opera prima* del cuasimercado educativo y el sector privado encontró nichos de mercado que no han hecho más que extenderse y adoptar distintas formas o negocios que superan los límites del mercado inglés.

Whitty y Power (2000) consideraron que esta reforma conllevaba un sentido mercantilista de la educación, es decir, poner a funcionar al sistema público como las empresas. Sin embargo, desde Ball y Youdell (2008) podemos entrever que trasciende la mercantilización, ya que también permite vías para que el mercado opere en las mismas.

Al mismo tiempo, siguiendo a Gunter (2013) es importante destacar que esta política supone un proceso de despolitización de la política educativa, es decir, el hecho de extraer el poder a las LEA de la educación pública que no haría más que ir en aumento a partir de la ERA (1988) deja fuera del debate social muchas de las cuestiones que suponen decisiones, diálogo o debate dentro de las escuelas, ya que pertenecen al ámbito de la gestión, dirección, construcción o decisión privada. En palabras de Ball y Youdell (2008), no solo se privatizan los servicios, sino que también se da un proceso de privatización de las políticas, como es el caso de algunos de los puntos que hemos desarrollado anteriormente.

Finalmente, es importante destacar que la ERA (1988) ha supuesto el marco relacional con otra serie de medidas y políticas que no han hecho más que ir radicalizando las políticas de privatización «de» y «en» la educación.

La Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Baker, aparte de la *Baker Acts* (1988), sería recordada por el *Black Report National Curriculum Task Group on Assessment and Testing* (TGAT Report) del 24 de diciembre del mismo año recogía una serie de recomendaciones sobre los exámenes de evaluación externa y las tablas de *ranking* según los resultados de los centros educativos que en la siguiente secretaría serían aplicados los *rankings* sobre los resultados de las pruebas de evaluación nacionales y externas, es decir, se pondría en marcha este mecanismo privatización endógena con todas las consecuencias que conlleva en cuanto a la competitividad entre los centros, potencia prácticas de cuasimercado que favorecen a las familias con mejor situación social y económica para ejercer su elección de centro y produce culturas performativas en el personal docente y directivo (Ball, 2003a; Ball y Youdell, 2008).

Kenneth Baker dejaría la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia en 1989 y pasaría a ser su sucesor John Macgregor, el cual estaría un año en el cargo y no dejaría grandes reformas que promoviesen la privatización de la educación, más allá de la *Education (Student Loans) Act* del 26 de abril de 1990 que establecería los préstamos complementarios para los estudiantes universitarios y reduciría las subvenciones estudiantiles.

5.1.4. El primer gobierno de John Major como sucesor del gobierno de Thatcher y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de John MacGregor (1989-1990) y de Kenneth Clarke (1990-1992)

5.1.4.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1990-1992)

Margaret Thatcher dimitiría el 28 de noviembre de 1990 a pesar de haberse postulado como candidata para presentarse a las siguientes elecciones y vencer por cuarta vez unas elecciones generales, ya que sometió su candidatura a escrutinio en su partido y a pesar de ganar no obtuvo los votos suficientes, por lo que no hubo una segunda vuelta. Así, el que fuera ministro de Economía, John Major pasaría a ser el líder del Partido Conservador apoyado por la propia Dama de Hierro.

Major sería un continuista de las políticas de Thatcher en un momento en el que se avecina una recesión económica a nivel internacional. El paro y la inflación subirían, además de que el Partido Conservador comenzaría a entrar en declive debido a una serie de escándalos políticos y sexuales de altos cargos. La fractura dentro del partido vendría determinada por las posiciones más cercanas al continuismo dentro de la UE y los que comenzaban a erigirse como antieuropeos. Uno de los grandes hitos de la historia del gobierno de Major sería la lucha contra el grupo terrorista por la independencia de Irlanda del Norte (IRA, por sus siglas en inglés) del que conseguiría su desarme en el año 1994.

5.1.4.2. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia (1990-1992)

El primer secretario de Estado de Educación y Ciencia sería Kenneth Clarke que aplicaría las siguientes reformas que potenciarían la privatización de la educación en Inglaterra, tal y como recogemos en la tabla 24:

Tabla 25. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de John Major (1990-1992) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Ciencia de Kenneth Clarke (1990-1992)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
John Major (1990-1992)	Kenneth Clarke (1990-1992)	<i>Schools Teachers' Pay and Conditions Act</i> (25 julio de 1991)	La responsabilidad de recomendar cambios a la escala salarial de los maestros recae en el <i>School Teachers' Review Body</i> (STRB), que sería establecido por esta ley. Aunque el STRB es independiente, el secretario de Estado puede darle instrucciones, incluso sobre asuntos financieros, que debe tener en cuenta. Sus miembros son nombrados por el primer ministro
		<i>Education (Schools) Act</i> (16 de marzo de 1992)	Las escuelas debían publicar sus resultados en tablas de <i>rankings</i> con el rendimiento del alumnado en los exámenes. Se crearía la <i>Office for Standards in Education (Ofsted)</i> , aunque no apareciera su nombre como tal. La inspección sería llevada a cabo cada cuatro años

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

En la Secretaría de Educación de Kenneth Clarke se introducirían dos elementos importantes que pondrían a trabajar a las escuelas bajo principios de la empresa (privatización endógena).

Por un lado, se introduciría el SRTB mediante la ley *Schools Teachers' Pay and Conditions Act* 1991 que supondría la concentración del poder para determinar los salarios del profesorado en manos del secretario de Estado. Una vez más, vemos como se resta poder a las LEA y se produce un acto de concentración de poder en el gobierno central.

Por otro lado, se terminaría de introducir otros de los elementos que fortalecerían la tendencia hacia convertir el sistema educativo en un modelo de cuasimercado, es decir, la *Education (Schools) Act* 1992 obligaba a los centros educativos a publicar los resultados en las pruebas externas y nacionales para que los padres, madres o tutores legales pudieran acudir a esa información para ser contrastada y elegir el centro educativo que más se adecuara a sus preferencias. En la actualidad la página web *Find and compare schools in England* del gobierno del Reino Unido ofrece la oportunidad de comparar los resultados según el tipo de escuela, nivel educativo y las medias de los resultados en las SATs, los GCSE y los informes de la *Ofsted*. Toda una herramienta al servicio de la comparación entre centros según sus resultados que provoca el efecto de competitividad entre centros públicos o privados financiados con fondos públicos.

La *Education (Schools) Act* de 1992 también daría a la luz al servicio de inspección de las escuelas y los centros de educación secundaria, es decir, la *Ofsted*. De este modo, como destaca Ball (2008), surge uno de los organismos que impulsan la operación de la Industria General de Servicios y se abre al mercado la posibilidad de operar en el servicio público (privatización exógena), ya que la *Ofsted* contrata servicios a compañías privadas para inspeccionar dichos centros.

Kenneth Clarke dejaría el cargo como secretario de Educación para pasar a ocupar el cargo de ministro de Hacienda en el segundo gobierno de John Major.

5.1.5. El segundo gobierno de John Major y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de John Patten (1992-1994) y de Gillian Shephard (1994-1997)

5.1.5.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (1992-1997)

El 9 de abril de 1992 se celebrarían elecciones generales en un Reino Unido en recesión económica, al igual que el conjunto de países de la Unión Europea. Los sondeos y encuestas vaticinaban una victoria para el laborismo liderado por Neil Kinnock, sin embargo, John Major sorprendía con una clara victoria y sería la segunda vez de la historia democrática del Reino Unido, en la que como los laboristas en la segunda mitad del siglo XX ocuparían una larga estancia en el poder, sucedería lo mismo con los *torys* (1992: *Tories win again against odds*, s. f.).

John Major obtendría el 41,9 % de los votos con 336 asientos, seguido por las laboristas Neil Kinnock con un 34,4 % y 271 asientos.

El segundo gobierno de Major estaría marcado por lo que se denominó el miércoles negro sucedido el 16 de septiembre del año 1992, es decir, cuando la libra esterlina caería por debajo del tipo de cambio europeo, lo que supuso millonarias pérdidas para la economía británica y marcaría la credibilidad del gobierno de Major desde el principio. No obstante, los resultados fueron inesperados y a finales del año 1992 las tasas de paro habían descendido liberados por el tipo de cambio europeo.

Finalmente, la escisión habida en el partido entre europeos y proeuropeos llevó al primer ministro en el año 1995 a someter el liderazgo del partido a voto sin renunciar al gobierno del partido. Major volvería a salir electo como líder *tory*, sin embargo, un Tony Blair joven que supo llevar el partido hacia posiciones del centro político había comenzado su carrera de fondo y el Partido Conservador después de Major no volverá a gobernar hasta el año 2010.

5.1.5.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1992

Dicha etapa del Partido Laborista es en la que se registra un claro giro hacia el centro político. En el preámbulo del manifiesto del PL (1992)³¹ se pueden establecer conexiones claras con el *New Labour* que desarrollará Tony Blair y Gordon Brown en sus años de gobierno (1997-2010), es decir, una agenda política basada en el competitividad y la inversión sobre el capital humano que será el que medirá la capacidad de Gran Bretaña para liderar la UE. La formulación de dicho manifiesto tratando de no proponerse como un marco radicalmente opuesto a las políticas conservadoras desarrolladas durante más de 13 años que ponían la libertad en el centro, la bajada de impuestos y la reducción del gasto público en favor del crecimiento económico, es evidenciada en la primera frase del manifiesto: «En el centro de nuestras creencias está la libertad individual». El neoconservadurismo había creado una identidad común británica de la que los laboristas eran conscientes y tratarían de conjugarla con el sentido de equidad, derechos sociales e igualdad de oportunidades sin hacer uso de estas palabras, aunque sí de las definiciones. Versarían sobre la verdadera libertad, pero en condiciones en las que todos pudieran ejercer esa libertad y tener condiciones para ello. Sin embargo, no usar las palabras anteriormente mencionadas parte de un intento de desligarse del laborismo de posguerra que parecía haber fracasado en las últimas 3 elecciones.

La idea central del manifiesto es invertir en capacitación de los individuos y las infraestructuras y recursos para hacer de Inglaterra un país competitivo económicamente y que mejore los estándares. La preocupación por el rendimiento es una de las dimensiones de las políticas laboristas más destacadas y que como veremos se verá reflejada en el punto recogido sobre educación.

³¹ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PL (1992) véase <http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1992/1992-labour-manifesto.shtml>

Recogen como estrategia abordar problemas endémicos derivados de las políticas conservadoras (cuando en gobiernos laboristas sucedió lo mismo tras la Crisis del Petróleo de 1973) como son el desempleo y la inflación. Al mismo tiempo, critican la privatización de los servicios públicos y la comercialización del NHS. No obstante, las fórmulas, por ejemplo, para la mejora de la calidad de las infraestructuras o la construcción de unas nuevas será patrocinada sobre una de las fórmulas de privatización de la educación en la que opera el sector privado como proveedor en el sector público, es decir, las APPs que serán emblema y seña del gobierno de Tony Blair.

La teoría del Estado Competitivo (Cerny, 1997) frente al gobierno de la *New Right* presentada como alternativa entre el socialismo y el neoliberalismo puede ser rastreada antes de la llegada al poder de Blair. Muchas veces se destaca a Blair y Guiddens como los reformadores del laborismo hacia el *New Labour*, aunque podemos ver que estos pasos comenzaron a finales de la década de los ochenta.

Por otro lado, el manifiesto del Partido Conservador (1992)³² firmado por John Major continua el discurso de las administraciones Thatcher a las que él perteneció. Vuelve a la crítica sobre el Estado paternalista mediante la idea de la responsabilidad y el ciudadano «empresario de sí mismo» (Foucault, 2007), es decir, el ciudadano inversor y capaz de emprender en el que el Estado solo tiene que rendir cuentas y poner en marcha los mecanismos para que el ciudadano cumpla con su derecho en una sociedad o Estado Neoliberal, es decir, comprar, vender, invertir y generar riqueza. Para ello, entre otras medidas la agenda de John Major no anuncia ninguna novedad propia de los gobiernos anteriores, es decir, la reducción o bajada de impuestos que ellos dicen aumentan la inversión de las empresas y el poder de elección del ciudadano.

Una vez más, vuelven al discurso y hacer al ciudadano reflexionar sobre su mejor capacidad frente al laborismo para proteger a los ciudadanos de la violencia, de los que no pueden cuidarse de sí mismos y del valor de la moneda británica. Justo después de ganar las elecciones en septiembre el valor de la libra caería debido a la crisis financiera e internacional sobre los valores de las monedas en 1992.

La estrategia seguida es la misma y versan sobre una cuestión que evidencia las políticas de privatización de los servicios públicos, ya que no anuncian inversión alguna sobre los mismos o dirección de políticas sobre ellos, sino que dicen poner al servicio del ciudadano estos servicios que han sido pagados por ellos. De este modo, las reformas de los servicios públicos, como veremos en el campo de la educación irían en la dirección del aumento de poder del ciudadano, de las empresas y del gobierno central en detrimento de las LEA.

A continuación, recogemos los apartados sobre educación en ambos manifiestos en el ANEXO IV, comparando con especial énfasis el salto del laborismo hacia una agenda dirigida hacia el centro ideológico y político.

El manifiesto laborista se distanciaría del espíritu integral y comprensivo del manifiesto de 1983. Se utiliza un discurso una vez más cargado de la preocupación por los estándares y el rendimiento medido del alumnado, versan sobre escuelas eficaces, no se oponen a la inversión directa del gobierno sobre escuelas como los *CTC* o las *GM schools*. Aunque sobre los *CTC* quieren subordinarlos o que sean controladas por las LEA. Proponen una medida de privatización que a partir del siguiente gobierno laborista sería el emblema de la privatización de la educación, es decir, las APP mediante contratos a largo plazo en los que el sector privado diseña, construye, financia y opera un proyecto de infraestructura conocidos como FPI. Recogen cuestiones como la educación infantil en la línea del anterior manifiesto (educación infantil para niños de 3 y 4 años requerida por sus padres), la abolición del *APS* y continúan reclamando o marcando como un objetivo el acabar con las *grammar schools*, la prueba *Eleven Plus* o la reducción de la ratio-alumno. A su vez se oponen a la privatización de la inspección mediante la creación de la *OFSTED* creada en la etapa anterior.

En resumen, dicho manifiesto empieza a reflejar el espíritu del socioliberalismo en gran parte de las medidas que en él se recogen. Se versa sobre la influencia de Thatcher en las políticas del *New Labour* de

³² Para consultar el preámbulo del manifiesto del PC (1992) véase <http://www.conservativemanifesto.com/1992/1992-conservative-manifesto.shtml>

Blair, aunque podemos ver que esta aceptación del socioliberalismo dentro de las filas del laborismo puede ser rastreada en la agenda educativa que presentaba Neil Kinnock en el manifiesto político de 1992.

El Partido Conservador por su parte no hacía más que recoger las medidas anteriores como un éxito y trataron de significar la relación entre otros tipos de escuelas (*CTC*, *GM*) con la libertad de elección de centros que siempre ha sido relacionada con una mejora de los estándares educativos. Si comparamos los anteriores manifiestos de 1983 y 1987, podemos visualizar la reforma incremental o políticas que se combinan perfectamente (creación del Currículum Nacional, dotar de más poder de participación en el gobierno de los centros y elección a los padres, crear sistemas de evaluación, publicar resultados, crear un sistema de inspección privado). Dichas reformas se complementan y son enunciadas en todos y cada uno de los manifiestos. Es sorprendente como todo lo que se enuncia es un proyecto a largo plazo que parece perfectamente ideado. En este manifiesto, curiosamente y a comparación con el anterior, si se incluye una premisa sobre la educación infantil y la oferta de escuelas privadas, y es precisamente en esta etapa de gobierno donde se introducirá el esquema de cheques escolares en las escuelas infantiles.

La defensa de la libertad de elección, los subsidios públicos a escuelas privadas, el rol de las escuelas religiosas, la defensa de las *independent schools*, la promoción de las *GM* facilitando a las *maintained schools* su conversión en las mismas (voto de los padres o agrupación de escuelas para formar un grupo de *GM*), la promoción de los *CTC*, la exaltación de la figura de la *OFSTED* y el anuncio de una reforma en el cambio de condiciones del salario y formación del profesorado, son medidas que se materializarán mediante las reformas de las secretarías del gobierno de John Major.

5.1.5.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación (1992-1997)

La Secretaría de Educación pasaría a ser asumida por John Patten (1992-1994), ya que Kenneth Clarke asumiría el cargo de ministro de Hacienda. Las legislaciones que supusieron una apertura del sector público al sector privado y el comportamiento de las escuelas hacia estrategias de mercado o comportamiento como empresas serían las siguientes recogidas en la tabla 25.

Tabla 26. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de John Major (1992-1997) bajo la Secretaría de Estado de Educación de John Patten (1992-1994)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
John Major (1992-1997)	John Patten (1992-1994)		<i>White Paper Choice and Diversity: A new framework for schools</i> (julio de 1992)	Entre diversas propuestas, la más importante sería facilitar la conversión de las escuelas estatales en <i>GM schools</i> y que sería la base de la <i>Education Act</i> de 1993
			<i>Education Act</i> (27 de julio de 1993)	Una de las legislaciones más largas que contenía las iniciativas recogidas en las sucesivas reformas desde 1998 y proponía concesiones en la conversión del sistema estatal de escuelas hacia <i>GM schools</i> , la transferencia de competencias clave de las LEA a autoridades de financiación designadas por el gobierno central y en cuestiones como: educación especial, currículo nacional, disciplina, garantía de calidad, racionalización de la provisión y cuestiones relacionadas con los alumnos más vulnerables
			<i>DFE Circular 1/94 Religious Education and Collective Worship</i> (31 de junio de 1994)	Establecía las responsabilidades legales de los directores, gobernadores, autoridades locales, conferencias de planes de estudio acordadas, maestros y formadores de maestros a la luz de la Ley de 1993

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

El *White Paper Choice and Diversity: A new framework for schools* 1992 sentaría la discusión y debate sobre la proclamación de la legislación de mayor alcance hasta el momento de la historia de Gran Bretaña en materia de educación, es decir, la *Education Act* de 1993.

La *Education Act* (1993) ha sido considerada como el salto definitivo para la reducción del poder de las LEA en la provisión y control de las escuelas introducido mediante la *Butlers' Act* (1944). Antes de entrar en esta materia, que supone la mayor reforma y privatización endógena de la educación, versaremos sobre los cambios introducidos en áreas como:

- Educación especial: la ley fortalece los derechos de los padres mediante un sistema de apelaciones, aunque se endurecen los procedimientos de evaluación y emisión de declaraciones sobre las necesidades educativas especiales
- Disciplina: elimina el poder de excluir a los alumnos de manera indefinida de un centro educativo mediante políticas de reducción de incentivos a las escuelas que ejerzan este tipo de acciones. Al mismo tiempo, se limita el poder de las *independent schools* para aplicar castigos corporales si no están debidamente justificados. Dicha premisa iba al encuentro de la Convención Europea de Derechos Humanos de 1953 en su artículo 3.
- En materia de absentismo escolar responsabiliza a las LEA de la garantía para que se adopten disposiciones alternativas para los alumnos absentistas.
- En garantía de calidad otorga el poder a la *Ofsted* para intervenir las escuelas con bajos estándares restando el poder a los órganos de gobierno de estas y depositando su control bajo la potestad del DfE.

- En relación con el currículum nacional se revisaría el currículo introducido por la ERA (1988) y sus estándares de evaluación. Introduce la materia de educación sexual enfocada en la prevención e información sobre el VIH/SIDA, ya que era una realidad que estaba golpeando duro al mundo, aunque se facultaba a los padres con el derecho de eximir a sus hijos de esta materia.
- Los criterios de admisión del alumnado en las escuelas financiadas con fondos públicos debían tener un miembro en el órgano de gobierno que no tuviera relación con el ideario del centro para poder dotar de mayor imparcialidad al centro.

Dotamos de un apartado diferente al análisis sobre los cambios que produjeron reformas más fundamentales en la privatización de la educación, es decir, la retirada de ciertas escuelas del poder de las LEA. La reducción del poder de las LEA comenzaría con la *Education Act* de 1980 en la que la dotación de poder a los padres formando parte del órgano de gobierno de una escuela sería en detrimento de la composición en la membresía de representantes de las LEA, una cuestión que iría en aumento. No obstante, la ERA (1988) supuso el cambio serio en la potestad de las LEA, ya que surgiría un tipo de escuela que quedaba fuera del control de estas, es decir, las *GM schools*. Dichas escuelas estarían sujetas a financiación directa del gobierno y pasarían a quedar bajo el control del Department of Education.

De este modo, la *Education Act* (1993) supone un gran paso en esta dirección, ya que se abrieron las posibilidades para que las escuelas bajo el control de las LEA pudieran optar a adoptar el régimen de *GM schools*. Ya que se otorgaría en la administración anterior a los padres el poder de decidir si deseaban esta conversión o no, y se debía respetar su voluntad. Mediante, la *Education Act* (1993) las escuelas que desearan convertirse a *GM schools* recibirían un incentivo limitado para convertirse a este régimen.

A la par, las escuelas pequeñas podían agruparse para conformar una *GM school*. En el proceso contrario, también se posibilitaba la conversión de una *independent school* hacia la categoría de *GM school*, aunque sea una paradoja hacia el impulso de la privatización de la educación, ya hemos nombrado anteriormente que la intención del gobierno británico conservador era más que potenciar la oferta puramente privada, hacer un uso estratégico del sector público como servicio de operaciones para la oferta privada y construir un sistema que formara a individuos emprendedores reformulándolo bajo premisas y modelos de gestión y dirección propios de la empresa, así como desarrollar un cuasimercado educativo competitivo que elevara los estándares.

Otro de los puntos de reconversión de las escuelas en *GM schools* es el hecho de que la *Ofsted* catalogue a ciertas escuelas como de bajos estándares y al ser intervenidas por el gobierno central puedan ser convertidas en *GM schools*, por lo que se reduciría al mismo tiempo el poder de las LEA.

Las *GM schools* diseñan sus propios métodos de admisión de alumnado frente a las escuelas de bajo el control de las LEA que eran estas autoridades las que diseñaban estos procesos, lo que supuso una falta de coordinación entre ambos sectores para distribuir al alumnado de manera que se garantizara una asignación adecuada de plazas escolares (Harris, 1994).

Fitz, Halpin, y Power (1993) identificaron que la intención del gobierno conservador era aumentar el número de *GM schools* en una mayor proporción que las escuelas bajo la dirección de las LEA, ya que como anteriormente hemos destacado la idea de la *New Right* era reducir el poder de las LEA a meros órganos de supervisión y control (Thatcher, 1993).

El 20 de julio Patten dejaría el cargo como secretario y no ostentaría cargo alguno, aunque sería nombrado Lord en 1997. En su lugar, entraría Gillian Shephard como secretaria de Educación y estaría en el mismo hasta el término del gobierno de Major.

Las principales reformas impulsadas por Shephard que tendrían un impacto en la educación pública hacia la comercialización, privatización y apertura del sector privado en la misma, serían las siguientes recogidas en la tabla 26.

Tabla 27. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de John Major (1992-1997) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Empleo (pasado a denominarse Secretaría de Estado de Educación y Empleo en 1995) de Gillian Shephard (1994-1997)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
John Major (1992-1997)	Gillian Shephard (1994-1997)	<i>White Paper Self-Government for Schools</i> (junio de 1996)	Estableció las propuestas del gobierno para dar a las escuelas que reciben subvenciones más libertad, ampliar las opciones y la diversidad, y fomentar el establecimiento de nuevas <i>grammar schools</i>
		<i>Education Act</i> (24 de julio de 1996)	Ley de gran alcance que consolida la legislación anterior a partir de la <i>Education Act</i> de 1944 en adelante
		<i>Education Act</i> (21 de marzo de 1997)	Una ley de amplio alcance, la última de los conservadores antes de que los laboristas regresaran al poder, que extendió el APS a las escuelas primarias, reemplazó al <i>National Council for Vocational Qualifications</i> (NCVQ) y el <i>School Curriculum and Assessment Authority</i> (SCAA) (SCAA) por la <i>Qualifications and Curriculum Authority</i> (QCA), entre otras cuestiones

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

En el *White Paper Self-Government for Schools* (1996) el discurso, teorías y prácticas de la NGP, la autonomía, el gerencialismo, la responsabilidad, la mejora mediante planes y la publicación de resultados es identificado desde la primera línea hasta la última.

Comenzaría correlacionando el aumento de los estándares en educación con los *CTC*, las *GM schools* y el *APS*, ya que enunciaban que el fomento de la oferta y la publicación de resultados en tablas de *ranking* está detrás de esta mejora de la educación. Por ello, dicho *Paper* propondría una serie de medidas para extender el autogobierno a todas las escuelas mediante una autonomía en la gestión de sus presupuestos los criterios de selección del alumnado mediante pruebas de aptitud o habilidad y alentar a los centros educativos a que se especializarse en alguna materia específica.

Una de las medidas de privatización claras vendría de la mano de la *Nursery Education and Grant-Maintained schools Act* (1993). Ball (2007, 2008) destacaría el *National Nursery Voucher Scheme* (NNVS) como un mecanismo privatización (exógeno/endógeno) aplicado en una etapa educativa que no era gratuita y obligatoria y en la que debido a las altas demandas de la sociedad sobre la prestación de estos servicios se encontró en esta fórmula, una medida propia de la *New Right*, la mejor opción para ofrecer educación a los padres que desearan. Según Sparkes y West (2006) el NNVS que duraría un año, ya que los laboristas lo abolirían al año siguiente, tenía como objetivos declarados de promover la elección de los padres, la diversidad de proveedores y altos estándares educativos. Sin embargo, los autores que evaluaron el modelo sugieren que el esquema de cheques generó una competencia desleal en el sector controlado por las LEA y estuvo acompañado de información inadecuada. Ambos concluyeron que el esquema no logró cumplir sus objetivos, ya que el fracaso del esquema pudo atribuirse al intento del gobierno conservador de introducir demasiados aspectos del mercado convencional en el sector preescolar sin prestar la atención adecuada a los mecanismos necesarios para garantizar la coordinación y la planificación de este.

A la par, se introdujo una medida para fomentar la participación de capital privado en las *GM schools* mediante la concesión de préstamos por parte de entidades privadas, ya que la idea era que al igual que los *CTC* estas escuelas encontraran capital inversor. Aunque la experiencia con el sector empresarial y la falta

de inversión de este o interés en esta iniciativa (Walford, 2000), llevaría a la aplicación de otra fórmula para hacer las *GM schools* cada vez más competitivas y autónomas a la hora de ser financiadas a largo plazo.

La *Education Act* de 1996 convergería las diversas reformas impulsadas por los gobiernos conservadores, aunque introduciría parte de las cuestiones que se reflejaron en el *White Paper* de ese mismo año, ya que se buscó dar a las *GM schools* nuevos poderes para que pudieran expandirse y aumentar el alcance a la hora de seleccionar al alumnado por sus aptitudes y habilidades, al tiempo que se redujo la intervención del poder de las LEA. La medida de las *GM schools* no llegaría a alcanzar los principios estimados por el gobierno en 1993, ya que anunciarían que la mayoría de las 3600 escuelas secundarias y 19 000 escuelas primarias bajo el control de las LEA pasarían a ser *GM schools* (). Empero, en abril de 1996 solo habría unas 1100 *GM schools* en Inglaterra y Gales y en 462 escuelas los padres votaron en contra de la conversión a esta modalidad de escuela (Pierson, 2006, p. 137).

La *Education Act* de 1997 apenas tendría efectos en el sistema educativo inglés, ya que dos meses después de su publicación Tony Blair ganaría las elecciones un 1 de mayo de 1997. Sin embargo, las medidas que se proponían era las siguientes:

- Extendió el *Assisted Places Scheme* a las escuelas primarias;
- A los maestros se les permitió usar «la fuerza que sea razonable» para restringir a los alumnos, y se les permitió detenerlos después de la escuela sin el consentimiento de los padres;
- Se exigió a las LEA que prepararan planes de acción con respecto a los niños con dificultades de comportamiento;
- Estableció y proporcionó ‘esquemas de evaluación de línea de base’;
- Se exigió a los gobernadores que establecieran objetivos mínimos para el rendimiento anual;
- Sustituyó el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) y el *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA) por la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA)
- El secretario de Estado recibió el poder de ordenar inspecciones sobre las LEA;
- Todos los alumnos tenían que recibir un programa de educación profesional, ya que el acceso de los adultos no empleados al mundo laboral era limitado.

El endurecimiento que podemos ver en la *Education Act* (1997) en cuestiones de disciplina y orden devino de varios sucesos traumáticos de violencia en algunos centros educativos ingleses que consternaron a la opinión pública (Gilliard, 2018). Ahora bien, dicha ley no tuvo recorrido para poder evaluar sus efectos, aunque como podemos ver el *APS* quería ser aplicado en las instituciones de educación primaria, es decir, se derivarían fondos públicos a instituciones públicas.

Como se puede observar la NGP y la Nueva Gobernanza Pública, era eje de dicha normativa, ya que se exigía a los gobernadores o directores de los centros planes de mejora basados en estándares externos o propios de la empresa privada. La idea o el mantra de lo privado como algo eficiente y eficaz, no solo llevó a fortalecer el sector privado, sino también a aplicar los modelos de gestión y dirección de la empresa en los servicios públicos (Pierson, 2006), como hemos venido describiendo. Al mismo tiempo, dentro de esta lógica de la gubernamentalidad, se establecía una concesión en dicha legislación invasiva sobre el poder de las LEA, ya que el secretario de Estado podía inspeccionarlas cuando deseara, lo que podía derivar en la intervención de los centros si eran considerados de bajo rendimiento o «escuelas malas» de una manera más directa.

A pesar de ello, las consecuencias de dicha legislación no podrían ser analizadas, puesto que como hemos enunciado el 1 de mayo de 1997 se volverían a celebrar elecciones generales en Reino Unido, lo que supondría la derrota del Partido Conservador y la llegada al poder desde hacía 18 años que el gobierno fue un monólogo de los conservadores de *New Right*.

5.2. Las políticas educativas del *New Labour*

5.2.1. El primer gobierno de Tony Blair (1997-2001) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación y Empleo de David Blunkett (1997-2001)

5.2.1.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (1997-2001)

El segundo gobierno de John Major (1992-1997) estuvo marcado por la crisis financiera internacional que estallaría en 1992 y en el contexto inglés el 16 de septiembre de ese mismo año, conocido como *Black Wednesday*, el Reino Unido, se vio obligada a abandonar el modelo de cambio de moneda europeo, ya que Major intentó salvar la devaluación de la libra sin éxito, lo que marcaría la falta de credibilidad en la cuestión que más preocupaba a los británicos, la política económica (Major, 2013). Los escándalos políticos, el conflicto bosnio y la falta de credibilidad en el partido marcaron el fin de la hegemonía del gobierno conservador, ya que el 1 de mayo de 1997 Tony Blair líder del Partido Laborista conocería la mayor victoria de la historia de su partido con el 43,3 % de los votos y 418 asientos, frente al 30,7 % que lograría John Major y con la friolera de 165 asientos, lo que supuso una de las mayores derrotas electorales desde la *Reform Act* (1832).³³

A partir de aquí, comenzarían los años de hegemonía del Partido Laborista en el poder del gobierno británico. No obstante, como hemos ido describiendo desde 1987 se ha producido un giro hacia el centro ideológico y político en el seno del laborismo que hemos podido ir observando mediante el análisis de los prólogos y propuestas educativas en los manifiestos de dicha formación política.

Aún así, sería como hemos explicado en el marco teórico y en la contextualización política de Inglaterra, que sería Tony Blair con la base de la teoría de la «tercera vía» del sociólogo Anthony Giddens donde podemos ubicar la refundación del partido para separarse del socialismo tradicional y de las políticas históricas de dicha formación, para situarse a medio caballo entre en neoliberalismo y el socialismo. Comienza, por tanto, el cambio en el modelo de Estado, pasando de un Estado neoliberal al Estado Competitivo (Cerny, 1992), lo que supondría el fin del sistema nacional localmente administrado y la afirmación de la economía del conocimiento y nuevas formas de trabajo (Ball, 2007).

Podemos identificar este giro estratégico en lo que pasaría a denominarse *New Labour* y que según diversos autores no supondría la reversión de las políticas neoliberales, sino la adopción de un rol aún más estratégico del mercado que ha acentuado las políticas «de» y «en» privatización, por lo que a ver se le ha denominado el heredero de Margaret Thatcher (Espiet-Kilty, 2015; Jenkins, 2007; Kavanagh, 2015).

El *New Labor*, por tanto, pertenecería a la facción social-liberal próxima al neoliberalismo, ya que las políticas implementadas en el gobierno de Blair fueron dirigidas hacia la privatización de los servicios públicos y la aplicación de relaciones públicos-privadas aludiendo a las sinergias Estado-Mercado de tercera vía. Seymour (2012) describe, como en la primera etapa de gobierno laborista, la fuerza política en el poder (1997-2001) no solo no cumple las promesas de paralizar las políticas de privatización aplicadas por el thatcherismo y el majorismo, sino que aplica otras fórmulas para privatizar de modo «encubierto» mediante una fórmula reconocida como Iniciativa de Financiación Privada (PFI, por sus siglas en inglés) que consistió en la recaudación de dinero por parte de empresas a corto plazo que permitían no subir impuestos para renovar el metro, el NHS y las escuelas del país. A la vez, no paralizaron lo prometido sobre la detención de la privatización o venta masiva del control de tráfico aéreo, lo que se consideró una traición. El autor, destaca como la cultura empresarial y del emprendedurismo responsable fue una de las funciones pastorales de la fuerza política para hacer extensivo el modelo de Estado Social Inversor (Giddens, 1999), que supone una privatización endógena de los servicios públicos (Ball y Youdell, 2008). Al mismo tiempo, los sectores de izquierda del partido criticarían la ruptura del partido con sindicatos importantes en la historia del

³³ 1997 General election results summary (1 de mayo de 1997). *UK Political info*. Recuperado 7 marzo 2020, de <http://www.ukpolitical.info/1997.htm>

laborismo por sus políticas de abandono del keynesianismo para la promoción del empleo y el crecimiento económico, puesto que no confiaban en la intervención del Estado que consideraban producían inflación por lo que restar poder a los sindicatos que reclamarían mayores salarios les aportaba cierta estabilidad inflacionaria (Bevir, 2009). En líneas generales, dichas acciones serían las que llevarían a afirmar que Blair era un continuista de las políticas de los gobiernos de Thatcher y Major.

5.2.1.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1997

Como podemos apreciar mediante el análisis del prólogo del manifiesto de 1997 y las políticas educativas que enuncian en el mismo, el corazón de las políticas laboristas para la gobernanza de los servicios públicos hará una clara apuesta por la NGP como símil de «renovación» y «modernización», que recordemos estas palabras desde la capitalización de una ideología de mercado suponen la transición hacia la privatización en y de la educación (Ball y Youdell, 2008).

De este modo, en el prólogo del manifiesto político del *New Labour* de Tony Blair de 1997³⁴ declararía una nueva ideología pragmática, más allá del viejo laborismo y que pretende superar las políticas deficientes del Partido Conservador sin desecharlas. La idea central que evocan se encuentra a medio caballo entre las teorías del *One Nation*, en el que no usan un lenguaje dirigido a la clase trabajadora, sino al conjunto de la nación británica. La reformulación del partido pasa por no enunciar grandes reformas, sino reformas que puedan ser alcanzadas y no utilizan un lenguaje que anuncie grandes inversiones en el sistema público, sino que tratan de dirigirse hacia una base electoral conservadora cansada de las políticas de la fuerza electoral *tory* y a los progresistas modernizadores. Dicho discurso calaría en las audiencias a las que fue dirigido, por lo que un Blair modernizador se haría con el cargo de primer ministro británico.

Por otro lado, el preámbulo del manifiesto conservador de John Major de 1997³⁵ sigue la misma línea que los manifiestos anteriores, pero establece una línea defensiva en la que resalta las políticas efectuadas hasta ahora que consideran exitosas bajo el modelo de Estado Neoliberal. Quién sabe si Major hubiera ganado que hubiese pasado, ya que en este manifiesto se introducen ciertos significados hacia una mayor radicalización de las políticas neoliberales para de modo estratégico abrir aún más las puertas a la participación del sector privado en la esfera de lo público. De este modo, asocian prosperidad económica con bajada de impuestos, promoción de la cultura emprendedora y de la retirada del Estado de muchas funciones que le eran propias tras el consenso de posguerra. El discurso de Major continúa ofreciendo la idea de que el partido que mejor gestiona la potenciación de la economía es el Partido Conservador, sin embargo, la crisis de liderazgo de este vendría del fracaso macroeconómico a partir de la crisis financiera de 1992 que le pasaría una seria factura al partido que había estado en el gobierno británico durante los últimos 18 años.

En lo que respecta a la agenda educativa de ambos gobiernos las propuestas de ambos partidos quedan recogidas en el ANEXO V.

A simple vista, el ideario educativo y las políticas que plantea el *New Labour* son diametralmente opuestas a las propuestas por Ed Milliband en 1983. La única cuestión que sigue reflejada es la eliminación de las pruebas *Eleven Plus* y del APS. No obstante, si en el manifiesto de 1992 (Neil Kinnock) aún se recogía la iniciativa de paralizar las *GM schools*, el laborismo de Blair tilda de antiguas rencillas las disputas entre el laborismo y el conservadurismo sobre la estructura de las escuelas (públicas o privadas) y de manera pragmática clasifica las escuelas en «buenas» o «malas» no por su condición jurídica, sino por los resultados, por lo que no se oponen a la diversidad de escuelas de cualquier tipo y dicen abandonar el apartheid entre

³⁴ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PL (1997) véase <https://web.archive.org/web/20080731030954/http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1997/1997-labour-manifesto.shtml>

³⁵ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PC (1997) véase <http://www.conservativemanifesto.com/1997/1997-conservative-manifesto.shtml>

escuelas privadas y públicas, incluso reconociendo la continuación de las *grammar schools* que formaron parte de la disputa clásica entre el modelo de educación comprensiva e integral defendido por sus antecesores en la dirección del laborismo y la defensa de la escuela selectiva por parte del conservadurismo.

Al mismo tiempo, el ataque a las LEA sostenido en el tiempo ha venido de la mano de las políticas introducidas por el conservadurismo desde 1980. Las LEA son fruto del pacto o consenso de posguerra y se entienden como un modelo democrático de gestionar y controlar la educación. Aún así, el *New Labour* anuncia reformas en el rol y competencias de las LEA si estos llegaran al poder. Siguiendo el principio de autonomía o el modelo de LMS de la NGP devolverían el poder sobre los presupuestos que son controlados por las LEA a los directores u órganos de gobierno. Al mismo tiempo, continúan en la línea del poder ejercido sobre las LEA concentrado en la persona del secretario de Estado de la anterior legislatura *tory*, es decir, que cuando se demuestre un bajo rendimiento de las LEA pueden ser intervenidas por el mismo. A su vez, enuncian una mayor dotación de poder de los padres en los órganos de gobierno y la introducción de representantes de la figura de los padres en las LEA. Dichas declaraciones de intenciones pueden encontrarse más ubicadas en la línea argumental del conservadurismo, no obstante, todas estas medidas forman parte de la nueva gobernanza pública y de la NGP sobre la base del Estado Competitivo centrado en la carrera de elevar los estándares y hacer a los centros educativos responsables de sus resultados mediante informes, números y auditorías, es decir, lo que Rose (1999) denominó como el gobierno de los números.

No se opondrían a la *Ofsted*, que en el anterior manifiesto era vista como una inspección privatizada, sino que reconocerían su papel para intervenir las LEA que no mostraran buenos estándares.

La calidad entendida como altos estándares de rendimiento está en el centro de las políticas del *New Labour* y esto al mismo tiempo pretendían desarrollarlo mediante una de las medidas de privatización que son santo y seña del laborismo renovador, es decir las APPs. En esa triangulación en la gobernanza pública de la participación de los actores empresariales, sociales y las administraciones del Estado proponían un programa derivado de un acuerdo previo con la *Premier League*³⁶. En asociaciones entre el gobierno central, el gobierno local y los clubes de fútbol, se establecerán centros de apoyo a los estudios en los terrenos de la *Premier League* en beneficio de los niños locales.

Las nuevas tecnologías formarían parte de la estrategia modernizadora de la escuela en la sociedad del conocimiento, ya que la competitividad internacional vendría marcada por la capacidad de un país para desarrollar perfiles profesionales emergentes en sus ciudadanos que principalmente estarían relacionados con el mundo de las nuevas tecnologías. En esta previsión por parte del gobierno laborista, se propondría de nuevo dos APPs establecidas con dos grandes corporaciones como son la *British Telecom* para conectar las escuelas, los hospitales y bibliotecas, y la *National Grid for Learning* —un edubusiness que realiza materiales didácticos mediante las nuevas tecnologías— para brindar materiales actualizados al profesorado y mejorar la docencia y habilidades de los niños con materiales de alta calidad. Las APPs, en este contexto, habrían llegado para quedarse y serían producto de plan de modernización y de racionalización del gasto del *New Labour*. Si la estrategia del laborismo era aumentar la inversión social, la del *New Labour* era la del «se hará cuando se pueda», una postura que se aleja de los manifiestos políticos y políticas tradicionales del laborismo (sálvese de algunos políticos como Callaghan y Kinnock), es decir, la inversión en el estado del bienestar. Pero Blair anunciaba que la inversión en educación con el endeudamiento tras la crisis financiera no sería llevada a cabo hasta que se pudiera.

De este modo, no es de extrañar que Jenkins (2007) denominara a Blair como uno de los hijos de Thatcher, ya que no solo no erigió el discurso clásico del laborismo, sino que integro la diversificación de las escuelas, la retirada de poder de las LEA, el aumento de la participación de los padres en los órganos de gobierno, la introducción de mayor autonomía y responsabilidad en los centros educativos, la evaluación del rendimiento con efectos en el profesorado y las LEA, la introducción del esquema de APPs, etc. Si tenemos en cuenta que la campaña política de Blair iba acompañada del lema: «*Education, Education, Education*», la sorpresa sería aún más mayúscula en los años de gobierno de Blair cuando vieron que no

³⁶ La *Premier League*, es la federación inglesa de fútbol.

revertiría las políticas que fomentaban el cuasimercado educativo, aunque se centrara más en la equidad que en la competitividad en sus discursos y algunas medidas emprendidas que más adelante desarrollaremos (West y Pennell, 2002).

El manifiesto del Partido Conservador enunciaba la continuación de las políticas que había desarrollado en la anterior etapa. Continuaban con la fórmula para restar poder a las *LEA* y fortalecer la *LMS*. Las *LEA* desde el conservadurismo eran vistas como un sector estratégico de control de estándares y organizaciones para fomentar la competitividad fortaleciendo el cuasimercado educativo. Pretendían fortalecer y extender el APS, como regularían en la última Secretaría de Educación y Empleo haciéndolo extensivo a las escuelas primarias. Proseguirían con su política para extender los CTCs, las escuelas especializadas y las *GM schools*. Propondrían un endurecimiento de los estándares de evaluación y potenciar el control sobre los estándares de las escuelas mediante la introducción de un mecanismo de rendición de cuentas como serían los planes de mejora supervisados por la *OFSTED* que jugaría un rol estratégico. Dotarían de mayores libertades a las escuelas, órganos directivos y directores para seleccionar el alumnado mediante pruebas selectivas de aptitud y habilidades, así como propondrían pagos por mérito a los directores que mostraran una buena gestión de sus centros educativos.

Finalmente, la agenda que sería aplicada sería la del Partido Laborista tras ganar las elecciones como hemos mencionado el 1 de mayo de 1997 con una mayoría amplia.

5.2.1.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación y Empleo (1997-2001)

El primer secretario de Educación y Empleo del gobierno del primer gobierno Tony Blair sería David Blunkett, el cual impulsaría durante los cuatro años de gobierno las siguientes reformas educativas, legislaciones y *papers*:

Tabla 28. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (1997-2001) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Empleo de David Blunkett (1997-2001)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Tony Blair (1997-2001)	David Blunkett (1997-2001)	<i>White Paper Excellence in schools</i> (julio de 1997)	Fue la base de la <i>School Standards and Framework Act</i> (1998)
		<i>Education (Schools) Act</i> (31 de julio de 1997)	Abolió el APS. Las personas que disfrutaban de esta ayuda no se les retiró, aunque no se concedieron más
		<i>School Standards and Framework Act</i> (24 de julio de 1998)	Alentó la selección por especialización, cambio los nombres de los tipos de escuelas, limitó el tamaño de las clases de educación infantil y estableció las <i>Education Action Zones</i>
		<i>Green Paper Teachers: meeting the challenge of change</i> (diciembre de 1998)	Se recogía la promoción del liderazgo escolar y como recompensarlo mediante un sistema de pago por mérito; la reclutación, motivación de maestros de alta calidad pagándoles más; proporcionar apoyo al profesorado y formación
		<i>Bacon School Programme</i> (1998)	Cooperación entre escuelas «excelentes» y escuelas «malas», en las que las primeras eran asesoras de buenas prácticas. En el año 2005 finalizaría el programa, aunque sería continuado por otros programas
		<i>Fresh Start scheme</i> (1999)	Lanzado en septiembre para revitalizar las escuelas urbanas con malos resultados
		<i>Fair Funding</i> (abril de 1999)	Un nuevo enfoque para la distribución de fondos a las escuelas por parte de las LEA
		<i>Excellence in Cities</i> (marzo de 1999)	Programa de 3 años de duración para mejorar los estándares de los alumnos de las escuelas del centro de la ciudad. Se diferenciaba del EAZ en que funcionaba mediante el DES, las LEA y la escuela
		<i>City Academies</i> (15 de marzo de 2000)	David Blunkett anunció la intención del gobierno de crear una red de <i>academies</i>

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

En el prefacio del *White Paper: Excellence in Schools* (1997) encontramos el ideario de dicha reforma:

Para superar las desventajas económicas y sociales y hacer realidad la igualdad de oportunidades, debemos esforzarnos por eliminar, y nunca excusar, el bajo rendimiento en las partes más desfavorecidas de nuestro país. El logro educativo fomenta la aspiración y la autoconfianza en la próxima generación, y es a través del aprendizaje familiar, así como a través de la escolarización formal, que el éxito llegará.

Estamos hablando de invertir en capital humano en la era del conocimiento. Para competir en la economía global, vivir en una sociedad civilizada y desarrollar el talento de todos y cada uno de nosotros, tendremos que desbloquear el potencial de todos los jóvenes. Al hacerlo, cada uno puede

prosperar, construir sobre sus propias fortalezas y desarrollar sus propios talentos especiales. (DES, 1997, p. 3)

Como podemos observar, la teoría del capital humano y la economía del conocimiento atraviesan todas estas medidas. El primer gobierno laborista puede ser visto como una fuerza política que ha abrazado el cuasimercado educativo heredado de la etapa anterior, aunque ha tendido a enfatizar en la inclusión social y no tanto en la competitividad. Dicho *White Paper* adoptaría su forma legal mediante la *School Standards and Framework Act* 1998 que comentaremos a continuación.

El cuasimercado educativo introducido por los gobiernos conservadores anteriores quedaría prácticamente intacto en los años del gobierno laborista (Whitty, 2013). Empero, si cumplieron con uno de los objetivos recogidos en los diversos manifiestos laboristas desde que se introdujera mediante la *Education Act* (1980) el APS por el primer gobierno de Margaret Thatcher. Esta sería la única medida que conservaría el espíritu del viejo laborismo.

La *School Standards and Framework Act* (SSFA) de 1998 sería la mayor legislación aprobada bajo el gobierno de Tony Blair.

El Partido Laborista cuando llegó al poder se comprometió a hacer reformas para controlar los sistemas de admisión del alumnado para potenciar la equidad, ya que según diversos estudios en diversas LEA con las medidas introducidas por la *Education Act* (1980) y la *ERA* (1988) se habían producido efectos de segregación escolar (Gorard y Fitz, 2000; Weast y Pennell, 2002), ya que se daban procesos de selección del alumnado no formales. De este modo, mediante dicha legislación el partido laborista trató de regular los sistemas de admisión promulgando el *Code of Practice on School Admissions*, ya que existían quejas de solicitantes para entrar en una determinada escuela y eran discriminados mediante las entrevistas a los padres o las diversas pruebas que se hacían al alumando (West y Pennell, 2002). Dicho *Code of Practice* establecía que no se podía entrevistar a los padres para el criterio de admisión, aunque las escuelas de la iglesia podían hacerlo, pero solo con arreglo a la misma y que puede derivar en procesos informales de selección del alumnado que atenten en contra de la equidad pretendida. También se introdujo un mecanismo (*the adjudicator*) para resolver las disputas en relación con las admisiones. A su vez, se descartó la introducción de una nueva modalidad de selección por motivos de habilidad y permitía a las *maintained secondary schools* seleccionar al alumnado en base a aptitudes que requerían ciertas escuelas especializadas en materias o disciplinas, aunque no se podría seleccionar más de un 10 % del alumnado. Aunque exista dicha limitación también podía ser un elemento informal de selección del alumnado por otros motivos (socioeconómicos, cognitivos, lingüísticos, etc.)

Al mismo tiempo, dicha legislación estableció un nuevo marco para nuevo para las escuelas (a partir de 2000), con las *Community schools* y las *foundation schools* que reemplazarían a las *GM schools*. Las *voluntary schools* se mantendrían igual. La mayoría de las *GM schools* se convirtieron en *foundation schools* o en *voluntary schools* (DfEE, 1999).

Las *Foundation schools* se diferencian de las *state-run schools* (escuelas estatales) en que son dirigidas por un órgano de gobierno elegido que tiene autoridad para gestionar y decidir sobre el personal que emplea estableciendo los criterios de admisión y el salario siempre que no sea inferior al salario establecido a nivel nacional, puede ser propietario del terreno y del edificio, aunque suele ser una fundación benéfica. La idea detrás de la conformación de este tipo de centro es dotar de mayor autonomía a los padres y a los órganos directivos frente a las LEA. Como podemos observar, en la práctica las *foundation schools* tienen características muy similares a las *GM schools* (Egido, 2007). Por lo que podemos ver, que en este sentido no ha existido una reversión o devolución de poder a las LEA sobre cuestiones que le eran propias antes de las reformas conservadoras de *New Right*. Así, dichas escuelas pueden funcionar de manera que apliquen cuestiones de economicidad afectando a los salarios de los docentes y a sus condiciones, los criterios de admisión del alumnado pueden atentar contra el principio de equidad y la gestión de los propios presupuestos y una mayor dotación de poder a los órganos de gobierno puede derivar en prácticas performativas y gerencialistas, ya que como iremos viendo el cuasimercado estará latente y estos mecanismos pueden desembocar en estrategias de mercado y márquetin para atraer al alumnado.

Las *community schools*, a diferencia de las *foundation schools* no tienen libertad para contratar al personal o establecer criterios de admisión, no es responsable de sus ingresos y no son propietarias del terreno o edificio escolar, ya que todo esto pertenece a las *LEA*.

Al mismo tiempo, se enfatizaría en que las escuelas secundarias se especializaran en alguna disciplina o materia (*specialist schools*), siguiendo el modelo de los *technology schools* (escuelas secundarias especializadas en tecnología, matemáticas o ciencias) del gobierno de John Major introducidas en 1993. La idea central desde el gobierno era que se dieran experiencias de intercambio entre las *specialist schools* y otras escuelas que pretendieran especializarse. Para poder especializarse las escuelas tenían que encontrar patrocinio por parte de organismos, empresas o fundaciones para mejorar las instalaciones y poder ofrecer servicios especializados. Mediante el *Green Paper: Building on Success* (DFEE, 2001) pretendían aumentar el número de *specialist schools* en otras disciplinas como la ciencia, ingeniería, negocios y empresas pasando de 535 que había en el año 2000 a, 1000 en 2004, y a 1500 en 2006 en 1500.

Estas escuelas podían seleccionar hasta el 10 % de su alumnado según sus aptitudes para la especialidad que la escuela tenía. Dichas *specialist schools* poseen características de las *selective schools*, por lo que definitivamente el programa para las escuelas secundarias del *New Labour* había abandonado definitivamente las *comprehensive schools* que habían sido santo y seña del laborismo y la fuente de las disputas que hemos podido ver reflejadas en las políticas durante la mitad de los años sesenta y la década de los setenta entre ambas fuerzas, laborista y conservadora. West y Prennell (2002) justifican que las argumentaciones sobre que las *specialist schools* ofrecen mejores oportunidades para desarrollar las capacidades y tienen mejores estándares pueden deberse a que se producen mecanismos de selección del alumnado y obtienen fondos adicionales que pueden ser invertidos en la mejora de esos estándares.

Según Fitz y Gorard (2002) las *voluntary schools*, las *foundation schools* y las *specialist schools* al tener mecanismos de selección del alumnado, en un análisis realizado sobre 74 *LEA*, producen efectos de segregación socioeconómica. Al mismo tiempo, es importante destacar que, aunque la *School Standards and Framework Act* 1988 devolvió a las *LEA* sus competencias para seleccionar y distribuir al alumnado, aunque tras este estudio pudieron resolver que muchas veces se dan procesos de segregación entre escuelas marcados por la segregación residencial.

West y Pennell (2002) destacan que la diferencia entre las *specialist schools* del gobierno conservador y las *specialist schools* laboristas estaban principalmente en que el objetivo era la cooperación entre las escuelas. Aún así, en un sistema educativo marcadamente por la competitividad los centros educativos no querían cooperar, ya que suponía un elemento de diferenciación que los alejaba, más de los que los acercaba.

Ambos autores, al mismo tiempo destacan que el hecho de que las *specialist schools* deban tener financiación adicional unido a que estas tengan mejores resultados que las que no están bajo esta estructura, podría derivar en el largo plazo en el modelo de búsqueda de financiación adicional de manera universal.

A su vez, como hemos comentado anteriormente las *voluntary schools* no fueron modificadas por la *SSFA* (1998). Están por un lado las *voluntary aided schools* y las *voluntary controlled schools* que la mayoría son *faith schools* (escuelas religiosas).

Las *voluntary aided schools* son *maintained schools* financiadas principalmente por las *LEA* (90 %) y una fundación (10 %) —fundamentalmente religiosa— que proporciona fondos de capital para terrenos y edificios y, por lo tanto, tiene voz en la política de educación religiosa de la escuela y el organismo rector dirige la escuela, emplea al personal y controla las admisiones. Las *voluntary controlled schools* son también *maintained schools* financiadas por las *LEA* y sujetas a su control, es decir que no cuentan con la misma independencia que las *voluntary aided schools*, puesto que es la *LEA* la que financia la escuela, emplea al personal y brinda servicios de apoyo, y generalmente controla el proceso de admisión. La organización benéfica es poseedora de la tierra y los edificios y nombra a alumnos de los gobernadores (Types of School, s. f.). Ambas categorías de *voluntary schools* tienen que seguir el currículum nacional, pueden dar materias relacionadas con la religión y no pueden cobrar u obtener ingresos mediante cuotas de los padres, aunque Richardson (2015) denunciaba que existían ciertas irregularidades y que las *voluntary schools* estaban exigiendo

cuotas de aportación a los padres justificadas en el mantenimiento de los edificios y actividades de los centros.

La mayoría de estas escuelas, se habrían convertido en *GM schools* a finales de la década de los ochenta. Sin embargo, mediante la retirada de las subvenciones directas (*GM*) en 1998, la mayoría de estas escuelas, en su mayoría católicas romanas, se convirtieron al modelo *voluntary schools* (Direct Grant Schools, s. f.). Hasta la fecha, el gobierno del Reino Unido financiaba mediante ambas fórmulas a escuelas de religión católica, anglicana o judía —las escuelas musulmanas eran *independent schools*— aunque es a partir de 1998 el gobierno laborista comprometido con el multiculturalismo que proclamaba comenzó a financiar *faith schools* basadas en otras creencias o religiones. Gillard (2007) en un artículo que analizaría la expansión de las *faith schools* mantenidas por el Estado mediante los gobiernos laborista de Blair y lo caricaturaría como un hombre obsesionado con este tipo de escuelas debido a sus convicciones religiosas y morales.

La cuestión es que a partir de aquí y como nombraremos más adelante sobre otro tipo de escuelas introducidas en el año 2000, las *academies schools*, la oferta escolar aumentaría considerablemente en un cuasimercado diverso. Al igual que los conservadores, el *New Labour* apreciaba la libertad de elección de centro como un elemento de participación en el sistema.

Según Courtney (2015) la diversidad de escuelas introducidas por la *SSFA* (1998) sobre las *maintained schools* sería justificada mediante el discurso de una mayor participación de la comunidad local, las familias y el sector empresarial que democratizaría los centros educativos, aunque estén ocultando o haciendo olvidar el carácter comprensivo de las escuelas o el sistema tripartito de la *Butlers' Act* (1944).

Al mismo tiempo, la *SSFA* (1998) introdujo las *Education Action Zones (EAZ)*, es decir, una política de la «tercera vía» laborista mediante la que se pretendía actuar en contextos desfavorecidos y de exclusión social para elevar los estándares a través de la asociación entre los sectores público, privado, voluntario y comunitario que debían actuar en conjunto para ofrecer soluciones en estos contextos. (Power *et al.*, 2004).

Hallgarten y Watling (2001) destacan que el impacto de la participación del sector privado en las *EAZ* tuvo repercusiones en la forma de entender la gobernanza de la educación. El asociacionismo entre diversos agentes y actores de la sociedad, el mundo de la empresa y el Estado sería la política emblema del *New Labour* en la que la gobernanza se daría en red (Ball, 2014). La política de las *EAZ* sería un ejemplo de como se organizarían los servicios públicos en el siglo XXI: participación del sector privado y APPs (Reid y Brian, 2003). Sin embargo, no debemos confundir las *EAZ con* APPs, sino que posibilitan la participación del sector privado mediante contratos que suponían APPs, como por ejemplo la contratación de TICs a empresas para proveer los centros educativos (Hallgarten y Watling, 2001).

Las primeras *EAZ*, o denominadas de primera ronda fueron 25 zonas a través de un proceso de licitación competitiva entre los años 1998 y 1999. Posteriormente, las *EAZ* de segunda ronda fueron un total de 48 (Power, *et al.*, 2004, p. 454).

Entre las principales características de la política de *EAZ* estarían:

- La innovación para la mejora de los resultados y por ello se flexibilizaría el currículum permitiendo diseñar uno propio, frente al currículum nacional, aunque no podían atentar contra el mismo.
- El órgano de gobierno de las *EAZ* era un Foro de Acción (*Action Forum*) en el que los socios tendrían el control y diseñarían el plan de acción y sus estándares de evaluación que debían ser aprobados y revisados anualmente por el secretario de Estado. Cada *EAZ* sería liderada por un director de éxito y tendrían poderes legislativos como serían: la contratación y el establecimiento de los sueldos y condiciones de los docentes; contratar a empresas para llevar a cabo la iniciativa y como hemos descrito no aplicar ciertos elementos del currículum.
- Las zonas con buenos resultados recibirían una concesión de 750 000 libras entre tres y cinco años. Posteriormente, las *EAZ* de segunda ronda tendrían que conseguir 250 000 libras del sector privado. Finalmente, al acabar el programa podría acogerse a algún tipo de escuela gubernamental. La intención que las 20 escuelas que formaban la *EAZ* (2 o 3 secundarias y las escuelas primarias

que estaban relacionadas con las mismas), más concretamente las secundarias se convirtieran en *specialist schools*, ya que el gobierno quería establecer al menos una por zona.

- Se introducirían figuras de personal para trabajar en los centros educativos que no formaban parte de los profesionales del centro y no tenían la misma formación (tutores de aula, personal de apoyo, etc.) pero cumplirían otras funciones.
- El profesorado trabajaría con personal de éxito del sector privado para gestionar las escuelas.
- Las LEA pierden gran parte del control de estos centros educativos, aunque forman parte de las EAZ junto con empresas locales, consejos de captación y empresariales y otras organizaciones, como iglesias, clubs de fútbol o autoridades de salud.

El discurso del laborismo y del secretario de Estado de Educación y Empleo, David Blunkett era que a través de esta medida se empoderaría a la sociedad y se atacaría las zonas más desfavorecidas para tratar de elevar los estándares educativos. Además, se valoraba la participación del sector privado en dicha política como una experiencia para fomentar el liderazgo, la gestión experta y establecer nuevos contratos con proveedores de servicios (Blunkett, 1999).

Las críticas parte de la sociedad, principalmente del profesorado y de parte de un sector del laborismo apuntaban a que se estaba produciendo un proceso de mercantilización de la educación dejando participar a las empresas, además de que la libertad o flexibilidad curricular podía poner al servicio estas los contenidos aunque el programa no tuvo un gran éxito en las provisión y participación de las empresas, ya que no existía una relación lucrativa y algunas empresas locales no percibían beneficios en estas acciones (Hallgarten y Watling, 2001).

Seguidamente, Hatcher (1998) ponía en alerta que la participación de las empresas socavaría las formas democráticas locales, ya que se restaba poder a las LEA y las escuelas dentro de las EAZ tenían ciertas concesiones legislativas que hemos destacado anteriormente y que pertenecía al sentido democrático de las LEA. Otra de las críticas lanzadas era que el enfoque basado en los resultados y los estándares dejaría de lado otras cuestiones importantes, ya que las escuelas seguirían sometidas a las evaluaciones nacionales y estándares que medían el rendimiento académico y que seguían siendo publicadas en *rankings*, ya que como veremos el gobierno laborista no las quitaría y según Dickson y Power (2001) se trataba de una política con mecanismos de rendición de cuentas que suponían formas de gobernar la educación.

En relación con el *empowerment* de los padres, comunidades, empresas locales, organizaciones, etc., lo cierto es que según el estudio de Power *et al.* (2004) en un conjunto de LEA en las que se aplicó la EAZ los padres y agentes de la comunidad entrevistados decían no asistir a las reuniones ya que la voz más representativa en las reuniones eran las del profesorado y los directores. Sin embargo, Dickson *et al.* (2001) en un estudio realizado sobre las 25 primeras EAZ destacaban que las reuniones en los foros suponían una nueva forma de democratización porque podían participar diversos sectores de la población.

Por otro lado, Power *et al.* (2004) identificaron una intensificación hacia la fragmentación del personal docente y decían trabajar más horas fuera del aula, que en la misma clase. Además, la introducción de otras figuras profesionales fue entendida como una invasión de su profesión con niveles de cualificación menores que de los mismos y se sentían presionados a participar en otras actividades.

Finalmente, la política de la EAZ fue evaluada por la *Ofsted* y duramente criticada, ya que decían no mejorar los estándares de las escuelas secundarias. La *Ofsted* criticó que no se flexibilizó el currículum, el horario escolar y el pago de los maestros, por lo que no se evidenciaron resultados positivos (BBC, 2001). Finalmente, las EAZ serían paralizadas a los tres años de su puesta en marcha y las que estaban en funcionamiento se irían desarticulando gradualmente en los dos años siguientes (Reid y Brian, 2003).

Dichos autores, destacarían que el emblema de las políticas de «tercera vía», es decir, el programa que trató de introducir una nueva gobernanza de lo público, implicar a diversos actores (públicos y privados) y elevar los estándares de los lugares desfavorecidos, mostró las incongruencias de las políticas a medio camino entre un enfoque neoliberal y socialdemócrata. Como resultado, según Ball (2008a) las EAZ supusieron la contratación de servicios privados en instituciones públicas (privatización endógena) y supuso

la puesta en marcha o continuación de políticas de NGP (privatización endógena), por lo que Blair y Blunkett fueron unos perfectos continuadores de las políticas que potencian el libre mercado y la privatización de los servicios públicos educativos.

Al mismo tiempo, la *SSFA* (1998) le otorgó poder a las LEA y al secretario de Estado para intervenir en las escuelas que la *Ofsted* calificara de «fracasadas», y prescribió que tales escuelas tendrían dos años para restablecerse o bien, se cerrarían, o bien, se enfrentarían cambios radicales en la administración. La *Ofsted*, como anteriormente hemos descrito era un servicio de inspección proporcionado por entidades privadas que, con esta reforma, aún más se convertía en un modo de control en la «sombra». No obstante, esto fue motivo de una oleada de privatizaciones sobre las LEA. A modo de ejemplo, la LEA de Hackney después de un informe crítico de la *Ofsted* se abrió un período en el que las empresas presentaron ofertas para ofrecer servicios para las escuelas en materia de: gestión, asesoría, inspección, personal o tecnologías (Gillard, 2018). Esto es lo que hemos descrito anteriormente como la subcontratación de servicios a empresas para operar en las escuelas, lo que supone una apertura de las escuelas a la participación de las empresas (privatización exógena).

En abril de 1999, la Secretaría de Blunkett introduciría el programa *Fresh Star*, es decir, un programa gerencialista que reforzaba la imagen del «director excelente», es decir, aquel que ha sabido generar resultados excelentes en ciertas escuelas y que es redirigido a escuelas con bajos estándares para que con su experiencia pueda hacer de las mismas mejores escuelas como aliciente dentro del programa de *EAZ* para captar a los «mejores». Según Egido (2007) el resultado de esta iniciativa fue un fracaso, ya que los directores dimitieron de manera temprana.

En diciembre de 1998 se publicaría el *White Paper Teachers: meeting the challenge of change*, un controvertido documento que encontró la oposición del NUT, ya que se proponía el pago por mérito para los profesores excelentes mediante los resultados del alumnado y además esto llevaría a una división entre el colectivo profesional de docentes. Finalmente sería introducido en el año 2000 (Merit pay ‘in place by Christmas’, 2000). Lo que, si está claro, es que la medida supuso una privatización endógena de la educación, y tal y como destacaba el NUT podría producirse una fragmentación entre los docentes, tal y como se ha demostrado en diversos estudios (Ball, 2003a; Hargreaves, 1999). Cabe destacar que esta política sería introducida por el neoconservadurismo en la idea que existe profesorado más capaz que debe ser recompensado, ya que la estandarización y homogeneización de las burocracias llevaba al estancamiento. En el caso de Blair y Blunkett el discurso sería el mismo, tal y como se recoge un escrito en el diario *The Independent* firmado por Tony Blair, la idea de la política del pago por resultados era paralela a la conservadora, pero introducida como una necesidad para la modernización del sistema educativo inglés:

No estamos hablando aquí sobre el pago bruto por resultados, pero el reconocimiento de que la igualdad salarial por un desempeño desigual no interesa a nadie. No nos permite recompensar la excelencia adecuadamente ni alentar mejoras.

También necesitamos modernizar un sistema de pago que obligue a los maestros capaces y dedicados a abandonar el aula contra sus propios deseos reales. Demasiados maestros, que desean permanecer en el aula y a quienes queremos permanecer en el aula, sienten que no les queda más remedio que asumir más y más administración para mejorar sus salarios y avanzar en su profesión. Esas son malas noticias para las personas mismas y, lo que es más importante, malas noticias para los niños de su escuela.

Sé que los padres, los maestros y el gobierno están unidos en nuestro objetivo. Todos queremos un servicio educativo de clase mundial para los niños del país. Pero ahora depende de todos nosotros convertir estas esperanzas en acciones, para garantizar que seremos los medios y el objetivo. Sabremos que hemos tenido éxito cuando los resultados de nuestros estudiantes coincidan con el fervor de nuestros pronunciamientos. (Blair, 1999)

En marzo de 1999 se introduciría el programa *Excellence in Cities 1999* (marzo), para aumentar los estándares de los alumnos de las escuelas «fracasadas». Era igual que el *EAZ*, aunque lo ponían en

funcionamiento y trabajaban en conjunto las LEA, las escuelas y el DfES. En la evaluación final del programa el DfES en noviembre de 2005 publicaría un informe de evaluación del programa denominado *Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003*, en el que destacaron que consiguieron elevar los estándares del rendimiento del alumnado de estas escuelas. Al mismo tiempo, algunos sectores más críticos, como en NUT, vieron en esta propuesta la aplicación de unos estándares entendidos como «nivel adecuado a alcanzar» por algunos alumnos que partían de situaciones más desfavorecidas y que se quedarían rezagados, debido al efecto de estandarización del aprendizaje (Chitty, 2013).

En el año 2000 se anunciaría el programa *City Academies* que había sido recogida la intención de abrir este tipo de escuelas en la *Education Act 1996* (section 482). Su antecedente serían los CTC introducidos en 1986 por el gobierno conservador y las *charter schools* estadounidenses. Estas escuelas suponían el gran salto hacia la privatización de la educación, puesto que eran *independent schools*, pero financiadas con fondos públicos, es decir, lo que supone una APPs que anteriormente hemos descrito como una política de privatización híbrida (exógena/endógena).

Las *City Academies* fueron pensadas para elevar los estándares de las escuelas que habían sido inspeccionadas por la *Ofsted* y destacadas como escuelas que estaban fallando. Este tipo de escuelas, como veremos más adelante serán extendidas en la siguiente legislatura y no serán abandonadas por los gobiernos conservadores predecesores, hasta la actualidad. Lo particular de este tipo de escuelas es que no serían mantenidas por las LEA, sino que eran financiadas por el gobierno central y por patrocinadores como podían ser empresas, individuos, iglesias u organismos voluntarios que hacían una contribución sobre los costes de capital. En este sentido, estas escuelas eran quitadas del control de las LEA y para que eso sucediera, los organismos patrocinadores establecieron fideicomisos (empresas privadas con estatus de beneficencia) que celebrarían acuerdos de financiación (contratos) con el secretario de Estado de Educación y Empleo. El monto o la cantidad que debían aportar los fideicomisos eran el 10 % del coste de capital y el 90 % era aportado por el gobierno central. Como veremos más adelante, en el año 2009 se eliminaría el requisito de que estos patrocinadores hicieran contribuciones financieras a nuevas academias. Las características legislativas de las *City Academies* era la misma que las de las escuelas bajo la EAZ. De este modo, los patrocinadores formaban los equipos de gobierno y administraban las escuelas, ya que se pensaba que la gestión del sector privado podía ser innovadora para los centros públicos con bajos estándares. Al mismo tiempo podían seleccionar según su aptitud al 10 % del alumnado y tenían capacidad para contratar al personal laboral y establecer sus condiciones salariales, innovar sobre el currículum e inspeccionadas por la *Ofsted*.

Tal y como podemos ver, dicha medida supone otro tipo de escuelas que amplían la oferta educativa, la reducción del poder de las LEA, la aplicación de la gestión basada en principios de la empresa y la participación o contratación de servicios a empresas. De este modo, veremos en el siguiente gobierno con más detalle la extensión de dichas escuelas y el análisis más profundo de una de las políticas de continuación del proyecto conservador pero que supieron adaptar hasta el punto de que en la actualidad son políticas desarrolladas y mantenidas por los gobiernos conservadores de David Cameron y Theresa May.

5.2.2. El segundo gobierno de Tony Blair (2001-2005) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Habilidades de Estelle Morris (2001-2002), Charles Clarke (2002-2004) y Ruth Kelly (2004-2005)

5.2.2.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (2001-2007)

El 7 de junio del 2001 Tony Blair volvería a ganar las elecciones, ya que saneó la economía y mantuvo una postura fuerte en política internacional, por lo que la reputación de Blair estaba por las nubes. El Partido Laborista obtendría el 40,7 % de los votos y 412 asientos, frente al 31,7 % de los votos de la segunda fuerza,

es decir, el Partido Conservador liderado por William Hague que obtendría 166 asientos (2001 General election results Summary, 2001).

Las prioridades para su segundo mandato serían «aumentar el ritmo de la reforma del sector público mediante los proyectos de ley para los *Foundation Hospitals*, las *academies schools*, las tasas de matrícula universitaria y la creciente agenda de elección» (Davis, s. f.).

Dicha etapa de gobierno estaría marcada por la bonanza y el crecimiento económico, pero a la vez, por la reducción o pérdida de liderazgo del primer ministro del *New Labour*. Al igual que José María Aznar en España, Blair formaría parte de la denominada Cumbre de las Azores en el año 2003, en la que ambos dirigentes, junto con George Bush decidieron atacar Irak en conjunto. Esto le serviría para ganarse críticas por parte de su partido en el que lo tildaron de dictatorial y por gran parte de la unión pública.

Los atentados de Londres perpetrados por Al-Qaeda en el año 2005 terminaron de erosionar la figura de Tony Blair.

Es a partir de dicha etapa de gobierno hasta el año 2008 en el que gobernaría el sucesor de Blair posteriormente a partir del año 2005, el primer ministro Gordon Brown, donde Seymour (2012) denomina como la de las políticas de PFI agresivas. Para el autor, esta etapa que comienza en el año 2002 estaría caracterizada por la presión agresiva para lograr una mayor reducción del tamaño y de la privatización del Estado. Las iniciativas PFI no habían sido interpretadas por todos los sectores del mismo modo, ya que para algunos estas iniciativas a corto plazo podrían ser un problema de costos y privatización de los servicios públicos a largo plazo. Aún así, la reelección en esta etapa de gobierno venía de una campaña marcada por las PFIs como modelo de éxito para hacer los bienes públicos (*public goods*) más sostenibles, eficaces y eficientes. Seymour (2012) describe como la aplicación de las iniciativas PFI en el *Royal Mail* y el NHS tuvieron consecuencias directas en la dimensión pública de estos servicios, en los que se podía rastrear la privatización de estos. El NHS pasaría por una crisis fiscal por los altos costos que supuso la iniciativa PFI implementada en el mismo, pero aún así no frenaron este tipo de medida, sino que se pretendía abrir a estas compañías a la propiedad privada de manera rápida.

A pesar de lo infructuoso e impopular que se volvería la figura de Tony Blair, como veremos más adelante, volvería a salir elegido primer ministro del Reino Unido en la siguiente candidatura, aunque con una minoría parlamentaria y el descontento de gran parte de su partido en relación con las decisiones de ir a la guerra de Irak. La opinión generalizada es que la recuperación de la economía, el crecimiento económico y la creación de empleo terminaron dando la victoria a un Blair debilitado (Tony Blair gana elecciones con reducida mayoría, 2005).

5.2.2.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2001

El mensaje recogido en el manifiesto del Partido Laborista para el año 2001³⁷ registra un discurso ambivalente que podría ser propio, o bien, del de un conservador «*one nation*» y al mismo tiempo sálvese de matices, el de un neoliberal. El discurso no contiene nada nuevo respecto al del anterior manifiesto, ya que se trata de un compendio de afirmaciones y líneas de futuro enmarcadas en la «tercera vía» teórica y filosófica. Aún así, el termino familias trabajadoras vuelve a ser introducido y se significan que las oportunidades para estas vendrán de la modernización, es decir, podemos entender una justificación de la introducción de las políticas de NGP, ya que la modernización de los servicios públicos viene impulsada de la ampliación de esta teoría en las instituciones públicas y en las que la experiencia del sector privado puede llevar a elevar los estándares de estas. De este modo, la idealización de lo privado como una herramienta para la innovación y la modernización tiene un sesgo teórico neoliberal cercano al thatcherismo de la exaltación del libre mercado y de los modos de gestión de la empresa en los servicios públicos.

³⁷ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PL (2001) véase <http://www.labour-party.org.uk/manifestos/2001/2001-labour-manifiesto.shtml>

Por otro lado, el Partido Conservador de William Hague trató desde el primer momento que asumiera el liderazgo de acercar las posturas entre los *torys wets* y *dries*, por lo que el manifiesto para las elecciones del año 2001³⁸ del mismo recogería un sentido ideológico hacia la centroderecha o el conservadurismo socialmente liberal.

El preámbulo del manifiesto de William Hague es un llamamiento hacia el espíritu del conservadurismo «*one nation*», en el que la apelación al sentido común del pueblo británico. De este modo, se enfrenta el discurso de la modernización y la innovación haciendo un llamamiento a las personas. Mediante este manifiesto se trata de recuperar a la fuerza votante del conservadurismo tradicional y atraer a votantes descontentos con el laborismo de Blair más próximos a la centroizquierda ya que no se abandona el discurso de la imagen de la ciudadanía británica en el centro y los elementos de la democracia británica. La libertad es planteada como un ejercicio democrático para gestionar los territorios próximos de los ciudadanos y las instituciones, aunque al mismo tiempo la libertad es enunciada como la libertad de empresa como medio para la prosperidad de la nación británica.

Los manifiestos recogidos en el ANEXO VI en lo que se refiere en materia económica muestran que en algunos puntos pueden equidistar respecto al tema de la educación, pero los matices a veces son muy pequeños.

El Partido Laborista, en dicho manifiesto, propone la expansión del programa *city academies*, las *specialist schools* y las *faith schools*. Ambas tres formas o tipo de escuela suponen en parte, o de manera total, la desvinculación del control de las LEA, ya que tienen regulaciones legislativas más amplias en cuanto a criterios como: el currículum, admisión de alumnado, contratación y sueldos del profesorado. El Partido Conservador por su lado, propone el modelo de las *free schools*, es decir, un tipo de *academy* pero que para poder establecerse debe hacerse mediante solicitud previa por demanda local (padres, comunidades, etc.).

Los conservadores llevarían en su agenda la potenciación de la libre elección y la participación de los padres en los centros educativos y otorgándoles poder para decidir sobre que tipo de escuela es mejor en el caso de que no tenga buenos resultados destacados al mismo tiempo por la *Ofsted*. Esto suponía un *empowerment* de los padres, a los que se les otorgaría mayor poder para influir en decisiones que anteriormente eran exclusivamente políticas. Ahora bien, la concesión de libertades y responsabilidades también sería planteada sobre los líderes (directores y equipo de gobierno) a la hora de gestionar los centros total libertad y, también, para decidir sobre la admisión del alumnado mediante un contrato vinculante entre los padres y los centros.

Así, como veremos más adelante en el desarrollo del tema que es nuestro interés de estudio la privatización endógena y exógena de la educación, dichas escuelas o tipos, junto con otros que irán surgiendo durante la primera y segunda década de los años 2000, supondrán la privatización y mercantilización de la educación de un modo asumido, ya que forman parte de las agendas de los conservadores y de los laboristas.

El Partido Laborista en su fórmula para hacer a los centros, centros excelentes con buenos estándares —en las materias instrumentales, sobre todo— y para premiar a los directores que cómo empresarios de éxito han mostrado tener excelentes resultados sobre la gestión y dirección de sus centros, proponen dotar de mayor autonomía y por lo tanto, responsabilidad a los directores de los centros ya que habrían demostrado poder hacerlo y así se les libraría de carga burocrática.

Ambas posturas, que suponen la dirección de las organizaciones hacia los modos de gestión, dirección y organización de las empresas, pasan como hemos descrito en el marco teórico, dotando de un mayor *empowerment* a los órganos de gobierno, directores y equipos directivos. Es decir, lo que entendemos como privatización endógena de la educación.

Los dos manifiestos se centran en la financiación, cuando ha sido uno de los grandes puntos olvidados en los manifiestos anteriores. El Partido Laborista hace una promesa de aumentar la inversión

³⁸ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PC (2001) véase <http://www.conservativemanifesto.com/2001/2001-conservative-manifesto.shtml>

para financiar la educación, sin embargo, el Partido Conservador versa sobre una política de financiación denominada anteriormente de «cuasicheque», es decir, la financiación de las escuelas como las *GM schools*, es decir, según número de alumnos puesto que se define como una política que no supone un derroche de dinero. Huelga apuntar que el Partido Conservador ejerce una dura crítica sobre la burocracia, consciente de que parte de las políticas de la etapa anterior, como el *EAZ* trajeron altas cargas de trabajo. Sin embargo, el discurso de los partidos políticos que instrumentalizan la NGP para la gobernanza de los centros públicos es que permite la gestión de los centros de una manera que los elementos burocráticos centralizados tiendan a desaparecer. Empero, la cultura de la rendición de cuentas, estándares y evaluaciones son, aún más si cabe, procesos que suponen elementos propios de la burocracia, a lo que algunos investigadores han denominado como la posburocracia de las organizaciones flexibles y bajo la teoría de la NGP (Bolívar, 2010; Hendry, 2006).

Finalmente, como hemos recogido al principio de este punto, la celebración de las elecciones generales fue el 7 de junio de 2001 y ganaría las elecciones el Partido Laborista y aplicaría la agenda educativa desde su compromiso en el manifiesto preelectoral.

Durante el segundo gobierno de Tony Blair (2001-2007) pasarían a dirigir la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades cuatro personalidades. Dicha etapa de gobierno, como recogemos en la historia y principios del laborismo sería la más convulsa del gobierno de Blair, ya que estaría marcada por la agenda estadounidense y la Guerra de Irak de la que decidió participar y le costaría el descontento general de la población, por lo que pasaría de ser uno de los líderes más populares al puesto contrario, sobre todo tras los atentados en Londres el 7 de julio de 2005 perpetrados por *Al-Qaeda* como respuesta a la participación en dicha guerra. Más allá de esto, que, al ser un hecho histórico importante para la memoria británica, el segundo mandato de Blair aumentaría la selección bajo la apariencia de la especialización y promovió la privatización. Al mismo tiempo, hubo un aumento de la participación de las iglesias y otros grupos religiosos en la provisión de educación (Gillard, 2018).

5.2.2.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Habilidades (2001-2007)

La primera Secretaría de Estado de Educación y Habilidades sería liderada por Estelle Morris durante un año en el que vieron a la luz las siguientes reformas y *papers* que estarían relacionados con la privatización de la educación recogidos en la tabla siguiente:

Tabla 29. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2001-2007) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Estelle Morris (2001-2002)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Tony Blair (2001-2007)	Estelle Morris (2001-2002)	<i>Green Paper: Schools: achieving success</i> (septiembre de 2001)	Formó la base de la <i>Education Act 2002</i>
		<i>Grammar schools</i>	Se anunció en diciembre un plan de 500 000 libras para potenciar asociaciones entre 28 <i>grammar schools</i> y <i>secondary modern</i> y <i>comprehensive schools</i> cercanas
		<i>Education Act</i> (24 de julio de 2002)	Ley de gran alcance que concentró las propuestas del <i>White Paper</i> anteriormente mencionado

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

El *White Paper Schools: achieving success* (2001) sería parte del diálogo para el desarrollo de una legislación educativa nueva y de gran alcance de la que se pretendía la modernización, innovación,

flexibilización, la mejora de la formación del profesorado y aumentar el liderazgo de directores y órganos de gobierno de los centros educativos. Las medidas que se destacaban en el *paper* y que serían integradas en su totalidad en la *Education Act* (2002) eran:

- Extender el modelo de *City Academies* a todas las etapas educativas y a zonas urbanas y rurales. Se cambiaría el nombre de *City Academies* por *academies*. Este tipo de *academies* serán conocidas más adelante como *sponsored academies* para diferenciarlas de otro tipo de *academies* que se establecerán más adelante.
- Dar más poder a los centros para que se administren.
- Fomentar la cooperación de las *LEA* con socios externos para mejorar los estándares de las escuelas que «fracasan».
- Permitir una mayor flexibilización del currículum en el Key Stage 4.
- Combatir el fracaso escolar y el bajo rendimiento en algunas *LEA*.
- Desregular las disposiciones sobre el empleo docente.

La política del *New Labour* trataba de establecer sinergias, relaciones contractuales y cooperación entre los distintos sectores de la sociedad. Si bien, la lucha contra las *grammar schools* habría sido para el viejo laborismo, lo que para el marxismo la lucha de clases o para el neoliberalismo el libre mercado, Blair invertiría 500 000 libras en poner a trabajar de manera cooperativa a 28 *grammar schools* con *secondary modern* y *comprehensive schools* cercanas. Como introdujimos, Blair y su administración no podía ser acusada de haber engañado, ya que en su primer manifiesto y en diversas declaraciones dijo romper con las clásicas dicotomías (pública/privada). No obstante, a nuestro modo de entender, las *grammar schools* eran vistas por Blair como una *Bacon School* o una escuela de excelencia que podía aportar la experiencia del sector privado en la gestión, tal y como se recoge prácticamente a lo largo del *White Paper* aquí analizado, la gestión de la empresa privada proporcionará un plus para las escuelas del sector mantenido. Gillard (2008) denominaría describiría esta medida como un ataque a la escuela integral.

Finalmente, la *Education Act* (2002) recogería las propuestas anteriormente destacadas que fomentan las APPs, la organización de las escuelas como empresas, control mediante evaluaciones externas realizadas por empresas privadas, flexibilización de las condiciones salariales y laborales de los docentes, una invitación a la participación de las *faith schools* en el sistema mantenido, etc.

Según Egido (2007, p. 124) la *Education Act* (2002) fomentaría el establecimiento de contratos entre entidades privadas y las escuelas para ser gestionadas por estas primeras, lo que «con esta ley las propias escuelas pueden también vender sus servicios a otros centros». Supone esto, por lo tanto, la posibilidad de favorecer el ánimo de lucro de instituciones mantenidas y no mantenidas, ya que en el cuasimercado las escuelas «fracasadas» generan relaciones de dependencia con las «exitosas» para no terminar siendo intervenidas o cerradas fruto del cuasimercado educativo que potencia cada vez mayores relaciones de privatización exógenas, como esta subcontratación de servicios a otras escuelas.

R. Hatcher (2001) destaca que el *New Labour* estaba interesado en la privatización por dos razones principales:

1. La participación empresarial permitiría modernizar el sistema escolar debido a su experiencia en innovación, eficiencia y responsabilidad.
2. Veían la Industria Educativa de Servicios como un sector vital del crecimiento económico. Lo que puede justificar las medidas tomadas para que las *LEA* delegaran sus fondos a los centros y poder contratar servicios de gestión, inspección, auditoría o TICS. Es decir, lo que se entiende por modernización desde la globalización económica.

A su vez, es importante destacar que Estelle Morris propondría cambios en el sistema de pago relacionado con el rendimiento introducido en el año 2000 por David Blunkett, ya que quería el resultados de las pruebas de evaluación de rendimiento de las Key Stage, es decir, las SATs y el comportamiento con

el pago por resultados y así con este dinero recabado contratar profesorado de matemáticas y ciencias para mejorar los estándares en ambas materias que marcaron la obsesión de la misma en su Secretaría de Estado de Educación y Habilidades. Cabe recordar que el sistema introducido por Blunkett consideraba el rendimiento del alumnado, pero no mediante dichas pruebas que estaban en una fase temprana de implementación.

Estelle Morris dimitiría de su cargo como Secretaría de Estado de Educación y Habilidades, debido a que hizo una promesa con el secretario de Educación en la sombra del Partido Conservador, Damian Green de que si no cumplía con los objetivos en alfabetización y aritmética dimitiría de su cargo (Education secretary resigns, 2002). Charles Clarke, por lo tanto, pasaría a ser el segundo secretario de Estado de Educación y Habilidades durante los tres años siguientes en los que se formularon las siguientes cuestiones en relación con la educación primaria y secundaria y que tuvieron una implicación «de» y «en» la privatización de la educación.

5.2.2.4. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Educación y Habilidades (2001-2005)

Tabla 30. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2001-2005) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Charles Clarke (2002-2005)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Tony Blair (2001-2007)	Charles Clarke (2002-2004)	de	<i>Green Paper 14-19 opportunity and excellence</i> (enero de 2003)	Documento en el que se propone flexibilizar el currículum en educación secundaria y flexibilizar las organizaciones. Ponen en el centro la diversidad de escuelas que pueden favorecer la autonomía y el gerencialismo como una medida que permite aumentar la calidad de la educación
			<i>Academies</i> (2003)	Se abrieron 9 nuevas <i>academies</i>
			<i>Workforce remodeling</i> (2003)	Se destinaría mil millones de libras a reducir la carga de trabajo de los docentes mediante el empleo de más asistentes en el aula (<i>teacher assistants</i>)
			<i>Green Paper: Five Year Strategy for Children and Learners</i> (julio de 2004)	Uno de los objetivos del paper era aumentar la elección de los padres mediante las <i>independent specialist schools</i> . Formaría la base del <i>White paper Higher standards, better schools for all</i> (2005)
			<i>Academies</i> (septiembre de 2004)	Se abren 5 <i>academies</i> más
			<i>DfES Building Bulletin 98</i> (2004)	Marco informativo para proyectos de construcción o reconstrucción de <i>secondary schools</i>
			<i>DfES Building Bulletin 99</i> (2004)	Marco informativa para proyectos de construcción o reconstrucción de <i>primary schools</i>

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

El *Green Paper: 14-19 opportunity and excellence* (2003) sería lanzado para la modernización de las instituciones secundarias y vocacionales. La concepción de modernización del gobierno de Blair se diferenciaba de la conservadora en que se trataría de modernizar el sistema educativo tratando de paliar los conflictos derivados de la globalización económica con un sentido hacia la equidad, pero lo que estaba situado en el centro sería la concepción del capital humano. La modernización de las instituciones, por tanto,

sería llevada a cabo mediante elementos como las pruebas, al evaluación comparativa, competencia y elección, aprendizaje permanente y sociedad activa, preparación para el trabajo, autonomía de las escuelas, gestión, liderazgo mejorado y pago por mérito (Ozga, 2002).

En esta línea, el *Green Paper* describía lo siguiente: «Estamos buscando cambios importantes en las escuelas secundarias, respaldados por una inversión sostenida e impulsados por un liderazgo poderoso y efectivo, una reforma de la enseñanza y el aprendizaje y nuevas asociaciones más allá del aula.» (DfES, 2003, p. 3).

Lo que se proponía eran *secondary schools* como organizaciones flexibles y en las que existieran vinculación cooperación con todos los agentes de la sociedad. Así se enunciaba esta nueva gobernanza pública que restaba poder al gobierno proteccionista en el documento:

Nuestra visión exige nuevas formas de asociación y colaboración entre escuelas, colegios, empleadores, proveedores de capacitación y universidades. Estos deben basarse en las buenas prácticas existentes, incluidas las asociaciones entre educación y negocios. Tanto las *LEA* como las LSC locales tienen un alcance considerable para apoyar tales arreglos y eliminar las preocupaciones de algunos directores y directores de que sus arreglos son burocráticos y obstructivos. Trabajando en colaboración, como algunos lo hacen ahora, tienen el potencial de aprovechar la energía y la creatividad para generar innovaciones valiosas en cada área. (DfES, 2003, p. 31)

Al mismo tiempo se alentaba a las *independent schools* a participar con otras *secondary schools* para aportar su experiencia y que estas pudieran elevar sus estándares y ofrecer mayores oportunidades laborales a los ciudadanos ingleses, ya que, destacaban que Inglaterra aparecía como un país con tasas de abandono escolar muy altas y esto en una visión de Estado Competitivo, es algo que resta potencia o valor a la agenda de reestructuración del Partido Laborista. Huelga recordar, que en el punto de flexibilización del currículum se invita una vez más al modelo de *specialist schools* y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje en ciencias, matemáticas y lectura la triada instrumentalista del mercado productivo.

Este mismo año (2003) se anunciaría la apertura de 9 *academies* más, ya que en septiembre de 2002 bajo la Secretaría de Estelle Morris se habían abierto las tres primeras. Al principio, cuando se abrieron las primeras *academies* existió una preocupación generalizada entre los sectores más críticos dentro del laborismo y los sindicatos docentes, ya que el hecho de que estas escuelas pudieran atraer fondos adicionales podría terminar derivando en un sistema educativo de dos ritmos.

Según Gillard (2018, cap. 17) las preocupaciones respecto a las *academies* eran:

Preocupaciones sobre el programa de academias relacionadas con:

- costos crecientes: el estado estimaría que costarían alrededor de 10 millones de libras (2 millones de patrocinadores y 8 millones del Estado). Sin embargo, algunas *academies* supusieron entre 25 y 37 millones de libras.
- bajo rendimiento: de la evaluación de once *academies* seis habían mostrado mejoras, cinco ninguna y una los segundos peores resultados de Inglaterra.
- reemplazo de escuelas que no estaban ‘fallando’: se registraron casos de escuelas excelentes que meses después fueron evaluadas por la *Ofsted* y fortuitamente se convirtieron en *academies*.
- imposición de academias a pesar de la oposición local: algunas organizaciones de padres tuvieron que luchar de manera organizada contra las recomendaciones de la *Ofsted* para no convertir las *maintained schools* a las que se asistían sus hijos en *academies*.
- la participación de grupos de fe: la mitad de las *academies* fueron patrocinadas por grupos religiosos lo que conllevó a discusiones parlamentarias acaloradas.
- selección por sigilo: al poder seleccionar el 10 % del alumnado en función de aptitud, aún así algunas *academies* seguían seleccionando por habilidades académicas de manera encubierta.
- exclusiones de alumnos: algunas escuelas al permitirse la expulsión de los alumnos disruptivos expulsaron a un número elevado de alumnos.

- falta de control y apoyo de *LEA*: al no recibir apoyo de las *LEA* algunas *academies* no disponían de las ayudas que las *LEA* pudieran efectuar.
- uso dudoso de fondos públicos: las *academies* no tienen que reflejar a donde dirigen todos los gastos realizados mediante los fondos públicos, lo que puede llevar a situaciones incontroladas y falta de transparencia.
- pago y condiciones de los docentes: algunos sindicatos de docentes denunciaron que el profesorado estaba obligado a firmar contratos que a veces no respetaban los acuerdos nacionales de pago y condiciones.
- Un sistema educativo de dos niveles: se realizaron evaluaciones informadas sobre la condición del profesorado y el rendimiento del alumnado y en algunas *academies* fueron desastrosos.

A pesar de dichas evidencias recogidas por el autor, las *academies* seguirían creciendo en esta etapa de gobierno y llegarían a representar 203 de un total de 3333 *secondary schools* hacia 2010 en Inglaterra (West y Wolf, 2018, p. 5). Aún así, el análisis de este tipo de escuelas, sus efectos en la democratización, transparencia y control de estas, los realizaremos más adelante a partir de la *Academies act* (2010) del gobierno de coalición de *lib-con* que tenía como objetivo hacia 2022 que todas las escuelas (primarias y secundarias) de Inglaterra fueran *academies*. Además, deberemos matizar las diferencias entre las *academies* del gobierno laborista y las del gobierno *lib-con* (2010-2015) y el gobierno conservador (2016-2018).

El programa *Workforce remodeling* (2003) por el que a las escuelas independientes con fondos públicos se les permite contratar a la figura de *teachers assistants*, ha permitido aún más si cabe, que la Industria Educativa de Servicios aumente su capital en el campo de la educación. Como nos recuerda Ozga (2002, p. 337) la libertad de contratación de las *independent schools* y las *independent schools* con fondos públicos, así como las *maintained schools* que tienen este derecho legislativo de contratar al personal docente se tradujo en un nicho de mercado que supuso en el año 2002, 25 mil millones de libras esterlinas por año y se preveía su crecimiento.

Por otro lado, el *Green Paper: Five Year Strategy for Children and Learners* (2004) representaba aquello que Chitty (2013, p. 79) describiría como «el abandono del ideal de escuela comprensiva». La frase tiene mucho sentido, ya que se recoge en el propio *paper* la siguiente afirmación:

En el centro de nuestras reformas está el desarrollo de *independent specialist schools* en lugar de la tradicional *comprehensive*: un avance decisivo en todo el sistema. No estamos creando una nueva categoría de escuelas, sino que estamos dando más independencia a todas las escuelas dentro de un sistema especializado. (DfES, 2004, p. 8, traducción propia)

En realidad, tenían razón, no estaban creando un nuevo sistema, lo estaban reformando sobre la base. La desviación de fondos públicos a un modelo de escuela cercano a lo que representaban las *GM schools* y con ciertas libertades legislativas frente a las *maintained schools*.

Los *DfES Bulletin 98 (secondary schools)* y *99 (primary schools)* contenían todo un plan estructurado para prever, gestionar y desarrollar la modernización de las infraestructuras de las instalaciones escolares y adaptarlas para acelerar el proceso de especialización de los centros educativos. Pero lo más importante que cabe señalar, es que supone al mismo tiempo en algunos casos, una iniciativa PFI, es decir, un contrato con una empresa que realiza la construcción, las operaciones y el mantenimiento y es reembolsado a plazos fijos por el gobierno (Mizell, 2018). El autor destaca que este tipo de contratos PFI para la construcción, rehabilitación y reconstrucción de edificios públicos fue la fórmula más utilizada durante 1997-2007.

La lógica detrás de la aplicación de la fórmula PFI por parte del gobierno es que se trataba de un contrato que resultaría más económico a largo plazo. Sin embargo, un estudio llevado a cabo por Connolly, Martin y Hall (2008) sobre las PFI en educación durante el gobierno laborista mostraron que este tipo de contratos no suponían grandes ahorros, y que se trataba más de una estrategia para transferir el riesgo al sector privado y esto tenía consecuencias en la relación calidad-precio, ya que la empresa siempre buscaría rentabilizar su aportación.

Más allá de ello, lo que podemos ver es que la modernización de la educación como identidad en la agenda educativa del nuevo laborismo estaría suponiendo una serie de iniciativas políticas que adentrarían la participación directa de las empresas en la gestión de las escuelas y la provisión de servicios relacionados con al educación (software, suministros, equipos), así como políticas de privatización exógena como son los PFIs para la construcción de escuelas, así como la subcontratación de servicios por parte de las LEAS, y en algunos casos, la gestión de las LEA y de escuelas por parte de compañías particulares, así como la contratación de maestros por medio de empresas (Ozga, 2002).

Finalmente, tras la dimisión de David Blunkett el 15 de septiembre de 2004 como ministro del Interior, pasaría Charles Clarke a ocupar su puesto, una de las carteras ministeriales con más influencia del gobierno. De este modo, Ruth Kelly pasaría a ocupar el cargo de Secretaría de Estado de Educación y Habilidades.

Cabe decir, que la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Kelly no emitiría ningún *paper* o reforma legislativa hasta febrero de 2005 entrados en el tercer gobierno del laborista Tony Blair.

5.2.3. El tercer gobierno de Tony Blair (2005-2007) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Empleo Ruth Kelly (2005-2006) y Allan Johnson (2006-2007)

5.2.3.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (2005-2007)

El 5 de mayo de 2005 se celebraron elecciones generales en Reino Unido y Blair volvería a ganar las elecciones, siendo junto a Harold Wilson el primer ministro laborista que sería primer ministro entre elecciones.

Ahora bien, la victoria electoral estuvo marcada por un claro descenso respecto de las dos legislaturas anteriores, ya que obtuvo el 35,5 % de lo votos —el más bajo de la de la historia del Reino Unido para gobernar en solitario— con 356 asientos (2005 General election results Summary, 2005). Seguidamente, el Partido Conservador habría obtenido el 32,4 % de los votos con 198 asientos.

El descenso electoral del laborismo vendría en gran parte determinado por la política militar de alianza con Estados Unidos y España para invadir Irak, puesto que se afirmaba que existían armas de destrucción masiva. Esto provocó una reacción a lo largo de todo el país en contra de esta medida. A pesar de ello, Blair volvería a formar gobierno y viviría durante tres años más en el 10 de Downing Street, hasta que cumplidos diez años como primer ministro dejaría el cargo tal y como había prometido tantas veces.

La política de Blair seguiría una línea continuista mediante el impulso del Estado Competitivo (Cerny, 1997) y en educación seguiría la preocupación mostrada en las dos legislaturas anteriores sobre aumentar los estándares.

5.2.3.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2005

Siguiendo el prólogo del manifiesto del año 2005³⁹ podemos enmarcar el proyecto de gobierno de Tony Blair, una ve más en la reivindicación de las políticas de tercera vía como el modelo para la modernización del país que beneficia a las clases trabajadoras. La reforma del sector público como una de las características del modelo de Estado del laborismo que presentan como la única vía para la mejora de los servicios públicos. Descartan el modelo socialdemócrata y el neoliberal y resaltan las políticas que han llevado a cabo como exigentes e inevitables, entre ellas, la reforma universitaria y la reforma de la educación secundaria. La agenda que plantean para el tercer mandato de Blair no presenta diferencias con los manifiestos anteriores.

³⁹ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PL (2005) véase http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/13_04_05_labour_manifesto.pdf

Al mismo tiempo, el manifiesto Conservador para las elecciones del 5 de mayo y firmado por el líder del Partido Conservador —el tercero en tres legislaturas— Michael Howard presentaba su proyecto de país. Cabe considerar que El Partido Conservador se encontraba sumido en una crisis interna, ya que desde 1997 a 2005 tuvieron 4 candidatos a la presidencia del partido (Johnston, 2019b, p. 23):

- John Major (28 de noviembre de 1990)
- William Hague (19 de junio de 1997)
- Iain Duncan Smith (13 de septiembre de 2001)
- Michael Howard (06 de noviembre de 2003)

Este último consiguió ejercer un fuerte liderazgo en el partido y trató de hacer del mismo una fuerza política que representara a todos los británicos, y con todos los británicos se refería a las personas que vivían en el territorio británico. La estrategia de Howard era disputar los votos que habían perdido en las ciudades y se habían movido hacia la fuerza demócrata-liberal (Brown, 2005). Necesariamente cuando te disputas los votos de un partido político pueden suceder varias cosas, pero una que es clara es que dirigirás el discurso hacia esa masa electoral. El efecto del *New Labour* con sus políticas dirigidas a la modernización del país con un sentido de equidad, la globalización multicultural y una Inglaterra cada vez más diversa hicieron del discurso de Howard recogido en el manifiesto político del Partido Conservador para las elecciones generales del año 2005⁴⁰, un discurso propio del «*One Nation*» conservador, aunque el manifiesto es un equilibrio entre los *dry* y los *wets* y no se detienen tanto en enunciar su agenda económica o destacar lo que ellos consideran como fracasos del laborismo, probablemente para dar una sensación de «sentido común» y aceptación de la diversidad es utilizado un lenguaje más laxo que en anteriores manifiestos. El discurso de Howard sería entendido como la modernización del Partido Conservador, ya que trató de comprender a la sociedad inglesa en la que estaba inmerso, puesto que gran parte de los fracasos del torismo fue entendido por este y su ala política por la falta de comprensión de la sociedad en la que estaban inmersos. Las derrotas electorales llevaron al partido a desarrollar su sentido más social y empático, tal y como queda recogido en el preámbulo de manifiesto.

Ahora bien, las agendas de ambos partidos para el campo de la educación recogidas en el ANEXO VII, mostrarían que una vez más, el gobierno laborista hizo de la educación uno de sus objetivos principales, ya que la economía del conocimiento y la competitividad en esta vendría de la mano de la adecuación y desarrollo del sistema educativo al modelo de mercado. Ya sabemos que la mayor reforma ha sido la introducida en las *secondary schools*. El gobierno laborista se comprometía a que todas las *secondary schools* se convirtieran en *independent specialist schools*, ya que entendían las libertades, autonomía y especialización del currículum como un elemento de la modernización y la calidad de las instituciones. Al mismo tiempo que se comprometía a establecer de aquí a 2010 al menos 200 *academies*. Sin embargo, como enunciaremos más adelante, ambos modelos de escuela recibieron ciertas críticas, sobre todo por falta de comprobación empírica sobre su impacto y coste. La política laborista es una política de premiación de la excelencia y de intervención sobre lo que se considera como «fracaso». Por ello, se fomenta que las escuelas primarias y secundarias de buenos resultados se conviertan a la modalidad de las *foundation schools* e introducen en el manifiesto la flexibilidad para que las escuelas puedan pasar a este estatus mediante una votación en el órgano de gobierno y una consulta previa a los padres. Lo sibilino de este mensaje es que se relaciona la autonomía con la modernización y el éxito en un sistema educativo de mercado y competitivo. Recordemos que las *foundation schools* han sido comparadas con las *GM schools* y suponen la adquisición de una serie de competencias mediante libertades que antes le eran propias a las *LEA* que ahora se encargan de transferir los fondos que le son administrados desde el Estado y de estimar la oferta y la demanda de centros educativos en su zona.

⁴⁰ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PC (2005) véase http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/11_04_05_conservative_manifesto.pdf

En esta idea del éxito, la reforma va dirigida a su vez con la autonomía en el hecho de dotar de mayor poder y control a los gobernadores y directores para que ejerzan un control total de sus recursos y provisión. Además, se incluye la idea de organización flexible en su gobierno proponiendo en el manifiesto la reducción del número de componentes para agilizar la toma de decisiones en los órganos de gobierno, la que entendemos como un efecto para adelgazar la postburocracia derivada de la autonomía y el gerencialismo en los centros públicos y una reducción de la democracia dentro de los gobiernos escolares ya que deriva en una mayor concentración de poder en un menor número de personas sobre decisiones trascendentales para la vida de los centros educativos.

La agenda política de Tercera vía que implica al sector público y privado es una vez más enunciada, y cabe recordar que entre 1997 y 2007 sería cuando más contratos PFI se llevarían a cabo en el Reino Unido. Así anuncian el modelo *Building Schools for The Future* como un proyecto de continuidad para construir escuelas, reconstruir otras y mantenerlas mediante estos contratos.

Otra de las patas de la política del *New Labour* ha sido su obsesión por los altos estándares y el rendimiento, así como la introducción de mecanismos de rendición de cuentas (*accountability*) es necesario destacara que el gobierno laborista continuaría las «tablas de la liga» o tablas de *ranking* en las que se publicaban los resultados del rendimiento del alumnado introducidas por el gobierno conservador para que los padres pudieran elegir el centro educativo al que querían enviar a sus hijos. Además, en el manifiesto se utilizan los estándares educativos nacionales para continuar con las políticas de altos estándares, destacando su posición positiva en los *rankings* internacionales, y cabe recordar, que en el año 2000 se publicó el primer informe PISA. Al mismo tiempo, se introducen mayores poderes a la *Ofsted* y los padres como un mecanismo de gobernanza de las escuelas «fracasadas» en las que si los padres emiten informes negativos pueden llegar a ser cerradas o intervenidas vía recomendación de esta agencia inspectora.

Finalmente, destacan la inversión en educación como una de las políticas del gobierno en una etapa de crecimiento económico, abandonan la racionalización del gasto que habían enunciado en su primer manifiesto, una política que era más propia de una agenda conservadora.

En el manifiesto del gobierno conservador observamos políticas que no se distinguen tanto de las tradicionalmente anunciadas por anteriores manifiestos en las que se pretende dotar de total libertad a los directores para gestionar las escuelas y se quiere volver al modelo de inversión por alumno. Introducen un elemento de cuasi cheque, por el que pretenden que los padres puedan enviar a sus hijos a escuelas privadas si suponen un coste equiparable al de una *maintained school*. Las políticas del conservadurismo irían dirigidas al fortalecimiento del cuasimercado y la reducción de poderes de las LEA. Sin embargo, la política educativa no es una prioridad en la agenda política del manifiesto conservador, ya que otras políticas ocupan mayores medidas y volumen en su agenda.

5.2.3.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación y Habilidades (2005-2007)

Tras las elecciones del 5 de mayo de 2005 vemos como a pesar de que el conservadurismo aumentaría su fuerza política, volvería a ganar Tony Blair y continuaría Ruth Kelly como secretaria de Educación y Habilidades en la que no se introdujeron grandes reformas, pero se continuaron una serie de políticas continuistas con la secretaria anterior y la introducción de una mayor diversidad de *secondary schools*, tal y como recogemos en la tabla siguiente:

Tabla 31. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2005-2007) bajo la Secretaría de Estado de Educación y Habilidades de Ruth Kelly (2004-2005)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Tony Blair (2005-2007)	Ruth Kelly (2004-2006)	<i>Academies</i> (septiembre de 2005)	10 más abiertas
		<i>CESC Secondary Education</i> (17 de marzo de 2005)	Informe de la <i>Commons Education Select Committee</i> , en el que la medida de las <i>academies schools</i> y las <i>specialist schools</i> son evaluadas.
		<i>White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. More Choice for Parents and Pupils</i> (octubre de 2005)	Pretendía que las escuelas fueran protagonistas del cambio por lo que los padres y los centros ganaban autonomía (como las <i>academies</i>) Se introducen las <i>trust schools</i> Formó la base del proyecto de ley de educación e inspecciones de 2006

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

El 17 de marzo de 2005 se publicaría el informe realizado por la *House of Commons Education and Skills Committee* bajo el título *Secondary Education*. Dicho informe supuso una crítica sobre las *academies schools* y las *specialist secondary schools*, ya que a lo largo del documento se destaca que no existe evidencia empírica sobre la mejora de los resultados de ambos dos tipos de escuelas y que el gobierno ha ampliado ambos programas y ha seguido construyendo escuelas sin fundamentación empírica alguna, a lo que los laboristas argumentaban que era demasiado pronto para tener una muestra para evaluar los impactos. El informe sobre las *academies* que se trataba de un proyecto caro que habría sobrepasado los 10 millones de libras y que estaban suponiendo alrededor unos 25 millones de libras para la aplicación de un tipo de escuelas que no había sido fundamentada su contribución a la mejora de los estándares y que había sido realizado casi sin apenas consulta previa. Aún las críticas recibidas por el comité como veremos, se emitirá el siguiente documento que nombramos a continuación que pretendía diversificar aún más la oferta educativa sin evidencias de que efectivamente esté mejorando los estándares este tipo de escuelas.

El *White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. More Choice for Parents and Pupils* (2005) supondría una política de continuismo hacia el establecimiento de un sistema escolar diversificado y en el que la mejora fue centralizada en una dotación de mayor poder a los centros escolares y a los padres para la mejora del rendimiento de las escuelas «fracasadas» y fomentar la cooperación para ello (Egido, 2007; Guillard, 2018).

La cooperación y el establecimiento de acuerdos con agencias externas es vista desde el gobierno como un paso estratégico y principal para la mejora de las escuelas. No obstante, ello puede ser llevado a cabo mediante el aumento de la autonomía de las escuelas. La idea recogida en el *paper* era que las escuelas tuvieran un estatus parecido al de las *academies* y que pudieran establecer relaciones de cooperación con colaboradores externos (Egido, 2007). Es, por lo tanto, aquí donde surge el concepto de las *Trust Schools*.

El *paper* recogía algunas de las cuestiones enunciadas en el manifiesto político que dictaban lo siguiente:

También hemos aprendido, a partir de la acción que hemos tomado en el fracaso y el bajo rendimiento de las escuelas, que algunas escuelas necesitan ayuda adicional para mejorar. Entonces, introduciremos reglas mucho más estrictas para las escuelas que fallan:

- las escuelas con medidas especiales se cambiarán más rápidamente; y donde no se avanza después de un año, se realizará una competencia por nuevos proveedores. Las escuelas que reciben un aviso para mejorar de la *Ofsted* ingresarán medidas especiales dentro de un año, si no se avanza;

- se requerirán concursos para las nuevas escuelas y el reemplazo de las escuelas que fallan, proporcionando por primera vez una ruta directa para traer nuevos proveedores al sistema. Todas las nuevas escuelas serán *foundations schools*, *voluntary schools*, *trust schools* o *academies*; y
- los padres podrán instar a la acción de *Ofsted* o solicitar nuevos proveedores, y cuando exista una fuerte demanda o insatisfacción con las opciones existentes, las autoridades locales tendrán que responder a sus inquietudes. (DfES, 2005, p. 9).

Dichos modelos de escuela son planteados como modelos de éxito y comparan el sistema de *independent schools* con los modelos instalados por gobiernos conservadores, o el caso del modelo sueco que durante la década de los noventa supuso la privatización del sistema educativo. El documento recoge ambos ejemplos de tal manera que tratan de introducir las reformas justificadas en la evidencia:

Los padres suecos pueden elegir una escuela alternativa a la local, que incluye una amplia gama de *independents schools* financiadas por el estado. Los estudios han encontrado que las escuelas en áreas donde hay más opciones han mejorado más rápidamente. En Florida, los padres pueden elegir una escuela alternativa si su escuela ha "fallado" en dos de los últimos cuatro años. Una vez más, los estudios mostraron que los puntajes de las pruebas mejoraron más rápido donde las escuelas sabían que los niños eran libres de ir a otro lado. (DES, 2005, p. 4)

Al encuentro de estas reformas enunciadas como políticas basadas en evidencias, Egido (2007, p. 127) destaca que el gobierno pretendía:

Crear un sistema público de escuelas independientes y gratuitas en el que los propios centros decidirán si desean adquirir el estatus de *Trust School* o convertirse en una escuela de Fundación con autogobierno, sin la interferencia de trabas burocráticas innecesarias. Las Academias permanecen también como un aspecto central del programa y las escuelas privadas tendrán mayores facilidades para integrarse en el nuevo sistema.

Los modelos de escuelas como las *foundation schools*, *voluntary schools* o *las academies* han sido analizados, por lo que nos detendremos en las *trust schools* propuestas mediante este *paper* y que suponen un paso más sobre el ataque que estarían sufriendo las *comprehensive schools* y la diversificación, aún más si cabe de la oferta de centros educativos.

Las *trust schools* son escuelas financiadas por el gobierno que reciben apoyo adicional de un fideicomiso caritativo (empresa local, grupo comunitario o una organización benéfica educativa). Las escuelas individuales o un grupo de escuelas pueden optar a un *trust*. Las *trust schools* a diferencia de las *academies schools* que tenían que recibir la donación de 2 millones de libras de una empresa u organización benéfica, no tienen una cantidad establecida que deba donarse para establecer el fideicomiso, aunque si reciben 10 000 libras en fondos del Estado para sufragar los gastos de establecer el fideicomiso y son financiadas por el gobierno central mediante las LEA. Las LEA pueden decidir integrar a una escuela «fracasada» dentro del sistema de *Back*. Cada *trust school* a cambio de ser apoyada por un fideicomiso designan a los gobernadores para el órgano rector de la escuela, y en algunos casos a todos los miembros de este. A la par, emplean a su propio personal y establecen los salarios respetando la escala salarial nacional y administran sus propios terrenos y activos, así como también pueden establecer sus criterios de admisión siempre dentro del respeto del *Code of School Admissions*.

De este modo, lo que espera el gobierno con el establecimiento de este tipo de escuelas es que los fideicomisos aporten sus experiencias desde el sector privado y sus prácticas en la gestión empresarial para modernizar e innovar en este tipo de escuelas.

Este tipo de escuelas, así como las que hemos nombrado hasta el momento suponen lo que R. Hatcher (2006, p. 615) describe como «la remodelación de las escuelas a través del patrocinio sin fines de lucro, que en caso de las *academies* equivale a una forma sin fines de lucro de privatización». Ya sea patrocinio o colaboración sin necesidad de aportar fondos, lo que está claro es que el deseo de las empresas, organizaciones o fundaciones caritativas tiene que ver más con el control del currículum con una conexión directa con el sistema productivo y el capital humano.

Las escuelas sostenidas con fondos públicos y con fines con ánimo de lucro suponen una violación del derecho a la educación. No obstante, es importante destacar que mediante el AGCS (1994) las escuelas tendrían derecho a recibir los mismos fondos estatales que las escuelas del sistema público, lo que subsidia las tarifas de los padres para el consumo de educación privada. R. Hatcher (2006) destacaría la intención de la empresa *Global Education Management Systems* (GEMS) de establecer 200 escuelas en territorio inglés para que los padres de clase media pudieran elegir oferta privada financiada por el Estado.

Finalmente, dicho *paper* que serviría de base para el proyecto de ley de 2006 generaría un debate político desde la izquierda y el laborismo de oposición a la misma como ahora iremos describiendo en la siguiente secretaría.

Alan Johnson sustituiría a Ruth Kelly como secretario de Estado de Educación y Habilidades, ya que ella pasó a ocupar un cargo en un departamento de gobierno nuevo tras las duras críticas a su pertenencia a la ordenación religiosa Opus Dei, al negarse a las recomendaciones de Mike Tomlinson's para reemplazar el sistema de GCSEs y A-Levels en un único diploma (para evitar las clasificaciones del alumnado según su capacidad) y el hecho de que bajo su secretaría trabajara una persona que había sido acusado por delitos sexuales en una escuela británica (Profile: Ruth Kelly, 2006).

La Secretaría de Johnson no sería pacífica, ya que como hemos adelantado anteriormente una de las reformas puesta en marcha a partir de la misma fue duramente criticada, tal y como recogemos en el análisis de la siguiente tabla:

Tabla 32. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista de Tony Blair (2001-2007) bajo la Secretaría de Estado de Educación y de Habilidades de Alan Johnson (2006-2007)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Tony Blair (2001-2007)	Alan Johnson (2006-2007)		<i>Education and Inspections Act</i> (8 de noviembre de 2006)	Ley que generó gran controversia y solo fue respaldada por el apoyo de los Conservadores
			<i>DfES School Admissions Code</i> (diciembre de 2006)	Revisión de los criterios de admisión fijados en la <i>Education and Inspections Act</i> (2006)

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

La *Education and Inspections Act* (2006), tal y como hemos descrito anteriormente contendría lo recogido en el *White Paper* de 2005 analizado en la Secretaría de Estelle Morris. El *paper* produjo tales controversias que algunos afirmaban que la pretensión era la privatización de la educación y la abolición total de las LEA (Gillard, 2018). Esto no es descabellado si pensamos que lo que se proponía era dirigir todo el sistema escolar hacia un sistema de *independent schools* financiadas con fondos públicos.

No obstante, las duras más críticas fueron realizadas desde sectores del Partido Laborista, en la que «más de cien diputados laboristas amenazaron con rebelarse y su principal preocupación se centraba en el tema de la selección del alumnado» Gillard (2018). El hecho de quitar el sistema de selección con capacidad (*Eleven Plus*) no dejaba el espacio que podía quedar para realizar procesos de selección encubiertos que produjeran segregación escolar y social, ya que las LEA quedarían fuera del control de estas escuelas y se dotaría de un mayor poder a los equipos de gobierno para llevar a cabo esa selección.

Gillard (2018) destaca como un grupo de 58 laboristas llevaron a cabo un *paper* alternativo que en oposición a esta política destacaron que las medidas del *White Paper* (2005) terminarían condenando a las personas de menores condiciones socioeconómicas a tener un menor rendimiento educativo. La disputa iría en aumento y cada vez más disidentes laboristas se adherían al *paper* alternativo y las relaciones entre la Secretaría de Ruth Kelly y este sector se deterioraron finalmente tras revelarse que el *DfES* no publicaría un informe del *House of Commons Education Committee* que revelaba que las propuestas del *White Paper* aumentarían la brecha entre los ricos y pobres.

En este contexto, el proyecto de ley de la *Education and Inspections Act* (2006) no encontraría el apoyo de los propios parlamentarios laboristas disidentes, por lo que saldría adelante debido al apoyo de los conservadores. Es interesante, en este punto como Wiborg (2015) en su análisis sobre la proliferación de las *free schools* en Suecia y en Inglaterra, destacaba como en el primer país duplicaban a las del segundo país siendo que el país sueco había tenido un estado del bienestar y sistema educativo muy desarrollado pero que con el cambio de gobierno en la década de los noventa en el que pasaría a gobernar una coalición de partidos de derechas y la tradición parlamentaria dada al pacto, había hecho que los socialdemócratas hubieran consensuado reformas mercantilistas y privatizadoras en el campo de la educación. Lo que destacaba la autora, era que un país definido como uno de los paradigmas del neoliberalismo y que había transformado el sistema educativo mediante Thatcher en el que los mecanismos y elementos del mercado estaban presentes en el contexto inglés las *free schools* no se habían expandido tanto por el enfrentamiento político entre las fuerzas *tory* y laborista en las que no eran tan tradicionales los pactos.

Ahora bien, pensamos que si que existe un pacto entre ambas fuerzas cuando vemos que una reforma que supondría una mayor diversificación de la oferta de centros educativos y una serie de prescripciones legislativas que quitarían el poder definitivamente a las LEA y fomentarían el Estado Evaluador (Neave, 1988) como sería la *Education and Inspections Act* (2006) acercaría a ambas fuerzas, ya que el *New Labour* en muchos aspectos ha supuesto el continuismo de las reformas iniciadas por la *New Right* inglesa (Whitty, 2008). Al hilo del argumento de Wiborg (2008), si bien es cierto que las *free schools* que analizaremos en el contexto del gobierno siguiente de David Cameron no han proliferado al mismo nivel que en Suecia y no sirven al ánimo de lucro, es porque existen otras categorías como son todo el espectro de *academies* en educación primaria, secundaria y vocacional que se diferencian de estas solo en pequeños matices pero que se traducen en la misma política.

Más allá de la discusión dialéctica con Suzanne Wiborg, lo cierto es que el apoyo de los *torys* ahora ya representados por la figura de David Cameron apoyaran dicha medida, es porque podían ver reflejadas en esta legislación sus expectativas del modelo educativo inglés, que no había sido otro que el fomento de la libertad de elección y el control de la educación (currículum, evaluaciones), así como la cultura de la competitividad y el cuasimercado podían ser impulsadas desde este marco legislativo.

El hecho de que destaquemos que la etapa de la Secretaría de Johnson fue convulsa se arraiga en que hubo dos lecturas del proyecto de ley de la *Education and Inspections Act* (2006) y en la segunda a pesar de que salió adelante exclusivamente por el voto conservador, el gobierno sufriría una enmienda rebelde por parte de laboristas, aunque finalmente el 8 de noviembre de 2006 la legislación vería la luz.

Posteriormente se publicaría el *DfES School Admissions Code* 2006, ya que fue uno de los puntos más controvertidos de la legislación y en resumen se introdujo lo siguiente:

- Asegurar una admisión justa y objetiva (no entrevistas a los padres, no selección por capacidad) supervisada por LEA, autoridades de admisión y órganos rectores.
- Prohibir el uso de formularios complementarios para solicitar una plaza
- Introducir pautas para garantizar la equidad y el acceso en relación con los requisitos de admisión.

Finalmente, la secretaría de Allan Johnson terminaría con la retirada de Tony Blair como Prime Minister el 27 de junio de 2007, ya que se había comprometido desde el principio a no estar más de diez años en el poder. Gordon Brown sucedería en el poder a Tony Blair y se convertiría en el 13 Prime Minister de Inglaterra desde el consenso de posguerra (John Kennedy O'Connor, 2007).

5.2.4. El gobierno de Gordon Brown (2007-2010) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación y Empleo de Ed Balls (2007-2010)

5.2.4.1. Contextualización del gobierno del Partido Laborista (2007-2010)

En el año 2007, Blair cesaría en su cargo con primer ministro y líder del partido, del que saldría electo el que fuera su Canciller de Hacienda, Gordon Brown. El primer ministro Brown supervisaría la devolución de poderes a Irlanda del Norte, retiró las tropas de Irak y lanzó la primera Ley de Cambio Climático del mundo.

Esta etapa de gobierno estaría ensombrecida por la Crisis Económica y Financiera de 2008 que azotó a todas las potencias industrializadas del mundo, por lo que Brown, al igual que sus homólogos en los respectivos países de la Unión Europea aplicaría una política de recortes y austeridad en el gasto público, ya que la Crisis fue el *shock* como definía Klein (2007) para desarrollar políticas «de» y «en» privatización de los servicios públicos auspiciadas por la UE, el FMI y el BM, entre otros organismos internacionales. Citada crisis llevó a la dirección de Brown a nacionalizar algunos bancos en quiebra, pero de manera tardía, ya que no se contemplaba en ningún momento ese tipo de medida, sino que se pretendía abrir a estas compañías a la propiedad privada de manera rápida.

Los estragos de las políticas de recortes y la crisis económica y financiera de 2008 pasarían factura a las políticas del *New Labor*. Dicha etapa sería la del último gobierno del *New Labour* que saldría especialmente tocado de la situación estructural que hemos descrito, por lo que Ed Milliband sucedería en el año 2010 a Gordon Brown.

5.2.4.2. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Niños, Escuelas y Familias (2007-2010)

El gobierno de Gordon Brown dividió en dos el Departamento de Educación y Habilidades (DfES, por sus siglas en inglés) en dos: el Departamento de Niños, Escuelas y Familias (DCSF, por sus siglas en inglés) liderado por Ed Balls y el Departamento de Innovación, Universidades y Habilidades (DIUS) liderado por John Denham. Nosotros analizaremos la Secretaría de Estado de Niños, Escuelas y Familias de Ed Balls ya que son las medidas que repercuten a la etapa que nosotros analizamos.

Las reformas, *papers* y legislaciones principales que se introdujeron en la Secretaría de Estado de Niños, Escuelas y Familias y que tuvieron un impacto «de» y «en» privatización de la educación fueron:

Tabla 33. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno laborista Gordon Brown (2007-2010) bajo la Secretaría de Estado de Niños, Escuelas y Familias Ed Balls (2007-2010)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Gordon Brown (2007-2010)	Ed Balls (2007-2010)	<i>DCSF Faith in the System</i> (septiembre de 2007)	Informe que valoraría positivamente el rol de las <i>faith schools</i> como proveedores educativos y el impacto social en su comunidad.
		<i>Education and Skills Act</i> (26 de noviembre de 2008)	Introdujo arreglos a la admisión en la escuela, racionalizó el régimen de regulación y monitoreo para las <i>independent schools</i> y <i>specials schools</i> e introdujo inspecciones de formación docente en Inglaterra sin notificación previa.
		<i>CSFC Testing and Assessment</i> (13 de mayo de 2008)	Informe sobre las pruebas SAT de evaluación del alumnado.
		<i>Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act</i> (12 de noviembre de 2009)	Se exigía a las LEA a intervenir las escuelas de bajo rendimiento y se exigía que combinaran nuevas inversiones con fideicomisos nacionales mediante el estatus de <i>academy</i> . Se modificaron poderes de intervención de las LEA en las escuelas y se centralizó el poder en la figura del secretario de Estado
		<i>CSFC School Accountability</i> (30 de noviembre de 2009)	Se valoró la autoevaluación como una herramienta de mejora escolar, pero se criticó el peso de la <i>Ofsted</i> dado a las valoraciones numéricas y se criticó las tablas de <i>rankings</i> como un elemento por presentar una visión limitada del rendimiento escolar
		<i>White Paper: Your child, your schools, our future</i> (2009)	Base de la <i>Childs Schools and Families Act</i> (2010). Se propondría dotar de mayor libertad a las escuelas para establecer redes de apoyo para elevar los estándares e innovar. Se proponía el aumento de las <i>academies schools</i> y <i>trust schools</i> . Acreditar a los buenos proveedores de servicios que desearan administrar grupos de escuelas Fomentar la intervención rápida de las escuelas que necesitan mejorar mediante inspección de la <i>Ofsted</i> en la que se considerarían las quejas de los padres en escuelas con bajos resultados. Reducir el uso de consultores privados para mejorar las escuelas. Introducir un sistema de calificaciones para las escuelas
		<i>Childs, Schools and Families Act</i> (8 de abril de 2010)	Introdujo los elementos destacados en el <i>White Paper</i> (2009)

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

Las políticas educativas desarrolladas entre el año 2007-2010 bajo el gobierno de Gordon Brown serían las del continuismo con el *New Labour* de Tony Blair, particularmente en el fomento de la elección de los padres en el mercado educativo diversificado (Beauvallet, 2011).

El documento realizado por el gobierno y las organizaciones de fe religiosas en educación publicado en septiembre de 2007 bajo el nombre *Faith in the System*, vendría a recoger y destacar los mejores resultados de los alumnos en su rendimiento educativo, por encima de las escuelas que no tenían carácter de fe. Sin embargo, al parecer los criterios que versan sobre el mayor rendimiento, son asociados más a la selección

informal del alumnado fomentada por el criterio de adhesión a la fe, que a otras cuestiones relacionadas con la disciplina y los buenos valores (Allen y Vignoles, 2016; Schagen y Schagen, 2005).

Al mismo tiempo, se valoraba la aportación social y educativa de este tipo de escuelas. Como anunciamos anteriormente, la expansión de las *faith schools* sería a partir de los años 2000, cuando la iglesia de Inglaterra pretendía expandir su oferta y el gobierno decidió apoyar esta iniciativa (DfES, 2001). Ya hemos comentado anteriormente que Tony Blair estaría especialmente comprometido con el apoyo a las *faith schools* de toda orden religiosa para atender la multiculturalidad del contexto inglés, y al mismo tiempo, consideraba la educación religiosa como una materia importante en el currículum británico para fomentar los buenos valores y la cohesión social erosionada por los procesos de globalización.

La existencia de las *faith schools* sostenidas con fondos públicos se remonta al siglo XIX (1870) cuando se introdujo el sistema educativo estatal en Inglaterra y pasó a financiar las escuelas con carácter de fe o religioso que eran parte de los establecimientos que dotaban de educación en Inglaterra (Cush, 2005). De este modo, surgen dos modelos de *faith schools*: las *voluntary controlled schools* y las *voluntary aided schools*. Como hemos explicado anteriormente las *voluntary controlled schools* están bajo el control de las LEA que son las que proporcionan los fondos a las escuelas a cambio de ese mayor control y las *voluntary aided schools* la organización voluntaria o caritativa proporciona un porcentaje del presupuesto (actualmente el 10 %) lo que dota a la misma de mayor poder en el órgano de gobierno y el currículum educativo religioso. Cush (2005) destaca que la mayor parte de las escuelas de la orden anglicana se convirtieron a *voluntary controlled schools* y la orden católica romana optó en su mayoría por el sistema de *voluntary aided schools*.

Las confesiones que eran financiadas por el Estado como anteriormente hemos destacado, serían la católica romana, la anglicana y la judía. Sin embargo, la *SSFA* (1998) introdujo la financiación de otras órdenes religiosas. Al mismo tiempo, la introducción de las *foundation schools*, *sponsored academies* (*city academies*) y como veremos más adelante, las *converter academies* y las *free schools* del gobierno conservador se han traducido en una mayor oferta de *faith schools* que desde enero del año 2000 las *primary schools* han aumentado en un 35 % y las *secondary schools* en un 16 % (Long y Bolton, 2018; p. 15). Las *faith schools* como hemos referenciado anteriormente, tras la *SSFA* (1998) y el aumento de la oferta educativa impulsada por los gobiernos de la *New Right*, del *New Labour*, y posteriormente, como veremos del gobierno de coalición, han derivado en cada vez más *faith schools* que se encuentran fuera del control de las LEA lo que supone una mayor libertad a la hora de contratar al personal educativo, seleccionar al alumnado y flexibilizar el currículum educativo.

Es importante añadir, que al gobierno de Gordon Brown la preocupaban los criterios de admisión y de selección del alumnado y profesorado, no obstante, continuaron una política de continuismo de la antigua administración. A pesar de ello, la *Equity Act* (2010) obligaba a las *faith schools* con un mayor control para la selección del alumnado y profesorado bajo criterios de fe, a si un alumno solicita entrar en una *faith school* y no sigue la fe del centro, a si tienen plazas disponibles a aceptarlo. Como veremos más adelante, el gobierno de conservador de coalición (2010-2016) y el gobierno conservador (2016-2019) tratará de introducir mediante las *free schools* y *voluntary aided schools* de nueva creación un mayor porcentaje para la selección del personal y del alumnado (100 %) (Long y Bolton, 2018).

Es, por tanto, que la diversificación en el tipo de escuelas, la desvinculación de las LEA y las libertades aportadas a las nuevas *faith schools* que hacen crecer un sistema que cada vez más acoge a las *independent faith schools* dentro del mismo y favorecen la libertad de elección en el sistema de cuasimercado inglés.

La *Education and Skills Act* (2008) racionalizaría la regulación y el monitoreo de las *independent schools* y las *non-maintained special schools*. No obstante, el punto más controvertido de dicha legislación serían las inspecciones por parte de la *Ofsted* al profesorado sin previo aviso, lo que supone una fiscalización del trabajo docente, una evaluación externa que puede derivar en procesos performativos en el profesorado. Al mismo tiempo se abolió las pruebas de evaluación estandarizadas en la Key Stage 3, pero se mantuvieron en las Key Stage 1 y 2.

Uno de los mecanismos de privatización endógena como son las pruebas de evaluación de rendimiento que serían introducidas por el gobierno conservador en 1989 para evaluar el currículum

nacional en las key stages 1 (7 años), 2 (11 años) y 3 (14 años) y las cuáles se comenzaron a implementar en 1991 (Hutchinson, 1994). Dichas pruebas denominadas SATs (*Standard Attainment Test*) evalúan el rendimiento del alumnado en inglés, matemáticas y ciencias y permiten comparar las escuelas, además en la Key Stage 3 se evaluaba al mismo tiempo al profesorado (Roberts, 2017).

Dichas pruebas han ido cargadas de controversia y de diversas protestas desde los sectores más progresistas de la sociedad. El periódico *The Guardian* el 24 de agosto de 2004 recogió desde su puesta en marcha los diversos boicots y desarrollo de los SATs:

- En abril de 1991 la primera aplicación de las SATs fue etiquetada de «injusta e inviable» por los maestros de primaria. Se propuso el boicot a las pruebas que en esta ocasión el NUT, uno de los sindicatos más críticos con las pruebas contuvo.
- En septiembre de 1991 el gobierno revisaría las pruebas y prometió que se tratarían de modificar las pruebas para que no tomara tanto tiempo al profesorado.
- En abril de 1993 el NUT votaría para boicotear las pruebas, aunque la falta de apoyo del resto de sindicatos hizo difícil su puesta en marcha. Además, la *National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers* (NASWUT) tras una reducción de los requisitos del plan de estudios nacional terminaría retirándose del boicot.
- En octubre de 1995 menos de la mitad de los niños en edad escolar que hicieron las pruebas no alcanzaron la media de calificación.
- En 1997 David Blunkett (Partido Laborista) introdujo nuevos objetivos esperando que el 80 % de los niños de 11 alcanzaran el nivel en inglés para 2002. Las pruebas mostraron una mejoría ligera.
- En 1998 continuaría un aumento de los resultados positivos en las pruebas, ya que la mayoría de las medidas fueron dirigidas en esta dirección de elevar los estándares.
- En 1999 la mejora de los estándares prometida por Blunkett en los estándares es alcanzada.
- En el año 2000 aumentan los estándares en las pruebas de inglés.
- En julio de 2001 una directora de Newcastle renuncia tras admitir haber corregido las respuestas de una alumna en matemáticas y ciencias para aumentar los estándares. Al mismo tiempo, dimitiría un director de escuela tras haberse demostrado que llevaba años falseando los resultados.
- En diciembre de 2001 no se elevaron los estándares tal y como se esperaba.
- En junio de 2002 se afirma que los niños están sometidos a un gran estrés por estas pruebas en sus centros educativos. Algunos directores de escuela describen que la presión por aparecer bien en las tablas de *ranking* está provocando efectos en la forma de enseñar en las aulas, ejercen presión sobre el alumnado y lleva al falseamiento de resultados.
- En agosto de 2002 se vuelven a destacar malos resultados en las pruebas ya que no se alcanzaría el 80 % en el Key Stage 2.
- En octubre de 2002 la secretaria de Educación y Empleo Estelle Morris dimite tras la promesa de elevar los estándares, lo que finalmente no se produjo.
- En marzo de 2003, David Bell, inspector jefe de la *Ofsted* declara que dichas pruebas estaban alineando a los maestros en su trabajo.
- En abril de 2004 el NUT amenaza con un boicot a las pruebas, pero no se dieron los votos suficientes.
- En agosto de 2004 los resultados aumentaron ligeramente.

Sin embargo, el año 2008 sería decisivo para el movimiento en contra de los efectos performativos de las SATs, ya que tras varios informes críticos de alto perfil y el colapso del sistema debido a que una empresa estadounidense, ETS, es decir un *edubisnes* que se encargaba de analizar las pruebas no proporcionó los resultados a tiempo y el gobierno rompería el contrato de 156 millones de libras establecido con la firma (Curtis, 2008).

Uno de los informes que sería definitivo para la introducción de la polémica de las SATS sería el informe *Testing and Assessment* del *Committee of Childs, Schools and Families* (CFSC) de la *House of Commons* en el que plantearon que las SATs estaban distorsionando la educación de millones de niños, ya que se les preparaba para las pruebas —efecto denominado *teaching to the test* del que hay una amplia literatura— en detrimento de otros procesos de conocimiento y aprendizaje, y sobre todo, se focalizaban en ciertas áreas del currículum que eran evaluadas en dichas pruebas por el miedo al fracaso. Entre diversas recomendaciones el Informe destacó que deberían de hacer pruebas muestrales, tener en cuenta la evaluación del profesorado del proceso de aprendizaje y no el resultado final, y reducir las veces a las que los niños se enfrentan a estas pruebas. Posteriormente explotaría el caso de la empresa ETS y una vez publicados se mostraron claras inconsistencias en los resultados, lo que llevó a lo que Gillard (2018, cap. 18) ha denominado como «el fiasco de las SATs», en el que comenzó una ronda y sesiones de consulta e informes encargados por la administración de Ed Balls para evaluar la situación de las pruebas e incluso se llegó a proponer que podrían ser eliminadas, ya que una actividad que suponía un coste tan alto no podía permitir errores.

Antes de avanzar, es importante destacar el punto de la Industria de Servicios Educativos y el *edubisnes* de las pruebas externas de evaluación lo que ha generado todo un nicho de mercado para las empresas que en estas actividades con su condición de *expertise* son contratados sus servicios y por lo tanto, se da un proceso de privatización exógena, derivado de una política educativa endógena. Esto se sabido, ya que por ejemplo la corporación *Pearson* es una de las empresas más fuertes dentro del sector de la educación y es la encargada principalmente de la elaboración de y evaluación de las pruebas PISA de la OCDE (*Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment 21st Century Frameworks for OECD*, 2014). La cultura de la evaluación y la rendición de cuentas mediante pruebas externas, como hemos explicado es una de las políticas y prácticas más comúnmente empleadas en los procesos de reforma propios del GERM y un nicho de mercado potente que supone la privatización exógena con efectos endógenos de la educación.

Más allá de este inciso, las pruebas de evaluación como hemos desarrollado anteriormente encontrarían a sus mayores detractores a las asociaciones de padres preocupados con los efectos de estas pruebas en sus hijos, por lo que se surgió la campaña «*More than a Score*» como iniciativa para reducir los efectos de dichas pruebas y hacer actividades en conjunto de movilización contra las mismas. La campaña también recoge acciones conjuntas con directores de centros educativos y con el profesorado (*More Than a Score*, s. f.).

Algunos sindicatos de docentes han llevado en el centro de sus campañas la lucha sobre las SATs, como es el caso del NUT que en el año 2009 lanzaría una campaña de boicot a dichas pruebas para que se quitaran en el Key Stage 2, al mismo tiempo exigían una subida salarial del 10 % y un mínimo de 1 día a la semana para preparar el trabajo. El NASUWT (sindicato conservador), amenazó con lo contrario al gobierno si retiraba dichas pruebas que eran vistas como una fuente de información para los padres y para la mejora de los centros educativos (Gillard, 2018).

En este contexto, y tras los diversos fiascos de las pruebas SATs el gobierno designó un grupo de expertos para elaborar un informe. El *Report Expertise Group in Evaluation* (2009), muy a pesar de lo esperado por el NUT sobre la abolición de las pruebas, se dedicó a revisar el modelo de las SATs no para abolirlos, sino para reducir el impacto social y enfatizaron que el enfoque de las pruebas era resultadista y que se debería dar un enfoque formativo y orientativo para el profesorado. La presidenta del NUT en aquellos momentos, Christine Blower se mostró altamente decepcionada sobre todo porque habría sido el primer paso para acabar con las tablas de *ranking*. La misma Blower se ha pronunciado en varias ocasiones sobre los efectos de las tablas de *ranking* y estas políticas que están transformando los sistemas educativos. La autora destacaría que las políticas desarrolladas en torno a las pruebas estandarizadas, pago por resultados, competitividad y privatización son «la verdadera antítesis de la educación como bien público» (Blower, 2015, p. 5).

A la par de dicho documento se publicaría un informe realizado por la CSFC (2009 denominado *School Accountability* en el que se destacaban los procesos de autoevaluación como mecanismos para la mejora

de las instituciones, pero se criticó el peso de la *Ofsted* dado a las valoraciones numéricas y se criticó las tablas de *rankings* como un elemento por presentar una visión limitada del rendimiento escolar.

Sin embargo, las pruebas SATs siguen siendo una pieza clave dentro del sistema educativo, puesto que los resultados siguen siendo publicados y son una herramienta de control en la sombra o la distancia del trabajo del profesorado y no es la intención de ninguno de los gobiernos con ideología de mercado y que quieren fomentar el poder de los padres en la toma de decisiones en un sistema educativo con una oferta de tipos de escuela cada vez más diversificado.

Dichas pruebas han sido investigadas en el contexto inglés y en los efectos que provocan en el profesorado, currículum, alumnado y de los centros educativos. Algunos investigadores destacarían que el efecto «*teaching to the test*» o de preparación para la prueba vendría determinado en el profesorado, debido a que el pago de su salario viene determinado por estos resultados en la carrera o presión para que los resultados en un contexto de mercado tan competitivo como el inglés el profesorado se convierta en un técnico preocupado en el output o producto (Alexander, 2012; Jones y Egley, 2004; West, 2010).

Según una encuesta realizada a docentes por parte del NUT (2017) se destacó entre otros efectos que el impacto de las pruebas en la población con necesidades educativas especiales o alumnos desfavorecidos de contextos más deprimidos ha sido evidenciada, ya que según afirman los docentes muchas veces se dejan fuera de las pruebas a este alumnado para que no afecten a los resultados, además de que dicen no recibir el apoyo suficiente, ya que están diseñadas para los alumnos que se saben van a obtener buenos resultados.

A la par, según una encuesta presentada en línea por la *National Education Union* (NEU, 2018) el 88 % de los 1200 maestros de primaria en Inglaterra entrevistados decía que las pruebas no servían para nada y que eran perjudiciales para el bienestar de los niños. Al mismo tiempo, destacaban que el 86 % de los maestros decían preparar para las pruebas y sentir que limitaba el acceso a un plan de estudios completo por el tiempo dedicado a las áreas que se evalúan en dichas pruebas (SATs do not benefit children's learning and are bad for their well-being, 2018).

Respecto a los efectos performativos de dichas pruebas sobre el profesorado una investigación realizada por el NUT (2016) (Latest, s. f.) destacaría que el 86 % del profesorado entrevistado decía que su moral había disminuido tras las presiones de dichas pruebas, 3/4 partes del profesorado describían su moral como baja o muy baja y el 48 % afirmaba que pretendía dejar la profesión en un futuro próximo debido la carga excesiva de trabajo derivada de todos los procesos de evaluación y las pruebas SATs.

Posteriormente, se publicaría la *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act* (2009). Dicha ley obligaría a las LEA a intervenir sobre las escuelas que presentaban bajos estándares realizando nuevas inversiones con líderes de fideicomisos nacionales para convertirse en *academies* y al mismo tiempo, si no se daban estas mejoras la secretaría las intervendría. Al mismo tiempo se recogería que las *academies* no estaban obligadas a tener un fideicomisario capitalista, ya que no habían atraído a suficientes inversores puesto que no podían lucrarse con dichas actividades (West y Wolf, 2018). Aún así, entre el año 2002 hasta 2009 se convirtieron 133 escuelas en *academies schools* (Eyles y Machin, 2015, p. 39) y para el año 2010 el 6 % de las *secondary schools* serían *academies*, es decir 203 *secondary schools* de un total de 3333 (West y Wolf, 2018, p. 5). Al encuentro de esta legislación se lanzaría en el año 2010 la *Childs, Schools and Families Act*, en la que se contendrían las siguientes medidas:

Base de la *Childs Schools and Families Act* (2010).

- Dotar de mayor libertad a las escuelas para establecer redes de apoyo para elevar los estándares e innovar.
- Aumentar el número de *academies schools* y *trust schools*.
- Acreditar a los buenos proveedores de servicios que desearan administrar grupos de escuelas.
- Fomentar la intervención rápida de las escuelas que necesitan mejorar mediante inspección de la *Ofsted* en la que se considerarían las quejas de los padres en escuelas con bajos resultados.
- Reducir el uso de consultores privados para mejorar las escuelas.

- Introducir un sistema de calificaciones para las escuelas.

Dichas medidas vendrían al encuentro de la idea de que las escuelas controladas y administradas por las LEA habían fracasado y para ello, aumentar los sistemas de control y el modelo de escuelas que quedaban fuera del control de estas sería una cuestión principal de este gobierno para «salvar» las escuelas catalogadas como «fracasadas». Una de las medidas que aumentaría el poder de los padres en las escuelas y que habría sido recogida en el manifiesto político sería el poder de la voz de los padres para intervenir una escuela mediante la evaluación de la *Ofsted*. Sin duda alguna, dicha legislación materializaría la política del gobierno en su obsesión por frenar los malos resultados y aumentar los estándares.

5.3. Las políticas educativas del gobierno *Con-libderm*

5.3.1. *El gobierno de coalición de David Cameron y Nick Clegg (2010-2015) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en las Secretarías de Estado de Educación y Empleo de Michael Gove (2010-2014) y Nicky Morgan (2014-2015)*

5.3.1.1. Contextualización del gobierno de coalición *Con-libderm* (2010-2015)

El 6 de mayo de 2010 se celebrarían elecciones generales en el Reino Unido. La crisis de 2008 no solo fue una crisis económica, sino una crisis de legitimidad política en la que el bipartidismo sufrió verdaderos estragos en diferentes países, ya que se generó todo un debate social sobre la crisis y el déficit democrático, así como el euroescepticismo comenzó a ganar fuerza alrededor de los países de la UE, pero en especial en el Reino Unido (Aixalà-Blanc, 2014).

De este modo, por segunda vez en la historia del Reino Unido tras la votación quedaría un Parlamento colgado desde febrero de 1974. Lo curioso es que no se debió a la falta de participación, ya que esta aumentó un 4 % respecto del año 2005 en la que Tony Blair sería primer ministro. Las encuestas daban una clara victoria a un Partido Conservador rejuvenecido mediante la figura de David Cameron, no obstante, los resultados no fueron estos y la mayoría *tory* de la que se habría estado hablando en las encuestas no llegaría (Editors of Encyclopaedia Britannica, s. f.). Los votos y asientos se repartirían de tal modo que (2010 General election results Summary, 2010):

- El Partido Conservador con David Cameron al frente obtendrían el 36,1 % de los votos y 306 asientos;
- El Partido Laborista con Gordon Brown al frente obtendrían el 29,0 % de los votos y 258 asientos;
- El Partido Liberal Demócrata obtendría el 23,0 % de los votos y 57 asientos.

Ante dicha situación, Gordon Brown pasaría a ser el primer ministro de Inglaterra, ya que era el que contaba con un mayor número de asientos en la House of Commons, lo que le daría la legitimidad para conformar un gobierno de coalición. No obstante, cinco días después de la celebración de las elecciones, el 11 de mayo de 2010 Brown le comunicaría a la Reina Isabel II su dimisión como primer ministro ya que no llegó a un acuerdo con los liberal-demócratas para formar gobierno (Oppenheimer, 2011). De este modo, David Cameron pasaría a ser el primer ministro y debía intentar conformar gobierno con los liberal-demócratas, aunque el acuerdo ya era sabido que tendría lugar, ya que mientras Gordon Brown intentaba dialogar con los liberal-demócratas, ya se habían producido los encuentros entre David Cameron y Nick Clegg (líder del Partido Liberal-Demócrata).

El 13 de mayo del 2010 Cameron y Clegg comparecerían ante el número 10 de Downing Street para anunciar los 11 puntos por los que ambas fuerzas llegaron a un acuerdo:

1. Reducción del déficit económico mediante la reducción del gasto público y no mediante la subida de impuestos económicos.

2. Revisar el gasto en el NHS, las escuelas y las pensiones. En el caso de la educación introducir una prima para alumnos desfavorecidos fuera del presupuesto escolar mediante reducciones del gasto en otras cuestiones.
3. Medidas fiscales aumentar el impuesto sobre la renta para ayudar a los trabajadores de bajos y medianos ingresos.
4. Reforma bancaria para evitar la repetición de la crisis financiera de los trabajadores, para promover una economía competitiva.
5. Inmigración controlada y limitada para las personas no pertenecientes a la UE.
6. Reforma política mediante el establecimiento de parlamentos de plazo fijo de cinco años. Las siguientes elecciones se celebrarán el primer jueves de mayo de 2015.
7. Pensiones y bienestar en las que eliminará la edad de jubilación predeterminada.
8. Educación:
 - a. Escuelas: promover la reforma para garantizar que los nuevos proveedores puedan ingresar al sistema escolar estatal en respuesta a la demanda de los padres y que todas las escuelas tengan mayor libertad sobre el plan de estudios y que rindan cuentas de manera adecuada
 - b. Educación Superior: aumentar la movilidad social, tener en cuenta el impacto de la deuda estudiantil, asegurar un sector universitario adecuadamente financiado y mejorar la calidad de la enseñanza, adelantar becas y atraer una mayor proporción de estudiantes de entornos desfavorecidos.
9. Relaciones con la UE fuertes y en sintonía con las políticas para afrontar los desafíos del siglo XXI: calentamiento global, competitividad global y pobreza infantil.
10. Recuperar las Libertades civiles soslayadas por el intrusismo de los gobiernos laboristas.
11. Trabajar para introducir medidas para la recuperación y sostenibilidad del medio ambiente.

Como podemos ver, la agenda educativa del conservadurismo tal y como ahora mostraremos no se vería alterada en un principio por el acuerdo con los liberal-demócratas en la educación escolar, ya que ambos compartían la misma visión sobre el sector educativo, es decir, aumentar la oferta educativa, la libertad de los centros y los mecanismos de rendición de cuentas.

Antes de analizar los preámbulos y manifiestos debemos destacar el análisis de Seymour (2012) el cual denominaría a dicho gobierno de coalición como el del Thatcherismo marca II, en la que la primera de las medidas fue la venta del *Royal Mail*, junto con otros servicios de libertad condicional, carreteras, grandes sectores de educación y el NHS. Incluso se privatizarían secciones de la policía que tradicionalmente es un sector votante de la derecha británica. La estrategia del Partido Conservador —a pesar de decir alejarse del neoconservadurismo y desarrollar un conservadurismo compasivo— sería la misma que la del *thatcherismo*, es decir, abrir el capital a inversionistas para que inyecte su liquidez en la economía financiera del Reino Unido una economía atractiva para capitales de inversión.

5.3.1.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2010

Las propuestas preelectorales en los preámbulos de la fuerza laborista y conservadora nos acercan a la tradición ideológica constituida en la historia de su partido político.

Por un lado, el preámbulo del manifiesto del Partido Laborista (2010, p. 2)⁴¹ de Gordon Brown, como hemos analizado en la etapa anterior de gobierno es un laborista del *New Labour* y su manifiesto se fundamenta principalmente sobre la salida de la crisis y la recuperación económica siendo la principal

⁴¹ Para consultar el preámbulo del manifiesto del PL (2010, p. 2) véase <https://web.archive.org/web/20120305114506/http://www2.labour.org.uk/uploads/TheLabourPartyManifesto-2010.pdf>

preocupación del gobierno británico. Presentan una agenda en la que no se hace mención alguna a la educación, pero se anuncia la progresión mediante las políticas de tercera vía que se han desarrollado hasta el momento. Versan sobre racionalización del gasto y no sobre un aumento del gasto social, que sería más propio de una agenda socialdemócrata en tiempos de crisis económica. No pronuncian la palabra austeridad propia de las agendas ordoliberales, o agendas conservadoras preocupadas por el desempleo masivo y la inflación, pero sí como hemos enunciado y como pasaría en el manifiesto laborista para las elecciones generales de 1997 se versa sobre un estancamiento del gasto público en tiempos de crisis.

Por otro lado, el manifiesto del gobierno del Partido Conservador (2010, p. 3)⁴² trataría de renovar la imagen del partido mediante un David Cameron que se fijaba en figuras políticas del partido como la de Harold Macmillan, un conservador *One Nation* preocupado por las cifras del desempleo y que aplicó políticas encaradas hacia la reducción de este. Cameron y su conservadurismo compasivo, es decir, en el que presentaba como una fuerza renovada que aportaría un enfoque diferente en cuestiones como el NHS, educación, jubilaciones, desigualdades, estructura familiar, etc., trataba de modernizar el partido fomentando la cara más social del mismo (Watt, 2011). Sin embargo, mientras Cameron y sus aliados (los liberales demócratas) promovieron un discurso sobre temas políticos sociales de una manera diferente, continuaron promoviendo puntos de vista conservadores como el crimen y las familias, por lo que se dice que el conservadurismo compasivo del gobierno de coalición fue más una estrategia electoral, a lo que otros añaden que no pudo llevarse a cabo de manera efectiva por la agenda de recortes neoliberales en el gasto público y la idea de reemplazar la provisión estatal con la Gran Sociedad, hicieron de este conservadurismo una estrategia limitada que solo tuvo rasgos compasivos en cuanto a la ley del matrimonio homosexual, la protección del gasto del NHS y de los pensionistas (Bochel, 2016).

El discurso ideológico del conservadurismo compasivo y del *One Nation* queda reflejado en el preámbulo del manifiesto *tory* de 2010 (p. 3). Sin embargo, todas las ideas tendrían un gran impacto en el campo de la educación, porque la idea principal sobre los servicios públicos era hacerlos más abiertos y transparentes y dando más responsabilidad a los trabajadores. Como bien sabemos, todo esto es traducido en la potenciación de la gobernanza pública, el gobierno mediante los números y a la distancia y el poner a trabajar a los profesores bajo los principios del mercado y de la rendición de cuentas. Así como, dotar de un mayor protagonismo a los padres electores en el sistema educativo, diversificando la oferta y reduciendo el poder del control de las LEA sobre las escuelas.

Estas cuestiones y la agenda política educativa del *New Labour* son definidas en los manifiestos preelectorales del 2010, tal y como podemos ver en el ANEXO VIII de manera comparada. La agenda educativa del laborismo establecía una continuidad con las políticas que habían venido desarrollando desde 1997: la adaptación del currículum a las demandas del mercado y la competitividad internacional, la promoción de la intervención de proveedores externos en las escuelas, la continuidad y expansión de las *academies schools* y las *trust schools*, la participación de los padres y comunidades locales para dirigir y administrar escuelas, la reestructuración de la formación docente, la mejora de los estándares en las escuelas que fallan y la promoción de las escuelas excelentes como modelos a seguir, el cooperacionismo entre distintos actores y escuelas, el rechazo a las pruebas 11+ y la introducción de mecanismos de selección y admisión más equitativos y la construcción de nuevas escuelas y mejora de las instalaciones escolares mediante contratos FPI.

Por otro lado, la agenda conservadora educativa se comprometía a establecer un nuevo modelo de escuelas basadas en las *free schools* suecas y las *charter schools* estadounidenses bajo demanda de los padres, así como la expansión del modelo de *academies* a las etapas primaria, secundaria y vocacional sin necesidad de que se trate de escuelas de bajo rendimiento. Al mismo tiempo, en aras de aumentar el poder de los padres en la intervención en la educación se comprometían a proporcionar a los mismos el poder para administrar y gestionar escuelas en peligro de ser cerradas, de este modo lo que pretendían era aumentar la diversificación

⁴² Para consultar el preámbulo del manifiesto del PC (2010, p. 3) <https://conservativehome.blogs.com/files/conservative-manifesto-2010.pdf>

escolar y reconducir el sistema educativo escolar hacia un modelo de escuelas financiadas con fondos públicos pero independientes del control de las LEA. La política de los sistemas de rendición de cuentas, los exámenes SATs y las tablas de *ranking* son consideradas como mecanismos fundamentales para fomentar la responsabilidad de los centros educativos y del personal. Al mismo tiempo, pretenden hacer de la profesión docente una carrera para los más capaces y los mejores currículums potenciando los mecanismos de control y evaluación, formación docente y dar el poder a los directores de bonificar a los mejores maestros. De manera principal, lo que podemos extraer como conclusión de la agenda educativa conservadora es que se trataba de acabar con el sistema escolar tal y como se entendía hasta el momento, liberando el sistema de creación de *academies* a otras etapas y fomentando el modelo *free schools* como una práctica de excelencia en otros entornos educativos.

5.3.1.3. Principales políticas y reformas educativas en las Secretarías de Estado de Educación (2010-2015)

La agenda educativa que se terminaría aplicando durante el gobierno, sería la de David Cameron y los acuerdos con sus socios liberaldemócratas. El primer secretario de Estado de Educación sería Michael Gove, el cual llevaría a cabo las siguientes reformas y medidas en educación:

Tabla 34. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno de coalición de David Cameron y Nick Clegg (2010-2015) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Michael Gove (2010-2014)

Primer ministro	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
David Cameron (2010-2016)	Michael Gove (2010-2014)	Gove	<i>Academies Act</i> (27 de julio de 2010)	Promovió la rápida expansión de las <i>academies</i> a las diferentes etapas y niveles. Describió otras formas de <i>academies</i> e introdujo las <i>free schools</i>
			<i>White Paper: The Importance of Teaching</i> (24 de noviembre de 2010)	Los padres y profesores pueden crear escuelas (<i>free schools</i>) allá donde detecten una necesidad y especialmente en las zonas de privación. La mayor participación de agentes y actores en la educación elevarán los estándares educativos
			<i>DfE Teachers' Standards</i> (julio de 2011)	Revisión de los estándares QTS, en los que se depositó un mayor énfasis en el rendimiento del alumnado en materias instrumentales para evaluar la profesión docente
			<i>Education Act</i> (15 de noviembre de 2011)	Incremento los poderes de las escuelas para excluir a los niños con mal comportamiento, redujo el poder de las LEA y expandió el modelo de las <i>academies schools</i>
			<i>DfE Training our next generation of outstanding teachers</i> (noviembre de 2011)	Reforzaba las propuestas contenidas sobre la formación de los docentes mediante el <i>The Importance of Teaching</i> (2010)
			<i>CESC Great teachers: attracting, training and retaining the best</i> (1 de mayo de 2012)	Reforzaba las propuestas contenidas sobre la formación de los docentes mediante el <i>The Importance of Teaching</i> (2010). Reforzaría la idea de remunerar económicamente a los mejores para atraerlos a la profesión docente
			<i>National Audit Office Managing the expansion of the Academies Programme</i> (20 de noviembre de 2012)	Evaluaba y revisaba la expansión del modelo de <i>academies</i> como un modelo de éxito, aunque alertaba de los procesos de selección y admisión informales que se daban en algunas <i>academies</i>
			<i>CESC From GCSEs to EBCs: the Government's proposals for reform</i> (31 de enero de 2013)	Documento que criticaba la propuesta de Michael Gove de introducir un Bachillerato inglés, por lo que se abandonó la propuesta a la semana siguiente
			<i>CPAC Department for Education: Managing the expansion of the Academies Programme</i> (15 de abril de 2013)	Documento que criticaba al DfE por la gestión del programa de <i>academies</i> , del cual destacaron su alto costo financiero
			<i>National Audit Office Establishing Free schools</i> (11 de diciembre de 2013)	Informe dedicado a la evaluación del costo y la implementación de las <i>free schools</i>

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

Los gobiernos de Tony Blair y Gordon Brown crearon un total de 203 *academies schools* dirigidas a las escuelas «fracasadas» y tenían en su agenda el crecimiento de este tipo de escuelas privadas financiadas con fondos públicos hacia un total de 400 escuelas si ganaban las elecciones. Sin embargo, esto no fue así, pero el plan sobre la expansión de las *academies schools* no se paralizaría, sino que sería una política de continuidad y mayor expansión durante el gobierno de Cameron.

El mismo primer ministro emitiría una serie de cartas a las *primary* y *secondary schools* de Inglaterra invitándolas a convertirse en *academies schools*, además de declarar inspirado en el modelo de las *free schools* suecas que veía con buenos ojos el hecho de que las escuelas estatales administradas por empresas sirvieran al ánimo de lucro de estas (Gillard, 2018).

Al mismo tiempo, en una noticia recogida en el diario *The Guardian* el 29 de mayo de 2012 se recogía el mensaje de Gove en diversas comparecencias en que mostraba una postura abierta a que las escuelas estatales se ejecutaran con fines de lucro si se repetía un segundo mandato del gobierno conservador de la siguiente manera: «creo que podríamos pasar a esa situación, pero en este momento es importante reconocer que el movimiento de *free schools* está teniendo éxito sin este elemento y creo que deberíamos cruzar eses puentes cuando llegemos a él». En el mismo artículo se recogía la oposición popular mediante una encuesta a la implementación del ánimo de lucro en las escuelas públicas.

La oposición del liberaldemócrata Nick Clegg a este tipo de argumentos basados en el lucro de las escuelas públicas era criticado por Gove, lo que probablemente el salto hacia esta condición lucrativa sería previsto en un futuro gobierno por esta razón, entre otras, como sería la estabilización del programa de las *free schools*.

Para Ball (2012b), la proliferación de las *academies* y *free schools* del gobierno de coalición han supuesto la ruptura del modelo de educación estatal.

Las políticas que marcaron la Secretaría de Michael Gove estuvieron dirigidas principalmente a la expansión de las *academies* y las *free schools*, a las reformas curriculares y en los exámenes y a los docentes y sus sindicatos sobre los que sentía especial aversión.

De todos los Secretarios de Estado de Educación conservadores, Gove sería el que tendría una mayor intención de convertir el sector público educativo en un sector privado. En su etapa como secretario de Estado de Niños, Familias y Habilidades mostraría simpatía sobre el sistema de cheques escolares sueco (Gillard, 2018). Es curioso que en unas declaraciones recientes el señor Gove haya expresado que le gustaría ver el fin de la privatización de la educación ya que es una herramienta que fundamenta la desigualdad social y que le gustaría deshacerse directamente de las instituciones privadas (*independent schools* o *public schools*) (Rayner, 2019). Sin embargo, la financiación de *independent schools* mediante fondos públicos, no es considerada al parecer por este como instituciones privadas, además de que el número de *independent schools* en Inglaterra en la actualidad no es representativo con alrededor de 2500 escuelas que educan alrededor del 6 % de la población (Green y Kynaston, 2019). Con esta afirmación de que las *independent schools* no son tan representativas en el panorama escolar inglés, no queremos obviar lo que los historiadores Green y Kynaston (2019) han destacado como las escuelas que han educado y educan a las élites del país británico a las que no pueden acceder los hijos de la clase media, e incluso en ocasiones media-alta y de las que han salido figuras como al de Tony Blair, Theresa May, entre otras personalidades. Ambos historiadores destacan que dichas escuelas son un elemento de continuidad de desigualdades y segregación social, ya que estas personalidades suelen estar en posiciones de poder que son los que marcan las reglas del juego.

No obstante, sin detenernos demasiado en las *independent schools* no sostenidas con fondos públicos, ya que no es la materia principal de nuestro trabajo, continuamos con el análisis de la Secretaría de Michael Gove, destacando la precocidad con la que se aprobó la primera ley lanzada, es decir, la *Academies act* (2010) en julio, un mes más tarde de haber ganado las elecciones.

La *Academies act* (2010) ha supuesto uno de los más radicales programas de reforma escolar de los países avanzados que se inspiró en la introducción del modelo por parte del *New Labour* y las políticas precedentes de la *New Right* (Hilton, 2019).

Nombrada legislación supuso un marco legal que permitiría el mantenimiento o estabilización de dicha categoría de escuelas. Al mismo tiempo, las *academies* del gobierno de coalición no irían dirigidas directamente a las *secondary schools* «fracasadas», sino a todo tipo de escuelas —*primary schools*, *second schools* y *special schools*— que así lo desearan y otras, serían obligadas a convertirse al estado de *academy*, además de ya no estar obligadas a especializarse. La idea del gobierno era que las *academies schools* fueran la norma del sistema escolar inglés.

Las *sponsored academies* o también conocidas como *traditional academies* serían las del *New Labour*, es decir, escuelas categorizadas como «fracasadas» que adquirirían la independencia de las LEA y un mayor grado de autonomía. Dichas escuelas eran patrocinadas mediante la aprobación del gobierno. Como hemos descrito en apartados anteriores, el fideicomiso patrocinador tenía que aportar el 10 % del capital físico, aunque esta condición sería retirada por la administración de Ed Balls en 2009.

Las *converter academies* sería una categoría asociada a las *academies* surgidas tras la *Academies act* 2010 y que alude al paso de una *maintained school* a una *academy* mediante el contrato establecido con el gobierno central y que no tienen necesidad de ser patrocinadas.

En junio de 2010 el secretario de Estado de Educación, Michael Gove, invitó a que se hicieran propuestas a los grupos interesados para establecer las denominadas *free schools*. Ante esto, cabe recordar que dichas escuelas ya habían sido propuestas en la agenda educativa conservadora, precisamente en el manifiesto conservador para las elecciones generales en el 2001 (2010 to 2015 Government policy: academies and free schools, 2015).

Las *free schools* son escuelas financiadas por el estado con todas las capacidades establecidas sujetas a demanda social y están fuera del control de las LEA, son consideradas un tipo de *academy school* y pueden ser *independent schools* que pasan a dicho régimen o escuelas de nueva creación. Dichas escuelas pueden establecer los sueldos y condiciones del personal, cambiar la duración de los términos y el día escolares y no tienen que seguir el currículum nacional. Al mismo tiempo se ejecutan sin fines de lucro y pueden ser creadas por grupos como: organizaciones benéficas, universidades, *independent schools*, grupos comunitarios y religiosos, profesores, padres y empresas (Types of School, s. f.).

Junto con esta categoría de *free schools*, surgirían otros dos tipos de escuelas, como son (Types of School, s. f.):

- Las *studio schools*, es decir, escuelas dirigidas a la población de entre 14 y 19 años y que no atienden a más de 300 estudiantes. Los estudiantes trabajan con empleadores locales y un entrenador personal, y siguen un plan de estudios diseñado para darles las habilidades y calificaciones que necesitan en el trabajo, o para continuar su educación.
- Los *university technical colleges* (UTC) son escuelas dirigidas a la población entre 14 y 19 años que imparten educación técnica y materias curriculares básicas. Se especializan en materias como ingeniería y construcción, y enseñanza estas materias junto con habilidades comerciales y el uso de las nuevas tecnologías. Los alumnos estudian materias académicas, así como materias prácticas que conducen a calificaciones técnicas. El plan de estudios está diseñado por la universidad y los empleadores, que también brindan experiencia laboral para los estudiantes. Las UTC están patrocinadas por: universidades, empleadores y universidades de educación superior.

Las *free schools* suponían un nuevo modelo de escuelas que diversificaría aún más si cabe, el sistema escolar inglés y reduciría el papel de las LEA. De este modo, la red caritativa *New Schools Network* que nació en el año 2009 con la finalidad de promocionar las *free schools* y sería financiada por el Estado para ayudar con las aplicaciones para crear o convertirse en *free schools* (Walford, 2014a).

Walford (2014a) destaca como muchas *independent schools* tras la crisis económica y financiera de 2008 pasaron a convertirse en *free schools*, ya que se encontraron con dificultades económicas y los padres vieron con buenos ojos dichas medidas, puesto que suponían las garantías de las *independent schools* pero al mismo tiempo no tenían que pagar las cuotas.

Según la NAO en su informe *Establishing Free schools* en el año 2013 habían 174 *free schools* y habían supuesto un coste relativamente bajo pero que estaba experimentando un crecimiento.

El gobierno laborista y sus *academies* dirigidas a las escuelas con bajos estándares, tenderían a ser muy diferentes de las *converter academies* y las *free schools* derivadas de la *Academies act* (2010), pero sobre todo han supuesto una puesta en jaque del sistema escolar mantenido y de la reducción del papel de las LEA. Si bien en el año 2010 antes de la promulgación de dicha legislación habían 203 *traditional academies*, en el año 2012 habían 2309 lo que supuso un 1,037 % de crecimiento del número de *academies* entre mayo de 2010 y septiembre de 2012 (NAO, 2012, p. 4). Mediante el informe publicado en 2012 de la NAO bajo el título *Managing the expansion of the Academies Programme* determinaron que la evidencia internacional sugería que combinar las *academies schools*, la autonomía y la rendición de cuentas han elevado los estándares en otros sistemas educativos en todo el mundo. El objetivo a largo plazo es una autonomía, automejora, sistema escolar autosuficiente mediante dicho modelo. La expectativa es que el rendimiento escolar mejorará.

La NAO (2012) informaría que el crecimiento de las *academies* vendría motivado por la intención de que las escuelas veían en este modelo una mayor libertad de acceso y uso de la financiación para innovar y elevar los estándares educativos. Destacaban que el gobierno tenía que seguir haciendo esfuerzos para promocionar este tipo de escuelas en las *primary schools* que solo representaban el 5 % en 2012 y el 48 % en las *secondary schools*, ya que pocos de los 1808 *converter academies* abiertas demostraban un declive académico o financiero.

Posteriormente un *think tank* asociado a la multinacional *Pearson* publicaría un documento de trabajo lanzado por diversos académicos *Academies Commission Unleashing Greatness: getting the best from an academized system* (2013) que se declaraban independientes del gobierno y trabajaron más de 6 meses para comprobar el éxito del modelo de *academies* desde un análisis enfocado en la dotación de libertad y autogobierno a las escuelas. Dicho informe valoraba la política de las *academies* como un modelo de escuela deseable y de excelencia que era permitido gracias a la autonomía de las LEA y enunciaban que el sistema escolar deseable era un sistema formado por *academies schools* y *free schools*.

Las LEA tienen bajo su control a las *maintained schools* bajo la supervisión de concejales electos que operan en reuniones de participación pública. No obstante, las LEA tienen el poder de detectar que escuelas hacen falta en su territorio teniendo en cuenta la elección de los padres y las plazas escolares con las que cuentan, sin embargo, tras la *Academies act* (2010) tienen que estudiar de manera preferente la instalación de una *free school* para cubrir esta demanda, lo que resta aún más poder a las mismas. A diferencia de las *academies* en el caso de las *maintained schools* si se pretenden abrir, reformar, cerrar o expandir tienen que estar sometidas a un proceso público y abierto en el que se puede participar. Otra de las cuestiones destacadas que introduce dicha legislación es que para que una escuela vuelva al sector mantenido tiene que ser cerrada para poder volver a esta estructura, es decir, el paso inverso con el que nacieron las *sponsored academies*.

En esta línea, las LEA verían aún más reducido su poder de decisión sobre sus propias escuelas cuando en diciembre de 2013 el DfE anunciaría mediante una carta la introducción de la *Regional Schools Commissioners (RSCs)*. El secretario de Estado de Educación pretendía descentralizar ciertas competencias que le fueron encomendadas a las RSCs sobre las *academies* principalmente. De este modo las RSCs actúan en nombre del secretario de Estado de Educación y son responsables ante el *National Schools Commission*. Los *headteachers boards* (juntas de directores) —formados por directores de *academies* experimentados y líderes del sector— serían responsables de asesorar y desafiar el trabajo de los RSCs.

Las principales responsabilidades de las RSCs recogidas en la página web del gobierno del Reino Unido (<https://www.gov.uk/government/organisations/schools-commissioners-group/about>) son:

- Tomar medidas sobre las *academies* y *free schools* que muestren un bajo rendimiento.
- Intervenir en *academies* donde la gobernanza es inadecuada.
- Decidir sobre las solicitudes de las *maintained schools* para convertirlas al estado de *academies schools*.
- Mejorar las *maintained schools* con bajo rendimiento al brindarles el apoyo de un patrocinador fuerte.
- Tomar medidas para mejorar los patrocinadores con un bajo rendimiento.

- Asesorar sobre propuestas de nuevas *free schools*.
- Decidir sobre las solicitudes para realizar cambios significativos en *academies* y *free schools*.

Las RCSs trabajan en estrecha colaboración con varios socios incluidos líderes del sector educativo, *Ofsted*, LEA y diócesis locales. En lugar de intervenir directamente, los RCSs encargan el trabajo a la *Commission Teachers Schools National Leaders in Education*, a las *multy-academy trust* —que definiremos más abajo— y otros líderes educativos que han demostrado su excelencia.

La *Ofsted*, más específicamente, se encarga de inspección y realizar informes sobre la calidad de la educación en dichas escuelas. La RCSs decide cuando es necesaria una intervención basándose en la inspección y la rendición de cuentas proporcionada por la *Ofsted*. Sin embargo, esto no estuvo claramente definido en su constitución ya que las competencias no estaban claramente definidas y los RCSs realizaron inspecciones en la sombra y ordenaron a algunas escuelas a convertirse en *academies* o a formar parte de MATs. Dicha superposición de roles entre la *Ofsted* y los RCSs sigue motivando conflictos entre ambos organismos.

De este modo, este nuevo organismo junto con la *Ofsted* y otros líderes del sector social y de las *academies* tendrían la capacidad para rediseñar y decidir sobre el mapa escolar inglés restando un claro poder en la toma de decisiones de las LEA sobre el sector mantenido, ya que si una *maintained-school* mostraba un bajo rendimiento, tenía poco o nada de margen de maniobra para decidir sobre el futuro de esa escuela, además de que no podía decidir sobre la naturaleza de las escuelas de nueva creación como hemos explicado anteriormente.

En esta línea argumentativa, en la que se exponen a las RCSs como agentes u organismos del gobierno que ponen en funcionamiento prácticas «de» y «en» privatización de la educación mediante las *academies* y *free schools*, seguimos la noticia publicada en el blog de la empresa educativa *tes* —empresa que apoya a maestros, personal escolar y escuelas para que tengan éxito en todos los aspectos de vida docente— el día 21 de mayo de 2017 y firmada por Will Hazell, en la que destaca como una de las dirigentes de una RCS del suroeste de Inglaterra dejaba su cargo para unirse como directora regional en Londres y Portsmouth de la MAT principal del Reino Unido, la *Ark Academies* (Hazell, 2017). Esta situación, como es el trasvase de un cargo en el gobierno a puestos de dirección de MATs, como a la inversa, es una situación habitual y que deja claras las intenciones del gobierno y de las personas que conforman la red de políticas educativas.

Así, la línea de continuidad ideológica con el *New Labour* sobre que las escuelas con mayor autonomía favorecerían la responsabilidad (recordemos el eslogan de la campaña) y la gestión en manos de la sociedad es impulsada mediante esta modalidad de escuelas.

Conforme iban creciendo las *converter academies* en número, se fueron uniendo a cadenas de *academies*, es decir, a las *trust schools* laboristas que fueron conformadas por las *sponsored academies* del gobierno laborista. A estas cadenas de *converter academies* y *sponsored academies* se las denominan *multy-academy trust* (MAT).

Para que se comprenda la importancia de dichas cadenas, en el año 2017 un tercio de las escuelas financiadas con fondos públicos en Inglaterra eran *academies* de las que el 22 % eran *primary schools* y el 68 % *secondary schools* y del total de estas el 73 % eran MATs (West y Wolf, 2018, p. 4).

Los MATs son como hemos mencionado un conjunto de *academies* que han decidido juntarse y que han establecido un contrato y condiciones con el secretario de Estado de Educación, por lo que pierden su autonomía como *academy* independiente y pasan a ser una única persona jurídica.

La gobernanza de las MATs es lo que hace distintas a este conjunto de *academies*, ya que son administradas y gestionadas mediante una junta de gobernadores centralizada (lo que se conoce también como directores) designada por los patrocinadores. En la mayoría de las MATs es esta junta la que se encarga de la gestión de todas las escuelas, aunque las hay que delegan algunos poderes limitados a las *academies*.

Entre las cadenas más grandes de MATs en Reino Unido se encuentran:

- *Ark* (*Absolute Returns for Kids*), es decir una organización benéfica que entre el año 2018-2019 ingresaría 14 553 000 millones de libras (1095322. Absolute Return For Kids, 2019).

- *E-ACT*, una cadena con carácter benéfico que cuenta con 29 *academies* en Inglaterra (Our academies, s. f.).
- *Harris Federation* una cadena con carácter benéfico la cual tiene 47 *primary* y *secondary academies* bajo su *Trust* y es una de las más demandas en Londres (London school places: Children sent for secret tuition as competition for best secondaries grows, 2014).
- *Emmanuel Schools Foundation* es una cadena de *academies* que lleva operando en el mundo de la educación en el contexto inglés desde 1989. No aplican el 10 % que les he otorgado a las *academies* para seleccionar al alumnado (*Emmanuel Schools Foundation*, s. f.).
- Oasis Charitable Trust, de las que sus *academies* son *faith schools* de orden cristiana (*Oasis UK*, s. f.).

Dichas cadenas tienen un carácter filantrópico, ya que son fundaciones que realizan actividades en el campo educativo sin ánimo de lucro. Sin embargo, partiendo de los análisis de Ball y Youdell (2008) la filantropía capitalista son modos exógenos de privatización de la educación que en este caso, parten de las asociaciones público-privadas, como son las *academies* y que se están convirtiendo en actividades financiadas por grandes filántropos para que en la mayoría de las ocasiones las grandes empresas realicen sus actividades denominadas de responsabilidad social, que en algunos casos suponen grandes cantidades de deducciones fiscales para las mismas. Al mismo tiempo, aplican la filosofía de las empresas y modelos curriculares dirigidos a la educación para el desarrollo del capital humano que estas desean.

Como estudio de caso, la *Trust Ark*, es una de las fundaciones más grandes del Reino Unido que opera más allá de las fronteras británicas. Matthew Bennett, un profesor de la *Local Schools Network* (Bennett, 2016) —una red de profesores que luchan en asociación por el derecho a la educación y la calidad en las escuelas locales de Inglaterra— realizaría un artículo publicado en el blog de la misma asociación en el que describiría las actividades de la fundación *Ark*. *Ark* es el brazo educativo de una organización benéfica internacional para niños fundada en el año 2002 por un grupo de financieros, de los que cinco de ellos no tenían experiencia alguna en el campo de la educación. Uno de sus dirigentes, el presidente de Marshall Wace Asset Management Ltd estaría implicado directamente en el gobierno en la junta no ejecutiva del DfE desde 2010 —justo en la entrada del gobierno de Michael Gove— siendo uno de los ejemplos destacados, ya que muchas de las personas que forman parte de alguna actividad ministerial en el gobierno son parte de los equipos y juntas de gobiernos de estas cadenas de *academies*. Bennett (2016) describe a *Ark* como una de las cadenas de éxito y más influyentes que está en contacto con los ministros de manera constante. *Ark* es titular de la *King Solomon Academy*, la considerada mejor escuela no selectiva de Inglaterra, ya que el 93 % de su alumnado alcanza el nivel A* de las pruebas GCSE. Bennet (2016) describe como las escuelas de la MAT *Ark* aplican el modelo de gestión de las *chárter schools* estadounidenses de éxito, es decir, el modelo KIPP (*Knowledge is Power Program*). Dicho modelo está descrito en la página web de estas *charter schools* (Our Approach, s. f.) como:

- Fijación en altas expectativas, es decir, crear una cultura de apoyo y logros personalizando el aprendizaje basado en las necesidades, habilidades e intereses del estudiante.
- Centrarse en las personas llevando a cabo una base académica sólida para tener éxito en la universidad.
- Maestros y líderes altamente efectivos capacitando a los educadores para liderar equipos escolares e invertir en capacitación para ayudarlos a crecer como profesionales.
- Entornos seguros, estructurados y enriquecedores.
- Relación con la universidad y apoyo a los estudiantes mientras están en las mismas sobre desafíos sociales, académicos y financieros.

Bennett (2016) recoge las palabras de uno de los ejecutivos de *Ark*, Paul Marshall en las que reconoce: «Nos fijamos en el modelo de las escuelas KIPP estadounidenses que tienen el 80 % de comidas escolares gratuitas y enviamos al 80 % a la universidad». El modelo KIPP surgió en el contexto de la *No*

Child Left Behind (2001) del gobierno de George W. Bush como una iniciativa impulsada por filántropos que se adherían a la esquizofrenia por elevar los estándares en poblaciones desfavorecidas y lo realizarían extendiendo el horario escolar, enfocándose en la alfabetización y aritmética, enseñar para superar las pruebas de evaluación estandarizadas, un control de la conducta mediante la aplicación de refuerzos positivos y negativos. La idea detrás de esta iniciativa era elevar los estándares de manera eficiente, es decir, sin suponer una alta inversión. De este modo, Bennett (2016) destaca que la King Solomon *Academies* reproduce exactamente este modelo.

Aún es más importante destacar en el análisis de Bennett (2016) las posibilidades de si estas dentro de una MAT de este tipo de recibir fondos adicionales que suponen grandes cantidades de dinero, lo que supone un valor añadido frente a otras escuelas reforzando aún más si cabe la inequidad entre las escuelas que no forman parte de estas más, y aún más, de las *maintained schools*, puesto que el autor destaca que las *Ark academies*, en un momento dado recibirían 3,6 millones de fondos privados, lo que supondría 106 000 libras por cada escuela de la cadena. Los fondos de estas suelen estar domiciliados fuera del Reino Unido, lo que supone una invasión de impuestos. La cuestión es que estas actividades superan las fronteras del Reino Unido, y muchas de estas grandes empresas tienen auténticos edubusiness y fondos de inversión en torno al negocio de la educación, siendo el negocio de la tecnología educativa el más puntero dentro de estas inversiones, ya es bien conocido el negocio de *Pearson* en el mundo de las pruebas y exámenes que cada vez más son realizadas mediante monitores que suponen grandes bancos de datos, o *big data* (Junemann y Ball, 2015). La macrogestión de datos mediante inteligencia artificial para diagnosticar de manera cuantitativa del rendimiento de docentes y alumnado es parte del modelo de las *ark schools*.

La inversión en las nuevas tecnologías por parte de esta fundación ha llevado, como explica Bennett (2016) a que dicha cadena haya anunciado la apertura para 2018 de la *pioneer academy*, es decir una escuela de aprendizaje basada en las nuevas tecnologías.

De este modo, podemos ver que este tipo de cadenas están detrás de filántropos capitalistas que promueven la cultura del capitalismo y que suponen estrategias a largo plazo para desmarcar productos de calidad educativa que si se produce el objetivo de Cameron y Gove sobre la posibilidad de que las escuelas puedan moverse con ánimo de lucro, como en el caso de algunas *charter schools* y las *free schools* suecas, tendrían un campo completamente abonado para establecer estrategias de mercado que les reportarían miles de beneficios económicos.

El periodista John Dickens publicaría un artículo el 17 de junio en la página web (Dickens, 2016) dedicada de la *BBC* a los profesores del Reino Unido, la *BBC Teach*, en la que ponía nombres a los filantrocapiitalistas que realizaban donaciones caritativas multimillonarias en las escuelas británicas, destacando que se habían realizado 20 millones de libras en donaciones caritativas a 12 fideicomisos de *academies* entre 2014 y 2016.

La página web independiente y abierta *Open Democracy free thinking for the world* que publica hasta 60 artículos a la semana y atrae más de 7 millones de visitas por año (*Open Democracy*, s. f.) publicaría un artículo bajo el título: *Gove's own Operation Trojan Horse: the privatisation of our schools* firmado por Clare Sambrook — una periodista de investigación que ganó el Premio Paul Foot y Premio Bevins por su destacado periodismo de investigación— en el que destacaba la implicación de grandes empresarios y su relación con el mundo de la política educativa, lo que destaca como la política en la actualidad se configura a través de redes, es decir, lo que Ball y Junneman (2012) analizarían como el cambio que estaba experimentando la educación en el sector público por el papel que estaban adoptado las organizaciones privadas en los servicios educativos, y en este caso aún más si cabe, en la configuración de la política educativa.

Sambrook (2014) expondría como Michael Gove al pronto de asumir la Secretaría de Estado de Educación invitaría a formar parte de su junta de departamento como directores ejecutivos a Anthony Salz (abogado corporativo y banquero de gran influencia), Theodore Agnew (magnate de una compañía de seguros y administrador de la *New Schools Network* que promociona y asesora a las *free schools* en Inglaterra y que recibiría 500 000 libras del erario público para realizar estas actividades) y a John Nash (banquero y capitalista de riesgo que donó 300 000 libras al Partido Conservador, uno de los patrocinadores de la *Pimlico*

Academy que sería nombrado *Secretary of Schools* en el año 2015). Al mismo tiempo, otros miembros no ejecutivos nombrados para la junta del DfE fueron: Paul Marshall (miembro fundador del grupo *Ark School*), Jim O'Neill (presidente de Goldman Sachs Asset Management).

La periodista se pregunta por qué se nombra a personas a formar parte de las juntas no ejecutivas del DfE a grandes magnates y empresarios y encuentra la respuesta de una manera sencilla, la idea es privatizar la educación metiendo dentro del gobierno a asesores privados con una visión de mercado en educación.

La cuestión es clara, la mayor parte de los ciudadanos ingleses desconocen estas relaciones y las *academies* y *free schools* son promocionadas como las «mejores» escuelas porque quedan al margen de la caótica y carente de espíritu emprendedor para gestionar y administrar las escuelas, es decir las LEA. Por detrás, lo que está sucediendo es que estos fideicomisos «filantrópicos», lo son, pero con un sentido capitalista.

De este modo, si tenemos en cuenta lo que la periodista ha descrito e investigado, la presencia de grandes empresarios en la junta no directiva del DfE, que hasta ahora no había sucedido y sería parte del gobierno de coalición, representa a modo simbólico un caballo de Troya para ganar la guerra a las *maintained schools* y llegar a alcanzar lo que desde Keith Joseph fue un objetivo a golpe de reforma neoliberal, pero que ha mutado mediante diversos canales de poder, hasta reconfigurar el mapa escolar inglés. Debemos tener en cuenta, que David Cameron (2015) en un artículo publicado y firmado por él en el diario *The Telegraph* el 14 de agosto de 2015 enunciaría su deseo de que todas las escuelas del país se conviertan en *academies schools*.

Ahora bien, el esfuerzo por promocionar la imagen de las MATs, *academies* independientes y *free schools* como modelos deseables, también forma parte de estrategias de *think tanks* e informes ministeriales.

Según la *Schools Students and Teachers Networks* en su documento *Academy Chains*. Los beneficios destacados de las MATs es que las escuelas que ingresan a estos acuerdos voluntarios pueden acordar desde el principio la estructura del MAT y designar la composición de la junta de gobernadores. Aparte de esto destacan otra serie de elementos que designan como positivos para las *academies* que ingresan en una MAT, como son:

- Todos los fondos de las MATs son dirigidos por esta, lo que significa que, aunque los presupuestos para cada escuela individual están acordados previamente puede existir cierta flexibilidad para que los fondos de cada escuela se mantengan centralmente para proporcionar servicios para todas las escuelas del grupo de manera más eficiente.
- Todo el personal del *Trust* tiene el mismo empleador, lo que permite la flexibilidad de estos para que puedan moverse allá donde más se les necesita y en donde el talento y el trabajo en equipo es uno de sus puntos fuertes.
- El rol de la junta de gobierno y el director principal es fundamental y es centralizado, lo que hace una labor de coordinación y gestión eficaz.

Sin embargo, West y Wolf (2018) en su amplia investigación sobre las *academies schools* destacarían que la característica y potencialidad principalmente atribuida a estas escuelas, es decir, su gran grado de autonomía como símil de la mejora de los resultados y la expansión de modelos de excelencia, se ve coartada por el MAT, ya que no gozan de esta autonomía puesto que se designa un gobernador mediante procesos con falta de transparencia. Al mismo tiempo, una vez se entra en un MAT no es posible volver al estado de *maintained school*.

Otra de las cuestiones destacadas por ambos investigadores, es que según la *Office of the Schools Adjudicator* (OSA) en un estudio realizado durante el curso 2016/2017, es decir el organismo donde son tratadas las quejas por los procesos de admisión en los centros educativos, registró que en las MATs se daban procesos fraudulentos o informales de admisión escolar y que se daban estas prácticas de manera más frecuente que en las *community schools* y las *voluntary aided schools*, ya que los alumnos que habían estado en *primary schools* de las MATs había accedido de manera directa a las *secondary schools* de la misma, lo que puede suponer una alteración en la planificación de las LEA para la distribución de plazas y puede ser un elemento

que suponga una mayor inversión en transporte, lejanía del centro y residencia para los niños que deseen entrar en estas escuelas por estas razones y se vean obligados a desplazarse.

Como hemos podido ver, los informes que eran encargados desde el gobierno o que eran emitidos por *think tanks* prácticamente estudiaban las *academies* y *free schools* de cara a como mejorarlas o aumentar sus libertades.

No obstante, algunos académicos como Walford (2014a) estudiaría los efectos de este tipo de escuelas en la segregación escolar y determinaría que el alumnado con necesidades educativas especiales era el principal perjudicado dentro de este sistema de escuelas, ya que su rendimiento se seguía viendo afectado.

Rebecca Morris (2016) realizaría una tesis doctoral motivada por la política de las *free schools* introducida por el gobierno de coalición (2010-2015) titulada: *Free schools in England: Choice Admissions and Social Segregation*, en la que destacaba que la situación de la admisión escolar y la puesta en marcha de mecanismos informales para seleccionar alumnado estaba poniendo en peligro en muchos de los casos, la cohesión social, ya que en la búsqueda de la excelencia y los buenos resultados en un mapa escolar marcado por la competitividad, este tipo de alumnado era visto como un valor negativo agregado.

Para H. Hatcher (2011) el modelo o reforma auspiciada por el gobierno de coalición sería una combinación híbrida de comercialización y regulación estatal que mediante las *free schools* principalmente pretendía desarrollar una dinámica de mercado. Al mismo tiempo, el autor destacaría como el gobierno de Gove a la hora de construir nuevas *free schools* vio sobrepasados sus cálculos presupuestarios y se plantearía la vuelta al modelo PFI iniciado por Jon Major y expandido por Tony Blair. Gillard (2018) recoge una serie de escándalos en torno al cierre de proyectos de construcción de escuelas porque no podían ser llevados a cabo por sus altos costes.

Christine Blower, la que fuera presidenta del NUT denunciaría que el proyecto de las *academies schools* y las *free schools* en menos de dos años habían supuesto 337 millones de libras, cifras que desglosaba de la siguiente manera: 2,6 millones a 27 grupos de *free schools* entre noviembre de 2010 y febrero de 2012 para apoyar su apertura; 4,26 millones para las *independent schools* que decidieron convertirse en *free schools*; 19 *free schools* se repartieron 5 millones de libras para sus 1664 alumnos (Mulholland, 2012).

Mulholland (2012, párr.8, traducción propia) recogería las palabras de indignación de la presidenta del NUT refiriéndose a esta situación:

Como sabemos, porque el gobierno no para de decirlo todo el tiempo, estamos en un momento de presupuestos limitados y el dinero es escaso. Por lo tanto, es razonable esperar que el DfE esté vigilando cada centavo. Puede ser una sorpresa entonces descubrir que se gastaron la friolera de 305,6 millones en el programa de las *academies* y *free schools* entre abril de 2010 y febrero de 2012.

Mulholland y Shepherd (2012) recogerían de nuevo las inquietudes militantes de la presidenta del NUT en el que ponía en sobreaviso de que el sistema educativo podría estar completamente privatizado hacia 2015 si se continuaban con estas políticas. Blower ponía la nota de aviso sobre el como los ministros estaban cortando los vínculos con las LEA promocionando, e incluso obligando a algunas escuelas a convertirse bajo el régimen de *academies* o *free schools*. Al mismo tiempo, hacía un llamamiento a los sindicatos para frenar esta situación y llamaba al sentido común a la fuerza liberal-demócrata que parecía alejarse del sentido de sus políticas sociales. También aprovechó para emitir sus quejas sobre el sueldo y precarización del profesorado al que se le había congelado su sueldo durante los dos años anteriores, argumentando los tiempos de crisis que se estaban viviendo.

H. Hatcher (2011) podría de relieve que las *free schools* y *academies* restaban fondos a las *maintained schools*, ya que ese dinero que tenían las LEA debía ser repartido a escuelas como en el caso de las *free schools*, sujetas a demanda de los padres. A su vez, destacaba que si las *maintained schools* perdían alumnado perderían fondos, ya que son financiadas por este sistema, lo que llevaría a la pérdida de empleos docentes y otro personal y de la reducción de la oferta del plan nacional de estudios.

El autor destaca, como el gobierno de coalición sostuvo sus argumentos para la expansión de este modelo de escuelas basándose en el modelo de *chárter schools* estadounidense y las *free schools* suecas como

modelos de excelencia y de buenos resultados que ayudaban sobre todo a los alumnos más desfavorecidos. Sin embargo, como destaca la autora, son diversos los informes que destacan que ambos tipos de escuelas no han mejorado los resultados y si lo hacen es por la composición social de las mismas. Ya hemos citado anteriormente como un informe de la OECD (2015) sobre Suecia destacaba como desde que el país escandinavo aplicó su agenda de políticas neoliberales comenzaron a decaer los resultados, y en la actualidad están inmersos en un debate para la recuperación de modelos de gobierno propios del sistema gestado por la socialdemocracia de larga tradición en el país.

H. Hatcher (2011) al mismo tiempo muestra como las *academies*, a pesar de los informes del gobierno que versan sobre la mejora de los resultados en estas escuelas por encima de las *maintained schools*, lejos está de la evidencia sobre otros trabajos realizados desde la academia que muestran que la brecha de rendimiento entre el alumnado más desfavorecido y el resto del alumnado es más evidente en las *academies* que en las *maintained schools* y si en algunas se han notado mejoras ha sido debido a la introducción de los almuerzos escolares gratuitos para el alumnado que presente las condiciones para recibirlo, lo que ha hecho que los centros educativos privados subvencionados con fondos públicos se encuentren con una población más heterogénea y que como ya estudiara la OCDE (2012a), este tipo de centros presentan un mejor rendimiento académico o son menores las diferencias entre alumnos de diferentes estratos socioeconómicos.

Al mismo tiempo, Javier Espinoza (2016) —editor de educación en el diario *The Telegraph*— analizaría los resultados publicados mediante las tablas de *ranking* del gobierno sobre las MATs y las *maintained schools* para educación primaria y secundaria y encontraría que los menores rendimientos académicos están de manera general en las cadenas de *academies*, frente a lo que argumenta el gobierno constantemente, pero como describiera Torres (2001) el neoliberalismo y la privatización de la educación ha entrado a base de reproducir machaconamente el discurso de las ventajas de lo privado frente lo público.

A su vez, los escándalos sobre los grupos de *academies* también han sido públicos y denunciados por sindicatos de docentes, como en el caso de la Harris Federation, uno de las MATs más numerosas y reputadas de Inglaterra sobre las que el *Huffington Post* realizó una investigación y varios maestros y un gobernador aseguraban que en esta cadena la presión por mantener los altos salarios del personal ejecutivo de los que dependen los buenos resultados en las pruebas de evaluación de la *Ofsted*, es decir, de manera indirecta ya que el buen trabajo en la cultura del pago por mérito es justificada por los resultados excelentes estaba llevando a hacer verdaderas trampas. Dichas acusaciones, como se recoge en el artículo del *Huffington Post* (Youle, 2019) del 1 de febrero de 2019 realizado por Emma Youle, surgen semanas después de que la *Standards and Testing Agency* anulara las pruebas en dos escuelas de la cadena por percibir excesiva ayuda al alumnado de dichos centros. Sin embargo, esto no es un hecho aislado, ya que como documentaría Gillard (2018) durante los años del gobierno de coalición fueron diversas *academies* a lo largo del territorio inglés las que estaban realizando trampas y mecanismos para excluir al alumnado con necesidades educativas especiales de dichas pruebas.

Una vez más los efectos performativos de la cultura de la rendición de cuentas asociadas a las bonificaciones salariales se ponen en marcha en contextos donde la cultura de la rendición de cuentas se ha convertido en una gobernanza en a la distancia que deforma el sentido de la educación.

Lo que es cierto, es que mediante la *Academies act* (2010) y la introducción de la *Education Act* 2011 que supuso la reducción del poder de la LEA para decidir sobre que tipo de escuela establecer en su autoridad local cuando existía cierta demanda o se preveían plazas escolares, ya que prevalecía el establecimiento de *free schools* nuevas, o conversión de las escuelas hacia el estado de *academy*, frente a las *maintained schools*, lo que podemos denominar como cercamiento de la escuela pública (Fernández-González, 2016). La autora explica el concepto cercamiento mediante el ejemplo de cómo los derechos comunes de uso de la tierra fueron aniquilados entre el paso del feudalismo al capitalismo, por lo que podríamos realizar un paralelismo arquitectónico, de la preferencia del establecimiento de escuelas privadas financiadas con fondos públicos, frente a las escuelas propiamente públicas mediante la reconfiguración paulatina del mapa escolar de una LEA, ya que las *secondary schools* «fracasadas» son intervenidas y convertidas en *academies* mediante el gobierno laborista, las escuelas excelentes con la *Academies act* (2010) y *Education Act* (2011)

extiende la conversión hacia *academies* y *free schools* en diversos niveles y se reduce el poder de las LEA a la hora de decidir que tipo de escuelas establecer y se extiende el poder de los padres para administrar y decidir sobre la implantación de dichos modelos en su LEA. Por lo que podemos decir, que estamos asistiendo hacia una reconfiguración del mapa escolar de las LEA, que mediante un sentido de Estado Neoliberal y Competitivo en el que se ponen en marcha políticas de privatización exógenas y endógenas, la educación pública esta viviendo un proceso de cercamiento.

Esto lo podemos ver viendo la expansión física de las *academies schools*, las MATs y las *free schools* en el período del gobierno de coalición.

El número y porcentaje de *traditional academies* entre los años 2001 y 2010 del gobierno laborista pasarían a ser 203 *secondary schools* (West y Wolfe, 2018, p. 5). A partir del gobierno de coalición las *academies* se expandirían de manera notoria, frente a las *maintained schools*, sobre todo por lo que hace a las *secondary schools*, tal y como podemos ver en el gráfico siguiente:

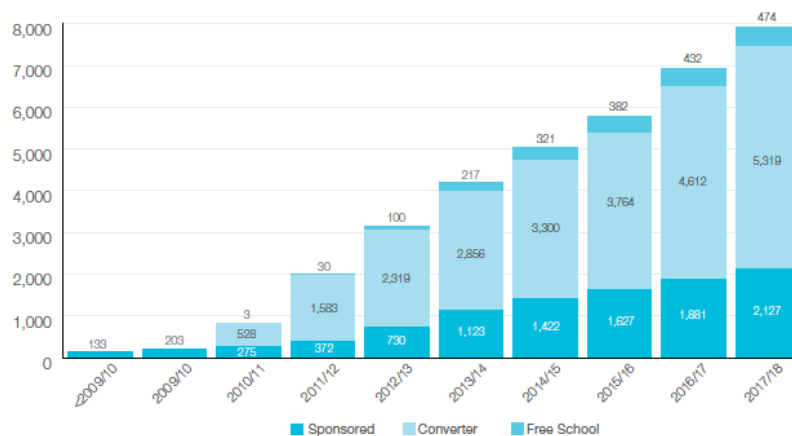


Gráfico 8. Total neto de *academies* abiertas (por tipo de *academies*)

Nota: Informe annual Academy schools' sector in England (DfE, 2019, p. 15)

Como podemos ver en el gráfico, la expansión de las *converter academies* sufrieron un período de expansión notable, ya que no estaban sujetas como condición *sine qua non* a tener que encontrar un socio o *sponsor* capitalista y se habían extendido a otras etapas educativas, así como no tenían porqué ser escuelas fracasadas, sino todo tipo de escuela, además de dotar de un mayor impulso a la conversión a las escuelas con resultados excelentes. Durante cinco años del gobierno de coalición podemos ver como las *academies* se multiplicaron en un total de 1422 *sponsored academies*, ya que con las declaraciones de intenciones del gobierno de dirigir dichas escuelas hacia el ánimo de lucro y extenderlo a otras etapas, parecían ser más atractivas para los patrocinadores, justo una cuestión que había traído problemas en el caso de los CTC del gobierno conservador de Thatcher y Major, además de ser el motivo por el que en el último año de gobierno de Gordon Brown se quitaría la condición *sine qua non* a las escuelas fracasadas de encontrar un *sponsor* que aportara una parte capital a dichas escuelas. Sin embargo, si hacemos caso a las cifras de este informe y atendemos a que los MATs están siendo un punto de atracción para los filantropistas, se puede comprender que hayan sufrido un aumento que ha superado en más de 1000 *sponsored academies* del gobierno laborista. Al mismo tiempo, podemos observar como siguen experimentando un crecimiento en los siguientes gobiernos conservadores que analizaremos más adelante.

Pero si algún tipo de *academies* han experimentado un crecimiento notable en el mapa escolar inglés han sido las *converter academies*, ya que en el primer año de la publicación de la *Academies act* (2010) y la *Education Act* (2011), estas duplicaron a las *sponsored academies*, llegando a representar a 528 escuelas en el territorio inglés y llegando a representar en el último año del gobierno de coalición 3300 escuelas del sistema escolar

de Inglaterra y como podemos observar sigue siendo el tipo de escuela que en el espectro de *academies* está representando un mayor aumento y volumen siendo en el año 2018, 5319 *converter academies*.

Finalmente, las *free schools* han experimentado un crecimiento más lento, pero en cuatro años de gobierno ya contaban con 432 escuelas que representaban a *independent schools* que habían adoptado este estatus, así como escuelas de nueva creación.

Sin embargo, para hacernos una idea más específica de como se ha ido reconfigurando el mapa escolar y el impacto que ha supuesto la *Academies act* (2010) y la *Education Act* (2011) mostramos el crecimiento de las *academies schools* en las etapas primaria y secundaria desde el año 2002/2003 hasta el año 2017/2018 en la ilustración siguiente:

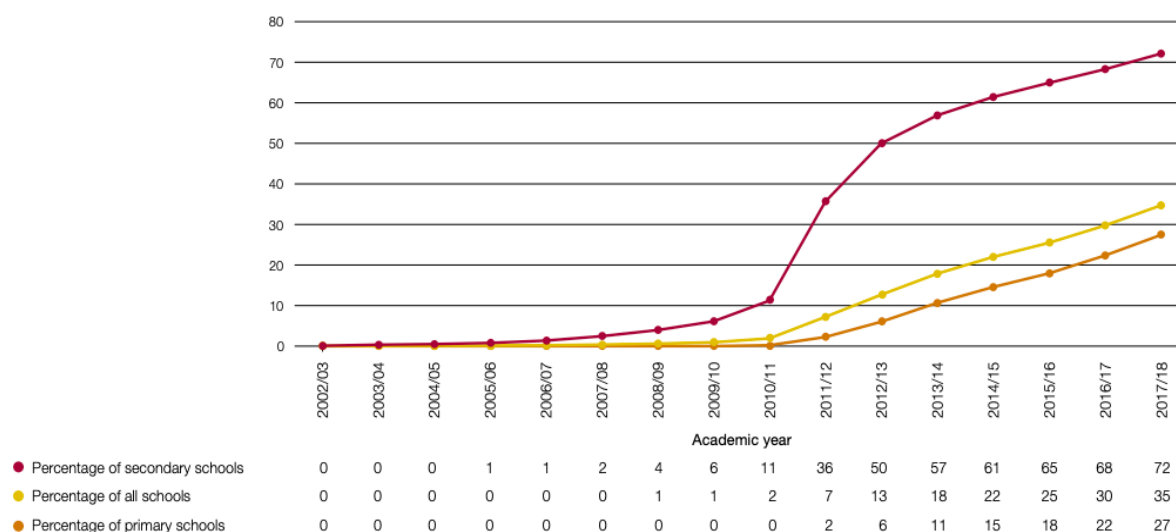


Gráfico 9. Porcentaje de escuelas financiadas por el estado que son *academies* en Inglaterra (2002/2003-2017/2018)

Nota: Informe *Converting maintained schools to academies* (NAO, 2018, p. 8)

Como se puede observar, la mayoría de las *academies schools* están establecidas en la etapa de educación secundaria, frente al porcentaje de las establecidas en educación primaria. En el año 2009/2010, el último año de gobierno del primer ministro Gordon Brown y el secretario de Estado de Niños, Familias y Habilidades Ed Balls, las *school academies* representaban apenas un 6 % de las *secondary schools*, sin embargo, las *primary schools* no estaban sujetas bajo el régimen de *academies*, por lo que no se tienen resultados. Lo más llamativo es como en apenas un curso académico, las *academies schools* en educación secundaria representaban un 11 % y las *primary schools* un 2 % del total de las escuelas de esta etapa. La mayor evolución la podemos ver entre el curso 2011/2012 y el curso 2014/2015 que sería el último año y medio del gobierno de coalición —recuérdese que se celebrarían elecciones generales en mayo de 2015 previo acuerdo de dicho gobierno— y en el que las *secondary schools* pasarían a representar de un 36 % en 2011/2012 a un 61 % en el curso 2014/2015, llegando a ser en la actualidad 2017/2018 el 72 %. A la par sucedería lo mismo con la evolución de las *primary schools* en *academy schools* que pasarían de representar en el curso 2011/2012 un 7 % de este tipo de escuelas y en el curso 2014/2014 un 22 % que iría en crecimiento hasta ser el 35 % de este tipo de escuelas en el curso 2017/2018.

Para el curso 2017/2018 la distribución de las mismas respecto de las *maintained schools* por nivel y tipo de *academy* sería la siguiente:

Tabla 35. *Primary y secondary schools* financiadas por el estado en Inglaterra

<i>Academies y free schools</i> (%)	<i>Maintained schools</i> (%)	Número y porcentaje total (%)
-------------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

<i>Primary converter academy</i>	2530		
<i>Primary sponsored academy</i>	1082		
<i>Primary free school</i>	136		
<i>Primary maintained schools</i>		13 038	
Total primary schools	3748 (22 %)	13 038 (78 %)	16 786 (100 %)
<i>Secondary converter academy</i>	1471		
<i>Secondary sponsored academy</i>	619		
<i>Secondary free school</i>	151		
<i>University Technical College</i>	48		
<i>Studio School</i>	36		
<i>Secondary maintained schools</i>		1083	
Total secondary schools	2325 (68 %)	1083 (32 %)	3408 (100 %)
Total primary y secondary schools	6073 (30 %)	14 121 (70 %)	20 194 (100 %)

Nota: West y Wolfe (2018, p. 12)

De esta manera podemos ver como el crecimiento de las *academies* y *free schools* está redibujando el mapa escolar, en el que cada vez son más escuelas fuera del control de las LEA, lo que supone una privatización encubierta de la educación mediante APP entre el Estado y otros proveedores en educación, que en el caso de la etapa secundaria superan a las *maintained schools* y que como Chitty (2013) predijera, este supone el inicio hacia la academización del sector educativo de educación secundaria en Inglaterra, fulminando prácticamente el sistema comprensivo que ocupó las décadas de los sesenta y setenta en Inglaterra.

Para el curso 2014/2105 del porcentaje de dichas escuelas muchas de ellas se encontraban dentro de una MAT, tal y como podemos ver en la tabla siguiente:

Tabla 36. Porcentaje y número de escuelas por tipo de *academy* que se encuentran en una MAT

<i>Tipo de academy</i>	Número de <i>academies</i>	Porcentaje
<i>Primaria</i>	1823	68 %
<i>Secundaria</i>	1009	43 %
<i>Converter</i>	1445	44 %
<i>Sponsored</i>	1250	88 %
<i>Free schools</i> (incluye las <i>UTC</i> y las <i>studio schools</i>)	137	43 %

Nota: Extraído del *Academies Annual Report 2014/2015* (DfE, 2015, p. 17)

Las MATs son el modelo más frecuente de *academies* en la actualidad en Inglaterra, siendo que el 73 % de este tipo de escuelas que están dentro de una MAT (West y Wolfe, 2018, p. 1), de las que ya hemos realizado un análisis previo y lo que suponen para la privatización de la educación del sistema escolar inglés.

Reformulando las palabras del sociólogo Stephen Ball (2012a), el sistema educativo público inglés se ha visto potencialmente afectado y sometido a un cercamiento (Fernández-González, 2016), aún más si cabe, con las políticas del gobierno de coalición.

Ahora bien, si el gobierno de coalición pretendía transformar el sistema escolar bajo el principio de responsabilidad como timón de esta y recogido en su manifiesto político preelectoral hacia las elecciones de mayo de 2010, eran conscientes como su colega Margaret Thatcher describiría de mayor o vital importancia para cambiar el rumbo de las políticas, es decir, las personas y su alma (su conducta). Así sería como uno de

los campos decididos a reformar por parte de un secretario de Estado de Educación que mostraba su animadversión a docentes y sindicatos, sería el de la formación y la labor docentes.

En el documento *The Importance of Teaching: The Schools White Paper* (2010) se encontraría un preámbulo firmado por el primer ministro (David Cameron) y el viceprimer ministro (Nick Clegg), en el que recogerían los datos de los estudios PISA de la OCDE y destacarían las diferencias en los puntajes entre los años 2000 y 2006, destacando que estos habían caído y que por lo tanto, era ahora más necesaria que nunca una reforma si se quería aprender de los países que demostraban tener éxito. Al mismo tiempo, el peso de la reforma caería sobre los hombros del profesorado de la siguiente manera «La primera y más importante lección es que ningún sistema educativo puede ser mejor que la calidad de sus docentes» (DfE, 2010, p. 4). A continuación, destacaban que la OCDE otorgaba mejores resultados a los sistemas educativos donde los directores y maestros gozaban de altos grados de autonomía y responsabilidad. Para comenzar se apoyan en un organismo internacional «objetivo» y que ha sido legitimado por el rol que desempeña sobre todo mediante la evaluación de los sistemas educativos mediante las PISA, pero también son los propios países los que lo legitiman como una especie o suerte de «Ministro Mundial de Educación» (Kamens, 2013, p. 123; citado en Fernández-González, 2015, p. 166). A partir de aquí se fortalecería, aún más si cabe, el foco en uno de los elementos del GERM (Sahlberg, 2012) los estándares del alumnado y el rendimiento como medida de la calidad del alumnado, que con la proliferación de las *academies* y *free schools*, los docentes se verían sometidos a la regulación de sus condiciones y salarios por parte de los órganos de gobierno, las juntas directivas o los patrocinadores, al mismo tiempo que se verían más presionados aún por obtener buenos resultados, ya que las MATs pretendían erigirse como modelos de excelencia y se estaba creando una cultura de la competitividad en torno a los resultados para captar alumnado, de lo que dependería sobre todo del trabajo del profesorado.

Se enlazarían como modelos de excelencia educativa en el mismo preámbulo a los CTC —de los que solo habían 15 en todo el país y no se habían seguido abriendo, a lo que se considero una política de fracaso del Partido Conservador— y al programa de *academies*. En este punto, podemos destacar la intertextualidad de los textos (Fairclough, 1992), es decir, a las relaciones discursivas entre unos textos y otros que conforman el orden del discurso de la hegemonía neoliberal y performativa, por la que podemos ver el refuerzo del modelo de las *academies* tras la publicación de la *Academies act* (2010) apenas unos meses antes.

Así se recogería en este documento, lo que posteriormente se detallaría en la *Education Act* (2011) sobre las nuevas libertades concedidas a las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos, es decir, alentar a las escuelas excelentes a convertirse en el estado de *academy*, a ayudar a las escuelas fracasadas mediante relaciones de cooperación, a adherirse si así lo consideraban a cadenas de *academies* y a dotar de mayor libertad a los consumidores/clientes —los padres— para que puedan abrir nuevas escuelas si así lo consideran.

Dicho *Paper* es básico para comprender las reformas que acontecieron bajo dicho gobierno de coalición. Proponían reformas sobre el currículum, la formación y condiciones salariales del profesorado, el apoyo a los directores para ejercer un mayor liderazgo y reducir la burocracia. Todas estas reformas serían abaladas en todo momento por la comparación con las políticas llevadas a cabo por otros países, de los destacados surgían frecuentemente Finlandia, Hong Kong y Estados Unidos.

Por lo que hace al profesorado se pretendía llevar a cabo políticas de captación de los mejores estudiantes y con los mejores expedientes académicos, por lo que retirarían las ayudas financieras al alumnado que no sacara un 2/2 en sus pruebas de evaluación para acceder a la carrera docente. Al mismo tiempo, se fomentaría una política de flexibilización de las condiciones salariales, es decir, que los directores y juntas de gobierno pudieran tomar mayores decisiones para potenciar a los «buenos docentes» mediante recompensas. Por otro lado, se proponía intervenir sobre el profesorado con un rendimiento bajo. Para medir el rendimiento del profesorado reformarían el modelo QTS de calificación de la formación y docencia, dando un mayor énfasis al aprendizaje del alumnado en materias como aritmética, matemáticas, la enseñanza de la lectura mediante el método de fonética temprana y el buen comportamiento. Los centros educativos

que fueran capaces de captar a docentes o estudiantes excelentes serían remunerados económicamente y, además, alentaban a los centros a que se movieran enérgicamente para conseguir estos fondos, ya que estaban en una época de recortes económicos y así podían ver aumentado su presupuesto. Siguiendo la cultura de la evaluación como indicador de la calidad docentes, se anunciaría que se comenzarían a aplicar las pruebas de evaluación de los docentes TALIS de la OCDE. En todo momento, se buscaba la convergencia de los resultados con el prestigio en las pruebas internacionales.

Al encuentro de la mejora de los profesionales de los centros educativos, anunciaban la reducción de la burocracia o carga a de los directores y les otorgaban mayor poder para decidir sobre el sueldo de los docentes. Al mismo tiempo, se alentaba a los directores a trabajar en la *Teaching Schools Network* (una red de escuelas excelentes para formar al futuro profesorado), lo que les sería recompensado a los líderes excelentes, así como la relación con el tercer sector para que modelos de la empresa de fomento del liderazgo pudieran ser puestos al servicio de los líderes de los centros educativos.

Como podemos ver, el pago por mérito y la idea del liderazgo empresarial, así como la idea de docentes excelentes y docentes fracasados, permea todo el sentido de las reformas propuestas en el *paper* que traducen una cultura de la performatividad.

Siguiendo los informes realizados por una empresa externa de servicios educativos, la denominada *the Key for Schools Leaders* que ofrece servicios de asesoría, evaluación y formación sobre docentes, líderes educativos, materiales y preparación para las pruebas de evaluación de la *Ofsted*, el profesorado y los directores se muestran preocupados por el tono con el que las pruebas están copando la actividad y vida de los centros, por lo que se siente presionados, angustiados y el 86 % de ellos afirma que la profesión docente ha ido peor en los últimos cinco años y está afectando negativamente a su estado anímico (theKey, 2017, p. 35). Teniendo en cuenta que la encuesta pertenece al año 2017, el profesorado y los directores estarían versando sobre la situación resultado de las políticas del gobierno de coalición, como serían dicho *paper*, el *Teachers Standards* (DfE, 2011) que recogería las propuestas de modificación de los QTS y los documentos *Training next generation of outstanding teachers* (2011) y el *Great teachers: attracting, training and retaining the best* (2012) que venían a reforzar el *paper* aquí destacado, es decir, el profesor como un profesional al servicio de los resultados del alumnado y presionado por los mismos.

Otro de los elementos destacados que estarían en el foco de la reforma del gobierno de coalición sería el currículum nacional, tratando de hacer modificaciones fijándose en los currículums de otros países, en los que destaca Estados Unidos. Según el análisis de Bennett (2016) sobre el modelo implementado en las *charter schools* de éxito y aplicado en las *Ark Academies*, es decir, el modelo KIPP, podemos decir o establecer líneas paralelas entre la reforma que se propone del currículum y el enfoque que se propone sobre la atención a los más pobres para aumentar los estándares.

La reforma propuesta por Gove en el *White Paper* de 2010 es la de establecer un currículum más académico y centrado en las materias fundamentales como son las matemáticas, las ciencias y la lengua. Versa sobre la dotación de una mayor libertad al profesorado sobre la decisión del currículum, ya que las escuelas caminan a ser en un futuro todas *academies* y poseen libertades sobre el diseño de este, aunque apela a unos mínimos organizados por el gobierno y de ahí implementaría el programa que posteriormente sería un pozo de críticas sobre la enseñanza de la fonética en las escuelas. Por lo que la autonomía enunciada no era la pretendida.

A su vez, el enfoque academicista (humanidades y ciencias) sobre el que se pretendía reformar el currículum, estaría apoyado en las recomendaciones de organismos internacionales sobre la formación del capital humano y el acceso a la universidad. Sabemos según el artículo de Bennett (2016) que el modelo KIPP estaba enfocado hacia las mayores tasas de graduación y acceso a la universidad de los alumnos que tenían en las *charter schools* de éxito, y es justo por donde Gove, del que ya sabemos que tenía en su junta informal del DfE a un directivo de *Ark Academies*. De ahí también, la idea de introducir un Bachillerato inglés, para fomentar la vía academicista, aunque hemos visto que sufrió diversas críticas y se terminó dejando el proyecto en barbecho.

Gove pretendía un currículum cuantificable y medible y proponía que las pruebas de evaluación del sistema educativo inglés fueran cada vez más al encuentro de las pruebas internacionales de la AIE y la OCDE, por lo que volvía a utilizar los datos para desgastar la imagen del sistema educativo inglés e impulsar la reforma sobre el currículum, así como hemos visto en el profesorado.

Al encuentro de lo que pronunciamos como una política del modelo KIPP, es la focalización en el alumnado de zonas más desfavorecidas o pobres basado en un modelo pedagógico directo, enfocado en las materias básicas y en la radicación del mal comportamiento. De este modo, el gobierno británico consciente de las políticas de admisión, para fomentar la inclusión de este alumnado destinaría una partida económica para dotar de financiación extra a los centros que incluyeran a este tipo de alumnado, siendo uno de los focos de población en los que las *charter schools* de éxito se focalizaron y por ello, pretendían promover dicho modelo mediante la revisión del currículum y adecuación a una vía más académica y basada en el alcance de los estándares evaluados en las pruebas externas, dar más poder al profesorado para aplicar la fuerza sobre el castigo cuando fuera necesario y que los directivos pudieran expulsar al alumnado con mal comportamiento de manera hasta llegar a aplicar expulsiones permanentes.

La disciplina sería una obsesión del gobierno de coalición llegando a fomentar la incorporación a la docencia de personas que se hubieran retirado del servicio militar mediante cursos de formación e incorporación a los centros educativos, valorando los valores que se adquirirían en una formación y profesión de carácter militar.

En resumen, las medidas adoptadas por el gobierno de coalición bajo la Secretaría de Educación de Michael Gove generaron la reconfiguración del mapa escolar y trajeron una serie de reformas con las que pretendían reconfigurar el sistema educativo mediante la cultura de la responsabilidad, lo que puede significar tratar de cambiar las cosas sin invertir en ello, y esto se podía conseguir introduciendo las reformas que hemos mencionado. Gove, como recogería el periodista Richard Adams (2014) en el periódico *The Guardian* el 15 de julio del 2014 se recordarían varias cosas, pero sobre todo, es que su programa de *free schools* podría marchitarse, pero habría conseguido en un futuro o largo plazo la destrucción de las LEA porque seguramente el sistema escolar de aquí a unos años estaría formado por *academies schools* exclusivamente, pero sobre todo por lo ya visto, es decir, las contradicciones del mismo Gove que prometía menos burocracia, más autonomía y por ende más libertad frente a las LEA, aunque controlaría el currículum y como era enseñado.

Finalmente, Michael Gove dejaría la Secretaría de Estado de Educación cuando David Cameron realizó la reorganización del partido y decidió poner a más mujeres en cargos de mayor poder, por lo que Nicky Morgan sucedería como secretaria de Estado de Educación a un Michael Gove que pasaría a ostentar el cargo de jefe del Grupo Parlamentario (Forsyth, 2014).

Nicky Morgan pasaría a ser la secretaria de Estado de Educación, la cual estaría en el cargo durante el último año del gobierno de coalición y el primer año de gobierno de David Cameron. Las políticas de Morgan no distarían en esencia en este último año de gobierno de las llevadas a cabo por la Secretaría anterior. Sin embargo, mediante esta primera Secretaría de Morgan, no salió a la luz ninguna reforma o ley educativa destacada por parte del gobierno conservador. No obstante, por lo que hace a las *academies* como fue el de la NAO el 30 de octubre de 2014 bajo el título *Academies and maintained schools: Oversight and intervention* en el que hacía un llamado a fortalecer y establecer sistemas de inspección coherentes para reforzar los estándares educativos.

La CESC (*Common Education Select Committee*) publicaría un informe el 27 de enero del 2015 destacando que las cadenas de *academies* deberían de ser vigiladas, inspeccionadas y requeridas a ciertos controles como puedan ser la selección del alumnado y del personal, como las de las LEA, ya que encontraron claras aplicaciones de mecanismos informales en perjuicio de la equidad.

De este modo, dicha etapa de gobierno no supuso una alteración de lo que vino desarrollando Gove, aunque como podemos observar las *academies schools* estaban generando toda una sucesión de informes, ya que tras 4 años de la puesta en marcha de la *Academies act* (2010) y su rápida expansión, más lo que suponía estar fuera del control de un sistema educativo que parecía caminar a academizarse, generaría

ciertas dudas y de ahí el interés en su estudio, ya que como hemos ido desarrollando generaban serias dudas en los impactos y mecanismos que en estas se estaban desarrollando.

5.4. Las políticas del (neo)conservadurismo inglés

5.4.1. El primer gobierno de David Cameron (2015-2016) en solitario y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de Nicky Morgan (2015-2016)

5.4.1.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (2015-2016)

El gobierno de coalición terminó con una serie de desencuentros entre David Cameron y Nick Clegg, ya el 6 de agosto de 2012 Clegg declaró que el acuerdo entre ambos partidos estaría roto a consecuencia de que los conservadores se opusieran a la reforma de la Cámara de los Lores (Winnett y Mason, 2012). A partir de este momento, el desencuentro entre ambos, primer ministro y viceprimer ministro fue total.

Sin embargo, en las elecciones acordadas para el 7 de mayo de 2015, David Cameron habría salido airoso de su anterior etapa de gobierno y ganaría las elecciones con el 36,9 % de los votos y 331 asientos, seguido del líder del Partido Conservador, el joven Ed Milliband que recibiría el 30,4 % de los votos y 232 asientos. El partido político que pagaría los desencuentros entre ambas fuerzas que formaron el gobierno de coalición sería el Partido Liberal-Demócrata que obtuvo solo el 7,9 % y apenas logró unos asientos en el Parlamento Británico. Frente a estos, se posicionó como tercera fuerza el Partido Nacionalista Escocés con el 4,7 % de los votos y 56 asientos (2015 General election results Summary, 2015).

El Reino Unido se encontraba fracturado, ya que como hemos explicado anteriormente las voces que pedían salir de la UE fueron aumentando, con el crecimiento del UKIP y el sentir social, David Cameron se comprometería a celebrar un referéndum para votar sobre sí mantenerse o salir de la UE. Cameron apostaría por el «*remains*» (quedarse dentro de la UE), sin embargo, como explicamos ganaron los votantes que querían salir, a lo que se le ha denominado Brexit.

Si el gran problema en la etapa anterior fue la crisis económica, en esta etapa sería el de la crisis territorial, ya que Cameron se habría comprometido a llevar a cabo un referéndum, aunque comprometido con la posición de mantenerse en la UE, frente a la otra ala del Partido Conservador que estarían comprometidos con una salida dura de la misma, como sería la figura del que es el actual primer ministro de Reino Unido, Boris Johnson (El alcalde de Londres, Boris Johnson, hará campaña a favor de salir de la Unión Europea, 2016). El referéndum se celebraría finalmente el día 23 de junio del año 2016 en la que saldría la opción del Brexit (salir de la UE), lo que llevaría a Cameron a dimitir de su cargo el 12 de septiembre del mismo año y pasaría a ser la segunda primera ministra de la historia de la Inglaterra Theresa May.

5.4.1.2. Programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2015

En el manifiesto del Partido Laborista, Milliband por su parte suponía la figura de la regeneración hacia la socialdemocracia y del negacionismo de las políticas del *New Labour* de Blair y Brown, a pesar de haber formado parte de ambos gobiernos. Prácticamente, se iniciaría una revolución dentro del Partido Laborista que abogaba por el abandono del socioliberalismo y el rechazo a las políticas de recortes y de austeridad (O'Hara, 2018).

El espíritu del proyecto político de Ed Samuel Milliband queda recogido en el preámbulo del manifiesto del Partido Laborista (2015, pp. 5-6)⁴³ para las elecciones generales. Milliband recoge a los trabajadores y las clases medidas a lo largo de su discurso, rescatando una pieza fundamental del laborismo

⁴³ Para consultar el preámbulo del PL (2015, pp.5-6) véase https://action.labour.org.uk/page/-/a4%20big%20_print_eng_labour%20manifesto_text%20layout.pdf

tradicional y al mismo tiempo en dicho mensaje cargado de un sentido casi poético, se puede entrever sus intenciones de aplicar unas políticas redistributivas para equilibrar la sociedad, de esto podemos decir que trataría de impulsar impuestos para las rentas más altas. La piedra angular de su discurso es una de las cuestiones que más preocupan a los ciudadanos británicos, el NHS y la protección de este como una herencia de las políticas de bienestar del pacto de posguerra. El candidato a primer ministro de Inglaterra hacía un llamado al espíritu del laborismo abandonando palabras racionalización de la inversión de manera paulatina, como podríamos ver en los dos primeros manifiestos del *New Labour* más cercano al liberalismo económico y a la aplicación de recortes en el estado del bienestar, es decir, una política más propia del neoliberalismo que de un partido socialdemócrata.

Por su lado Cameron en el manifiesto político del Partido Conservador (2015, p. 5)⁴⁴ para las elecciones generales del año 2015 continuaría en la misma línea discursiva de su anterior manifiesto para las elecciones de 2010. Además, una nota curiosa de todos los manifiestos es que los partidos que firman los manifiestos por el primer ministro hasta que se celebren las elecciones, suelen hacer un repaso de lo que han considerado sus políticas de más éxito y hacen un llamado al reconocimiento y continuismo de sus políticas. El manifiesto *tory* mostraba la mejor cara del gobierno a lo largo de estos años atrás de gobierno. Al mismo tiempo, utilizaba un discurso propio del conservadurismo comprensivo y solidario, poniendo en valor en todo momento los servicios públicos. A pesar de ello, generan una imagen de un país recién salido de una crisis que solo puede ser gobernado por la derecha que es la que entiende de economía y utilizan un lenguaje en el que el interlocutor se siente interpelado para responder ante la duda que puede generarle políticas proteccionistas que son presentadas como el resultado de lo que sumió al Reino Unido en la crisis que justificó los recortes. En este manifiesto si se hace una mención directa a la intención del gobierno respecto a su agenda educativa prometiendo un lugar para cada alumno en una escuela excelente, por lo que escuela excelente ha sido definido en el gobierno de coalición mediante todos los textos corporativos, legislativos y normativos como una *academy school*.

Si bien el Partido Laborista no ha hecho una mención clara hacia su agenda educativa en el preámbulo si hemos recogido en la siguiente tabla sus propuestas juntamente con las del Partido Conservador en el ANEXO IX y que son analizadas a continuación.

Llama la atención la agenda educativa tan acotada por parte del proyecto de Ed Milliband, ya que una de las piedras angulares de un Partido Laborista y más tendente hacia sus bases ideológicas de izquierda, el discurso que contrarreste a las *academies schools* a partir de la *Academies act* (2010) no se haya recogido, lo que nos puede llevar a pensar que no se tenían intenciones de modificar uno de los proyectos tildados como una de las mayores políticas de mercantilización y privatización de la educación de la historia de Inglaterra (Ball, 2013; H. Hatcher, 2011; Walford, 2014b). Sin embargo, la oposición a las *free schools* es directa, aunque también es cierto que se trataba de una política poco popular y de la que se destacó el derroche de dinero que supuso (Jones, 2014).

Al mismo tiempo cabe destacar que proponían que las *independent schools* que recibían subsidios públicos debían de estar al servicio de las *maintained schools* y establecer relaciones para ayudar a las segundas aquí mencionadas. La tradición del *New Labour* que había tratado de conciliar y establecer políticas de cooperación entre el sector privado y público para la mejora de los estándares continuaba en la agenda de Milliband. Al mismo tiempo, la cultura del liderazgo, el buen docente y la concentración de poder en el director para decidir si hay que abrir más centros educativos en una zona o LEA, tampoco eran políticas que fueran al encuentro de una democratización de la educación o una devolución de competencias a las LEA.

Finalmente, recogían la protección de la inversión a la educación y la asociaban al ascenso de la inflación, es decir, lo que habría indicado el gobierno de Tony Blair en el manifiesto político del 2001.

⁴⁴ Para consultar el preámbulo del PC (2015, p.5) véase <http://ucrel.lancs.ac.uk/wmatrix/ukmanifestos2015/localpdf/Conservatives.pdf>

Por su lado, los *tories* presentaban su agenda política como una línea continua y decidida a desarrollar el programa de las *academies schools* y las *free schools* como un modelo de éxito. De hecho, David Cameron en el año 2015 afirmaría que su intención era que el sistema educativo escolar para el año 2020, tal y como les hubiera aconsejado a través de un informe más adelante el *think tank* que se presenta como «Una organización benéfica educativa, nuestra misión es desarrollar y promover nuevas ideas de políticas que brinden mejores servicios públicos, una sociedad más fuerte y una economía más dinámica» (*Policy Exchange*, s. f.), tal y como recogiera Chris Cook en un artículo el 15 de marzo de 2016 para la digital de *BBC News* (Cook, 2016).

El resto de políticas descritas en la agenda del gobierno conservador irían hacia el fortalecimiento del currículum fundamentado en las materias académicas y las materias instrumentales, socavando la autonomía que anuncian en sus modelos de escuela *academy* para establecer el currículum con cierta libertad, ya que pretendían además enlazar las calificaciones excelentes de la *Ofsted* con la obtención de buenos resultados en las materias designadas por el gobierno como fundamentales y académicas, por lo que una escuela que no evaluara esas materias, a pesar de obtener buenos resultados no recibiría la calificación máxima. Seguirían potenciando otras políticas puestas en marcha en la etapa anterior como la de los directores de excelencia, el pago por mérito docente dotando de mayor flexibilidad a los directores y el pago por alumno de entornos pobres o desfavorecidos en forma de plus extra. La formación del profesorado seguía y continuaba estando en su agenda de reforma educativa, para lo que seguían potenciando las políticas dirigidas a la excelencia docente y la rendición de cuentas.

Como nota particular, enunciaban formación al profesorado para aprender y enseñar chino mandarino, una política que recogiera el *New Labour* en uno de sus manifiestos y que en el enlace de la formación de capital humano en la economía del conocimiento y el fortalecimiento del país exportador chino, era uno de los objetivos de diversos gobiernos el introducir dicha materia.

5.4.1.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación (2015-2016)

Como hemos descrito al principio la agenda que se comenzaría a desarrollar sería la del Partido Conservador, sin embargo Cameron y Nicky Morgan al frente de la Secretaría de Estado de Educación no estarían al frente del gobierno más que un año político, puesto que tras el referéndum del Brexit como hemos descrito en numerosas ocasiones, David Cameron dejaría el poder y Nicky Morgan no entraría en los planes de gobierno de la que será la segunda primera ministra de la historia del Reino Unido, Teresa May.

Por lo pronto, Nicky Morgan continuaría siendo la secretaria de Estado de Educación y durante su fugaz cargo saldrían a la luz los siguientes informes, normas y legislaciones:

Tabla 37. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de David Cameron (2015-2016) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Nicky Morgan (2015-2015)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
David Cameron (2015-2016)	Nicky Morgan (2015-2016)	de	<i>Education and Adoption Act</i> 2016 (16 de marzo)	Hizo más factible y posible la conversión de las escuelas de la LEA en <i>academies</i>
			<i>White Paper Education Excellence Everywhere</i> 2016 (marzo)	Planteaba las medidas del gobierno para convertir todas las escuelas al régimen de <i>academies</i>

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

Al poco de comenzar el segundo gobierno de David Cameron, Nicky Morgan publicaría el proyecto de ley *Education and Adoption Bill* el día 3 de junio de 2015. La intención de dicha ley era la conversión total de las escuelas en *academies schools*. El anterior gobierno le habría dado el impulso suficiente durante 5 años

a la expansión de las *academies schools* y en esta etapa de gobierno con la legitimidad recabada en un gobierno en solitario sería interpretada como el beneplácito de los votantes para continuar la ópera prima en la política educativa del gobierno de coalición, es decir, la *Academies act* (2010) y la *Education Act* (2011).

La consulta o proyecto de ley generó grandes controversias, sobre todo en las asociaciones de padres, sindicatos y a tras la publicación de la *Sutton Trust*, bajo el título *Missing Talent* el 5 de junio de 2015, en el que se destacaba que los alumnos de entornos desfavorecidos obtuvieron peores resultados que sus pares en el mismo nivel en las pruebas GCSE.

Los requisitos de la consulta de ley incluían los siguientes recogidos en la página web de la *National Governance Association* (Education and Adoption Bill passes, s. f.) fueron:

- Exigir que todas las escuelas consideradas «fracasadas» por *Ofsted* se conviertan en una *sponsored academy*.
- Otorgar nuevos poderes al secretario de Estado para que intervenga en *maintained schools* que se consideran de bajo rendimiento, y limite a las autoridades locales a hacerlo en algunas circunstancias.
- Ampliar la definición legal de la categoría ‘elegible para intervención’ para incluir escuelas ‘colindantes’ y permita que el secretario de Estado intervenga a través de una serie de medidas que incluyen exigir que la escuela se convierta en una *sponsored academy*.
- Permitir la intervención en *academies* sobre la base de que están ‘costeando’. Inicialmente, el proyecto de ley solo aplicaba la definición a las *maintained schools*, pero el gobierno modificó esto durante la aprobación del proyecto de ley.
- Permitir que el secretario de Estado emita instrucciones, con límites de tiempo, a los órganos rectores de las escuelas y a las autoridades locales, para acelerar las conversiones en *academies*.
- Coloque un nuevo deber en las escuelas y las autoridades locales en casos específicos para tomar todas las medidas razonables para avanzar en la conversión.
- Requerir que las escuelas y las autoridades locales en casos específicos trabajen con un patrocinador identificado para ‘hacer arreglos académicos’ con ese patrocinador.
- Eliminar los requisitos para una consulta que se llevará a cabo cuando una escuela ‘elegible para intervención’ se convierta en una *sponsored academy*. Las enmiendas del gobierno presentadas en los Lores requieren que un nuevo patrocinador comunique sus planes para una escuela a los padres.

La *National Governance Association* (NGA) una organización benéfica independiente que representa y apoya a gobernadores, administradores y empleados en las *academies* y las *maintained schools* en Inglaterra, sería una de las organizaciones que más presionarían para cambiar algunos puntos sobre la consulta de ley en relación con antes de convertir una escuela de las LEA en una *academy school* consultar a los padres, empleados y alumnos de los centros educativos.

Finalmente, el día 16 de marzo de 2016 se pondría en marcha la *Education and Adoption Act* y al mismo tiempo se publicaría un *White Paper Educational Excellence Everywhere* en el mismo mes de marzo en el que proponían que para 2022 todas las escuelas deberían de estar bajo el régimen de *academies*. El 6 de mayo de 2016 el editor de educación del diario *The Guardian* Richard Adams dijo que tras las quejas de diversas LEA ante el plan de Nicky Morgan de convertir todas las escuelas en *academies* hacia el año 2022 serían abandonadas debido a las críticas recibidas por algunas LEA gobernadas por formaciones *torys*. Las declaraciones recogidas de la misma Morgan en el diario serían: «Hoy estoy reafirmando nuestra determinación de ver a todas las escuelas convertirse en *academies*. Sin embargo, después de escuchar los comentarios de los colegas parlamentarios y el sector educativo, ahora cambiaremos el camino para alcanzar ese objetivo» (Adams, 2016). De este modo, proponían que no obligarían a todas las escuelas a convertirse en *academies*, aunque las escuelas con bajos estándares si fueran obligadas pero las escuelas excelentes podrían mantener su situación legal actual.

Finalmente, los apartados del 1 al 4 de la legislación buscaron la aceleración de la conversión de las escuelas al estado de *academies* y el apartado 15 a las secciones que apelaban al rol de las LEA en la adopción al estado de *academy*.

De este modo, si la *Ofsted* consideraba que una *maintained-school* es calificada de «fracasada» se convertiría sistemáticamente en una *academy* mediante petición al secretario de Estado de Educación, lo que supondría una reducción del rol de la LEA. El secretario de Estado de Educación si percibía mejoras en el centro educativo entre el período de transición de conversión podría paralizar la misma o en el caso contrario podría determinar si era mejor su cierre, lo que se podría traducir en una nueva apertura en el estatus de *free school*.

El rol de las RCS sería aumentado ya que podrían intervenir en las *maintained schools* de manera directa. Al mismo tiempo cuando una escuela esté considerada como en peligro de ser una escuela «fracasada» sería responsabilidad de la RCS de determinar si el plan de mejora que está siendo aplicado es el adecuado o requiere una intervención. Si no mejoran el RCS puede decidir si la escuela necesita más apoyo o desafíos adicionales, si deben intervenir otros patrocinadores, gobernadores adicionales o una junta directiva, así como si debe convertirse al estado de *sponsor academy*.

Al mismo tiempo, las juntas de gobierno de una *Foundation School* que el secretario de Estado haya decidido convertir en *academy* tendrán que someterlo a consulta con los padres, personal y alumnos.

Las cuestiones que pondrían en urgencia para convertir una escuela en *academy* serían:

- Que el órgano rector no ha cumplido los términos de mejora sobre un previo aviso sobre su rendimiento.
- Que la escuela haya sido considerada «fracasada» por la *Ofsted*.
- O que la escuela esté demostrando una caída en su rendimiento preocupante.

Cuando una escuela es propuesta para convertirse en una *academy school*, las LEA o los RSC tienen las siguientes funciones:

- Suspender la ejecución del presupuesto delegado, lo cual puede ser ordenado por la LEA.
- Nombrar una ejecutiva provisional ordenado por la RSC o si decide hacerlo la LEA deberá de pedir permiso al RSC.
- Nombrar nuevos gobernadores para trabajar con los actuales, lo cual puede ser ordenado por la RSC o la LEA.
- Requerir que los órganos de gobierno realicen acuerdos con patrocinadores, lo que puede ser ordenado por la LEA o la RSC.
- Ordenar a la LEA que cierre la escuela y esto sería designado por la RSC.
- Solicitar al secretario de Estado la conversión de una escuela en *academy*, lo cual sería solicitado por la RSC.

De este modo las implicaciones de la dotación de un mayor poder a la RSC sobre las LEA, lo que reduce el poder democrático para la conversión de las *maintained schools* en *academies*. De este modo, como hemos recogido en las gráficas anteriores, las *academies schools* no pararían de crecer en número.

Como hemos visto anteriormente, en el año 2014/2015 habían 1422 *sponsored academies*, 3330 *converter academies* y 321 *free schools* y mediante la aplicación de la *Education and Adoption Act* 2016 incrementarían entre el curso 2015/2016 a 1622 *sponsored academies*, 3763 *converter academies* y 382 *free schools*. Para el curso 2016/2017 experimentarían un mayor crecimiento, sobre todo las *converter academies* pasando a 4617, las *sponsored academies* pasaron a representar 1881 escuelas y las *free schools* aumentaron relativamente poco representando a 432 escuelas.

Finalmente, el 24 de junio de 2016 David Cameron dimitiría tras la votación por el referéndum que consultaba sobre la continuidad o salida de la UE y haber ganado la segunda opción, ya que el se comprometería con la permanencia en la misma (David Cameron anuncia su dimisión como primer ministro

de Reino Unido luego de la victoria del Brexit en el referendo por la Unión Europea, 2016). De este modo, Theresa May pasaría a ser la primera ministra del Reino Unido el día 13 de julio de 2016, la cual prometería ser la ministra del «one nation» y trabajar para todos y no para unos pocos privilegiados (Theresa May vows to be ‘one nation’ prime minister, 2016).

5.4.2. El primer gobierno de Teresa May (2016-2017) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening (2016-2017)

5.4.2.1. Contextualización del gobierno (2016-2017)

A lo que hemos denominado como el primer gobierno de Teresa May, la cual sería la segunda primera ministra de la historia del Reino Unido y la tercera gobernante sin haber sido electa en unas elecciones generales, sino por la dimisión del anterior ministro de su partido, gobernaría durante un año, ya que 19 de abril anunciaría unas nuevas elecciones generales para legitimizar su liderazgo, así como aumentar su mayoría parlamentaria puesto que gozaba de una mayoría representada por solo 17 diputados reales y esto debilitaba la gobernabilidad en un proceso en el que su propio partido se encontraba fracturado por los que apostaban por una salida de la UE dura —como era el caso de la primera ministra Teresa May— o por la vía del diálogo y las concesiones (Guimón, 2017a).

5.4.2.2. Principales políticas y reformas educativas en la Secretaría de Estado de Educación (2016-2017)

Si algo va a caracterizar y ocupar el campo político de la educación desde la administración May y la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening que habría sustituido a Nicky Morgan en el cargo, sería la promoción de la vuelta a la expansión de las escuelas selectivas, es decir, las *grammar schools*. Ya hemos descrito como esta cuestión sobre escuelas integrales vs *grammar schools* y viceversa, habían ocupado la mitad de las disputas políticas en el campo de la educación entre el laborismo —más proclive a las escuelas integrales o comprensivas— y el conservadurismo —más proclive a las escuelas selectivas o *grammar schools*— el cual bajo el proyecto de la primera ministra Theresa May se volvía a poner sobre la mesa, ya que May había anunciado su proyecto político desde el paradigma de la meritocracia, es decir, oportunidades para que todos puedan demostrar lo que son y lo que valen en la sociedad en un sistema que fomentaba la competencia y la excelencia. Como excelencia eran dibujadas las *grammar schools* y como mecanismo de oportunidad es que los más pobres o desfavorecidos podían demostrar sus capacidades y podían disfrutar de un puesto escolar en una *grammar school*. Recuérdese el *Assited Places Scheme* del primer gobierno de Margaret Thatcher, como una política para dirigir fondos públicos a *independent schools* que reservaran plazas a alumnos desfavorecidos brillantes académicamente hablando los cuáles podrían disfrutar de una exención de pago de las matrículas de estas escuelas.

Tabla 38. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Theresa May (2016-2019) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening (2016-2017)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Theresa May (2016-2017)	Justine Greening (2016-2017)	<i>Green Paper Schools that work for everyone</i> (12 de septiembre de 2016)	Proponía la creación de nuevas <i>grammar schools</i> y más <i>faith schools</i>

Nota: Elaboración propia a partir de la política contenida en la tabla.

De este modo, el primer movimiento del gobierno decidido a retornar a la promoción y expansión de las *grammar schools* sería la publicación del *Green Paper Schools that work for everyone* (2016), es decir, un documento de consulta sobre la expansión de dichas escuelas y algunas cuestiones importantes relacionadas con las *faith schools*. El *Green Paper* proponía lo siguiente:

- Las *independent schools* deberían patrocinar *academies* o *free schools* y tendrían que reservar lugares gratuitos para los que no pudieran asumir el coste de las matrículas.
- Las universidades que cobraban tarifas más altas a los estudiantes tendrían a cambio de ello que patrocinar escuelas.
- Expandir y permitir la creación de nuevas *grammar schools*, a la vez que las escuelas comprensivas puedan convertirse en *grammar schools*.
- Quitar el límite del 50 % en las admisiones basadas en la fe. La intención era que las *faith schools* pudieran seleccionar al 100 % del alumnado bajo dichos criterios.
- No se volverá a las pruebas masivas de 11+ para garantizar que las escuelas no separen a los niños en «ganadores» y «perdedores».
- Las *independent schools* de élite solo podrán mantener el estado de caridad si crean o patrocinan escuelas cercanas administradas por el gobierno.
- Las *independent schools* más pequeñas tendrían que enviar maestros para dar clases en las escuelas públicas.
- Se requerirá que las *independent schools* acepten cuotas de alumnos que de otra manera no podrían pagar las tarifas de las dichas escuelas.

Si bien, la etapa de la primera Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening sería breve, no lo sería las discusiones y respuestas que generaron las intenciones de retornar a la promoción de las escuelas selectivas.

Nicky Morgan —exsecretaria de Estado de Educación— Lucy Powell —secretaria de Estado en la Sombra— y Nick Clegg —ex vice primer ministro del gobierno de coalición con David Cameron— se pronunciarían mediante un artículo publicado el 19 de marzo de 2017 en el diario *The Guardian* (Morgan, Powell y Clegg, 2017) que afirmaba que tornar a las *grammar schools* dañaría la movilidad social y esto perjudicaría a largo plazo a todos los ciudadanos británicos.

En el mismo sentido el *Education Policy Institute* —un *think tank* creado por expertos liberal demócratas— publicaría un estudio sobre las exclusiones escolares el 14 de mayo de 2017 en el que destacarían que apenas habían cambiado durante décadas y que principalmente afectaban a niños de entornos desfavorecidos, con problemas familiares, problemas de salud mental y comunicación social, bajo coeficiente intelectual o experiencias de acoso escolar (Education Policy Institute, 2017a). El informe tuvo un gran impacto a nivel social y político, ya que se estaban proponiendo una serie de reformas que aún más fortalecerían la exclusión de dichos sectores poblacionales.

El 8 de mayo de 2016 en un artículo publicado en la *BBC News* por Hannah Richardson, recogería como las *grammar schools* a mitad de la década de los setenta serían habían más de 1200 *grammar schools* en el Reino Unido, posteriormente fueron desapareciendo conforme se introducían otros modelos de escuelas que permitían mantener ciertos privilegios y además ser financiadas o sostenidas con fondos públicos (Richardson, 2016). Cabe recordar que fue a partir de la *SSFA* (1998) que se prohibiría la apertura de nuevas *grammar schools* y para final de 2010 quedarían en torno a unas 163 *grammar schools* en el Reino Unido (Long, Foster y Nerys, 2018). La *SSFA* (1998) incluyó un sistema de voto para las *grammar schools* en las que, si el 20 % de los padres votaban a favor de eliminar los criterios selectivos de admisión, estos se quitarían.

Si bien, no se permitía el establecimiento de nuevas *grammar schools*, la extensión de estas no sería delimitada.

En noviembre de 2016 se incluyó una partida de 50 millones de libras en fondos para la expansión de las *grammar schools* existentes que sería aplicada en los cursos 2017-2018 y 2020-2021 (Long, Foster y Nerys, 2018).

La consulta elaborada mediante el *Green Paper* para permitir la apertura de nuevas *academies schools* en la que se introdujo a su vez, que las MATs y las *academies* pudieran incluir requisitos de selección basados en la aptitud, se abriría el 12 de septiembre de 2016 y se cerraría el 12 de diciembre de 2016. La respuesta a

dicha consulta, en la que también se publicaría en mayo de 2018 y tras varios debates se mantuvo la restricción a abrir nuevas *grammar schools*.

Las voces que se pronunciaban en contra de la meritocracia de May en su apuesta por una educación de clase mundial mediante la intención de permitir el establecimiento de nuevas *grammar schools* no tardó en pronunciarse. Los argumentos de May para acabar con décadas de consenso en cuento a la restricción para abrir nuevas *grammar schools* las justificaría de la manera siguiente:

Durante demasiado tiempo hemos tolerado un sistema que contiene una regla arbitraria que impide el establecimiento de escuelas selectivas, sacrificando el potencial de los niños debido al dogma y la ideología. La verdad es que ya tenemos selección en nuestro sistema escolar, y es selección por precio de vivienda, selección por riqueza. Eso es simplemente injusto [...]. Se trata de no pedir disculpas por nuestra creencia en la movilidad social y hacer de este país una verdadera meritocracia, un país que funcione para todos. (Stewart, H. y Walker, 2016)

El NUT en su conferencia anual en abril de 2017 votarían para oponerse a los esfuerzos del gobierno para aumentar las *grammar schools*, ya que sostenían que había claras evidencias de los efectos en cuanto a la segregación de los alumnos más desfavorecidos y con necesidades educativas especiales. Las palabras recogidas en el diario *The Guardian* el día 15 de abril del 2017 realizadas por el miembro ejecutivo del NUT Robin Head expresaban el descontento y la irritación sobre esta medida: «Lejos de criticar a una mujer bien educada y de alto rendimiento con antecedentes de haber recibido una educación integral, pero ¿de qué demonios está hablando Justine Greening? ¿*Grammar schools* accesibles para todos? ¿No ha leído lo que dice en los estudios? ¿No ha leído los volúmenes de investigación de áreas selectivas de estudios anteriores que demuestran que esto no crea el tipo de igualdad y movilidad social a la que hace referencia, y por qué nos alejamos de ellos?». (Adams, 2017)

Un artículo publicado en la sección de política educativa del *The Guardian* el mismo día 15 de abril de 2017 instaba a que Theresa May abandonara la política de las *grammar schools* en el próximo discurso de la Reina ya que la evidencia mostraba que la selección socavaba las oportunidades de los más pobres (Laws, 2017).

Gorard y Siddiqui (2018) realizarían una investigación sobre las *grammar schools* para estudiar el principal argumento de las políticas de Justine Greening y Theresa May sobre que dichas escuelas ayudarían a reducir la pobreza y a la movilidad social. Estudiarían la cohorte completa de alumnos en Inglaterra en el año 2015 y mostrarían que los alumnos que asistían a *grammar schools* se estratificaban en términos de pobreza crónica, origen étnico, idioma, necesidades educativas especiales e incluso por una edad concreta dentro de su mismo grupo de edad.

Por otro lado, la política de expansión de las *free schools* anunciada por May para ampliar el programa con 111 nuevas escuelas fue duramente criticado por Angela Rayner —la secretaria de Estado de Educación en la sombra— ya que en un momento en el que los recortes en educación habían llevado a reducir casi dos tercios del personal de las *secondary schools* y el informe realizado por Paul Bolton publicado por la House of Commons Library publicado el 2 de diciembre de 2016 había puesto de relieve que suponían altos costes además de que el mayor gasto o inversión en este tipo de escuelas eran destinado a las escuelas del sur de Inglaterra, es decir, donde están concentradas las rentas más altas.

Rayner especularía con que las 20 áreas más desfavorecidas del país obtendrían solo 12 nuevas *free schools* y las 20 menos desfavorecidas tendrían 18 nuevas *free schools* (Helm, T. y Adams, 2017).

Finalmente, tal y como podemos ver, la política educativa diseñada desde el gobierno de Teresa May estaba dirigida a favorecer aún más si cabe, la expansión de la educación privada y retornar a modelos meritocráticos en una sociedad polarizada y fracturada por una crisis de financiación provocada por las consecuencias que pudieran traer para la economía del Reino Unido una salida dura de la UE. Theresa May, tras un año en el gobierno convocaría elecciones generales para tratar de obtener una mayoría más extendida, ya que el Partido Laborista —la oposición— se encontraba inmerso en una disputa por el liderazgo que a bote pronto parecía favorecer a la formación *tory*.

5.4.3. El segundo gobierno de Teresa May (2017-2019) y las políticas educativas «de» y «en» privatización en la Secretaría de Estado de Educación de Damian Hinds (2018-2019)

5.4.3.1. Contextualización del gobierno del Partido Conservador (2017-2019)

El día 18 de abril de 2017 Theresa May convocaría elecciones generales, a pesar de haber reiterado en diversas ocasiones que pensaba agotar la legislatura, de tal modo que sin haber anunciado previamente los motivos para esta convocatoria y de un día para otro nadie lo esperaba. El nuevo líder del Partido Laborista, Jeremy Corbyn —un político decidido a volver a los principios del antiguo laborismo con una agenda de contrarreforma hacia políticas enfocadas a los trabajadores, sindicatos y empleados públicos— apoyaría la decisión de la primera ministra (La primera ministra de Reino Unido, Theresa May, convoca elecciones generales anticipadas el 8 de junio, 2017).

Tras dos meses pasados de la convocatoria y una campaña política inesperada por la oposición, el día 8 de junio de 2017 los resultados dejaron un Parlamento colgado, sin que ningún partido ganara una mayoría general. La distribución fue la siguiente (Bate *et al.*, 2019):

- El Partido Conservador obtuvo el 42,3 % de los votos con 317 escaños.
- El Partido Laborista obtuvo el 40,0 % de los votos con 262 escaños.
- El Partido Nacional Escocés obtendría el 3,0 % de los votos y 35 escaños.
- El Partido Liberal-Demócrata obtendría el 7,4 % de los votos con 12 escaños.

De este modo, las intenciones de Theresa May de consolidar una mayoría prevista dibujo una situación inesperada para la formación tory lo que le llevó a tener que pactar con el partido ultraconservador denominado Unionistas de Irlanda del Norte a cambio de un acuerdo de financiación de 1140 millones de euros extras para la autonomía de su territorio tras dos semanas de negociaciones duras y que apoyarían la investidura en cuestiones relativas al presupuesto, la legislación sobre el Brexit y seguridad nacional (Guimón, 2017b).

El Partido Laborista respecto de los resultados de las elecciones generales del año 2015 en un 9 % los votos y adquirieron 30 escaños más. La campaña del laborista Jeremy Corbyn estuvo marcada por su pensamiento político. Corbyn se autodefine como un «socialista» o «socialista democrático» el cual, apuesta por la subida de impuestos, el aumento del gasto público, el rechazo a las políticas de austeridad y la nacionalización de algunas industrias como los ferrocarriles, la eliminación de las armas nucleares y establecer la educación universitaria gratuita (Calamur, 2015). De este modo, Ed Milliband habría sido el político puente entre las ideas del *New Labour* y las políticas del viejo laborismo defendidas por Jeremy Corbyn. El preámbulo para el manifiesto del Partido Laborista (2017⁴⁵, pp. 4-5) de las elecciones de 2017 firmado por el candidato a primer ministro sería construido en torno a un lenguaje cercano a la mayoría social. Corbyn desarrollaría un discurso propio del laborismo de la década de los sesenta y principios de los setenta, en el que no pronunciaría cuestiones más controvertidas como la subida de impuestos a las rentas más altas, aunque sí nombraría a los trabajadores de los servicios públicos y su apuesta por la mejora de los servicios públicos como el centro de sus políticas.

⁴⁵ Para consultar el preámbulo del manifiesto político del PL (2017, pp. 4-5) véase <https://labour.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/labour-manifesto-2017.pdf>

5.4.3.2. Los programas electorales del Partido Conservador y del Partido Laborista y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2017

El manifiesto del Partido Conservador (2017⁴⁶, pp. 4-5) construiría un discurso propio del conservadurismo «*One Nation*» y apoyado en la idea de la meritocracia. En este caso el manifiesto a diferencia de los anteriores manifiestos de los partidos políticos en el poder antes de celebrar las elecciones no ocuparía parte de su argumento a destacar los logros del gobierno, una cuestión que podría deberse a que apenas habrían ejercido un año político en el cargo desde la anterior legislatura bajo el liderazgo de Theresa May. No obstante, la cuestión del Brexit que ocupa la realidad política desde la consulta llevada a cabo por David Cameron sería la política central sobre la que giraría el discurso *tory*. Una vez más dibujarían una situación que parecía presentarse con cierto escepticismo y preocupación por la población británica ante la situación de salida dura o pactada de la UE y el impacto en la economía, como una oportunidad para introducir reformas apelando a lo propio del pensamiento conservador, el sentido común. A la par, introducirían el discurso de la meritocracia y el sentido «*One Nation*» por lo que apuestan por ciertas medidas sobre los servicios públicos. Ambos partidos políticos desarrollarían una agenda educativa polarizada en cuanto al sentido de apostar por una educación integral y pública de calidad, frente a una apuesta decidida por la libertad de elección y la promoción de las escuelas selectivas. Tal y como se puede observar en el ANEXO X y más abajo analizada.

Como bien se puede observar en el ANEXO X, el manifiesto laborista presenta grandes diferencias con los manifiestos desde hace 20 años atrás, es decir, desde la publicación del manifiesto preelectoral de 1997. La cuestión es clara, los gobiernos de Tony Blair y Gordon Brown supusieron el giro hacia el centro político de la izquierda británica, una producción pragmática de legislaciones y políticas socioliberales enmarcadas dentro de la tercera vía que pretendía mimetizar lo mejor de la izquierda y lo mejor del neoliberalismo, o al menos así se planteaba. Si recordamos bien, detectaremos grandes diferencias entre unos y otros, sobre todo, hay que tener en cuenta que se abandonan dos de las obsesiones del Partido Laborista: las mejoras de los estándares educativos entendidos como *outputs* y la educación al servicio de la competitividad económica.

El modelo de estado propuesto por Jeremy Corbyn sería el de un retorno al estado del bienestar proteccionista frente al Estado Competitivo (Cerny, 1997) o el Estado de Mercado (Bobbit, 2002). De este modo, recogerían como primer punto en el manifiesto político la cuestión de las admisiones, en el que proponían un control desde la LEA sobre los mismos para tratar de estandarizar los mismos criterios para todas las escuelas de manera que se cumplan unos requisitos homogéneos que favorezcan a todos los ciudadanos por igual.

Al mismo tiempo y a diferencia del anterior manifiesto estarían decididos a acabar con la política de las *free schools* y la política de las *grammar schools* que tras varias décadas el gobierno conservador de Theresa May volvería a resucitar el antiguo litigio entre los defensores de las escuelas integrales y de las escuelas selectivas. Por otro lado, se opondrían a cualquier tipo de obligación a las escuelas para convertirse en al estado de *academy*, aunque conscientes de la extensión del programa no pronunciarían la posibilidad de revertir el estado de *academy* hacia el modelo de las *maintained schools*.

El proyecto político laborista de Corbyn estaría enfocado hacia las minorías desfavorecidas, por lo que se mostrarían sensibles con los alumnos con necesidades educativas especiales y la formación del profesorado para atender a esta población.

Conscientes a su vez de las protestas sucesivas de los sindicatos y asociaciones de padres con los efectos performativos provocados por la cultura de la evaluación y las pruebas externas *SATs* se comprometerían a revisar el sistema de evaluación en las dos etapas *Key Stages 1* y *2*. Una cuestión que lleva generando polémicas, informes, resistencias y huelgas alrededor de todo el país desde su puesta en marcha

⁴⁶ Para consultar el preámbulo del manifiesto político del PC (2017, pp. 4-5) véase <https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/conservative-party-manifestos/Forward+Together+-+Our+Plan+for+a+Stronger+Britain+and+a+More+Prosperous.pdf>

entre 1993 y 1995 por el gobierno conservador de John Major y que los sucesivos gobiernos no se han planteado modificar, salvo la excepción de la aplicación de las pruebas en la *Key Stage 3*.

A la par, recogerían las sensibilidades con la profesión docente, su degradación y por ende la falta de personal docente fruto de la cultura de la evaluación y la falta de margen de maniobra para organizar y diseñar sus clases debido a la reforma sobre el currículum empleada por Michael Gove. Estarían decididos a recuperar el órgano de control para la negociación de las condiciones laborales y salariales del profesorado para tratar de recuperar una figura que mantenía la calidad de vida docente entre el profesorado que se estaría viendo seriamente afectada mediante la política de recortes aplicada por el gobierno de Theresa May. La profesión docente no era atractiva y se estaba viviendo una crisis de reclutamiento docente, a pesar de las políticas enunciadas de los dos gobiernos anteriores que pretendían captar a los alumnos brillantes, pero en una situación donde el control docente mediante la responsabilidad sin autonomía real y la degradación de sus condiciones laborales y contractuales estarían perjudicando seriamente a una profesión que se tornaba aún más necesaria, puesto que se preveía un aumento de la población con necesidades educativas. Son frecuentes las noticias en los periódicos ingleses en los que los profesores se pronuncian ante su situación precaria y sus necesidades de abandonar la profesión o encontrar otras vías, como en un artículo del *The Guardian* el día 2 de octubre de 2018 en el que la periodista Donna Ferguson entrevistaría a profesorado que había decidido dar docencia en colegios ingleses en el extranjero donde encontraban una mejora de su situación laboral y económica (Ferguson, 2018). Una noticia de la *BBC* del 30 de agosto de 2018 realizada por Sean Coughlan (2018) recogía que las escuelas de Inglaterra se enfrentaban a una grave escasez de docentes en un contexto donde las clases están cada vez más saturadas y las materias son impartidas por personal si un título relevante.

Uno de los puntos también recogidos en el manifiesto laborista y teniendo en cuenta que un proyecto socialdemócrata prevalece la inversión frente a las políticas de recortes y austeridad como una estrategia para la mejora al largo plazo, se comprometía a revertir la política de recortes aplicada por el gobierno de May y de la que se preveía que tras las elecciones continuaría en la misma línea. La cuestión de las infraestructuras recuérdese es un problema en el sistema educativo inglés que trató ser solucionada durante los gobiernos de Tony Blair y John Major mediante el modelo PFI. Sin embargo, el gobierno laborista de Corbyn proponía una inversión directa por parte del gobierno.

En la misma línea, planteaban una mayor inversión para las escuelas estatales para reducir el número de alumnos por aula, una cuestión que se ha repetido a lo largo de todos los manifiestos y que al parecer no ha sido una prioridad política para los gobiernos en el poder. Siguiendo la línea de la inversión, el laborismo de Corbyn pretendía acabar con los beneficios de las *independent schools* con estado caritativo, las cuáles no estaban sujetas a pagar el IVA si estas estaban bajo el régimen de estado caritativo. En un artículo en el diario *The Guardian* el 16 de agosto de 2018, la periodista Frances Ryan (2018) destacaba que el hecho de que las *independent schools* no pagaran impuestos supondría entre los años 2017 y 2022 que las escuelas obtuvieran reembolsos de impuestos por un total de 522 millones de libras como resultado de su condición de organizaciones benéficas. El gobierno laborista pretendía mantener y establecer la gratuidad de los almuerzos escolares a todos los alumnos de las escuelas públicas, conscientes comprometidos con la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación en todas sus dimensiones, no obstante el Partido Conservador como vemos en su manifiestos recogería que dicha política supone un derroche de gasto de fondos públicos y que debería ser aplicado solo sobre los alumnos que lo necesiten por sus condiciones socioeconómicas. Ambas concepciones son diferentes, ya que en un momento donde los conservadores pretenden aplicar una agenda de recortes económicos no es casual que no se comprometan con dichas políticas. Sin embargo, la solución de Corbyn sobre el cobro del IVA a las *independent schools* en la etapa anterior de gobierno de May se hicieron algunas declaraciones sobre las que las *independent schools* a cambio de estos beneficios por su estado caritativo tendrían que patrocinar escuelas estatales o podrían perder estas exenciones, pero como recoge la periodista Frances Ryan, May tras las elecciones de 2017 no volvió a pronunciar o llevar a cabo ninguna política en este sentido.

En el otro lado, podemos ver como las políticas educativas conservadoras recogidas en el manifiesto preelectoral del año 2017 continuarían la línea dibujada en el año anterior de gobierno mediante la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening, la cual continuaría en el cargo durante un año más como veremos más adelante.

El énfasis en el currículum hacia una mayor academización y la mejora de los estándares continuaría intacto tras la línea trazada por la Secretaría de Michael Gove, por lo que la autonomía como hemos analizado anteriormente enunciada por gobiernos neoliberales, convivía con un intervencionismo curricular como parte de esa muestra en la que los gobiernos neoliberales no se retiran de manera que dejan actuar a los servicios públicos de manera totalmente autónoma, sino que lo que ha cambiado es la manera de ejercer ese gobierno mediante mecanismos de gobierno a la distancia, como puede ser el control del currículum, sobre el qué y el cómo enseñar.

Si bien recordamos, la consulta sobre la vuelta a la creación de nuevas *grammar schools* estaría abierta aún, por lo que en su proyecto meritocrático para crear una educación de clase mundial, volverían a recoger la intención de revertir la prohibición de las mismas a pesar de los argumentos prolíficos que destacaron en el gobierno anterior por parte de declaraciones de ex Secretarios de Estado de Educación como fueron Nicky Morgan o el ex vicepresidente del gobierno de coalición Nick Clegg, la elaboración de informes por diversas agencias o *think tanks*, la oposición de sindicatos docentes y el enfrentamiento parlamentario con algunos gobernadores conservadores y el descontento en las LEA gobernadas por la laboristas y conservadores que alegaban los efectos sobre la segregación escolar que este tipo de escuelas producían sobre todo en los sectores más desfavorecidos de la población, Theresa May, seguiría adelante con dicha propuesta y sería justificada en el manifiesto utilizando argumentos que describían su potencial para beneficiar a los alumnos que disfrutaban de poder acceder a dichas escuelas, sobre todo, los de entornos desfavorecidos. La naturaleza de dichas afirmaciones a pesar de las investigaciones y evidencias que afirmarían lo contrario, sería la teoría del mal menor, es decir, lo que se argumentaba en las décadas de los sesenta y setenta por parte de los conservadores en la creencia de que en la sociedad siempre habría perdedores puesto que había personas más capaces y menos capaces, pero al menos este tipo de instituciones permitían a personas capaces sin recursos de poder escalar socialmente.

Al igual que el gobierno anterior de David Cameron, Greening y May estarían decididas a apoyar y extender el programa de las ya algo impopulares como hemos descrito anteriormente debido a sus elevados costes y de que las zonas que principalmente disfrutaban de dichas escuelas, de extender el programa de las *free schools* mediante el establecimiento de 100 nuevas *free schools*. Seguidamente, proponían la creación de centros de matemáticas especializados, que como analizara Granoulhac (2018) detrás de estas propuestas, así como la ampliación de los títulos de profesionalización vocacional estaría la idea e intención de poner a las escuelas a funcionar para la economía.

La ampliación de los títulos y la creación de los niveles T de certificación para los títulos vocacionales supondrían una de las políticas de mayor transformación, ya que se pretendía que el establecimiento de un período de 3 meses de prácticas que los empleadores deberían de estar dispuestos y preparados para ofrecer dicha formación.

Centrados en la cuestión de la crisis de reclutamiento del profesorado propondrían el mantenimiento del sistema de becas para el profesorado excelente que estudiara dicha profesión, la aplicación de la exención de pago de los préstamos para el estudio mientras estuviese trabajando y la creación de un portal de empleo para acelerar los procesos de contratación. No obstante, no se hacía mención sobre uno de los problemas que más ensombrecieron las relaciones del gobierno con el profesorado, es decir, los sueldos y condiciones del profesorado.

En relación con la financiación y las respuestas de la sociedad ante el recorte presupuestario en la educación pública y la aplicación de fondos para la proliferación del programa de *free schools* considerado como un programa de derroche financiero, el manifiesto conservador se comprometía con un programa de mayor inversión mediante una nueva fórmula de financiación recortando en otras cuestiones se pretendía aumentar el presupuesto general de las escuelas en 4 mil millones de libras para 2022. Al mismo tiempo,

alegaban que los almuerzos gratuitos para todos no presentaban mejoras en la vida escolar y que serían una de las esferas en las que se recortaría, a cambio se ofrecerían desayunos gratuitos para todos y se mantendrían los almuerzos gratuitos solo para los que realmente lo necesitaran.

Como hemos podido ver las agendas educativas de ambos partidos políticos están realmente alejadas de los proyectos propuestos, por lo que después de varias décadas los manifiestos se encuentran diametralmente opuestos, cuando en las etapas desde el *New Labour* en adelante establecían líneas de continuidad en diversas materias.

Finalmente, las elecciones del 8 de mayo de 2017 darían como resultado un gobierno conservador apoyado por los Unionistas Nacionalistas Irlandeses. Sin embargo, como veremos más adelante el campo de la educación no sería una cuestión preferente en el gobierno de Theresa May sumido en una crisis por la realidad del Brexit y los debates nacionales y parlamentarios marcados por dicha cuestión.

5.4.3.3. Principales políticas y reformas educativas en la Secretarías de Estado de Educación (2017-2019)

Como hemos descrito anteriormente, Justine Greening continuaría siendo la secretaria de Estado de Educación. Si bien no se elaborarían legislaciones que afectaran directamente a la privatización «de» y «en» la educación, si se llevaron a cabo ciertas políticas educativas que influyeron en este sentido a la educación en Inglaterra.

Tabla 39. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Theresa May (2017-2019) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Justine Greening (2017-2018)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Theresa May (2016-2019)	Justine Greening (2017-2018)	de	<i>DfE The national funding formula for schools and high needs: equalities</i> (14 de septiembre de 2017)	Documento de política que recogía la nueva fórmula de financiación y el compromiso del gobierno para proveer de 1,3 millones de libras adicionales a las escuelas durante 2018-19/2019-2020
			<i>DfE Policy Paper: Increasing flexible working opportunities in schools</i> (11 de diciembre de 2017)	Documento de política para introducir una mayor flexibilización del trabajo docente

Nota: Elaboración propia a partir de las políticas contenidas en la tabla.

Como hemos comentado de manera previa la política de la reactivación de la creación de nuevas *grammar schools* fue impopular en casi todos los sectores de la población. Por lo que, en el discurso de la Reina celebrado el 21 de junio de 2017, tal y como se recoge en el diario *The Independent* el mismo día 21 de junio de 2017 (Pells, 2017) se descartarían las promesas dibujadas en el manifiesto político del partido conservador sobre la reversión de la prohibición de creación de nuevas *grammar schools* o sobre el descarte de los almuerzos escolares universales gratuitos para los niños. Sin embargo, si se recogían dos propuestas descritas en el manifiesto en relación con la introducción de una nueva fórmula de financiación nacional para las escuelas y la reforma de las educación vocacional o técnica. El abandono de algunas de las promesas realizadas en el manifiesto político del partido conservador para estas elecciones se encuentra en que Theresa May al no haber alcanzado la mayoría política sabía que se enfrentaba a un bloqueo sobre dichas propuestas.

En la misma noticia del diario *The Independent* se recogía la preocupación del mayor sindicato de docentes del Reino Unido, el NUT, mediante las palabras del secretario general del sindicato, Kevin Courtney, el cual afirmaba que las cuestiones recogidas sobre financiación en el manifiesto preelectoral del Partido Conservador dibujaban una situación catastrófica para los centros educativos, ya que se preveía una reducción del 7 % del presupuesto por alumno, lo que llevaría a un despido en cadena de docentes y

profesionales de la educación en vista de que los directores no tendrían margen real para manejar sus presupuestos, por lo que rogaba a la administración May a que se comprometiera con el aumento del gasto por alumno al menos en un 5 %.

El *think tank Education Policy Institute*, destacarían las diferencias en los manifiestos del Partido Laborista y el Partido Conservador sobre la financiación de la educación y destacaría que el manifiesto laborista supondría un aumento de la inversión en educación, frente a la previsión del recorte paulatino del gobierno conservador mediante su nueva fórmula de financiación (Education Policy Institute, 2017b).

May era consciente de que gran parte de la pérdida de voto electoral vino determinado por las políticas de recortes aplicadas por el gobierno conservador anterior (Parker, 2019), por lo que una de sus promesas como hemos descrito sería la aplicación de una nueva fórmula de financiación que mediante el documento publicado por el DfE el 14 de abril de 2017 bajo el título *The national funding formula for schools and high needs: equalities* se introduciría dicha fórmula y las cantidades destinados durante los próximos años de gobierno. El argumento detrás de la nueva fórmula era que el sistema actual de reparto de fondos públicos a las escuelas estatales era injusto y que existía una necesidad urgente aplicar esta reforma significativa. Los fondos adicionales presupuestados sobre 1,3 millones de libras a repartir entre los cursos 2018-2019 y 2019-2020 supondrían un aumento de un 1 % por alumno, lo que ya hemos destacado sobre el informe del *Education Policies Institute* (2017) es considerado como insuficiente y obligaría a los centros a seguir recortando en la contratación de personal y aplicando políticas de despido de este.

Las fórmulas de financiación que iban a ser aplicadas tras varias rondas de consulta quedan recogidas en la tabla siguiente (DfE, 2017, p. 6):

Tabla 40. Decisiones clave sobre las escuelas y fórmulas de financiación de alta necesidad

Fórmula de financiación nacional de escuelas	Fórmula de financiación nacional para altas necesidades
<p>En 2018-19 y 2019-20 los fondos serán asignado a las autoridades locales en función de las asignaciones escolares nacionales según la fórmula de financiación nacional, mientras que las autoridades locales continuarán asignando fondos basados en sus fórmulas locales</p> <p>La fórmula constará de 4 bloques de construcción: financiación básica por alumno; necesidades adicionales fondos; financiación dirigida por la escuela; y fondos según el contexto</p> <p>Todas las escuelas recibirán al menos un 0,5 % más de financiación por alumno durante el curso 2018/2019 y al menos el 1 % más para 2019/2020, en comparación con 2017-2018</p> <p>Todas las escuelas primarias tendrán una financiación mínima por alumno de 3300 libras en el curso 2018/2019 y de 3500 libras entre el curso 2019/2020. Para las <i>secondary schools</i> serán 4600 libras en 2018/2019 y de 4800 libras para el curso 2019/2020</p>	<p>La fórmula de financiación nacional con relación a las altas necesidades proporcionará lo básico para un alumno con necesidades mediante 4000 libras</p> <p>Los factores para recibir dicha financiación serán: población, privación, bajo rendimiento, salud y discapacidad</p> <p>Todas las autoridades locales recibirán al menos el 0,5 % más de financiación por alumno en 2018/2019 y al menos el 1 % más por alumno para 2019/2020</p> <p>Las autoridades locales podrían llegar a alcanzar un 3 % más de financiación si vieran aumentada su población en los alumnos entre 2-18 años entre los cursos 2018/2019 y 2019/2020</p>

Nota: Elaboración propia. Basado en *The national funding formula for schools and high needs: equalities impact assessment* por DfE, 2017, Londres: DfE, p. 6. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/648520/NFF_Equalities_Impact-Assessment.pdf

De este modo, podemos ver que la política de financiación mediante una nueva fórmula lo que introducía era más que una fórmula el techo de gasto o inversión que el gobierno pretendía realizar. Las disparidades de inversión entre unos centros y otros partiría de una fórmula común de financiación estatal. Ahora bien, la financiación quedaba sujeta al número de alumnos, por lo que en un cuasimercado educativo como es el sistema educativo inglés, estaríamos versando sobre una fórmula que seguiría favoreciendo a los

centros educativos considerados de mayor calidad basados en los resultados y las zonas donde estén situados los mismos.

A la par, a los días de anunciar este rescate educativo de 1,3 millones de libras, se supo rápidamente que se estaba desviando de otras parte del presupuesto educativo como serían 600 millones de libras de recortes no identificados en el DfE, 200 millones de libras que provendrían del presupuesto destinado a la construcción de 140 *free schools*, de las que se construirían por lo tanto 30 finalmente y 420 millones de libras del capital de construcción y reparaciones de los centros educativos, según una noticia recogía en el diario *The Guardian* (Mason y Weale, 2017). No obstante, la *New Schools Network*, que como hemos explicado de manera previa es la red de *free schools* del país británico, aplaudía el anuncio de la nueva fórmula de financiación de Greening, ya que la intención de la Secretaría era la de no paralizar la construcción de dichas escuelas y mediante esta fórmula no afectar al presupuesto destinado a las mismas.

Otra de las preocupaciones principales del gobierno sería la inestabilidad docente y preocupación por el abandono de la profesión por parte de este sector profesional. Una de las fórmulas empleadas sería la promoción de la flexibilización del trabajo docente proponiendo el trabajo a tiempo parcial, el trabajo comprimido y el reparto del horario entre dos o más personas, escalonar el horario según necesidades y fomentar el trabajo en casa. En el mismo documento se ponían de relieve ciertas escuelas que promocionaban dichos modelos de flexibilización laboral. Al mismo tiempo, promocionaban la inclusión de las nuevas tecnologías como un recurso que podía facilitar la educación y destacaba ciertas empresas tecnológicas y educativas como modelos de excelencia para ser contratados por los centros educativos como son:

- Barclays —la entidad bancaria y fundación— como organizadora de eventos para gobernadores escolares y mostrar modelos de flexibilización laboral.
- La empresa y proveedores EdTech, estudiada por Ball (2014) como un edubissnes en expansión para implementar tecnologías flexibles de gobernanza y establecer acuerdos con fideicomisos para la realización de prácticas de trabajo de su propio personal y seguir la guía de mejores prácticas de trabajo flexible fundamentada en 400 compañías empresariales para continuar la línea de las mejores prácticas de gestión y administración en los centros educativos.
- Educar de la University College of London Knowledge Lab, desarrollada por el Institute of Education, para trabajar con emprendedores e innovadores de tecnología educativa, especialmente de Inteligencia Artificial para apoyar el trabajo flexible en las escuelas.
- Trabajar con Microsoft.
- Trabajar con el DfE y las escuelas para compartir conocimientos y evidencia de publicaciones efectivas para compartir trabajos.

Entre estas agencias, se destacaba otro subconjunto de asociaciones para tratar de aplicar modelos de gestión y flexibilización en las escuelas, que son traducidas por una promoción de las tecnologías educativas que permiten la contratación de servicios educativos y que fomentan la privatización endógena y exógena de la educación, como parte de la estrategia de mejora de la educación de la administración de Theresa May.

Por otro lado, la preocupación sobre los niveles de cualificación se vería agudizada tras el pánico posterior al Brexit sobre la necesidad de autosuficiencia del Reino Unido y la necesidad de tener una fuerza laboral cualificada (Granoulhac, 2018).

De este modo, las políticas impulsadas mediante la Secretaría de Educación de Justine Greening irían en esta línea: fondos para la creación de nuevas *free schools*, la elaboración de los niveles T de cualificación y la aplicación de una nueva fórmula de financiación.

Como podemos ver, durante la etapa de Greening en su segunda Secretaría apenas se emitieron documentos legislativos, nada que ver con la época de Michael Gove en la que se vivió una frenética publicación de documentos legislativos.

La Secretaría de Greening apenas llegaría a alcanzar más de 7 meses, ya que el 8 de enero de 2018 sería sustituida por Damian Hinds, ya que tras la dimisión del primer secretario de Estado Damian Green en diciembre de 2017 se esperaba que se sucediera una reestructuración de gobierno por parte de la primera ministra Theresa May (Bloom, 2017).

La valoración del balance de la Secretaría de Estado de Educación de Greening fue la siguiente (George, 2018a):

- Introdujo la fórmula de financiación nacional para las escuelas
- Aseguró 1,3 millones de libras para las escuelas
- Construyó una relación más constructiva con la profesión docente
- Aplicó grandes reformas sobre las pruebas Sats que tuvieron una buena acogida, frente a los descalabros producidos en las últimas ediciones.
- Oposición en la sombra sobre las *grammar schools*, a pesar de anunciar en su primera etapa de gobierno la posible reintroducción de la apertura de nuevas escuelas de este tipo, era conocido que ella no estaba muy de acuerdo con esta política. Dicha crítica al modelo de las *grammar schools* en la sombra le generó algunas antipatías dentro del Partido Conservador.

Melissa Benn, una periodista británica que formó parte del Partido Laborista y fundadora de la *Local Schools Network*, organización a la que hemos hecho alusión anteriormente, en un artículo para *The Guardian* lamentaba la salida de Justine Greening de la Secretaría de Estado de Educación argumentando que después de iniciativas extravagantes y políticas fallidas Greening fue lo mejor que se pudo esperar de una secretaria de educación conservadora, ya que carecía de entusiasmo por los planes de May sobre las *grammar schools* y estableció relaciones de diálogo con los sindicatos docentes, propuso un plan de estudios de educación sexual y trató de promover programas de alfabetización para estudiantes desfavorecidos (Benn, 2018).

Sin embargo, aparte del énfasis y entusiasmo con las políticas de expansión de *academies* o *free schools* la *Academies act* (2010) y la *Education Act* (2011), así como los cambios introducidos mediante la anterior administración de Greening, no han paralizado el crecimiento de las escuelas privadas que reciben financiación pública, así como el aumento de proveedores y empresas dentro del sector de la educación.

Finalmente, tras la dimisión de Greening sería sustituida en el cargo por un desconocido Damian Hinds quién habría recibido educación en una *grammar school* y que el año 2014 se pronunció a favor de levantar el límite de fe que impedía a las escuelas católicas abrir *free schools* (George, 2018b). Pronto se comenzarían a pronunciar los diferentes sindicatos apelando a que Hinds no atentara contra la estabilidad que parecían empezar a ganar durante la Secretaría de Greening, al menos en el mantenimiento de una comunicación fluida con la administración, en la que el prestigio docente parecía ser un punto importante de las políticas (George, 2018c).

Tabla 41. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno conservador de Theresa May (2016-2019) bajo la Secretaría de Estado de Educación de Damian Hinds (2018-2019)

Primera ministra	Secretaría de Estado de Educación	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Theresa May (2017-2019)	Damian Hinds (2018-2019)		<i>Government evidence to the STRB: The 2018 pay award</i> (febrero)	Documento de política del DfE en el que se recoge como deben aplicarse los premios salariales para el año académico 2018/2019 para profesores de aula, maestros no cualificados y líderes escolares
			<i>DfE Changes to the criteria for agreeing loan schemes</i> (marzo de 2018)	Determina el pago por mérito docente, las ayudas a la formación inicial docente y los pagos adicionales del profesorado en formación.
			<i>DfE Guidance: Selective Schools Expansion Fund</i> (11 de mayo de 2018)	Guía para la expansión de MAT y escuelas que estén considerando convertirse en al régimen de <i>academy</i> .
			<i>DfE Guidance: Free schools how to apply</i> (2015-2019)	Guía para la expansión de las <i>free schools</i>

Nota: Elaboración propia a partir de las políticas contenidas en la tabla.

El primer discurso de Damian Hinds como secretario de Estado de Educación sería pronunciado el día 22 de enero del 2018 en el que enfatizaría en la necesidad de que las escuelas se concentren en materias básicas como matemáticas, inglés y ciencias, las materias instrumentales evaluadas en las pruebas internacionales y nacionales y que están directamente relacionadas con la industria del trabajo. En su discurso habló sobre la necesidad de preparar al alumnado de cara a la cuarta revolución industrial, es decir, la de las nuevas tecnologías. Al mismo tiempo recordaría que se destinarían 84 millones de libras para capacitar a maestros en ciencias de la computación y habilidades digitales que son las que demandan la economía actual. En la misma línea enfatizaba en la importancia de utilizar las nuevas tecnologías para reducir la carga laboral docente (Allen-Kinross, 2018).

En un discurso pronunciado en la Conferencia del Partido Conservador celebrada el 3 de octubre de 2018, dejaría claro mediante uno de sus mensajes con cual de los anteriores Secretarios de Estado de Educación de los últimos años se sentía más afín, tal y como recoge Allen-Kinross el 3 de octubre del 2018 en el portal de servicio de noticias del sector educativo y de habilidades en Inglaterra, *Fe Week*:

Sabes que cada vez que le pido a alguien que piense en su educación, lo que realmente marcó la diferencia para ellos cuando estaban en la escuela, sabes que todavía tengo que volver, para obtener la respuesta, fue una pizarra inteligente o un libro de texto o un examen o un esquema de trabajo. La respuesta que vuelve siempre es sobre una persona.

La gente habla de la señorita Smith, el señor Jones, la señora O'Neil. Porque la educación se trata de esa persona que está al frente de la clase. Esas personas inspiradoras, esos 450 000 maestros que tenemos allí, se merecen y tienen nuestra admiración, nuestro respeto y nuestro agradecimiento. Y sabes, desde 2010, esos maestros han hecho que sucedan algunas cosas increíbles. Asistido por las reformas iniciadas por mis predecesores, por Nicky Morgan, Justine Greening y, por supuesto, Michael Gove. Estamos de vuelta en el top ten internacional para lectura primaria. Tenemos un currículum reformado y exámenes. Tenemos miles de escuelas que han sido liberadas como *academies*. Tenemos 1,9 millones más de jóvenes que estudian en escuelas buenas o sobresalientes. Y la brecha se ha reducido. La brecha entre los ricos y los pobres en el logro se ha reducido en cada etapa y cada fase desde la guardería hasta la entrada a la universidad.

Mediante este discurso podemos intuir varias cosas respecto del pensamiento de Damian Hinds respecto a la educación:

- Siente mayor afinidad con las políticas desarrolladas por Michael Gove, el cual tuvo un gran impacto en el mapa escolar educativo y en la apertura definitiva de la privatización de la educación.
- Esta dispuesto a poner el acento en la formación y evaluación del profesorado, ya que entiende a estos agentes como los responsables del rendimiento educativo.
- La clasificación en el *ranking* mundial sobre los resultados educativos va en la línea del énfasis principal del que dota a las materias como matemáticas, inglés y ciencias, es decir, las evaluadas por las pruebas PISA de la OCDE. Ya sabemos que en la economía del conocimiento es un gran valor añadido aparecer como un país con un sistema educativo fuerte y moderno.
- Presenta un cierto compromiso con la movilidad social.
- Muestra su compromiso con las *academies schools*.

A lo largo del discurso pronunciaría varias veces su posición sobre lo que entiende como «buenas escuelas», llegando a añadir que esto incluye a las *grammar schools*, las *faith schools* y las *free schools*. Principalmente destacaría que estas escuelas son vistas como modelos de innovación y que estaba especialmente orgulloso de haber abierto durante su año de gobierno 53 *free schools* y que pretendía continuar con esta apuesta. A la par anunciaría la creación de 32 *primary schools* y 21 universidades como centros de excelencia para difundir las mejores prácticas, sobre todo en materia de alfabetización temprana y la enseñanza de las matemáticas. Entre otra de sus medidas anunciadas en dicho *speech* estaría la del despliegue de 10 millones de libras para difundir buenas prácticas docentes, sobre gestión del comportamiento y del aula —al igual que Gove se encontraba especialmente preocupado por el comportamiento y la disciplina— así como cursos para distinguir *fake news* en los centros escolares.

Finalmente cerraría el discurso con la gran propuesta de su gobierno para la que reservaría 38 millones de libras para implementar un esquema piloto en universidades que enseñarían para los alumnos de entre 16 y 18 años los nuevos modelos de certificación T-Levels para poder ofrecer todas las condiciones formativas y estructurales para implementar dichas políticas. Para Hinds, la certificación era una cuestión esencial para poder dotar de oportunidades laborales a los estudiantes. Los T-Levels no verían la luz bajo el gobierno de May y Hinds, ya que como veremos más adelante estos estarían previsto para 2020 y May dimitiría el 25 de mayo de 2019.

La Secretaría de Hinds, más allá de introducir grandes reformas distinguidas de los anteriores secretarios conservadores, dedicó su apenas año y medio en el cargo a poner en marcha políticas de continuismo respecto de sus homólogos antecesores.

Para comenzar, entendía el pago por mérito docente como una medida para poder abordar los desafíos de reclutamiento, retención y atracción de docentes y profesionales de la educación. De este modo, en un momento donde los presupuestos eran el principal problema para las escuelas de Inglaterra se publicaría el documento *Government evidence to the STRB: The 2018 pay award* el secretario de Estado de Educación recogía que era consciente de que el salario del profesorado suponía el 50 % del presupuesto de las escuelas, pero para retener a los docentes que abandonaban la profesión durante los primeros años aunque pasados unos cinco años solían permanecer aconsejaban consultar modelos de gestión y de remuneración del profesorado que hacía la profesión más atractiva, así como de flexibilización del trabajo haciendo mención al documento publicado en la Secretaría anterior respecto a esta cuestión. No obstante, las becas para el estudio de la profesión valoradas en 20 000 libras, tal y como se comprometían en el manifiesto de 2017, irían destinadas para los futuros profesores de matemáticas, siendo una medida que trata de impulsar un perfil docente específico dejando fuera de este sistema al resto de ciencias.

Para potenciar la profesión docente durante los primeros años se anunciarían dos pagos adicionales de 5000 libras cada uno y de 7500 para los maestros o profesores que elijan destino centros educativos que tienen déficit de profesorado. Por otro lado, fomentaría la política del pago por liderazgo introducida en

2014 para pagar hasta el 25 % por encima del rango del director en entornos desafiantes. Al mismo tiempo, anunciarían la lista de proveedores que ofrecen certificados de profesionales nacionales en liderazgo como un principio de calidad, lo que ya sabemos que implica otro sector de expedición de títulos y un sector interesante para establecer operaciones comerciales.

No obstante, dicho documento es importante en relación directa con el pago por mérito docente, en el que se precisaba que se esperaba un aumento de un 1 % o un 2 % sobre el sueldo del profesorado, pero no de manera homogénea a todos los docentes de un centro educativo, sino que las escuelas con su principio de autonomía deberían de determinar sobre como recompensarán a maestros individuales de acuerdo con sus políticas de pago. El pago por mérito docente, como hemos destacado en el marco teórico es uno de los elementos que producen los efectos performativos y que ponen a trabajar a los docentes bajo las presiones de los docentes y de la competitividad. Sin embargo, es importante destacar que dicha política ha sido una constante desde que el gobierno conservador la introdujera, por lo que entendemos dicha política como una política de continuidad con los gobiernos anteriores.

Lo mismo sucedería con la promoción de las *academies schools* y las *free schools*, en su apuesta decida por dotar a todos los padres, madres y tutores legales de una plaza de calidad a sus hijos, uno de los compromisos de todos los gobiernos del Partido Conservador desde que David Cameron llegara al poder y que sería recogido al mismo tiempo en el manifiesto político de 2017 de Theresa May. La línea ascendiente de crecimiento de las *academies schools* y *free schools* con el apoyo decidido de la administración Hind no frenaría el ascenso sin precedentes de dichas escuelas.

Damian Hinds no será recordado como secretario de Estado de Educación, ya que ninguna de sus medidas causó un gran impacto en el sistema educativo inglés, ya que aplicó políticas de continuismo con sus antecesores y no llegó a aplicar de manera extensiva el programa de los T-Levels, aunque fueran fruto de la creación de su administración. Hinds estaría en el cargo durante un año y cuatro meses, ya que, el 25 de mayo de 2019 Theresa May confirmaría su dimisión para el día 7 de junio de 2019 tras las presiones sufridas en el Parlamento Británico ya que se consideraba que había perdido toda autoridad y control por no alcanzar un acuerdo para la salida de la UE, entre los que deseaban una salida dura o una salida blanda dentro del Parlamento (Ramos, 2019).

Finalmente, Boris Johnson, el que fuera alcalde de Londres y uno de los personajes del Partido Conservador que ha tenido una presencia notable desde su primera aparición en la escena política de Inglaterra, sería elegido líder del partido conservador el 23 de julio de 2019, lo que le convertiría en el nuevo primer ministro del Reino Unido (Boris Johnson, elegido nuevo líder de los conservadores británicos en sustitución de Theresa May, 2019). Al día siguiente, el día 24 de julio de 2019 sería nombrado el nuevo secretario de Estado de Educación, Gavin Williamson.

Es importante destacar que el Partido Laborista de Corbyn en su Conferencia anual celebrada en septiembre de 2019 se comprometía a abolir las escuelas privadas si gana las próximas elecciones generales (Kentish, 2019). La propuesta de integrar las *independent schools* en el sistema estatal fue sometida a voto en dicha conferencia. Entre sus argumentos destacarían que la existencia de *independent schools* sería incompatible con la promesa de promover justicia social. Para llevar a cabo la integración de estas escuelas en el sistema estatal se eliminaría el estado caritativo de las mismas y se abolirían los subsidios públicos y privilegios fiscales. A la par, la propiedad y tierra y otros activos de las escuelas serían incautados y redistribuidos de manera democrática.

No obstante, la pregunta que nos queda ahora es si se integrarían en el modelo de escuelas de las *academies* o de las *free schools*, o si se pretende también devolver las escuelas a las LEA. Ya que como hemos analizado a lo largo del caso inglés, la privatización va más allá de las *independent schools*, es un modelo que está inserto mediante las dinámicas de privatización endógenos y exógenos en el sistema educativo estatal.

6. Conclusiones principales «de» y «en» la privatización educativa en Inglaterra

Desde 1870 con la *Elementary Education Act*, o la más comúnmente conocida como la *Foster's Education Act*, se establecería un marco normativo para desarrollar la educación para niños de 5 a 12 años, por lo que el Estado ejercía voluntad para desarrollar una cobertura educativa en Inglaterra y Gales, aunque no supuso la declaración de la educación gratuita y obligatoria. En el año 1902 los conservadores crearían las LEA que asumirían los poderes y responsabilidades de los consejos escolares y comités de instrucción técnica en su área.

Antes de la promulgación de la *Education Act* de 1944 existían dos tipos de escuelas en Inglaterra que eran independientes del sistema educativo estatal, es decir las *direct grant schools* (escuelas de subvención directa que incluía algunas *grammar schools*) y las *public schools* (escuelas privadas). Sin embargo, en el período de entreguerras se habría generado una conciencia social sobre el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades a nivel global, y es en este contexto, en donde se recoge el artículo 26 sobre el derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En Inglaterra previamente la cuestión del sistema educativo deseado había sido un debate nacional recogido por el gobierno de coalición lib-con unos años antes de acabar la II Guerra Mundial (mayo de 1945) centrado en las siguientes cuestiones (Gillard, 2018, cap. 9):

- La existencia de escuelas públicas;
- Los arreglos para la educación secundaria;
- La edad de abandonar la escuela; y
- El sistema dual formado por las LEA y las escuelas de la iglesia (*voluntary schools*)

Fruto de este debate surgiría la *Education Act* de 1944, o la también conocida *Burlers' Education*, la cual no fue sencilla en su elaboración sobre todo en materia de educación religiosa. No obstante, el 3 de agosto de 1944 saldría a la luz la ley educativa que establecería el marco para el sistema educativo inglés y galés. Fruto de esta surgirían las LEA para cada condado y distrito de su área y las propiedades, así como el personal de la red de escuelas existente hasta el momento pasarían a su potestad. De este modo, las escuelas debían garantizar que hubiera escuelas suficientes separadas en escuelas de educación primaria y secundaria. Así dichas escuelas serían conocidas como «escuelas del condado» y las no establecidas por la misma ley serían las conocidas como *voluntary schools* que pertenecían principalmente a la iglesia católica-romana o anglicana. Al mismo tiempo, las LEA eran las encargadas de establecer el horario, duración, períodos escolares y de nombrar a los docentes que estarían bajo el control de la LEA.

Respecto de las *voluntary schools* serían designadas como *voluntary controlled schools* o *voluntary aided schools* según el grado de independencia para con la LEA. De este modo, por un lado, las primeras podrían designar docentes por su capacidad o afinidad con el ideario religioso del centro. Por otro lado, las segundas tendrían una mayor independencia respecto de las LEA, ya que la instrucción religiosa estaría bajo el control de los gerentes o gobernadores.

Otras cuestiones que recogería la ley, serían que las LEA debían proporcionar leche y comida a los alumnos, donar ropa a quienes lo necesiten y cuándo pudieran, realizar cargos de pago sobre los costos de alojamiento y ropa a los padres que tuvieran el poder adquisitivo para hacerlo, proporcionar transporte a los alumnos cuando así lo requirieran, realizar inspecciones medidas, etc.

Dicha ley creó un sistema triangular y democrático de administración educativa en el que las responsabilidades eran compartidos por el gobierno central que era el encargado de establecer las políticas nacionales y establecer los recursos, las LEA que establecían las políticas locales y asignaban recursos a las escuelas y las propias escuelas de las que los directores y órganos de gobierno establecerían las políticas escolares y gestionarían los recursos.

En líneas generales las LEA contenían competencias que, con el tiempo, mediante las reformas sucesivas de los gobiernos neoconservadores, del *New Labour* o de coalición a partir de la década de los

ochenta, irían retirando y, por lo tanto, restando el sentido público y democrático de la educación en el sistema escolar inglés. Mediante esta ley las LEA eran la que:

- Construían y mantenían las escuelas estatales y las escuelas del sector voluntario.
- Nombraban al profesorado y eran las encargadas de pagarles los sueldos.
- Asignaban a las escuelas el personal, edificios, equipos y materiales.
- No tendrían un control detallado del currículum, pero tenían un rol principal en tratar de asegurar una educación que potenciara el desarrollo espiritual, moral, mental y físico de los alumnos.
- Debían proporcionar plazas suficientes para los alumnos de entre 5 y 15 años, establecer las fechas de los términos escolares y la duración de la jornada escolar.

La *Butlers' Education* (1944) fruto de un amplio debate y consenso sería la columna vertebral del sistema educativo inglés, que como podemos ver existía un claro equilibrio entre los poderes del gobierno central, las LEA y las escuelas. A la par, la participación del sector privado en la provisión de recursos, servicios y personal educativo en las escuelas era parte fundamental del rol de las LEA lo que dejaba fuera de los centros escolares a la posibilidad de una participación de las empresas en la vida y administración de las escuelas. Al mismo tiempo, el currículum era parte y responsabilidad de las escuelas y de un cierto control de las LEA para asegurar una educación íntegra dentro del mismo.

Ahora bien, es cierto que existía una oferta educativa representada por las *public schools* y el sistema educativo sería conformado sobre tres tipos de escuelas:

- *Voluntary aided schools*: las cuáles recibían el 50 % de la financiación por parte del estado, hasta 1959 que pasó a ser un 75 % y eran controladas en menor medida como hemos mencionado anteriormente por las LEA.
- *Voluntary controlled schools*: cuyos costos eran cubiertos por la autoridad local y eran controladas por estas.
- *Direct-grant schools*: antiguas *independent schools*, tanto primarias como secundarias, pero principalmente primarias que se integraron en el sistema estatal y no cobraban cuotas a la mayoría de los estudiantes que asistían a las mismas. Gran parte de estas escuelas eran escuelas selectivas, es decir, *grammar schools*.

Como podemos ver, el sistema educativo inglés es un sistema selectivo y elitista que tiene hondas raíces en la construcción de su sistema educativo moderno, siendo como hemos desarrollado durante todo el análisis del caso inglés, una de las cuestiones que en la actualidad siguen siendo discutidas en el país británico.

A partir de dicha ley también se estructurarían las *secondary schools* en el sistema tripartito de la siguiente manera:

- *Grammar schools*
- *Secondary modern schools*
- *Technical schools*

Dicho sistema, lejos de ser perfecto y en pleno debate sobre la educación comprensiva y la educación selectiva desde el campo de la sociología y la política educativa que calaría de fondo en los dos partidos políticos que dominarían la gobernabilidad a partir del final de la II Guerra Mundial en Inglaterra. La cuestión en torno a las *grammar schools* como un sistema selectivo de los alumnos mediante pruebas de evaluación a los 11 años basadas en su conocimiento y aptitudes supondría para los laboristas un sistema que atentaría contra la igualdad de oportunidades y lo que los llevaría a emitir la Circular 10/65 para tratar que las escuelas selectivas se convirtieran en escuelas integrales. Por contraparte, el gobierno de Edward Heath (1970-1974) con Margaret Thatcher como secretaria de Estado de Educación y Ciencia no tardaría en responder a dicha política mediante la Circular 10/70 para paralizar la Circular emitida por el gobierno

laborista anterior. Pronto se dejarían notar sus intenciones de acabar con lo que consideraban gastos escolares innecesarios como la leche gratuita en las escuelas, una cuestión que sería un principio establecido por la *Education Act* (1944).

La Crisis del Petróleo en 1973 transformaría la vida de los países industrializados, ya que sería la oportunidad esperada en la recámara liberal para aplicar las políticas neoliberales para tratar de adelgazar el Estado de Bienestar y reducirlo a mínimos. Si no bien, antes de la llegada al poder de Margaret Thatcher en 1979 gobernaría el Partido Laborista bajo el mandato de James Callaghan, el que hemos podido ver como uno de los primeros laboristas que en sus discursos y políticas comenzarían a abandonar las iniciativas laboristas clásicas en el campo de la educación como un bien y derecho social por encima de otros principios, sobre todo, tras el *Ruskin Speech* en el que puso de relieve el debate nacional sobre la educación como un elemento precisado de grandes reformas para adaptarse al nuevo sistema productivo que requería otro tipo de cualidades en el capital humano.

Los *Black Papers* llevados a cabo durante finales de la década de los sesenta y a lo largo de la década de los setenta por académicos sensibilizados con las reformas neoliberales y la introducción de mecanismos propios de la privatización en y de la educación, como serían entre sus propuestas la introducción del cheque escolar, calaron hondo en la población inglesa sobre todo por la cobertura mediática y la labor de los periódicos de gran tirada nacional que en una situación de crisis económica y crisis del sistema educativo parecían haber calado incluso en algunos laboristas.

Una joven Margaret Thatcher y una de las fundadoras del *Center for Policies Studies* —un *think tank* neoliberal importante en el contexto británico y asociado al Partido Conservador de *New Right*— junto a dos colegas, siendo Sir Keith Joseph una de las figuras más destacadas aprovecharía la oportunidad y virarían las políticas conservadoras tradicionales a lo que se denominaría el neoconservadurismo inglés o la *New Right* inglesa. En las elecciones de 1979 Thatcher alcanzaría el poder y se erigiría como la primera ministra del Reino Unido y la primera mujer que gobernaría las islas británicas.

A partir de aquí el thatcherismo transformaría el sistema educativo inglés construido sobre el consenso de posguerra. Los principales objetivos del thatcherismo serían los sindicatos, el Estado de Bienestar y las políticas económicas redistributivas. En el campo de la educación la transformación sería clara, se construiría todo un discurso destructor sobre el sistema educativo público, las LEA y su poder, y sobre el personal docente. La intención era clara, transformar el sistema educativo hacia un sistema de cuasimercado en el que la competitividad estaría en el corazón de la gobernanza de las escuelas públicas y se apoyaría la educación selectiva. Como hemos desarrollado a lo largo del marco teórico, el neoliberalismo y los mecanismos «de» y «en» privatización de la educación son recontextualizados en las diversas geográficas y mutan, no podemos hablar de un neoliberalismo sino de procesos de neoliberalización diversos (Brenner, Peck y Theodore, 2010; Clarke, 2008; Ong, 2007).

En este sentido el thatcherismo sería particular y se alejaría de las teorías clásicas neoliberales en educación en dos cuestiones claras: no se aplicaría un sistema directo de cheques escolares como el propuesto por Milton Friedman (1992) y se daría un proceso de recentralización del poder en el secretario de Estado, así como del control ejercido sobre el currículum que era propio de las escuelas y supervisado por las LEA. Podemos definir siguiendo a Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) según lo analizado por los mismos, que la tendencia de privatización de la educación seguida en el Reino Unido ha sido «a golpe de reforma», es decir, mediante las sucesivas legislaciones que han ido anulando los principios públicos de los agentes escolares como las LEA, la introducción de mayores poderes a los padres para fomentar el libre mercado y la introducción de mecanismos propios del a NGP y del gobierno a la distancia.

Pring (1983; 1986; 1987) analizaría las políticas desarrolladas por la *New Right* a lo largo de la década de gobierno e identificaría que la privatización de la educación estaría adoptando por lo menos dos formas: la compra a expensas de empresas privadas de servicios educativos que deberían ser gratuitos dentro del sistema público y la compra a cargo público de servicios educativos en instituciones privadas.

En este sentido, podemos ver mediante la siguiente tabla cuáles fueron las reformas principales activadas durante los gobiernos neoconservadores de Thatcher y Major en los 18 años de gobierno de la

New Right inglesa que supusieron un mayor impacto en la introducción de mecanismos de privatización en y de la educación pública:

Tabla 42. Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos neoconservadores de Thatcher y Major (1979-1997)

Legislación	Políticas «de» y «en» privatización de la educación
<i>Education Act</i> (1980)	<i>Assited Places Scheme</i> (ASP): fondos públicos transferidos a entidades privadas por alumno desfavorecido que superara las pruebas de ingreso en las mismas. Poder a los padres: mayor representación de los padres en los órganos de gobierno Las LEA no estaban obligadas a proporcionar leche a los niños (salvo casos excepcionales)
<i>Teachers' Pay and Conditions Act</i> (1987)	Reintrodujo el pago por mérito docente
<i>Local Government Act</i> (1988)	<i>Compulsory Competitive Tendering</i> (CCT): contratos de licitación competitiva que quitaban el monopolio de las LEA en cuestiones de: servicios de limpieza de edificios y calles, recogida de basura, educación, asistencia social, <i>catering</i> , comedores.
<i>Education Reform Act</i> (1988)	<i>Local Management Schools</i> (LMS) Introducción del Currículum Nacional. Pruebas de evaluación (SATs) Libertad de elección: sistema de inscripción abierta Puesta en marcha de los <i>city technology colleges</i> (CTC) Fórmula de financiación (75 % de los fondos por alumno) <i>GM schools</i> : fuera del control de las LEA Contratación del personal por Junta de Gobierno
<i>Schools Teachers' Pay and Conditions Act</i> (1991)	Introducción del <i>School Teachers' Review Body</i> (STRB) Se cancelaban las comidas del profesorado
<i>Education Schools Act</i> (1992)	Tablas de <i>ranking</i> para publicar los resultados Se crea el servicio de inspección contratado a empresas externas <i>Ofsted</i>
<i>Education Act</i> (1993)	<i>Ofsted</i> : intervenir en las escuelas con bajos estándares y quitarle el control a las LEA para darlo al secretario de Estado. Dotación de fondos (limitados) para escuelas que deseen convertirse en <i>GM schools</i> Las <i>independent schools</i> pueden convertirse en <i>GM schools</i>
<i>Local Government Act</i> (1995)	CCT: para la contratación del personal docente y no docente
<i>Education Act</i> (1996)	Mayor autonomía para las <i>GM schools</i> (gestión del presupuesto y selección del alumnado) Especialización de los centros en materias específicas
<i>Education Act</i> (1997)	Extender el APS a escuelas de educación primaria

Nota: Elaboración propia a partir de las legislaciones contenidas en la tabla.

La privatización en y de la educación a golpe de reforma (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016) irían en la línea de lo que hemos denominado como Global Education Reform Movement (GERM), es decir, la introducción de políticas de privatización, pruebas de evaluación estandarizadas, test y publicación de resultados. La política neoliberal discursiva justificaba dichas reformas tras la crítica acuciada sobre los «desastres» de las políticas del estado del bienestar, por lo que la dirección tomada por las Secretarías de Estado de Educación y Ciencia de ambos gobiernos (Thatcher y Major) tratarían de reducir el poder de las LEA y de fomentar la participación de las familias como consumidores en un sistema de cuasimercado o

«cuasicheque», que fomentaría la competitividad entre los centros y pondría los mecanismos necesarios en marcha para que los padres, madres o tutores legales pudieran elegir el producto que más se asemejaba a sus intereses.

El *Assisted Places Scheme* supondría un sistema parecido al de las *grant-direct grammar schools*, en el que se transferían fondos públicos a entidades privadas selectivas, es decir, un modo o política de privatización exógena, que trataría de extenderse en el gobierno de Jon Major a la etapa de educación primaria. El APS, sería una política selectiva y propia del elitismo clásico inglés y del pensamiento neoliberal y darwinista de fomentar a los más capaces naturalizando el intelecto como una condición *sine qua non* al ser humano que había nacido con dichas capacidades.

En aras de reducir el poder de las LEA y fomentar la competitividad como una estrategia para ahorrar en gasto, el gobierno introduciría la *Local Government Act* (1988) lo que supondría la apertura a las empresas para competir con las LEA a la hora de proveer a los centros educativos para la contratación de servicios externos. Al mismo tiempo, las LEA como hemos comentado en el análisis quedaban sujetas a respetar el principio de anticompetitividad y si la oferta de los proveedores privados superaba la de las mismas en cuanto a la relación calidad-precio, debían dar el concurso de licitación a tales proveedores. Aquí comenzaría el primer paso hacia el adelgazamiento del poder de las LEA, o lo que hemos denominado privatización de la política pública (Ball, 2014).

Ahora bien, si una legislación ha sido catalogada como la representación de la agenda neoliberal en educación esta sería la *Education Reform Act* (ERA) de 1988 (Ball, 2007, 2008a, 2008b; Chitty, 1989; Gillard, 2018; Walford, 2012). Sexton (1987) definiría dicha política como un sistema de «cuasicheque», ya que introducía ciertos elementos que ponía a funcionar al sistema educativo al servicio de los padres, madres y tutores legales electores. Muchos de los cambios principales introducidos por dicha legislación no serían puestos en entredicho por los siguientes gobiernos, y es más son líneas de continuidad en las políticas del *New Labour* como veremos más adelante. Huelga destacar que el laborismo estaba sometido a un proceso de reestructuración, ya que, el neoliberalismo como hemos enunciado a lo largo de la presente tesis doctoral había sido presenciado con tal fuerza que había generado ciertas contradicciones en la masa intelectual de la socialdemocracia y esto habría derivado en las políticas de tercera vía.

Más allá de este inciso, es importante destacar que la ERA (1988) supuso la introducción de la NGP y el nuevo gerencialismo en la gobernanza de las instituciones educativas mediante la política de las LMS y la introducción de otros mecanismos como el control del currículum como nota diferencial entre otros tipos de políticas neoliberales que criticaban la intervención del gobierno británico en el mismo, ya que lo entendían como un modo de control, cuando el neoliberalismo suponía mayor libertad en la toma de decisiones. No obstante, dicha característica del thatcherismo permitió al gobierno conservador retirar el poder democrático de las escuelas sobre el control del currículum y el control de las LEA sobre el mismo, y además permitió la secuenciación de las pruebas de evaluación externas SATs, que se pondrían en marcha mediante el gobierno de Jon Major, y las pruebas GCSE al final de la etapa de la educación obligatoria, que en la actualidad sirven para diagnosticar el rendimiento de los centros escolares y sirven a la nueva gobernanza pública como un indicador externo que mide el rendimiento del profesorado, de la vida de los centros y del profesorado. Sería mediante el gobierno de Major que las tablas de publicación de resultados como un sistema de información para los padres, y un elemento de privatización endógena de la educación que potencia el cuasimercado educativo inglés serían establecidas mediante la *Education Act* (1922) y que no serían revertidas por ningún otro gobierno, ya que se mantendrían durante el laborismo de Blair y Brown.

Los evaluaciones mediante pruebas externas y la publicación de resultados, un sistema de financiación que dependía en su 75 % del número de alumnos que tenía un centro, la libertad de elección de zona única y la obligación de las LEA a tratar de cumplir con los deseos de los padres, así como la creación posterior de la *Ofsted* mediante la *Education Act* (1992), endurecerían aún más la competitividad entre los centros, ya que las LEA catalogadas como «fracasadas» correrían el peligro de ser intervenidas y una vez más, en la intención anunciada de Thatcher (1993) de reducir el poder de las LEA como meras supervisoras, el secretario de Estado concentraría a este volumen de escuelas dependientes de las LEA, consideradas de bajo

rendimiento. A todo esto, cabe añadir la reforma endoprivatización del profesorado, al que mediante la *Teachers' and Pay Conditions Act* (1987) se establecería el pago por mérito docente, uno de los mecanismos que introducen la cultura de la performatividad, a lo que cabe añadir el desgaste y la pérdida de derechos como el pago de las comidas del profesorado en el centro educativo y la creación del *School Teachers Review Body* (1991) que revisaba las condiciones salariales y de contratación, que anteriormente estaban controladas por un órgano de gobierno con una alta representación del colectivo profesional docente y que ahora pasaría a ser controlado por personas designadas por el propio secretario de Estado de Educación y Ciencia.

Al mismo tiempo, la ERA (1988) supuso la introducción de las *GM schools*, es decir, un modelo de escuela que quedaba fuera del control de las LEA y que tenían mayores cuotas de libertad para seleccionar al alumnado, emplear sus políticas de contratación del profesorado y mayor autonomía en la gestión de sus presupuestos. Las condiciones de dichas escuelas fueron reforzadas con la *Education Act* (1993) del gobierno de Major.

Por otro lado, los *city technology colleges*, es decir, centros educativos de especialización en materias específicas como eran las tecnologías y que suponían una asociación público-privada, ya que estas tenían que encontrar *sponsors* que aportaran parte del capital de estas. Dichas escuelas secundarias, son consideradas como uno de los antecedentes de las *academies schools*.

En resumen, la etapa de gobierno marcada por las políticas neoliberales de los gobiernos de Thatcher y Major supusieron la introducción de los principios de la NGP, la competitividad y el mercado en educación, y han servido de paradigma en otros países en el que se han desarrollado políticas dirigidas con el mismo sentido que las del gobierno de ambos gobernadores.

Las políticas de tercera vía del gobierno del *New Labour* encabezadas por el gobierno de Tony Blair estarían regidas por la economía del conocimiento, la modernización y la mejora de los estándares educativos (Health *et al.*, 2013). Tal y como se recogía en el manifiesto político de 1997, la educación y la inversión en el capital humano en la economía del conocimiento era objetivo prioritario del nuevo gobierno laborista. Power y Whitty (1999) destacan que el *New Labour* abandonaría las cuestiones ideológicas y discursivas del viejo laborismo por una visión pragmática basada en desarrollar aquello que se considera que funciona.

La preocupación por los resultados y los indicadores de rendimiento eran un movimiento que se estaba gestando de modo global, ya que, dos años después de la llegada de Blair al poder se desarrollarían las pruebas de PISA de la OCDE, que como hemos visto en los manifiestos siguientes dichos resultados han estado en la base de la justificación de algunas medidas para la mejora de los resultados, como son la adecuación de las pruebas SATs a las evaluaciones internacionales y un mayor enfoque en la mejora de los resultados con formas y modos propios de la NGP, la autonomía, el gerencialismo, la rendición de cuentas y la publicación de resultados.

Blair como hemos nombrado en varias ocasiones ha sido considerado como uno de los sucesores de Margaret Thatcher, ya que trazó líneas de continuidad con las políticas desarrolladas en los gobiernos conservadores anteriores. Ahora bien, la obsesión por los buenos resultados se enfocaría principalmente en la actuación sobre las escuelas secundarias «fracasadas» y las LEA con bajo rendimiento, poco a poco, se fueron endureciendo, y al final de la etapa de gobierno de la fuerza laborista se dejaron sentadas las bases para la radicalización de algunas políticas desarrolladas por el posterior gobierno de coalición Con-libdem (2010-2015). Las políticas «de» y «en» privatización desarrolladas por Blair y Brown (1997-2010) y que tuvieron un mayor impacto en el sistema escolar inglés fueron las siguientes:

Tabla 43. Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos de *New Labour* de Blair y Brown (1997-2010)

Legislación	Políticas en y de privatización de la educación
<i>School Standards and Framework Act</i> (1998)	Se abandonó el sistema tripartito creando nuevos tipos de escuelas: <i>foundation schools</i> , <i>community schools</i> , <i>specialist schools</i> . Extensión <i>faith schools</i> a todas las religiones. Se activó la política de las <i>Education Action Zones</i> (EAZ) Escuelas evaluadas por <i>Ofsted</i> como fracasadas serían intervenidas e incluso cerradas
	<i>Excellence in Cities</i> (Eic) (1999): Programa de 3 años de duración para mejorar los estándares de los alumnos de las escuelas del centro de la ciudad. Se diferenciaba del EAZ en que funcionaba mediante el DES, las LEA y la escuela
	<i>City Academies</i> (2000) se anunció la intención del gobierno de crear una red de escuelas financiadas con fondos públicos con patrocinadores privados
<i>Education Act</i> (2002)	Ampliación de la política de las <i>City Academies</i> Fomentar la participación de las LEA con otros proveedores de éxito Flexibilizar las condiciones del personal docente
<i>Education and Inspections Act</i> (2006)	Las LEA debían facilitar la conversión de las escuelas «fracasadas» hacia el sistema de <i>academies</i> y debían responder de manera formal a las quejas de los padres.
<i>Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act</i> (2009)	Dotar de mayor libertad a las escuelas para establecer redes de apoyo para elevar los estándares e innovar Aumentar el número de <i>academies schools</i> y <i>trust schools</i> Acreditar a los buenos proveedores de servicios que desearan administrar grupos de escuelas Fomentar la intervención rápida de las escuelas que necesitan mejorar mediante inspección de la <i>Ofsted</i> en la que se considerarían las quejas de los padres en escuelas con bajos resultados Introducir un sistema de calificaciones para las escuelas
<i>Childs, Schools and Families Act</i> (2010)	Las LEA deberían establecer relaciones con proveedores privados externos para mejorar la innovación en las escuelas Se establecería una lista de proveedores privados de probada excelencia en el sector de la educación

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

La *SSFA* (1998) significaría toda una declaración del modelo de «tercera vía» y el abandono de la escuela comprensiva como buque insignia de las políticas del viejo laborismo (Chitty, 2013). No sería justo continuar sin comentar que parte de los esfuerzos de la estrategia del *New Labour* estaban acompañados de un discurso que abogaba por unas políticas de admisión más justas. A pesar de ello, la reestructuración del sistema escolar establecido por la *Butlers' Act* (1998) mediante el sistema tripartito de escuelas sería un paso que provocaría justo lo contrario a pesar de los esfuerzos mediante el *Code of Practice* introducido por el gobierno laborista para paliar los efectos de los sistemas de selección del alumnado informales que se habían registrado los últimos años en el contexto inglés.

La *SSFA* (1998) estableció tres tipos «nuevos» de escuelas: las *community schools* (totalmente dependientes de las LEA), las *foundation schools* (tenían sus propios sistemas de contratación del personal, establecían criterios de admisión y una mayor autonomía en sus presupuestos), las *voluntary schools* (que guardaban la misma estructura y relación que las establecidas por la *Education Act* de 1944) y las *specialist schools* (escuelas especializadas en alguna materia como ciencias, tecnología, matemáticas, etc.) para la etapa de educación secundaria.

Las cuestiones importantes para destacar es que el gobierno laborista, no solo no apostaría por la comprensividad de la educación, sino que a pesar de haber declarado en su manifiesto acabar con las escuelas selectivas, terminaría estableciendo nuevos tipos de estas. Las líneas de continuismo político con el gobierno anterior son claras, ya que las *foundation schools* guardaban especial relación con las *GM schools* con las que

pretendía acabar el laborismo si seguimos su manifiesto preelecciones de 1997. A la par, las *specialist schools* serían las hijas de las *technology schools* introducidas por el gobierno de Jon Major mediante la *Education Act* (1993). Y decimos las hijas, porque lo único en lo que se diferenciaban es que las *specialist schools* laborista ponían un mayor énfasis en el cooperacionismo entre los distintos sectores de la población —privado, público, social y comunitario— (West y Pennell, 2002). Cabe recordar, que, según un estudio realizado en diversas LEA, Fiz y Gorard (2002) destacarían que las *voluntary schools*, *foundation schools* y *specialist schools* que tenían un cierto margen de maniobra para seleccionar al alumnado derivaban en efectos de segregación social.

La política de las *Education Action Zones* (EAZ) ha sido destacada como el mejor ejemplo de las políticas de tercera vía (Ball, 2008b), la cual como hemos descrito anteriormente no completaría los años para la que fue programada (5 años). Esta política trataba de actuar sobre las zonas desfavorecidas o que representaban un bajo rendimiento fomentando la cooperación del sector social, privado, público y comunitario. La participación de diversos actores y sectores de la población tendría grandes efectos en la manera de entender la gobernanza de los centros (Hallgarten y Watling, 2001), es decir, aquello a lo que hemos llamado como Nueva gobernanza Pública (Ngp), una política que define mejor el neoliberalismo de segunda oleada, tal y como lo describen Power y Whitty (1999) y que trata de poner el acento en las organizaciones mediante el gerencialismo, la autonomía, la rendición de cuentas y la bonificación por rendimiento. La política de las EAZ cumple todas estas características, ya que la idea para tratar de elevar los estándares en zonas desfavorecidas estaba ligada a la idea de autonomía y de innovación.

La política de las EAZ, como hemos descrito anteriormente, supuso un paso más hacia la reducción del poder de las LEA, ya que, cada EAZ era gobernada por un «director de éxito» —idea congénita a las teorías del liderazgo y la creación de grandes *entrepreneurs* propia de las organizaciones posburocráticas— el cual era el encargado de:

- Contratar al profesorado y establecer sus condiciones laborales.
- Contratar a empresas para desarrollar la iniciativa
- No aplicar ciertos elementos del currículum nacional.

Al mismo tiempo, se trataba de una política de rendición de cuentas, ya que se tenían que diseñar un plan de acción y ser evaluado sucesivamente para medir el progreso y si era así, sería bonificado económicamente durante los dos primeros años. Un margen de beneficios que les permitiría contratar servicios para innovar. El sector de las nuevas tecnologías, como sabemos, sería uno de los grandes beneficiados en el mundo de los *edubisnes* y la Industria Educativa de Servicios (Ball, 2014), ya que la idea de la innovación está asociada directamente con la de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y como detallaran Junneman y Ball (2015) ha sido uno de los *edubisnes* que han mostrado un mayor crecimiento en su participación en el sector educativo. En el caso de las EAZ, estas contrataciones para la provisión de servicios, gestión, evaluación, etc., para la mejora, serían desarrolladas mediante APPs con empresas.

De este modo, la EAZ fue introducida tras el argumento de que la innovación, modernización de los centros educativos y la mejora de los estándares, solo podría ser alcanzada con la participación de diversos actores, la contratación de servicios a las empresas, una mayor autonomía y liderazgo, y, la aplicación de políticas de rendición de cuentas y bonificación (Dickson y Power, 2001) que terminaron como hemos dicho anteriormente introduciendo nuevos modos de gobernanza de lo público.

Finalmente, la SSFA (1998) daría un mayor paso hacia la marginalización del rol de las LEA y el abandono de una de las reivindicaciones del manifiesto laborista de su antecesor Neil Kinnock que en el manifiesto político preeleitoral de 1992 para deshabilitar la forma de inspección contratada a servicios privados (*Ofsted*). Sin embargo, el *New Labour* en el continuismo de las políticas del neoconservadurismo que hemos descrito y en su obsesión por mejorar los resultados, legitimaría aún más si cabe el poder de la *Ofsted* como un elemento de «gobierno en la distancia» (Ball, 2001), ya que si determinaba que una escuela tenía un bajo rendimiento y era considerada como «fracasada» podía ser intervenida e incluso cerrada lo que en

la carrera de las LEA por salvar a dichas escuelas se dio paso a una serie de privatizaciones sucesivas mediante la contratación de servicios de gestión, asesoría, inspección, personal o TICs (Ball, 2008a).

La política lanzada un año más tarde bajo el nombre *Excellence in Cities* (1999) tendría la misma finalidad que la EAZ en un programa desarrollado durante tres años en las escuelas del centro de las ciudades para elevar los estándares en comparación con las escuelas representadas por la *Ofsted* como escuelas de éxito. A pesar de que los canales de administración del programa fueran diferentes, es decir, en este caso se gobernaba mediante el gobierno central, las LEA y las escuelas, la esencia del programa era la misma: innovación, modernización, planes de acción, contratación de servicios educativos a empresas. En un artículo publicado en *The Guardian* el 18 de enero del año 2000 (Smithers, 2000) sobre el distrito de Islington (zona norte de Londres) categorizaba a las EAZ y las EiC como políticas de «privatización muy pública» y ponía como ejemplo que estas iniciativas estaban llevando a la subcontratación de servicios a empresas, como en el caso de Islington que subcontrató los servicios de personal, nómina, inspección, apoyo al director y necesidades educativas especiales a la firma *Cambridge Education Associates*. Este sería un ejemplo de como las políticas de tercería vía del gobierno laborista la subcontratación de recursos y servicios a empresas privadas y a su vez, fomentan nuevos modos de gobernanza de lo público y prácticas gerencialistas, ya bien sean llevadas a cabo por órganos de gobierno independientes de las LEA o por los canales tradicionales de administración.

En la misma línea de continuidad con las políticas del Partido Conservador se establecerían las *City Academies* que aglutinaban características de la política de las CTC y las *specialist schools*, al mismo tiempo que con las EAZ (Ball, 2008a). Guardaban una estrecha relación con las CTC, ya que estas escuelas tenían que encontrar a un patrocinador capitalista que formaría parte del consejo de gobierno y que tendría un rol importante en la toma de decisiones y en el diseño del currículum, lo que fue interpretado como una privatización del currículum y de las formas de gestión de los centros. Al mismo tiempo, las *sponsored academies* o *traditional academies* —nombre otorgado a este tipo de *academies*— tendrían que especializarse en alguna área como las *specialist schools*, ya que se consideraba que mejoraban los estándares. Y, por último, guardaban una estrecha relación con las EAZ, ya que, presentaban el mismo *modus operandi* de administración y gestión, eran independientes de las LEA y estaban centradas en las *secondary schools* catalogadas por *Ofsted* como fracasadas. De este modo, las *City Academies* serían una de las políticas de tercera vía del *New Labour* que como hemos analizado en esta etapa de gobierno, supondrían una privatización exógena y endógena de la educación, así como la introducción de un nuevo tipo de escuela que reducía el rol de las LEA.

La *Education Act* (2002), como punto principal supuso que las escuelas «excelentes» pudieran externalizar sus servicios y ser contratadas por otras escuelas, lo que según Egido (2007) suponía una política de privatización y que derivaba en el potencial de algunas escuelas estatales para realizar actividades con ánimo de lucro.

La *Education and Inspections Act* (2006) sería una ley controvertida que solo encontraría el apoyo en la fuerza conservadora, y no es de extrañar si pensamos que la idea era restar el poder de las LEA sujetándolas a la condición de que toda escuela considerada «fracasada» debía convertirse al estado de *academy*, lo que ha sido destacado como una intencionalidad de dirigir el sistema educativo escolar hacia un sistema de *independent schools* financiadas con fondos públicos, ya que en el centro de estas políticas se encontraba el discurso de que el éxito era alcanzado mediante dicho modelo.

Por lo definido hasta el momento, mediante las políticas desarrolladas durante ambos gobiernos se habría dado un proceso de regenciación, es decir el papel de las agencias no estatales, principalmente empresas privadas y empresarios como instrumentos clave en la transformación del sistema escolar por parte del gobierno de Inglaterra. Su papel adopta formas con fines y sin fines de lucro. La subcontratación a empresas privadas de la implementación de políticas educativas gubernamentales y la prestación de servicios educativos a escuelas y autoridades locales ha creado un mercado rentable. Igualmente, importante es la creciente participación del sector privado en las escuelas mediante en patrocinio de escuelas y *academies* especializadas sin fines de lucro (Hatcher, 2006). El autor destaca que a partir de 1997 se daría una extensión cualitativa del papel del sector privado en el sistema escolar inglés.

La *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act* (2009) sería una de las últimas leyes de la administración de Gordon Brown, no obstante, supondría una mayor apuesta por las *academies* y *trust schools* y para ello se dotaría de mayor poder a los padres, madres o tutores legales a la hora de que se tuvieran en consideración en las evaluaciones de la *Ofsted* las voces de estos para determinar la intervención de un centro educativo. Una vez más, se fomentaba la política de la rendición de cuentas y el *empowerment* de los padres en el cuasimercado inglés. Al mismo tiempo, es importante destacar que las *sponsored academies* no atrajeron al sector y los *sponsors* privados en la medida que se habría previsto, tal y como sucediera con las antiguas CTC, no obstante, el carácter filantrópico de dichas medidas y la estrategia de mercado a largo plazo por los fideicomisos, así como las ventajas puestas en la autonomía de los centros si hizo de esta política una política de mayor éxito frente a los CTC. Aún así, en vistas de potenciar las *academies* se quitaría la condición de tener que encontrar a un *sponsor* capitalista, o al menos, no era una condición *sine qua non*.

Finalmente, la *Childs, Schools and Families Act* (2010) complementaría las medidas de la legislación anterior y estimularía a las LEA a establecer relaciones con proveedores privados para innovar los centros educativos y en este contexto se establecería una lista de los proveedores privados considerados «mejores» por su demostrada calidad.

En resumen, como hemos podido ver las políticas desarrolladas por el *New Labour* han seguido una línea de continuidad con algunas de las políticas desarrolladas por los gobiernos neoconservadores anteriores. Las políticas desarrolladas por la fuerza laborista durante el período que fue desde 1997 hasta 2010 han introducido amplias reformas en la manera de entender la gobernanza de los centros educativos con la introducción de nuevos actores en el sector educativo, han fomentando la participación de las empresas, han reducido el poder de las LEA y una multiplicidad de escuelas con una serie de disposiciones legislativas que les dota de una mayor autonomía y que a pesar de enunciarse como los gobiernos que pretendían paliar los efectos de las políticas de admisión abandonarían las políticas comprensivas.

El período que fue desde el año 2010 hasta el año 2015 bajo el gobierno de coalición del Partido Conservador y el Partido Liberal-Demócrata supuso la ruptura con del modelo de educación estatal (Ball, 2012). Un Cameron (Partido Conservador) convencido con las políticas del conservadurismo «*One Nation*» y del conservadurismo progresista en su discurso, pero que en la práctica supuso la radicalización de algunas políticas educativas con un sentido más propio del *thatcherismo*, y un Nick Clegg (Partido Liberal-Demócrata) que aceptaría la aplicación de algunas políticas que fueron criticadas por amplios sectores de la población como una traición al liberalismo democrático, terminarían su etapa de gobierno con las bases asentadas para que el sistema educativo escolar pueda caminar hacia las escuelas estatales con ánimo de lucro.

Las políticas desarrolladas por el gobierno Con-libderm (2010-2015) que de forma más notoria tendrían un alto impacto en la privatización «de» y «en» la educación serían las siguientes:

Tabla 44. Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por el gobierno de coalición *Con-libdem* de Cameron y Clegg (2010-2015)

Legislación	Políticas en y de privatización de la educación
<i>Academies act</i> (2010)	Expansión del modelo de <i>academies</i> a las etapas primaria, secundaria y vocacional/técnica Introducción de las <i>free schools</i> , <i>studio schools</i> y <i>university technical colleges</i> (UTC) No están obligadas a especializarse
<i>Education Act</i> (2011)	Las LEA tendrían que priorizar la apertura de una <i>free school</i> frente a otro tipo de escuelas
	<i>Multy-academy trust</i> (MAT) Unión de <i>academies</i> mediante un contrato establecida con el secretario de Estado de Educación y Empleo
	<i>Regional School Commissioners</i> (RSCs) (2013) Delegación del poder del secretario de Estado en 8 organismos regionales para: <ul style="list-style-type: none"> • Tomar medidas sobre las <i>academies</i> y <i>free schools</i> que muestren un bajo rendimiento. • Intervenir en <i>academies</i> donde la gobernanza es inadecuada. • Decidir sobre las solicitudes de las <i>maintained schools</i> para convertirlas al estado de <i>academies schools</i>. • Mejorar las <i>maintained schools</i> con bajo rendimiento al brindarles el apoyo de un patrocinador fuerte. • Tomar medidas para mejorar los patrocinadores con un bajo rendimiento. • Asesorar sobre propuestas de nuevas <i>free schools</i>. • Decidir sobre las solicitudes para realizar cambios significativos en <i>academies</i> y <i>free schools</i>.

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación y políticas contenidas en la tabla.

Como hemos comentado anteriormente la *Academies act* (2010) y la *Education Act* (2011) supusieron el abandono del sistema escolar en Inglaterra mediante la introducción de las *academies* y las *free schools* (Ball, 2012).

El proyecto de las *academies* por parte del gobierno de coalición supuso una línea de continuidad con la política de las *academies* laboristas. No obstante, existen diversos matices, como son la ampliación del programa a otras etapas educativas (primaria, secundaria, vocacional/técnica) y la no obligatoriedad a especializar en algún área del currículum.

A partir de aquí, como hemos descrito anteriormente se produciría un proceso acentuado de «cercamiento» de la escuela pública (Fernández-González, 2016), ya que las intenciones del gobierno eran llegar a un sistema educativo compuesto por *academies* y *free schools*, es decir, el ataque o punch definitivo a las LEA y la normalización de la participación del sector privado en la educación sostenida con fondos públicos, con un telón de fondo que serían el ánimo de lucro introducido en las mismas.

Las estrategias seguidas son diversas, pero entre una de ellas es la introducción, tanto en el manifiesto político conservador de 2010 de evidencias o políticas de otras regiones o países como modelo ideal para tratar de adoptarlo en el sistema educativo inglés. Se destacaban los bajos estándares de las escuelas derivados o fruto de las pruebas de la OCDE, por lo que se utilizaban los datos comparados para aplicar las reformas en un discurso de desgaste del sistema escolar actual. Al mismo tiempo, se destacaban las bondades de las *charter schools* estadounidenses y las *free schools* suecas las cuáles funcionan con ánimo de lucro. Mulholland y Shepherd (2012) alertaban de que si las reformas seguían por este camino de estimulación para el crecimiento de las *independent schools* financiadas con fondos públicos para el año 2015 el sistema escolar inglés estaría totalmente privatizado.

Sin embargo, como hemos ido analizando la realidad es que para el curso 2017/2018 el 73 % de las *secondary schools* eran *academies schools* y el 27 % de las *primary schools* también lo son (West y Wolf, p. 5). Siguiendo el ritmo con el que estas han crecido, sino surgen alternativas políticas que pongan en duda las bondades de dicho sistema, o partan de una agenda que promueva el derecho a la educación pública

probablemente para el año 2022 las *secondary schools* serán todas *academies schools* y las *primary schools* serían más de la mitad. De este modo, el deseo de la administración de Nicky Morgan de convertir a todas las escuelas en *academies* hacia el año 2022 se haría realidad. Ya hemos explicado como diversos autores (Hatcher, 2011; Morris, 2016; Walford, 2014b) ponen en duda las bondades de dicha modalidad de escuelas, ya que las libertades gubernamentales que ostentan están desarrollando mecanismos de selección encubierta que derivan en un aumento de la segregación escolar que afectan principalmente a los sectores más desfavorecidos de la población. Esto tiene una explicación lógica en un sistema escolar donde las inspecciones externas, la reducción del poder de las LEA y la introducción de mecanismos de bonificación según los resultados, la publicación de estos y la libertad de elección de centro han establecido un verdadero cuasimercado educativo (Le Grand, 1991).

La proliferación de las *converter academies* y la integración paulatina de estas con otras *sponsored academies* derivó en el sistema de *multy-academy trust* (MAT). Alrededor del 70 % de las *academies* están integradas en una MAT. Las MATs son especiales en este sistema, ya que suponen un contrato o acuerdo realizado con el secretario de Estado y son gobernadas por una junta de gobierno con un director principal. Esto lleva a una contradicción en sí misma. Si las *academies* son promocionadas desde el gobierno como un modelo de escuela que apuesta por la autonomía como una medida para mejorar los estándares y funcionamiento de las escuelas, las MATs reducen la misma autonomía, ya que el poder se concentra en una Junta designada por los *sponsors* que son los que toman las decisiones, además de que una *academy* en principio no puede abandonar una MAT, a no ser que se cierre la escuela para poder si lo desea volver al estado de *maintained-school*, una trampa en sí misma si tenemos en cuenta que tras la *Education Act* (2011) se reduciría el poder de las LEA aún más si cabe al ahora de decidir que tipo de escuela abrir en su localidad, ya que se tenía que contemplar de manera preferente abrir una *free school* por encima de otros tipos de escuela. Las MATs han supuesto el crecimiento de las acciones filantrópicas y la provisión de fondos por parte de estos que han desarrollado verdaderas cadenas de *academies* que concentran mayores provisiones financieras y tienen la posibilidad de erigirse como escuelas de éxito. En el análisis anterior hemos destacado como algunas personalidades que han participado en el gobierno de manera directa o indirecta, son o han sido presidentes o han ocupado o ocupan algún cargo en los equipos de dirección de dichas MATs.

Ahora bien, si hablamos de reducir el poder de las LEA en el año 2013 se establecería el *Regional School Commissioners* (RSCs), es decir, 8 organismos que detentarían el poder del secretario de Estado de Educación y que tomarían decisiones e intervendrían las escuelas en aras de estimular el establecimiento de *academies* y *free schools*, así como promocionar las relaciones con proveedores considerados de calidad. En la línea de lo argumentado anteriormente, algunas personas que han formado o forman parte de un RSCs, han dirigido o forman parte de un equipo directivo de alguna MAT.

Como una de las conclusiones a destacar estaría el concepto de la creación de políticas en red (Ball y Junneman), es decir, que a partir de la introducción del sector privado en la educación pública forman parte de la construcción de la política educativa, lo que denominaron Ball y Youdell (2008) como privatización de la política.

En resumen, las políticas que principalmente influyeron en y de la privatización de la educación en el sistema educativo inglés en la etapa del gobierno de coalición han supuesto un verdadero «cercamiento» de la educación pública inglesa en la que el crecimiento de este tipo de escuelas está siendo la norma, frente a las *maintained schools* lo que puede conducir a la privatización total del sistema educativo inglés.

Finalmente, las políticas desarrolladas por el gobierno de Theresa May (2016-2019) removerían las disputas acontecidas hace más de 50 años. Es decir, la apuesta por la educación comprensiva o por una educación altamente selectiva. Ya es sabido que el sistema educativo inglés se construyó mediante un sistema elitista y selectivo al que accedían los hijos de las clases sociales altas y el resto si recibían educación formaba parte de las iniciativas voluntarias. May nada más llegar al poder declararía sus intenciones de permitir la creación de nuevas *grammar schools*, una cuestión que habría ocupado las principales disputas discursivas y activas entre la fuerza conservadora y laborista durante la década de los sesenta y setenta y que hasta el año 1998 con la SSFA no se permitiría la creación de este tipo de escuelas que eran la norma a principios de los

años sesenta. A pesar de ello, y de que Theresa May recogiera en su manifiesto político la intención de permitir la creación de nuevas *grammar schools*, los resultados electorales y la impopularidad de la medidas no permitió que finalmente se legalizara. No obstante, las *grammar schools* podrían expandirse. Theresa May, mediante sus dos Secretarios de Estado de Educación, es decir, Justine Greening (2016-2018) y Damian Hinds (2018-2019) seguiría potenciando la creación de nuevas *free schools* y la expansión de la política de las *academies schools*. Para las primeras se destinarían fondos estatales en un tiempo en el que se estaban viviendo severos recortes en el sistema educativo con la nueva fórmula de financiación introducida por el gobierno conservador que supuso una reducción del 7 % del presupuesto destinado por alumno. En este sentido, Hatcher (2011) ya destacaría que las *academies* y *free schools* restarían fondos a las *maintained schools*.

Cabe destacar que la alternativa laborista presente presentaría su manifiesto político con claras intenciones para tratar de proteger las *maintained schools* y el poder de las LEA, además de declarar que nada más llegar al gobierno acabarían con la política de las *academies schools*. No obstante, en la actualidad el gobierno está bajo el liderazgo del conservador *dry* Boris Johnson, lo que puede suponer un mayor apoyo al sector de las *independent schools* financiadas con fondos públicos.

En resumen, las continuidades entre unas políticas y otras han sido evidenciadas entre unas administraciones y otras, las cuáles han aplicado mecanismos de privatización endógenas y exógenas que han terminado estableciendo un verdadero cuasimercado educativo del cual se prevé que en un futuro pueda llegar a ser un mercado educativo.

Capítulo VI. Las políticas «de» y «en» privatización en España (1978-2019) en materia educativa. Un estudio a través de los manifiestos políticos y las políticas educativas

Parte I

La primera parte del capítulo VII hará alusión al período de transición y a las raíces de las APPs históricas en el caso español, así como una síntesis de la evolución de la privatización «de» y «en» la educación en España. A la par se recoge la breve radiografía de los principales partidos políticos que han gobernado en España y han legislado en materia educativa.

1. Principales partidos políticos en España en el período democrático

En el caso de España, podemos decir que la historia de los partidos políticos modernos dentro de un régimen democrático, a pesar de que fuerzas políticas como la del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) cuenten con más de dos siglos de historia, el resto de las fuerzas políticas pertenecen a finales de los años setenta y principios de los ochenta. La descripción que aquí se desarrollará, versará sobre los principales partidos políticos que vivieron la etapa democrática después de la muerte del dictador Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975. La descripción más exacta y la construcción histórica y política desarrollada en este apartado, se centrará en el PSOE y en el Partido Popular (PP). Ambas formaciones son las que han definido el devenir educativo de los años de la joven democracia española. Finalmente, se hará una breve descripción de los últimos partidos que han irrumpido en el escenario político español, hace menos de una década.

La descripción histórica e ideológica de dichas formaciones, nos permitirá poner de relieve las distintas facciones dentro de un mismo partido y los virajes hacia políticas en un sentido social o basado en las libertades de los ciudadanos. Los componentes económicos de sus políticas han marcado el sentido de las políticas educativas. La privatización de la educación, o las medidas de mercado en el seno de la educación pública, se pueden explicar y relacionar con la evolución histórica de las fuerzas políticas españolas.

1.1. Breve radiografía de los principales partidos políticos españoles

1.1.1. Breve radiografía del partido Unión de Centro Democrático (UCD)

La UCD, a pesar de ser un partido que apenas estaría presente en el espectro político durante seis años, jugaría un rol decisivo y protagonista en la transición democrática, la redacción de la Constitución española de 1978 y en los primeros años de la democracia española. No en vano, su rápida disolución entendida como una vida corta como formación política puede venir explicada en el nacimiento de dicha formación. En un principio, en el año 1977 concurriría a las elecciones generales del mismo año como una coalición de diversos partidos políticos de distinta tradición si atendemos al espectro político que representaban. No en vano, el concurso de estas formaciones políticas en una coalición conjunta devino de una serie de objetivos comunes: el deseo de establecer un sistema democrático y ejercer de oposición frente a la derecha posfranquista —representada por Alianza Popular— y a las tradiciones marxistas.

Las diversas familias políticas que conformaban la coalición y que posteriormente formarían unos meses después el partido político de la UCD estaban conformadas por democristianos, liberales, socialdemócratas y partidos regionalistas. Como fueron:

1. Partido Popular (PP): democristianos, socialdemócratas y liberales. De carácter aconfesional y de filosofía humanista cristiana.
2. Partido Popular Demócrata Cristiano (PPDC): democristianos escindidos de la izquierda democrática que pactaría con los comunistas.
3. Partido Liberal (PL): liberales similares a los liberales europeos organizados durante el franquismo.
4. Partido Demócrata Popular (PDP): inspiración liberal y plasmación socialdemócrata.
5. Federación de Partidos Liberales (FPDL): centro liberal.
6. Partido Socialdemócrata (PSD): centroizquierda.
7. Unión Demócrata Cristiana (UCD): democristiana de centroderecha.

Como hemos recogido dicha coalición estaba agrupada al mismo tiempo por partidos de corte regionalista.

Pocos meses duraría dicha coalición integrada por todas las fuerzas aquí recogidas, ya que el nombramiento de la figura presidencial de Adolfo Suárez no sentaría bien en todas las formaciones lo que llevó a la retirada del PP catalán, el PL y el PSD. A pesar de ello, la UCD seguiría adelante y se alzaría con la mayoría en el Parlamento en las primeras elecciones de la democracia española.

Las segundas elecciones celebradas en el año 1979 serían también ganadas por la UCD de Adolfo Suárez y algunas medidas como la ley del divorcio sumiría al partido en una crisis ideológica entre los socialdemócratas y democristianos lo que fortaleció el ambiente de crispación entre las distintas formaciones. Finalmente, con un Suárez que abandonaría la presidencia del partido y un Calvo-Sotelo teniendo que manejar diversos frentes como era la alta inflación, el desempleo masivo y el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 terminaría con la pronta «muerte» política de la formación de la UCD en 1982.

Es importante destacar que el proyecto de país liderado por dicha formación apostaba por una modernización del país y la integración de España en la UE. Al mismo tiempo, el liberalismo económico y los primeros pasos hacia el desarrollo del estado del bienestar fueron introducidos por una formación que apostaba por un Estado proteccionista liberal.

Tabla 45. Breve radiografía de la UCD

Partido Político	Espectro político	¿Cuándo surge?	Objetivos	Denominaciones	Libre mercado	Familias dentro de la UCD	Modelos de Estado
UCD	Centro-derecha/Centro-izquierda/Democristianos	1977 como una coalición de partidos del centro democrático	Frente de oposición a la corriente marxista y a la derecha posfranquista que agrupaba a liberales, democristianos y socialdemócratas	Ucedistas	Actuación de los poderes públicos sobre la economía con objetivos socialdemócratas	Democristianos Socialdemócratas Liberales Demócratas	Estado del bienestar

Nota: Elaboración propia.

1.1.2. Breve radiografía del Partido Socialista Obrero Español (PSOE)

El PSOE nacería en el año 1979 en torno a la figura de Pablo Iglesias liderando a los trabajadores y un sector de base intelectual próximos a los franceses Guesde y Lafargue, de los alemanes Bebel y Marx, y del británico Engels.

El PSOE del siglo XIX tenía una serie de objetivos claros: la abolición de la sociedad de clases, la emancipación completa de los trabajadores, la transformación de la propiedad individual en propiedad social y la posesión del poder político por parte de la clase trabajadora.

La fuerza política socialista con una base y tradición marxista participaría en el gobierno en 1918 con tres diputados, en 1931 con tres ministros en el gobierno y en 1936 obtendrían 93 diputados. Sin embargo, su participación política y legalización como partido político quedaría sancionada a partir de la instauración de la dictadura de Francisco Franco, aunque el partido continuaría su militancia en el extranjero vía los exiliados políticos.

Así sería como el 11 de octubre de 1974 en su 26 Congreso saldría electo como secretario del partido una de las figuras que han construido la identidad del PSOE de finales del siglo XX, Felipe González. A la par, la figura de Alfonso Guerra sería igual de importante, ya que ambos formarían un tándem en la dirección y organización del PSOE.

Tras el ascenso de González y la instauración de la democracia en España a finales de los años setenta, pronto la formación de izquierdas se erigiría como la oposición directa de la UCD. Sin embargo, las fracturas y escisiones en el seno de la fuerza socialista no tardarían en ponerse de relieve en el 28 Congreso del partido en el que se produciría el giro felipista en el que se desvincularían de la connotación marxista abandonando la lucha de clases como el epicentro de sus políticas (García-Santemases, 1993). La estrategia seguida por González apuntaba hacia lo que Molinero y Ysàs (2008) describían como el abandono del espíritu revolucionario y de transformación socialista para captar el voto de los ciudadanos de perfil progresista-moderado para asegurar la victoria de las elecciones generales de 1982. Dicho cambio según Ysàs (2014, p. 51) supondría:

Un cambio, en primer lugar, en el gobierno que permitiera asentar la democracia mediante el pleno desarrollo de la Constitución; en segundo lugar, un cambio que permitiera salir de la crisis mediante una política dirigida a reestructurar la economía española pero sin cuestionar el orden capitalista y, al mismo tiempo, avanzar en la construcción del estado del bienestar y, en tercer lugar, un cambio para desarrollar una actuación exterior que lograra la integración plena en la Comunidad Europea y que España jugara un papel más activo relevante en la escena internacional.

En este caso, el PSOE se situaba dentro del espectro político que es reconocido como la socialdemocracia, aunque no utilizaran dichas siglas sino las del «reformismo radical» (Juliá, 1996b, p. 554; Ysàs, 2014, p. 51) debido a que la socialdemocracia europea estaba viviendo un periodo de contracción y pérdida de gobernabilidad fruto de la crisis del Petróleo de 1973 y la irrupción del neoconservadurismo británico y norteamericano. A pesar de la asociación del PSOE con la socialdemocracia, si es cierto, que las políticas económicas eran cercanas al socioliberalismo y la alta inflación, así como el desempleo masivo marco las dos primeras legislaturas del PSOE bajo el liberal-progresismo inspirado en las políticas económicas conservadoras del presidente francés François Mitterrand. Otra de las cuestiones que llevó a la desazón de parte de las bases electorales fue la consulta para la entrada en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) vía referéndum en la que a pesar de realizar toda una campaña política en oposición al ingreso en la misma Marín-Arce (2008) describe una campaña repleta de discursos ambiguos con la finalidad de convencer a los votantes para la entrada en la misma. Esta etapa de gobierno también supuso la del ingreso en 1985 en la Comisión Europea, lo que supuso la aplicación de políticas económicas conservadoras para cumplir con los mínimos de déficit económico y niveles de inflación.

El socioliberalismo, por lo tanto, ocuparía los dos primeros gobiernos del PSOE (1982-1986/1986-1989).

El tercer gobierno del PSOE (1989-1992) supondría el nacimiento de la escisión del PSOE en dos alas diferenciadas denominadas como felipismo —seguidores de la socialdemocracia heterodoxa desarrollada por González— y los guerristas —seguidores de Alfonso Guerra que abogaban por una socialdemocracia tradicional y cercana a la izquierda socialista— que siguen perdurando en las posiciones y luchas de poder dentro del partido. Lo trascendente para dicha escisión sería la gran huelga general que en el año 1988 paralizaría España apoyada por los grandes sindicatos españoles que obligaron al PSOE a efectuar un giro hacia la socialdemocracia en sus políticas económicas (Ysàs, 2014). Esta situación, junto con la destitución de Guerra del cargo de la Vicepresidencia del partido por un escándalo de corrupción desarrollado por su hermano.

A partir de este momento, y la crisis económica que comenzaría en el año 1992, más los casos de corrupción y la gestión la lucha contra la banda terrorista de la ETA supusieron el declive del gobierno de Felipe González, lo que en las elecciones de 1993 supuso un batacazo electoral para lo que podemos denominar la máquina de ganar elecciones en la historia de la democracia española. A pesar de ello, González volvería a salir electo en un momento en el que en Alemania Schröder, en el Reino Unido Tony Blair o en Estados Unidos Bill Clinton estarían desarrollando en la práctica posiciones más próximas al socioliberalismo. En el caso concreto de Blair, se desarrollarían las políticas fundamentadas en la tercera vía y en el modelo del Estado Social Inversor.

En el año 2000 llegaría a la presidencia José Luís Rodríguez Zapatero en una dura campaña interna en el seno del partido en el que se intuía y necesitaba una clara renovación, ya que estaba viviendo una crisis de identidad y definición entre guerristas, felipistas, renovadores, socialistas y la centroizquierda. Zapatero conformaría el grupo denominado «Nueva Vía», es decir, un círculo de pensamiento para renovar las bases ideológicas del partido, ya que la socialdemocracia tras la caída del muro de Berlín (1989) y los gobiernos neoconservadores británico y estadounidense habrían terminado de deslegitimarla y ensombrecerla. No obstante, la socialdemocracia alemana de Schröder se reinventaría virando hacia el socioliberalismo, así como el Partido Laborista de Tony Blair introduciría la tercera vía. Si embargo, el grupo de Zapatero quería alejarse de la «tercera vía» británica (Rodríguez-Uribes, 2002). Aunque como analiza Aizpeolea (2002) el socialismo de González habría sido una «tercera vía» en la práctica.

La base filosófica y el modelo político reivindicado por el zapaterismo sería el del «republicanismo cívico» del filósofo Philip Pettit. Dicha filosofía reivindicaría la libertad entendida como la no dominación, superando la relación entre libertad positiva y negativa establecida por el liberalismo (García-Agustón, 2006). Sin embargo, como nos recordaba Aizpeolea (2002) o (Rodríguez-Marcos, 2007) y, destaca García-Agustín (2006, 2008) el republicanismo cívico en materia económica plantearía la misma articulación entre el socialismo y el liberalismo capitalista de la tercera vía de Giddens (1999). Por lo que, el republicanismo cívico no se ha desvinculado en la práctica de las políticas neoliberales y al no plantear una alternativa al neoliberalismo los gobiernos de Zapatero en materia económica han sido identificados de continuistas con el azanarismo (García-Agustín, 2008, p. 67). De este modo, el modelo de Estado sería el del Estado Social Inversor (Giddens, 1999).

No obstante, la agenda basada en la inclusión de las minorías, de los inmigrantes, del ecologismo o de la equidad para la lucha contra las desigualdades propia del republicanismo cívico sería desarrollada en ambos gobiernos (2004-2008/2008-2011). No en vano, la reforma laboral del año 2010 ha sido considerada como una reforma propia de agendas conservadoras, así como la aplicación de la política de recortes del gasto público y las políticas de austeridad puestas en marcha por la administración Zapatero tras la crisis económica internacional del año 2008 y la crisis de la hipoteca española que dejaron un contexto desolador.

Más allá de los siguientes candidatos a las secretarías del partido y los candidatos a las distintas elecciones y teniendo en cuenta que se trata de una breve radiografía del partido en el que hemos dado grandes saltos en su historia política atendiendo a lo que nos resultado interesante para nuestro análisis, nos detenemos en el último secretario del PSOE y presidente del gobierno tras una moción de censura —la primera de la democracia española que terminó siendo apoyada— en el año 2018 al gobierno popular de Mariano Rajoy, es decir, Pedro Sánchez. Un Sánchez que en la actualidad es el presidente en funciones del

gobierno de España hasta el 10 de noviembre del año 2019 que se vuelven a celebrar elecciones generales en lo que va de 2019, ya que el bipartidismo PP-PSOE se ha resquebrajado tras la crisis del año 2008 y el surgimiento de nuevas formaciones políticas alternativas. Sánchez llegaría a la secretaría del PSOE en el año 2014 en una situación de crisis interna en el partido y del que se esperaba fuera de manera preventiva. En el año 2016 se celebrarían primarias en el interior del partido del que Sánchez con un discurso que pretendía recuperar el sentido socialdemócrata tradicional y socialista encontraría gran parte de sus apoyos en lo que se identifica como el sector guerrista el partido y la clara oposición del felipismo. Sánchez sigue un discurso en el que apuesta por fortalecer el estado del bienestar y el sistema fiscal español.⁴⁷

⁴⁷ Pedro Sánchez: «Tenemos que orientar el país hacia un estado del bienestar fuerte y una fiscalidad justa» (s. f.). *PSOE*. Recuperado de <https://www.psoe.es/actualidad/noticias-actualidad/pedro-sanchez-tenemos-que-orientar-el-pais-hacia-un-estado-del-bienestar-fuerte-y-una-fiscalidad-justa>

Tabla 46. Breve radiografía del PSOE

Partido Político	Espectro político	¿Cuándo surge?	Objetivos	Denominaciones	Libre mercado	Familias dentro del PSOE	Modelos de Estado
PSOE	Izquierda/Centro Izquierda	Siglo XIX (1879) impulsada por intelectuales y obreros.	Abolición de las clases sociales, concentración del poder en los trabajadores y transformación de la propiedad individual en social (siglo XIX-XX) Reformismo radical o liberal-progresismo (años setenta/ochenta siglo XX) Igualdad de oportunidades, crecimiento económico y creación de empleo (finales del XX-principios del XXI)	Socialistas	Proteccionismo y control de la economía y el mercado Economía mixta, competitividad y crecimiento económico	Socialistas y socialdemócratas (guerristas) Socioliberales y socialdemócratas (felipistas) Republicanos cívicos (Nueva Vía)	Estado Proteccionista estado del bienestar Estado Social Inversor

Nota: Elaboración propia.

1.1.3. Breve radiografía del Partido Popular (PP)

Tras la muerte de Franco y más concretamente mediante la aprobación de la Ley para la Reforma Política (1976) se configuraría el mapa ideológico y estratégico de la derecha en España.

Siguiendo la clasificación de Leonardo Morlino (2009; referenciado en Marcet, 2012, p. 10) se distinguirían cuatro orientaciones dentro de la derecha en España:

1. Una derecha anquilosada en el pasado y que pretende la continuidad del franquismo representada por los altos cargos del ejército y facciones del carlismo, el falangismo, los franquistas y el sector integrista de la iglesia católica.
2. Una derecha definida como neofranquista que pretendería una cierta evolución del régimen, pero de manera moderada encabezada por exministros y cargos del franquismo. De aquí surgiría el partido predecesor al PP, es decir, la antigua Alianza Popular (AP) que estaría integrada por una unión de siete partidos políticos liderados por Manuel Fraga.
3. El tercer sector de derecha sería el presentado por la antigua UCD que anteriormente ha sido definida.
4. Partidos de derecha nacionalistas catalanes y vascos.

De este modo, vemos como el origen del PP sería la antigua AP liderada por Manuel Fraga que tras la disolución de la antigua UCD en el año 1982 quedaría como la fuerza parlamentaria en la oposición. Sin embargo, el liderazgo de Felipe González situado en el espectro de la centroizquierda sumiría a AP en un letargo de pensamiento, debate y necesidad de refundación que en parte llevó a la fundación del PP liderado por José María Aznar.

El PP de Aznar nacería finalmente en el año 1989 como una fuerza de la centroderecha, es decir, una derecha modernizada que trataría como define Marcet (2012, p. 16) de conseguir la unificación «incorporando los restos de todas las formaciones políticas que se han ido quedando por el camino, desde el centro político hasta la extrema derecha, pero ofreciendo una imagen renovada y más centrista». Oñate (2008, p. 6) definiría la estrategia del PP de Aznar y su éxito en la adopción de:

Una imagen y un programa basados en la moderación, la eficacia y la capacidad de gestión: una mezcla de neoliberalismo (privatizaciones, liberalizaciones, bajada de impuestos, reducción del déficit público, eficacia y gestión como criterios del buen gobierno y mantenimiento de políticas sociales propias del estado de bienestar. Con todas estas transformaciones, el PP se configuró como una formación unida, eficaz y moderna, desprovista ya de la imagen del partido conservador de derechas que tenía AP.

Es, por tanto, esta renovación y la crisis interna del PSOE, lo que acercaría al PP a posiciones electorales en cuestión de menos de una década en la que llegarían a gobernar bajo el liderazgo de Aznar durante dos legislaturas seguidas (1996-2000/2000-2004) y en la segunda con mayoría absoluta. En ello, cabe recordar como analizan Lavezzolo y Orriols (2008) que las preferencias de los votantes pueden cambiar si los partidos ofrecen una versión renovada, moderada y de centro del partido. Las tesis económicas introducidas por el PP fueron las del liberalismo económico (Tusell, 2004), una cuestión que con el carácter estrechamente conservador del partido entrañaría contradicciones que fueron resueltas con una versión reduccionista de las políticas de Margaret Thatcher en el Reino Unido y con rasgos del neoconservadurismo norteamericano visibles en la introducción de la religión en la esfera pública, sobre todo en los últimos años del PP (2000-2004) (Vila-Márquez, 2016, p. 67). Cabe destacar que los gobiernos de Aznar fueron los de las grandes privatizaciones, tal y como describiremos en cada una de las etapas más adelante. No podemos olvidar que el modelo de Estado del PP era el de un Estado Competitivo (Cerny, 1997) o Estado Neoliberal.

A pesar de que hemos destacado las distintas familias del partido en la tabla superior como cuatro: democristianos, conservadores, neoconservadores y neoliberales, lo cierto es que las familias dominantes en el partido son las de los neoconservadores y neoliberales. Un mismo líder ha podido aplicar políticas más conservadores o liberales en un mismo gobierno, como sería el caso de Aznar en su primer gobierno las

políticas desarrolladas eran más cercanas al neoliberalismo británico, y en su segundo gobierno más cercanas al neoconservadurismo (Puelles-Benítez, 2005).

El PP perdería las elecciones en el año 2004 tras los atentados del 15 de marzo del año 2004 perpetrados por la organización terrorista Al-Qaeda tras la participación de España en la guerra de Afganistán en la unión con Estados Unidos lo que trajo claras consecuencias a la reelección del candidato popular José María Aznar.

El PP no volvería a ganar las elecciones hasta el año 2011 bajo el liderazgo de Mariano Rajoy, del que se considera está situado más en el ala neoconservador del PP. Los gobiernos de Rajoy estuvieron marcados por las políticas de recortes y austeridad, así como la caída del bipartidismo en España tras el movimiento denominado 15M que supuso una serie de protestas y huelgas en contra del sistema de gobierno español y la falta de democracia y transparencia (Pulido-Montes-Alventosa, 2018). Las manifestaciones y huelgas fueron un elemento característico de la dicha etapa de gobierno, aunque nos detendremos más adelante en las que formaron parte del movimiento por la educación pública.

En las siguientes elecciones celebradas en el año 2015 el bipartidismo habría llegado a su fin con la aparición de dos partidos políticos, uno situado a la izquierda del espectro político e ideológico fruto de las movilizaciones del 15M denominado Podemos, y otra fuerza definida como liberal denominada Ciudadanos. Ambas fuerzas obtuvieron representación en el Congreso de los Diputados, junto con el PSOE. Esta situación llevaría a un gobierno «colgado» en el que el PP de Rajoy estaría gobernando en funciones durante 300 días para finalmente en el año 2016 ser apoyado por Ciudadanos para formar gobierno, un gobierno que duraría apenas dos años tras la moción de censura del socialista Pedro Sánchez.

El segundo gobierno de Rajoy estaría salpicado por la corrupción del PP y la acusación y resolución de que el partido había funcionado como una organización criminal estructurada por su financiación en «b» desde la fundación de este.

No obstante, lo importante a destacar es que el PP es la representación del neoliberalismo y el neoconservadurismo en España. El PP como hemos resaltado se inspiró en el Partido Conservador británico y el Partido Republicano estadounidense. De hecho, como es sabido, el Partido Conservador y el Partido Republicano tienen una serie de *think tanks* que han sido relevantes en el desarrollo de sus políticas y en la introducción de debates políticos marcados por la ideología neoliberal y neoconservadora en sus contextos. En el caso del PP, en el año 2000 se fundaría el *think tank* neoliberal español que funciona como los *think tanks* británicos y estadounidense, la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES). La FAES juega un rol principal en la construcción de debates y tecnologías políticas de gobierno que son acogidas e incluso puestas en práctica por la fuerza popular.

Tabla 47. Breve radiografía del PP

Partido Político	Espectro político	¿Cuándo surge?	Objetivos	Denominaciones	Libre mercado	Familias dentro del PP	Modelos de Estado
Partido Popular	Derecha/ Centroderecha Democristianos	1989 como refundación de la antigua Alianza Popular (partido de la derecha política conservadora española)	Mantener las tradiciones frente al cambio y defender los valores familiares y religiosos (antitéticos al progreso)	Populares	<i>Laissez-faire</i>	Conservadores, neoconservadores y democristianos.	Estado de Trabajo schumpenteriano competitivo o neoliberal

Nota: Elaboración propia.

1.2. Conclusiones

La historia política de España estará marcada por una longevidad democrática si tenemos en cuenta otros países, como el caso del Reino Unido analizado previamente, los que en el desarrollo del Estado moderno tras la Revolución Francesa (1789) han contado con estados democráticos. En el caso español, la época de expansión de los Estados del Bienestar europeos tras la II Guerra Mundial, no la viviría de tal modo. Puesto que en España existía un régimen dictatorial nacionalcatólico que estaría en el poder hasta el año 1975 tras la muerte del dictador Francisco Franco Baamonde.

En este período dictatorial que abarcaría desde 1939 hasta 1975 no existiría normalidad democrática, e incluso algunos de los partidos políticos que han jugado un rol principal en el desarrollo del Estado democrático español, como es el caso del PSOE, vivirían en la clandestinidad e incluso estarían sus afiliados, políticas y activistas perseguidos y represaliados.

Más allá del período dictatorial, la normalidad democrática si la entendemos como el proceso en el que los ciudadanos podían ejercer su voto para elegir a los representantes de la Cámara del Senado y de los Diputados, y se diera una clara división de poderes en su totalidad, esta podría ser datada a partir de la Constitución española de 1978. Los años que fueron entre 1975 y 1978 fueron los de la transición en un ambiente político que podemos tildar de carente experiencia si entendemos que habrían pasado 40 años hasta que volviera la normalidad democrática. No obstante, los partidos políticos españoles que ostentaban la gobernabilidad del país se mirarían fuera de las fronteras, es decir, en otros partidos políticos como era el caso más evidente del PSOE y de la UCD. Sin embargo, la tradición neofranquista y nacionalcatólica estaría representada por la fuerza parlamentaria AP que sería el germen del PP en su refundación hacia el centro del espectro político.

El modelo o estado del bienestar español llegaría tarde si lo comparamos con los Estados del Bienestar europeos construidos a partir del final de la II Guerra Mundial. En el preciso momento que llega al poder la fuerza política socialista en el año 1982 la socialdemocracia como garante y reclamadora del *Keynesian National Welfare State (KNWS)* estaría en un período de crisis por no saber responder a la Crisis del Petróleo en la que John Maynard Keynes no había contemplado una subida de los precios en su modelo económico. De este modo, como hemos visto y si atendemos a la situación socioeconómica española, en un país en recesión con altas tasas de desempleo e inflación y con una necesidad ingente de inversión llevaría al socialismo que ya se habría desconectado del marxismo en el año 1979 a aplicar políticas socioliberales en las que el modelo de estado del bienestar era deseable pero entendido como imposible. Si seguimos las políticas desarrolladas por el socialismo español posteriormente, no podemos hablar de estado del bienestar hasta finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, donde se apuesta por la inversión en los pilares básicos de dicho modelo de Estado, que justamente llegan con una crisis interna del partido y una crisis financiera internacional que afecta a las políticas de inversión. Por lo que, el PSOE viraría una vez más hacia el socioliberalismo y entraría en una crisis que exigía una clara refundación.

En este momento histórico llegarían las políticas neoliberales de mano de un partido político refundado y que habría virado hacia la centroderecha política abandonando la imagen afeada del neofranquismo y se erigía como una oportunidad de desarrollar un cambio político. No obstante, la carente mayoría absoluta del PP en el año 1996 acotó las iniciativas políticas neoliberales del partido. Es en el año 2002 donde desarrollan su política neoconservadora, ya que el PP estaría compuesto por varias familias de las que la neoliberal y la neoconservadora serían las más fuertes y a la vez encontrarían puntos en común para no quebrantar su unidad.

Posteriormente, el PSOE que habría perdido las elecciones del año 1996 habría entrado en un proceso de refundación en el que la secretaría del mismo partido trataría de alejarse de las políticas de tercera vía o socioliberales alemanas acuñando la Nueva Vía, que no dejaría de ser parte del republicanismo cívico, es decir, una filosofía o doctrina política social pero que carecía de una contestación económica al modelo

neoliberal y que terminaría siendo una tercera vía en la práctica más acentuada en los años de inicio de la Crisis financiera y económica del año 2008 y la crisis de la hipoteca española del mismo año que llevarían al partido de la Nueva Vía a no aplicar nada nuevo, sino políticas ordoliberales de recorte del gasto público y reformas neoliberales.

El PP llegaría al poder y aplicaría políticas ordoliberales y neoconservadoras. El ordoliberalismo recetado por Alemania sería aplicado en el recorte del gasto público, el neoliberalismo en la bajada de impuestos y el neoconservadurismo en la reforma de la educación, por ejemplo.

A partir del año 2011 el bipartidismo construido a partir de la irrupción del PP en el año 1989 en el espectro político y la hegemonía del PSOE se vería sometido a un pluripartidismo con nuevas fuerzas políticas como la de Ciudadanos (Estado liberal) y la de Podemos (estado del bienestar) que han recogido un amplio espectro de votantes españoles.

La incertidumbre política y el modelo de Estado que pueda emerger de las distintas políticas reclamadas y prometidas por los diversos partidos políticos en la actualidad parecen ser inciertas. Lo que, si es certero, es que las posiciones políticas cada vez son representadas de manera más polarizada y al parecer.

2. La histórica red privada de educación en España: un residuo del franquismo

España, frente a otros países europeos ha presentado un desarrollo tardío en la estructuración de su sistema escolar estatal público. Las disputas enfrentadas entre los sectores conservadores y progresistas desde el siglo XIX en la que los principios de libertad e igualdad serían debatidos y no precisamente de manera pacífica (Menor-Currás, 2018). Baylos-Grau (2018, p. 77) destaca que:

Es un lugar común señalar la importancia histórica que ha tenido el debate sobre el alcance y contenido del derecho a la educación en nuestro país, concebido a *grosso modo* como una confrontación de larga trayectoria entre el pensamiento católico y conservador con el pensamiento laico y progresista, que corre en paralelo al de confesionalidad del Estado y la apropiación de la enseñanza por la ideología religiosa dominante.

Dávila y Naya (2013, p. 367) destacan que «si bien podemos hablar de la construcción del sistema educativo que arranca desde el siglo XIX, tenemos que considerar la importancia de la enseñanza privada, y aún más si cabe, del «subsistema educativo de la Iglesia católica» (Viñao, 2004; citado en Dávila y Naya, 2013, p. 367). Parte de ello, se explica según Bonal (2002, p. 12) en que:

La inhibición del Estado en el terreno educativo ha sido sin duda una de las principales características de la evolución histórica del sistema de enseñanza español. Salvo contadas excepciones los poderes públicos delegaron la tarea educativa en otras instituciones, principalmente en la Iglesia católica, y destinaron escasos esfuerzos presupuestarios y reguladores a administrar el sistema de enseñanza. Este desentendimiento del Estado en el terreno educativo fue, sin duda, una de las causas principales de las persistentes desigualdades educativas y sociales en España y de la consolidación de un sistema educativo dual, con una enseñanza privada de calidad variable que escolarizaba a las familias acomodadas y con una escuela pública de ínfima calidad y cantidad.

Parte de todo esto tiene que ver con las «dos Españas», es decir, la que buscaba la modernización del país en el siglo XVIII y la resistencia a la misma por parte del sector agrario del país, la presencia de la Iglesia y del Ejército heredado de las guerras coloniales en América, tal y como explica Antonio Elorza —historiador y catedrático de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid— para *BBC Mundo* el 10 de noviembre de 2019 (Pichel, 2019). Las «dos Españas», una tradicional y otra moderna, según Fernández-Enguita (2008, p. 2):

Tuvo su expresión educativa en la divisoria escuela pública/escuela privada. La privada fue siempre, con escasas excepciones, la de las clases privilegiadas, fundamentalmente en manos de la Iglesia católica; la pública lo fue también en secundaria, pero fue la de las clases populares, siempre inacabada, en primaria.

El siglo XIX, tras la declaración liberal de la Constitución de Cádiz (1812) inspirada en el movimiento y espíritu de la Revolución Francesa del siglo anterior, reclamaba la libertad de enseñanza, organización, control y financiación de la enseñanza por parte del Estado que se materializaría en 1857 en la denominada Ley Moyano —por el que fuera el ministro de Fomento de la época— que sería la normativa que regularía la educación en España hasta la Ley General de Educación de 1970. La Ley Moyano sería fruto del acuerdo de los progresistas y moderados y de las que sus características principales serían:

Su marcada concepción centralista de la instrucción; el carácter ecléctico y moderado en la solución de cuestiones más problemáticas, como eran la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza; la promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario; y, por último, la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria. (MECD, 2004, p. 3)

A lo largo del siglo XIX y hasta la última década del siglo XX no existió un compromiso con el establecimiento de una red escolar pública, sálvese del período de la II República (1931-1939) hasta que estallara la Guerra Civil española (1936-1939). Período en el que se polarizan aún más si cabe las dos Españas, es decir, la de los que abogaban por el progreso, democratización y la defensa de una escuela pública, laica y activa; frente a los conservadores y moderados que reclamaban una escuela al servicio de la patria y la nación tradicionalista.

Hasta bien entrados los años noventa del siglo XX no se alcanzaría una red de escolarización para todos los menores de 16 años, es decir, desde los 142 años transcurridos tras la Ley de Instrucción Pública de 1857 conocida como Ley Moyano (Menor-Currán, 2018).

Durante el siglo XIX el liberalismo doctrinario sería la fuerza hegemónica con una visión reduccionista del derecho a la educación y el poder de la iglesia sería reafirmado mediante el Concordato con la Santa Sede de 1851. Durante este período existían dos tipos de escuelas. Por un lado, estaban las escuelas privadas o colegios de pago que permitían acceder a los estudios del Bachillerato y la universidad y, por otro lado, las escasas escuelas públicas de primeras letras y la insuficiente red de escuelas secundarias que solo se encontraban en las ciudades y no permitían acceder en la mayoría de los casos a la universidad. Sin embargo, crecería como red privada y alternativa a la educación estatal anquilosada en el control de esta y en un modelo. Surgirían otras escuelas alternativas a la estatal, ya que en el siglo XIX «la permanente crítica, mejora e innovación de la escuela, ha generado un rico legado de iniciativas que se han alejado total o parcialmente del modelo escolar tradicional, constituyendo un modelo escolar alternativo» (Pericacho, 2012, p. 49).

La escuela estatal del siglo XIX español estaría marcada por el abandono, lo arcaico frente a las escuelas europeas modernas de países industrializados, la carencia de recursos y la pauperización del profesorado en relación con su formación y retribución salarial. La renovación pedagógica emergería en este contexto, marcada principalmente por tres corrientes básicas: la ya escuela laico-burguesa interpretada por la ILE, la corriente de carácter confesional de las escuelas de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave María, y la corriente de carácter obrero de Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna (Pericacho, 2012, p. 51).

Posteriormente, en la llegada de la II República española (1931-1936) se pone en práctica [...] a través de la acción legislativa y del Gobierno (el proyecto) de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el pensamiento educativo del PSOE [...] concepciones educativas imbricadas mutuamente y a su vez deudoras de las escuelas nuevas, la escuela activa, la escuela unificada, la escuela laica, es decir, de las vanguardias educativas de los primeros años treinta del siglo XX. (Pérez-Galán, 2000, p. 318)

No es hasta la II República española que —sálvese de los territorios republicanos durante el conflicto civil que duró desde el año 1936 hasta el año 1939— la educación pública, laica y gratuita sufriría un período de expansión.

El analfabetismo en España —entendido como aquellos que no sabían leer durante el siglo XIX— era una realidad devastadora junto con otros países del sur de Europa y los países del Este europeo, aunque en los años treinta del siglo XX dicho proceso parecía, con los esfuerzos de la II República y su modelo pedagógico de máximos, comenzar a revertirse (Viñao, 2009). A pesar de ello, tras la Guerra Civil española este progreso se vería truncado. No obstante, como nos recuerda el autor:

Las migraciones y cambios sociales, económicos y culturales de los años sesenta y setenta, y el crecimiento en dichos años de la población escolarizada, harían por fin posible que el país alcanzara en la década de los ochenta los porcentajes de alfabetización, en torno al 95 % que los países europeos avanzados ya habían alcanzado treinta o cuarenta años antes. (Viñao, 2009, p. 10)

Sin embargo, el 18 de julio de 1936 estallarían la Guerra Civil española de la que saldrían ganadores los sublevados militares y a partir del 1 de abril de 1939 el general Francisco Franco establecería la dictadura que bien duraría hasta 1975. A partir de aquí, el régimen franquista construiría un Estado sobre la base del nacionalcatolicismo. Según Castillejo-Cambra (2018, p. 13)

En España, dado que nadie fue capaz de desplazar a la Iglesia católica de la posición de dominio que tuvo en el Antiguo Régimen, no fraguó ninguna religión civil, sino una teología política, es decir, un uso político de la religión tradicional, la católica.

El mismo autor, describe como el nacionalcatolicismo franquista tomó mayor relevancia cuando en un intento de estrategia de desmarcarse del fascismo derrotado tras la II Guerra Mundial (1945) introdujera personalidades del *Opus Dei* en el gobierno como un «lavado de cara» (Castillejo-Cambra, p. 54).

A partir de la década de los sesenta comenzaría la etapa tecnocrática de la dictadura franquista con el objetivo de modernizar la economía hacia los principios desarrollistas internacionales capitalistas de inspiración anticomunista, lo que supuso una apertura política (Cañella-Mas, 2006). Baylos-Grau (2018, p. 67) define la tecnocracia franquista como «el encuentro del nacionalcatolicismo con el capitalismo internacional». Dicha etapa de «modernización» vendría marcada el plan de estabilización desarrollado en 1957 en vistas de ingresar en la OCDE, por lo que España entraría en la organización como Estado de pleno derecho en 1959 y firmaría la Convención el 14 de diciembre de 1960 (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2018). Proceso que traería consigo la modernización pedagógica en el franquismo entre los años 1951 y 1964 (Escolano, 1992).

Cómo señala el autor, los hitos principales que marcaron la apertura del régimen autárquico franquista a la comunidad internacional fueron los siguientes:

Llegada del embajador de EE. UU. a Madrid (1951), ingreso en la F.A.O. y la O.M.S. (1951), Concordato con la Santa Sede (1951), ingreso en la U.N.E.S.C.O. (1953), acuerdos con EE.UU. (1953), ingreso en Naciones Unidas (1955) y O.I.T. (1956), entrada en la O.C.D.E., el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (1958) y primera petición de negociaciones con la C.E.E. (1962). (Escolano, 1992, p. 191)

La modernización no podía ser efectuada sin la necesaria remodelación del sistema educativo español. Por ello, sería en el año 1953 que se desarrollaría la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media tratando de introducir criterios renovadores. A dicho período es al que algunos autores definieron como «modernización sin modernidad» (González-Cuevas, p. 339 citado en Baylos-Grau, 2018, p. 67) en el que se sigue afirmando el nacionalcatolicismo.

La Iglesia pasaría a ocupar un lugar privilegiado en el régimen dictatorial, que tras el Concordato del 27 de agosto de 1953 se fortalecería. En materia educativa dicho Concordato supuso la obligatoriedad de la enseñanza de la educación religiosa en todos los centros y niveles educativos, la evaluación y aprobación de los programas religiosos, la selección del profesorado basado en su conducta religiosa y moral para impartir la asignatura de religión y la libertad para crear centros educativos (Callahan, 2002, pp. 319-320; Sabín, 1997, pp. 303-304; referenciados en Castillejo-Cambra, 2018, p. 57). El Concilio del Vaticano II introduciría la libertad religiosa (1965) y el derecho a libertad religiosa (1976). La Iglesia católica sufriría

cambios internos en esta etapa a partir del Concilio del Vaticano II (1961-1965), aunque no supondría una reestructuración de la potestad de la Iglesia católica como poseedora del poder y de la verdad (Baylos-Grau, 2018; González-Cuevas, 2018; Menor-Currás, 2018). Ahora bien, los cambios introducidos mediante el Concilio del Vaticano II fueron, la libertad religiosa (1965) y el derecho a la libertad religiosa (1967) del profesorado y a no enseñar una materia sobre la que no procesaban alguna fe y el derecho de los padres, madres o tutores legales a solicitar que sus hijos no recibieran educación religiosa, aunque no se recogió el culto y enseñanza sobre otras religiones (Viñao, 2013). La Iglesia católica contaría con los privilegios anteriores, como el derecho a la apertura de centros docentes, el control de las materias y del contenido de las asignaturas de religión y la captación y selección del profesorado. A pesar de ello, la iglesia continuaría con los privilegios anteriores en relación con el derecho a apertura de centros docentes, el control de las materias y del contenido de la asignatura de religión y la captación y selección del profesorado.

En el año 1969 como paso previo de consulta al desarrollo de un nuevo marco normativo que acogiera la necesaria modernización del sistema educativo español en un contexto determinado por la expansión cuantitativa de los sistemas educativos derivados de las necesidades formativas de la mano de obra en el capitalismo tardío, se elaboró el Libro Blanco *La Educación en España: bases para una política educativa*. Dicho Libro Blanco contendría las principales reformas en las que la educación española serían recogidas en la Ley General de Educación de 1970 en el que se recogería las cuestiones que serían integradas en la LGE (1970) influenciada por las teorías del capital humano de los años cincuenta y sesenta en el que se presentaba la inversión en educación (capital humano) como una inversión en el desarrollo económico del país (Papadopoulos, 1994).

El gobierno franquista denominado tecnocrático estaría conformado por altos sectores del Opus Dei⁴⁸ que serían principalmente los actores que desarrollarían las reformas de las políticas españolas en esta época.

Según García-Ruíz (2011, p. 177) la LGE (1970) fue:

La pieza legal más importante de la historia reciente y actual de la educación española, no solo porque constituye un documento normativo cuyas directrices suscitan la aprobación y el consenso del polarizado sector social español (hecho no logrado por ningún documento legislativo aprobado en educación con posterioridad) sino porque la opinión de muchos expertos educativos apunta la redundancia y el abundamiento de leyes posteriores, como la LOGSE de 1990, en aspectos propuestos por la Ley de 1970 (García-Garrido, 1992; Puelles, 2004, pp. 113-114), y quizá la única crítica que ha recibido, procedente de sectores progresistas, ha sido la de excluir la participación democrática (idem).

Dicha legislación estaría caracterizada por el «pragmatismo, europeización, modernización y renovación pedagógica» (Puelles-Benítez, pp. 116-117, citado en García-Ruíz, 2011, p. 185).

La educación comprensiva en España vendría de la mano de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) la cual fue fundada a finales del siglo XIX. De los principios de dicha escuela comprensiva fueron la base para la incorporación de estos en la LGE (1970). La misma García-Ruíz (2011) describe que el marco teórico pedagógico de la citada ley y la renovación pedagógica es inspiración de los principios de la ILE.

La ordenación del sistema escolar mediante de la LGE serían de carácter comprensivo en la estructura de ordenación de los niveles mediante la Educación General Básica (EGB) conformada por 8 cursos obligatorios y gratuitos que comprendían la etapa de entre 6 y 14 años.

Puelles-Benítez (2004, pp. 116-117; citado en García-Ruiz, 2011, p. 177) describiría que la LGE estaría atravesada por ideales propios de «pragmatismo, modernización, renovación pedagógica». Al mismo tiempo, cabe destacar que la LGE (1970) no introduciría principios de participación democrática para la sociedad, los padres, madres o tutores legales y el alumnado, una cuestión que sería reclamada desde los movimientos estudiantiles acontecidos en el seno de la Universidad española controlada por la Falange

⁴⁸ Orden evangelizadora de la Iglesia Católica.

española, los sectores de renovación pedagógica o las asociaciones populares, sindicales y las familias que reclamaban una mayor participación en el ámbito escolar y educativo.

No en vano, la red escolar privada subvencionada fundamentada en la subsidiariedad estatal en relación con la iniciativa privada y la libertad de elección de centro sería reconocida en el año 1945 para las escuelas de educación primaria. Siguiendo a Viñao, (2014, p. 23) dicha subsidiariedad ha sido favorecida hacia el sector católico español debido a que como el autor describe los ministros de Educación del franquismo «fueron miembros o personas afines a organizaciones tales como la Asociación Nacional Católica de Propagandistas en los primeros años y el *Opus Dei* más tarde». A la par el autor recoge la situación para la enseñanza media en la que:

Se favoreció la difusión de los colegios de órdenes de congregaciones religiosas al tiempo que, hasta mediados de los cincuenta, se reducía el número de centros docentes estatales: si en el curso 1933-1934 el alumnado de bachillerato que asistía a colegios privados significaba el 8,3 % del total, dicho porcentaje se elevaría hasta el 61,5 % en el curso 1940-1941 (Viñao, 2014, p. 23)

El franquismo puede ser dividido por tanto en dos períodos o etapas, una que fue desde el año 1936 al año 1957 marcada por la destrucción del legado educativo republicano y de corte nacionalcatólico y otra etapa tecnocrática que iría desde el año 1957 hasta el año 1975 marcada por la «modernización sin modernidad» a la que aludíamos anteriormente.

De este modo, la LGE (1970) que hemos denominado como un hito de la escuela comprensiva y común en España y la crítica ejercida desde la comunidad escolar por la falta de mecanismos de participación democrática desarrollados en la misma por parte del sector progresista (García-Ruiz, 2011), también sería criticada por el sector más conservador y de la iglesia católica, ya que se reconocía la educación como un servicio público y no se mencionaba el principio de subsidiariedad del estado en relación a la iniciativa privada y la creación de centros subvencionados (Viñao, 2014). No obstante, los movimientos de renovación pedagógica y del lado progresista insistían en que la ley presentaba claros oscuros y tal ambigüedad que la posibilidad de continuar con la política de subvenciones a la oferta privada era una realidad.

De este modo, a la par de que la LGE (1970) introdujera la educación como un servicio público, la falta de financiación permitiría el dominio educativo de la Iglesia. En el período que fue de 1970 a 1975 España invertía el 1,7 % de su PIB en educación, es decir el más bajo de la UE y en un contexto donde países como Canadá destinaban el 10,7 % PIB a educación (Mellizo-Soto, 1999). El mismo autor recoge que la situación no presentaría una clara mejora, ya que en 1975 se destinaba un insuficiente 1,8 % del PIB a educación, en un momento en que la reforma educativa precisaba de fondos para llegar a producir los resultados ambiciosos que pretendía, además de que países como la Gran Bretaña destinaban un 6,8 % de su PIB en materia de educación, presentando un claro déficit que media el nivel de desarrollo del sistema educativo español. Castillejo-Cambra (2018, p. 65) describía el crecimiento de las escuelas privadas y de los alumnos en las escuelas privadas de orden religioso en el período que fue desde 1950 a 1975:

Si en 1950 hay 57 701 escuelas, en 1975 son 102 016; mientras las privadas se triplican con creces, pasando en esas fechas de 17 645 (23 % del total) a 59 488 (37 % del total). El número de alumnos de la pública en 1950 era de 2 122 669, en 1975, 3 311 493; en el sector privado pasan de 669 032 (20,92 % del total) a 2 161 975 (39,49 % del total).

De este modo, la situación económica de una España que comenzaba a abrirse al capitalismo internacional y la Crisis del Petróleo de 1973 marcaría el paso hacia la capitalización de la escuela por parte del sector conservador y católico privado, y la instrumentalización de la LGE por parte de dicho sector. Como nos recuerda Bonal (2002, p. 14) la denominada Contrarreforma comenzaría en el año 1971 mediante la:

Política de *numerus clausus*, paralización de las inversiones públicas en equipamientos, subvenciones indiscriminadas a los centros privados, etc.) y facilitó la persistencia de la hegemonía del sector privado religioso en el sistema de enseñanza español.

Siguiendo a Gómez-Llorente (1983 referenciado en Bonal, 2002, p. 15) las subvenciones a las instituciones privadas pasarían de 750 millones en 1973 a 16 800 millones en 1982.

De este modo, podemos ver cómo las instituciones privadas de dominancia religiosa católica-romana han jugado un papel importante y estructurante del sistema escolar español predemocrático inmediato, que marcaría la doble red de escuelas públicas y privadas en nuestro país (Bonal, 2002). Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) explican como las APPs en educación en forma de conciertos son fruto de la historia y relación entre el Estado y la Iglesia. La privatización de la educación en España se construye a partir de estas relaciones y otros factores políticos, sociales y culturales, pero como ahora describiremos estas APPs históricas en educación son particulares —al igual que en Holanda y Bélgica— surgieron antes de la década de los ochenta y no forman parte de la oleada de procesos de neoliberalización acontecidos en otros contextos como en los países anglosajones. Verger, Fontdevila y Zancajo (2016, p. 104) describen las APPs históricas de la siguiente manera:

- Surgieron antes de la década de los años ochenta.
- Son fruto de las estrechas relaciones entre el Estado y la Iglesia.
- Tienen un alto nivel de regulación estatal.

A partir de estas relaciones destacadas y las disputas entre los sectores conservadores, liberales, franquistas y de centro derecha por la salvaguarda de las libertades en educación —libertad de enseñanza y libertad de creación de centros— y los sectores de la izquierda y movimientos sociales que representaban una defensa del derecho a la educación se construiría el artículo 27 de la Constitución española de 1978 que, como ahora describiremos, integraría ambos principios —derecho a la educación y libertad de enseñanza— produciendo una cierta ambigüedad que dependiendo del gobierno político de turno las políticas se fortalecerían más hacia un principio u otro (Tiana, 2018).

Los primeros gobiernos democráticos (1977-1979, 1979-1982) de la Unión de Centro Democrático —orientación de derechas, en el que tendría un rol importante el sector democristiano del partido— fortalecerían los principios de libertad del artículo 27 en detrimento de la equidad educativa (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016). Posteriormente en la primera etapa del gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se establecerían la triple red de centros educativos —privados, públicos y privados-concertados—.

El primer gobierno del Partido Popular (PP) (1996-2000) estaría marcado por una clara tendencia e influencia de las políticas de la *New Right* inglesa y la introducción del neoliberalismo en el campo de la educación, así como la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) —un *think tank* neoliberal asociado al PP— tendría una especial influencia en las políticas educativas del partido (Puelles-Benítez, 2005; Saura, 2015). El segundo gobierno del PP (2000-2004) estaría marcado por la contestación popular sobre la Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza (LOCE) (2000) de amplios sectores progresistas, sindicatos y parlamentarios progresistas, ante lo que Puelles-Benítez (2005) ha definido como la integración del neoconservadurismo —al más estilo propio de la *New Right* inglesa— en el sistema educativo español.

Los gobiernos del PSOE (2004-2008) estarían marcados por la introducción de mecanismos de rendición de cuentas y un enfoque gerencialista de la educación, así como influido por las agendas europeas en educación y los estándares. Dicha etapa estaría a su vez marcado por el intento de llevar a cabo un pacto educativo (2008) que no llegaría a celebrarse.

El gobierno del PP (2011-2015) sería uno de los más controvertidos y contestados a nivel social, así como de una fuerte oposición del PSOE frente a la nueva ley educativa desarrollado por la fuerza conservadora mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), que como bien introdujeran Verger, Fontdevila y Zancajo (2013) supondría la introducción de principios propios del fomento del cuasimercado y la competitividad educativa, mecanismos de rendición de cuentas y publicación de resultados y un enfoque gerencialista de la educación.

En este proceso de mapeo de las distintas políticas que a nivel nacional han supuesto un balance hacia la privatización de la educación es importante destacar que el Estado español presenta un sistema

educativo altamente descentralizado, que ha llevado a afirmar que el país ibérico no tiene un sistema educativo, sino que está compuesto por 17 sistemas educativos (Bonal *et al.*, 2005) en los que se han introducido a lo largo de la última década mecanismos de privatización endógena en algunas CC. AA. del litoral español. La realidad actual subraya algunas CC. AA. en las que principalmente la red de escolarización privada-concertada ha crecido en cuestión de una década y convive con la red pública casi al mismo nivel, es decir, que en CC. AA. como la Comunidad de Madrid el porcentaje de alumnos que asisten a centros concertados es del 30 % y el 16 % a centros de titularidad privada (Sanjuán, Martínez y Ferrer, 2019, p. 42), lo que supone que la red de escolarización privada es casi igual a la red de escolarización pública Murillo y Martínez-Garrido (2018). Una situación parecida a la del País Vasco en el que el 48,1 % de su alumnado acude a centros privados-concertados y el 0,8 % a centros propiamente privados (Imaz, 2018). En caso contrario, las CC. AA. con menores porcentajes de escuela concertada son Melilla, Castilla La-Mancha y Extremadura en el que representan en torno a un 15 % de dicha red.

Sin embargo, el estudio en profundidad de estas no es objeto de estudio en el análisis llevado a cabo en esta tesis doctoral, puesto que nos llevaría a otro nivel de comparación, aunque si destacaremos algunas de las tendencias que han sido mapeadas por estudios a lo largo de la última década.

La realidad heredada de todas las políticas educativas desarrolladas en estas etapas de gobierno es que España es el cuarto país de la UE, como hemos comentado en la contextualización del país, donde menos escuela pública existe (28 % centros concertados-privados, 4 % centros privados) y el tercero en educación secundaria (28 % centros concertados-privados, 3 % centros privados 3 %) (Sánchez-Caballero, 2017). Al mismo tiempo, que la influencia de *think tanks* y la cada vez más evidente construcción de la política a través de redes (Ball y Junneman, 2012) y las políticas con claras influenciadas por el GERM (Sahlberg, 2012) y los procesos de privatización neoliberales han desarrollado que las instituciones educativas y sus agentes funcionen bajo principios propios de las empresas.

Parte II

3. La privatización de la educación en España a través de los manifiestos de los principales partidos políticos y la legislación educativa (1978-2019)

Esta segunda parte contendrá las políticas educativas desarrolladas por los principales partidos políticos en el gobierno y las diferentes leyes que han permitido o favorecido la privatización «de» y «en» la educación en España. Al mismo tiempo, por las características del Estado español y su modelo de administración descentralizado en las diferentes CC. AA., se aportarán casos específicos sobre algunas políticas desarrolladas en las mismas.

3.1. El pacto educativo en el artículo 27 de la Constitución española y su ambigüedad

3.1.1. Contextualización del gobierno de Adolfo Suárez (1977-1979)

El 20 de noviembre 1975 el dictador Francisco Franco muere, y pasaría a ser el Rey Juan Carlos I el jefe del Estado que había jurado ante las Cortes respetar las leyes fundamentales del franquismo, aunque entre estas leyes se encontraba el artículo 10 de la Ley de Sucesión por lo pudo derogarlas y modificarlas para así entrar en el período de transición democráticas, es decir el que fue desde la muerte de Franco hasta la declaración de la Constitución española (CE) que entraría en vigor el 29 de diciembre de 1978, iniciándose la monarquía parlamentaria como forma de gobierno (artículo 1.3 de la CE de 1978).

El 15 de junio 1977 se celebrarían las primeras elecciones generales democráticas tras el fin de la dictadura franquista (1975) en España. La UCD ganaría las elecciones con el 34,5 % de los votos y 165 Diputados seguido del PSOE con el 24,4 % de los votos y 103 diputados. Muy por detrás y en tercera

posición quedaría la antigua Alianza Popular con el 8,05 % de los votos y 16 diputados (Congreso de los Diputados, 1977).

En esta primera etapa de gobierno de Suárez tendría una ardua tarea más allá de desarrollar la CE (1978), ya que España se encontraba inmersa en una crisis económica traducida en altas tasas de desempleo y una inflación desorbitada. Al mismo tiempo, Suárez, sería el responsable de encabezar los denominados Pactos de la Moncloa que fueron denominados el Acuerdo sobre el programa de saneamiento y reforma de la economía y Acuerdo sobre el programa de actuación jurídica y política. Ambos acuerdos fueron vistos como todo un ejemplo de democracia y solidaridad entre diferentes fuerzas políticas que hastiadas con la situación de enfrentamiento de la historia reciente española. Dichos acuerdos supusieron a ojos de muchos, la modernización y la integración en la UE posteriormente (Noceda, 2017).

Otra de las cuestiones que ocuparon el protagonismo de dicha legislatura sería la CE (1978) que sería un ejercicio de las distintas fuerzas políticas por llegar un pacto en todos los ámbitos en el que estaban representados tanto los sectores conservadores, democristianos, liberales, comunista, de izquierda, del centro político y nacionalistas y que fue entendido por unos, como un verdadero ejercicio de ejemplaridad tras una Guerra Civil que enfrentó a la derecha y la izquierda española y que supo ponerse de acuerdo realizando verdaderos esfuerzos y concesiones políticas (Colomer, 1999; Tussell, 2003) y por otros, como una transición inmodélica que supuso el silencio ante la represión franquista, el mantenimiento del *establishment* político franquista y la tumba del comunismo y una posición de izquierdas en el país (Monedero, 2013; Navarro, 2002).

Más allá de entrar a valorar dichas cuestiones, lo cierto es que el artículo 27 de la CE (1978) fue uno de los artículos más discutidos y por el que el pacto estuvo a punto de quebrar y el que requirió más enmiendas hasta llegar a su aprobación final (Hernández-Beltrán, 2008a), en la que el PSOE y UCD tendrían la llave para llegar a un pacto o acuerdo. La Alianza Popular (AP) sería una de las fuerzas que en pacto político como veremos defendería las libertades en educación. Los respectivos partidos prepararían un manifiesto político preelectoral de cara a las elecciones, de las que recogemos las principales líneas en el proyecto político mediante la introducción de los programas electorales y las políticas educativas que pretendían desarrollar las dos fuerzas más representativas, es decir, el PSOE y la UCD.

3.1.2. Los programas electorales del PSOE y la UCD y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1977

El programa electoral del PSOE de 1977⁴⁹ (pp. 1-2) era una carta de presentación de lo que el PSOE había venido siendo desde su fundación en el siglo XIX, es decir, un partido de base socialista y marxista en la que la clase trabajadora era la base electoral a la que representaban y los sindicatos —en este caso la UGT— formaban una de las arterias del partido político. En este manifiesto, será la primera y última vez que se haga alusión a su fundador y en el que se recoja el sentir marxista del partido, ya que cabe recordar que en 1979 se refundaría como un partido alejado de la rama marxista.

En el caso de la UCD su programa electoral sería más una especie de guía que recogería de modo gráfico cómo, dónde y cuándo votar.

El programa electoral de UCD de 1977 era lo que su título enunciaba, es decir, un *Manual para 22 millones de electores*, que estaba centrado en realizar una tarea pedagógica importante en la primera elección democrática. Se dirigieron directamente al electorado dedicando las primeras páginas a explicar de qué constaba una coalición de partidos y porqué habían decidido concurrir de manera conjunta a las elecciones apelando al pluralismo representativo. En el epílogo del programa electoral de la UCD (1977) se plasma una convergencia de partidos que son capaces de encontrar puntos comunes partiendo de sus ideologías, es decir, la unión de democristianos, liberales, socialdemócratas y moderadas. Aunque cabe destacar que el

⁴⁹ Para consultar el preámbulo del programa electoral del PSOE (1977, pp. 1-2) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-1977.pdf>

grosso del partido estaba conformado por liberales y democristianos que como veremos, el segundo conjunto, es decir, los democristianos serían los que dominarían la esfera de la política educativa en los gobiernos de la UCD posteriores. Lo que es importante destacar es que la UCD se presentaba como un partido político democrático y moderno que trataba mediante su discurso no emular discursos que pudieran ser identificados con el régimen totalitario anterior. Adolfo Suárez se presentaba como un hombre de Estado democrático y preocupado por encaminar y dirigir una transición que era necesaria a los españoles, pero tratando de recoger las más diversas sensibilidades en un único conjunto de partido.

Las principales propuestas en ambos manifiestos quedan recogidas en el ANEXO XI y analizadas en los párrafos siguientes.

El manifiesto del PSOE recoge los principios de igualdad: participación de la comunidad educativa en el control de los centros educativos y la educación gratuita y obligatoria como la base de una sociedad democrática construirían su discurso educativo. La igualdad de oportunidades como ideal socialista estaría en el seno de sus políticas, así como un modelo laico educativo, que como veremos sería uno de los puntos abandonados en el pacto educativo del artículo 27 de la CE (1978) que provocaría fracturas en el seno del partido.

En el caso de UCD, es importante destacar que describe la educación como el más importante servicio público, es decir, como una cuestión principal del Estado y en su condición de servicio público como un derecho. Tras esta afirmación, el siguiente principio que podemos encontrar es el de la libertad de enseñanza, seguido de la gratuidad de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, el derecho de los padres e determinar la educación de sus hijos y el control de las familias sobre los centros docentes. En dicho orden aquí desarrollado es como se presentan los distintos principios que son preferentes para una UCD que sería decisiva en el desarrollo de la CE (1978) y su peso tras dichas elecciones sería fundamental para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, en el que todas las cuestiones aquí destacadas en el programa político de UCD quedaron recogidas o reflejadas en dicho artículo.

3.1.3. El debate y la construcción del artículo 27 de la Constitución española de 1978

En agosto de 1978 la asamblea legislativa constituyente en la que estaban representadas las diferentes fuerzas políticas representativas según los escaños obtenidos en el Congreso de los Diputados en las elecciones generales de 1977.

El día 8 de septiembre de 1977 se pondría en discusión el primer borrador sobre en relación con la educación:

Artículo 31

1. Se reconoce el derecho a la educación.
2. Los poderes públicos garantizarán, en condiciones de igualdad, el acceso de todos a la enseñanza, mediante una programación general de la educación y de las instituciones docentes de todos los niveles.
3. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.
4. Se reconoce la libertad de creación de escuelas, dentro del respeto a los principios constitucionales.
5. Los poderes públicos podrán inspeccionar el sistema educativo en su conjunto.
6. Los poderes públicos homologarán y podrán ayudar eficazmente a las escuelas que reúnan los requisitos que la ley establezca.

El trabajo del primer borrador se vería interferido mediante una publicación del mismo en la revista «Cuadernos para el Diálogo», lo que produjo severas críticas por los diversos sectores, pero especialmente «desde el ámbito sociólogo de centroderecha se produjeron manifestiones que consideraban el artículo educativo muy tibio en el reconocimiento expreso de la libertad de enseñanza» (Hernández-Beltrán, 2008a, 30).

El 5 de enero se publicaría el Anteproyecto de Constitución y se recogería en el artículo 28 sobre la educación lo siguiente:

Artículo 28

1. Todos tienen derecho a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. La ley regulará la autonomía de las universidades.

Se presentarían 70 enmiendas en relación con el artículo 29, siendo el artículo que más enmiendas representaría (Hernández-Beltrán, 2008a, p.34) ya que la educación no era una cuestión baladí, sino uno de los asuntos de mayor relevancia teniendo en cuenta que ha sido uno de los campos, el de la educación, que como hemos definido anteriormente durante el último siglo y medio supuso claras confrontaciones entre las más diversas formaciones políticas (Baylos-Grau, 2018).

La cuestión principal que estaba en el centro del debate y de las posiciones que llevarían al desencuentro político en hasta tres ocasiones, sería que para los sectores de la derecha española era de su interés el alcanzar un pacto que permitiera el desarrollo de un sistema educativo dual —privado y público— y que el sector privado fuera subvencionado por el estado en aras de mantener el rol que había venido desarrollando la iglesia católica en la educación. Para los sectores de centro izquierda el acento estaría en el principio de igualdad en educación que sería garantizado por un Estado fuerte como garante del derecho público, al mismo tiempo que introducir mecanismos de participación de los padres, madres o tutores legales y alumnos en los centros financiados con fondos públicos. Para el sector más conservador y tradicional de los grupos parlamentarios, el pacto pasaba por que la familia y la Iglesia fueran los gobernadores de la educación y que el Estado fuera el encargado de subvencionar centros privados, una cuestión que como destaca Baylos-Grau (2018) partía de una situación de desventaja, ya que era inconcebible dentro de un proyecto democrático de derecho. El Partido Comunista, por su lado, concebía la coeducación y la declaración de la educación como un servicio público fundamentales para alcanzar un pacto educativo.

Como bien analizaría Hernández-Beltrán (2008a) los grupos parlamentarios que buscaban potenciar las libertades frente al derecho a la educación universal y un rol estatal fuerte en la provisión y administración de la educación —como eran el Grupo Mixto y Alianza Popular, entre otros— escudarían sus enmiendas a través del reconocimiento del artículo 26.3 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948) que versa sobre «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos», así como el artículo 13. 3 que recoge lo siguiente: «Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfagan las normas

mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

Otro de los artículos más controvertidos del Anteproyecto de Ley sería el artículo 28.9. «Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca». En este caso, la preocupación mostrada por el Partido Comunista sobre la palabra ayudará, la cual quiso matizar en «podrán ayudar», trataría de refrenar la posibilidad de subvencionar con fondos públicos los centros educativos privados de manera indiscriminada (Baylos-Grau, 2018).

Como nota curiosa, el PSOE no presentaría enmienda alguna sobre el artículo 28 del Anteproyecto, ya que entendía que se había reflejado un claro equilibrio entre las cuestiones más relevantes del derecho a la educación y la libertad de enseñanza, aunque algunos sectores de la formación socialista se mostraron reticentes a aceptar un artículo que no recogía los principios educativos del socialismo entendidos como escuela laica y única (Hernández-Beltrán, 2008a).

Sin embargo, no todas las fuerzas políticas aceptaron el artículo con tal efusividad, por lo que se presentaban dos posibles escenarios: uno que supusiera la conformación de una unión conservadora entre UCD y AP, u otro que supusiera un mayor acercamiento entre las dos fuerzas parlamentarias más representativas, como eran UCD y PSOE (Hernández-Beltrán, 2008a). No obstante, la primera tendencia sería la de la unión de las fuerzas conservadoras, ya que UCD no estaba dispuesto a renunciar al equilibrio que pretendía hacia las libertades en educación, ya que como hemos mencionado anteriormente los gobiernos de UCD (1977-1979, 1979-1982) mostrarían estas preferencias en las políticas educativas desarrolladas (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016).

De esta alianza surgiría un nuevo texto propuesto del conjunto de las líneas que pretendían introducir en una nueva revisión del artículo 28 en la asamblea constituyente, que quizás, sería el más controvertido y que generaría un revuelo parlamentario. El texto recogía lo siguiente:

1. Todos los españoles tienen derecho a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad armonizando en ella el respeto a la libertad y derechos individuales con los principios democráticos de la convivencia social.
3. La Constitución reconoce y los poderes públicos garantizan el derecho de los padres a elegir libremente para sus hijos el tipo de educación acorde con sus propias creencias y convicciones.
4. La ley determinará el nivel básico de la educación obligatoria y gratuita. El Estado asegura la financiación de todos los alumnos en igualdad de condiciones con independencia del centro en el que estén escolarizados.
5. El Estado fijará las normas, programas y condiciones básicas a que debe ajustarse el sistema educativo y velará por el cumplimiento de las leyes. Asimismo, creará y promoverá la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Las leyes regularán la participación de los padres, los profesores y, en su caso, los alumnos en el control de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
8. El Estado inspeccionará el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes y homologará los centros docentes.
9. Para cumplir estos fines el Estado ayudará eficazmente a los centros docentes que reúnan los requisitos que el Estado establezca.
10. La ley regulará la autonomía de las universidades.

Los matices, con el artículo 28 del anteproyecto de ley serían mínimos, pero estarían cargados de significado y mostrarían rápidamente el balance hacia el fomento de las libertades educativas, frente al derecho a la educación. Como podemos apreciar en el artículo 4 del texto ucedista se reemplaza el carácter

gratuito y obligatorio otorgado a la educación —una cuestión que como la derecha justificaría mediante la DDHH (1948) y el PIDESC (1976), bien podría haber sido justificada apoyándose en estos textos por parte de las fuerzas progresistas y nacionalistas socialistas— por lo que se dejaba en el aire el hecho de la obligatoriedad del Estado de proveer y financiar una red pública totalmente gratuita, ya que esto podría haber sido si se hubiese quedado recogido de este modo, un escollo o fractura en el texto por el que lucro podría haber sido introducido en el sistema educativo público. Esta idea no se aleja de la realidad predecible si tenemos en cuenta que en el artículo 5 de este texto se recoge que el Estado subvencionará con fondos públicos las iniciativas privadas, además de como destaca Hernández-Beltrán (2008a) se incorpora la palabra «y la promoción» de los centros educativos, lo que puede entenderse como una obligación «blanda» del Estado con la financiación.

Pero tal y como destaca el autor, la cuestión que levantaría mayores críticas sería la incorporación de la palabra «y dirigir», es decir, una palabra que con la frase «libertad de creación de centros» genera el significado de una escuela totalmente autónoma, es decir, una empresa subvencionada con una libertad que podría ser discriminatoria respecto de los centros estatales.

El día 17 de abril se publicaría la Ponencia que recogería en torno a lo representado en el artículo 26 lo siguiente:

Artículo 26.

1. Todos tienen el derecho y el deber a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, tanto en los centros públicos como privados.
4. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación y planificación de centros docentes.
5. La Ley regulará: a) El nivel de la educación obligatoria y gratuita. b) El derecho de las personas físicas y jurídicas a establecer centros docentes. c) El derecho de los padres, profesores y, en su caso, los alumnos a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. d) La ayuda a los centros docentes. e) El Estatuto de los centros y el profesorado. f) La autonomía de las Universidades.
6. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

Las discusiones parlamentarias en torno al artículo 26 del Anteproyecto de Ley continuaron enfrentando a las fuerzas progresistas y conservadoras en torno a la defensa del derecho a la educación y las libertades. Por lo que el 1 de julio de 1978 finalmente el artículo quedaría redactado de la siguiente manera:

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca.

El artículo 27 de la Constitución pasaría por la Cámara del Senado y también fue ampliamente discutido sobre el que se presentaron al menos una centena de enmiendas, aunque no se modificaría o alteraría el resultado de este 27 de septiembre de 1978 terminaría siendo aprobado.

Con este recorrido, siguiendo el análisis desarrollado por el académico Hernández-Beltrán (2008a) se ha mostrado lo difícil y tedioso que fue alcanzar un pacto educativo en torno al artículo 27 de la Constitución, que por lo que hemos podido recoger, no sería producto de agrado de todos los parlamentarios o senadores.

Sin embargo, son varios los autores que destacan el carácter ambiguo del artículo 27 de la educación que ha permitido que según el partido político en el poder y dependiendo de su apoyo a principios universalistas o de las libertades en educación, las políticas han sido desarrolladas en un sentido u en otro, razón por la que el debate en torno al establecimiento de un pacto educativo sea una de las cuestiones aclamadas por algunos sectores de la población, o en campañas electorales de los últimos diez años. No obstante, desarrollaremos los intentos de pacto educativo a lo largo de los años más adelante. Ahora cabe destacar esta ambigüedad o posibilidad ecléctica herencia del artículo 27 de la educación.

Para no irnos muy lejos el principio del artículo 27 en su punto 1 versa así: «Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza». El hecho de que se reconozcan ambos principios no es baladí, presenta la combinación de ambos principios que como hemos desarrollado supusieron los más amplios litigios y enfrentamientos políticos desde el siglo XIX en España y se ponían al mismo nivel.

Sin embargo, de estos dos principios el principio de libertad de enseñanza contrae dos principios arraigados:

- La libertad de enseñanza: reconocida como la libertad de los padres de garantizar la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones, que incluye la libertad de escoger para sus hijos las escuelas distintas de las escuelas públicas y el Estado contrae la obligación de respetar esta libertad dentro de la educación. Al mismo tiempo que reconoce la libertad de todos para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, que se ajusten a las normas mínimas establecidas por el Estado.

De este modo, el hecho de que se recoja la libertad de creación de centros —considerada una variante de la libertad de empresa— permitiría que nuestro sistema educativo no se desarrolle desde el monopolio estatal, sino que se establece el pluralismo educativo institucionalizado mediante un sistema dual mediante escuelas privadas y públicas para garantizar el derecho a la educación. Tanto la libertad de creación de centros como la libertad de elección de estos quedarían recogidos en el artículo 3 y 4 de la CE (1978). En este sentido la CE (1978) recoge el compromiso y obligación del Estado para ayudar financieramente a la libre creación de centros mediante el artículo 9, sin embargo, la fórmula de financiación ha sido modificada por los distintos gobiernos, ya que este artículo permite esa elasticidad (Baylos-Grau, 2018).

Esta financiación quedaría sujeta sobre la base de que se cumplan los principios establecidos por el Estado en el artículo 27.2 de la CE (1978) como son:

- El pleno desarrollo de la personalidad humana.
- El respeto al pleno desarrollo de la personalidad humana.
- El respeto a los principios democráticos de convivencia.

- El respeto a los derechos y las libertades fundamentales.

De este modo, el artículo 27.2 supondría un acotamiento sobre las libertades recogidas en los artículos 27.3, 27.6 y 27.9 mediante un acuerdo para su financiación.

En relación con el artículo 27.5 se reconocía la participación y el control de la comunidad educativa, una reivindicación que había sido fruto de los movimientos estudiantiles, sociales, sindicales y progresistas, ya que hasta la fecha el control de la educación había estado en manos del Estado o, en el caso de la universidad, de la Falange Española o de las J.O.N.S. (partido político de base fascista y nacionalsindicalista). Esta participación, como vimos fue uno de los puntos o elementos que reflejaron enmiendas por parte de los partidos de la derecha conservadora —como AP— negados a permitir el control de las escuelas en otros temas que no fueran los administrativos. Fruto de este artículo surgirían más adelante, como recogeremos los Consejos Escolares en los centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos (Feito, 2014).

Por lo que hace al artículo 27.3 que dicta «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» no implica obligatoriedad de tener que recibir educación religiosa, sino que estaría sujeto a voluntariedad de los padres, madres o tutores legales. No obstante, el artículo 27.3 podría tener implicaciones en el artículo 20.1.c sobre el reconocimiento y la protección de la libertad de cátedra. Dicho conflicto se pondría de relieve en los centros públicos mayoritariamente religiosos, ya que podría darse un principio de discriminación debido a que el profesorado se entendiera que no respetaba o comulgaba con el ideario del centro. Esta fue una de las cuestiones que tempranamente mostraran las ambigüedades del artículo 27 mediante la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1981, cuestión en la que nos detendremos más adelante, así como en los acuerdos entre el gobierno y la Santa Sede en 1979.

Es importante destacar el artículo 10 de la CE (1978) en su punto en el que se establece lo siguiente:

2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Como hemos podido ver, dicho artículo sirvió de apoyo en los respectivos debates de apoyo a los derechos en educación y las libertades en educación por las respectivas fuerzas, ya que, como hemos comentado los partidos políticos que sostenían las libertades en educación por encima de los derechos sociales, se apoyarían en las prescripciones de los artículos de la DDHH (1948) y el PIDESC (1976) que establecían del derecho los padres a elegir la libertad de elección teniendo en cuenta el pensamiento filosófico y religioso de los padres, madres o tutores legales, para fundamentar la libertad de creación de centros y la libertad de elección. Es importante destacar, por ejemplo que en la actualidad, tal y como veremos más adelante el PP de Mariano Rajoy mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013 se acoge a la Convención de la UNESCO del año 1960 para prohibir legalizar la educación segregada por sexos inhabilitando el artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación (2006) del PSOE en la que se prohibía cualquier discriminación en la admisión de alumnos, por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, etc. Una vez más, podemos destacar la ambigüedad de la CE (1978) que queda sometida a la voluntad de los partidos políticos en el gobierno. La educación segregada por sexos favorece a los centros educativos privados y privados-concertados religiosos de este modo, que satisfacen las demandas de algunos conjuntos sociales en el deseo de educar a sus hijos de manera segregada.

En conclusión, el texto fundamental redactado por las diversas fuerzas políticas fue un esfuerzo por considerar los principios clásicamente conflictivos entre las fuerzas de izquierdas y progresistas, frente a las fuerzas conservadoras, democristianas y liberales; no obstante la superposición de ambos principios, es decir, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza situados al mismo nivel han permitido según el gobierno político al mando una promoción o contención de la educación privada «de» y «en» la educación, tal y como veremos en el desarrollo del caso español a lo largo de las distintas etapas de gobierno de la democracia española (1978-2019).

3.2. El tercer gobierno de Adolfo Suárez (1979-1981) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los ministros de Educación José Manuel Otero Novas (1979-1981) y Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona (1980-1981)

3.2.1. Contextualización del gobierno de Adolfo Suárez (1979-1981)

El día 1 de marzo de 1979 se celebraron las segundas elecciones generales en España, en las que la UCD repetiría una segunda victoria electoral.

La UCD bajo el liderazgo de Adolfo Suárez se volvería a convertir en la fuerza parlamentaria mayoritaria con 168 escaños, seguida del PSOE liderado por un Felipe González que habría abandonado la vía marxista del partido con 121 escaños seguidos del Partido Comunista con 23 escaños (Congreso de los Diputados, 1977).

El proyecto de Estado de ambos partidos políticos —PSOE y UCD— puede ser rastreado en grandes líneas en el análisis de las introducciones de los programas electorales ambas fuerzas para las elecciones de 1979.

Es importante destacar antes que la crisis del Petróleo también afectaría a una España que se encontraba ante el mayor reto presentado hasta la fecha, es decir, la construcción de un Estado democrático y las necesidades urgentes de desarrollar un país que carecía de servicios públicos extensivos para toda la población, con unas deficientes infraestructuras y personal infraformado.

Además de ello, el funcionamiento de la economía estaría marcado por un aumento de la inflación en más del 20 % y una tasa del paro en marzo —justo en el mes de celebración de las elecciones generales— situada en el 8,1 %, de este porcentaje el 7,8 % de los parados eran hombres y el 9,2 % eran mujeres (Tamames, 2017). En este contexto, es en el que se desarrollarían las políticas educativas, ya que como indica Ball (2012c) si alguien quiere saber por donde va la educación tenemos que hacer un seguimiento de la economía.

3.2.2. Los programas electorales del PSOE y AP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1979

El PSOE (1979, pp. 1-3)⁵⁰ en la introducción de su programa electoral y dentro de este contexto presentaría su proyecto de estado del bienestar, en el que abogaba directamente por la mejora de los servicios públicos y por la construcción de un marco normativo y legislativo que atendiera a los derechos fundamentales y básicos de las personas. En este caso, recoge uno de los déficits con los que se encontrarían los sucesivos gobiernos hasta bien entrada la década de los noventa, es decir, proveer de suficientes plazas escolares a las personas en edad de recibir educación. En resumen, el proyecto del PSOE estaría basado en un Estado fuerte para poder garantizar los derechos sociales e individuales de la población española recién salida de un modelo autoritario de Estado. El PSOE había estado en contacto con las necesidades reivindicadas desde los más amplios sectores de la sociedad y a partir de ahí y la ideología del propio partido en el que aluden a la figura del fundador del partido, es decir, Pablo Iglesias, tratarían de presentarse como el partido del pueblo y de la clase trabajadora. Cabe recordar que como hemos recogido anteriormente en la historia política de la fuerza progresista, en el Congreso celebrado en el XXVIII del PSOE en mayo de 1979 abandonaría los preceptos marxistas del partido, y como ya hemos visto anteriormente dejaría de lado los reclamos por una escuela única y laica.

La antigua UCD se presentaba a sí misma como «partido de las libertades» (UCD, 1979, p. 11), ya que como hemos desarrollado anteriormente se trata de un partido conformado por conversadores, liberales y democristianos principalmente y en el caso del Estado español la relación entre la iglesia y el Gobierno se

⁵⁰ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1979, pp. 1-3) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-1979.pdf>

habían desarrollado tradicionalmente de manera pacífica y relacional, es decir, de apoyo mutuo y conservación de privilegios. La UCD (1979, pp. 9-10), en la introducción de su programa electoral se presentaría como el partido que fue principal en la transición democrática y en el desarrollo de la CE (1978). La ideología del partido se basaba en el respeto y protección de las relaciones con los poderes tradicionales españoles, la libertad económica y la libertad de los ciudadanos, que se volcará como ahora veremos en el desarrollo de su programa educativo.

Los manifiestos políticos preelectorales (1979) de ambas fuerzas políticas —UCD y PSOE— son recogidos de mediante una tabla comparada en el ANEXO XII, de los que a continuación detallamos su análisis.

El proyecto educativo del PSOE recogido en su manifiesto del año 1979 estaría enmarcado en las teorías de comprensividad educativa y de la igualdad de oportunidades. No hacen mención alguna a la libertad de elección de centros o la libertad de elección de los padres ya contenida en el CE (1978). Sin embargo, en su proyecto educativo tratarían de fortalecer las garantías de protección del profesorado mediante el ideario de centro educativo afirmando la protección de la libertad de pensamiento del profesorado. A la par, recogerían las inquietudes de los movimientos sociales y profesionales—como la renovación pedagógica —reclamada por los Movimientos de Renovación Pedagógica— y la participación de la Comunidad Educativa en los centros educativos proponiendo la introducción de órganos de gobierno democráticos como el Consejo Escolar. Otra de las preocupaciones recogidas sería la profesionalización, retribuciones salariales y formación del profesorado como reconocimiento a su función dentro de la democratización de la enseñanza.

La gratuidad sería una de las preocupaciones expuestas por el PSOE, así como la estructuración de etapas y niveles educativos sin filtros para continuar la carrera formativa, ambas cuestiones relacionadas con la comprensividad y la igualdad de oportunidades.

Finalmente, en relación con el modelo de Autonomías, reconocerían la diversidad de estas y pretendían fortalecer las competencias de los mismos dentro del modelo educativo en el respeto a la diversidad de cada región.

El proyecto político-educativo de UCD recogería las posturas defendidas en el desarrollo del artículo 27 de la Constitución. En primer lugar, como podemos observar no especifica las competencias o traza líneas de estas en la participación de la Comunidad Educativa, ya que cabe recordar que UCD era más próximo a los reclamos de AP sobre que la participación de la Comunidad Educativa debía ser traducida en el control de los presupuestos, pero dejándoles fuera de cuestiones como la programación anual. Además, si comparamos ambos manifiestos, el PSOE se compromete a introducir o conformar el órgano de gobierno de participación escolar de la Comunidad Educativa, es decir, el Consejo Escolar, a lo que la UCD no recogía tal órgano. Como recoge Feito (2014, p. 51):

Los grupos progresistas era partidarios de democratizar la vida de los centros y para ello proponían la creación en cada centro de un órgano colegiado constituido por profesores, padres y alumnos con competencias sobre la elección del director del centro, el proyecto de la escuela, su plan general anual, la admisión de alumnos y un largo etcétera. Por el contrario, para los grupos conservadores —liderados claramente por la Confederación Católica de Padres de Familia— la prioridad era la de satisfacer la libertad de elección de centro por parte de las familias.

La primera posición recogida en el párrafo anterior pertenecería a la posición del PSOE ante la participación democrática, y la segunda recogería la postura de la UCD como su política preferente. Al fin y al cabo, dicho órgano de participación no vería la luz hasta el gobierno del PSOE, mediante la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.

Otro claro balance, ante los principios recogidos en el artículo 27 de la CE (1978) son las libertades de enseñanza que son expresadas en ambos manifiestos. Por un lado, el PSOE como hemos analizado, recoge y trata de proteger en su proyecto educativo, la libre expresión del profesorado ante los abusos o interpretaciones de las libertades de enseñanza que suponen la libre creación de centros y el propio ideario

del centro. No obstante, la UCD no hace mención alguna de esta libertad, pero por el contrario que el PSOE, recoge sus intenciones para potenciar la libertad de creación de centros y la libertad de elección de centro, como principios fundamentales de su proyecto educativo y que tuvieron un aterrizaje en el «pacto educativo» en el artículo 27.

En relación al currículum UCD recoge dos de las preocupaciones y políticas que han sido utilitarias a los argumentos para introducir cambios en las sucesivas reformas cuando ha gobernado un partido político más escorado a la derecha ideológica, es decir, la religión —en lo que podemos ver como la UCD ya recoge lo que firmaría en los Acuerdos con la Santa Sede (1979) que más abajo desarrollamos— y la cuestión de la lengua oficial y cooficial de las Autonomías, tratando de proteger la relevancia del castellano, aunque reconociendo el derecho a que la lengua autonómica sea integrada en el currículum. La propuesta del PSOE es más abierta en esta materia, y como hemos de analizar trata de reconocer la diversidad cultural y educativa sin establecer prescripciones o límites a dos cuestiones del currículum que actualmente representan campos de batalla por la gobernabilidad aún abiertos.

Otros puntos en común son la necesidad planteada de hacer extensiva la educación hasta los 16 años y del preescolar paulatinamente, así como la gratuidad de las etapas obligatorias.

Ambas formaciones abogan por la comprensividad y tratarían de enmarcar un sistema educativo, como el que es en la actualidad, un sistema característicamente comprensivo, es decir, que para pasar de una etapa a otra no existen itinerarios diferenciados o filtros de admisión mediante pruebas selectivas.

Finalmente, como hemos argumentado unos párrafos más arriba, la UCD de Adolfo Suárez ganaría las segundas elecciones democráticas después de la dictadura franquista celebradas en marzo de 1979. El Ministerio de Educación y Ciencia de la UCD recaería sobre las figuras de José Manuel Otero Novas —de la rama democristiana del partido que posteriormente en 1991 se afiliaría al PP— el cual desempeñaría su cargo entre 1979 y 1980 y su sucesor Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona —también de la rama democristiana— durante 1980 y 1981.

3.2.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1979-1981)

En dicha etapa de gobierno se desarrollarían las siguientes legislaciones, normas y documentos que promocionarían la privatización «de» y «en» la educación:

Tabla 48. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno ucedista de Adolfo Suárez (1979-1981) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de José Manuel Otero (1979-1980) y Juan Antonio Ortega (1980-1981)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	de	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Adolfo Suárez (1979-1981)	José Otero (1979-1980)	Manuel (1979-1980)	Acuerdo con la Santa Sede BOE, 300 (15/12/1979)	Renovación del Concordato firmado con la Santa Sede en 1953 durante la dictadura franquista que protegía la educación religiosa católica romana
	Juan Ortega y Ambrona (1980-1981)	Antonio Díaz (1980-1981)	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (27 de junio de 2018)	Ley que no llegó a entrar en vigor, ya que tras el Golpe de Estado del 23 de febrero y la victoria electoral del PSOE en 1982 no sería puesta en funcionamiento. El PSOE fue especialmente crítico y presentó diversas enmiendas, de las cuáles una de ellas fue resuelta en el Tribunal Constitucional
			Real Decreto-Ley (23 de agosto)	Medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980-1981, ampliación de plantillas de cuerpos docentes y concesión de suplementos de crédito para ayudas de enseñanza y contratación de personal docente y auxiliar

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

Los Acuerdos con la Santa Sede los hemos situado aquí, ya que fueron entraron en vigor tras su aprobación en las Cortes el día 4 de diciembre de 1979 y publicados en el BOE el día 15 de diciembre de 1979. Los Acuerdos con la Santa Sede, en concreto el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Escolares, suponen la protección de ciertas garantías a la Iglesia católica en la educación española. No obstante, los Acuerdos fueron firmados en Roma el día 3 de enero de 1979, es decir, meses antes de la publicación de la CE (1978) en el BOE el día 29 de diciembre. Esta aceleración de la firma de los acuerdos previa la CE (1978) ha sido considerada como carente de transparencia (Sevilla-Merino, 2016) o de «carácter preconstitucional» (Tiana, 2018, p. 107), por parte de la UCD que principalmente las políticas educativas del partido estaban bajo el ala democristiana del partido y trataron de proteger el rol de la Iglesia en la educación y que serían aprobados once meses después de las elecciones generales y el ascenso al poder de la UCD.

En el artículo 1 de los Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado español que vendrían a adaptar el Concordato franquista de 1953, recogían que:

A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar [...] que, en todo caso, la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana.

De este modo, se garantizaba el derecho a recibir educación religiosa católica romana en las etapas primaria y secundaria, pero quedaría sujeta a la voluntad de los padres, madres o tutores legales, es decir, que podían eximir a sus hijos de dicha asignatura por lo que se les tenía que ofrecer una alternativa, regulada por UCD mediante la introducción de la materia de «Ética y moral» en 1980 y sujeta a evaluación.

Dichos Acuerdos supusieron las siguientes competencias para la Iglesia católica:

- Se encargaría de los manuales y asignaturas.
- Establecerían el contrato y salario del profesorado.

La cuestión del establecimiento de los contratos del profesorado derivó en diversos litigios ante los tribunales, ya que, en algunos casos suponía la violación de los derechos fundamentales de los docentes, ya que, el término de los contratos vendría determinado por la conducta y vida privada del profesorado acorde con los principios religiosos —no divorciarse, no vivir en pareja sin estar casado, no abandonar los votos religiosos, no participar en manifestaciones o huelgas de protesta sobre la situación laboral— (Baylos-Grau, 2018).

Posteriormente, la Ley orgánica 5/1980 del 27 de junio, para la regulación del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), sería la primera Ley orgánica llevada a cabo tras el establecimiento del artículo 27 de la educación que trataría de establecer los principios de actividad educativa, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes del alumnado. A pesar del intento normativo, dicha legislación no entraría en vigor a razón del Golpe de Estado del general Tejero el 23 de febrero de 1981 cuando estaba en proceso de revisión y modificación, y finalmente cuando el PSOE ganara las elecciones en 1982 no se pondría en funcionamiento.

El denominado «pacto educativo», es decir, el artículo 27 de la Constitución muy tempranamente comenzaba a mostrar los conflictos que podrían derivarse de este entre las distintas formaciones políticas, dependiendo del sentido que se les diera a las legislaciones. De este modo, el punto de mayor conflicto estuvo entre la formación de la UCD y el PSOE, a lo que Baylos-Grau (2018, p. 94) denominó como «una dura batalla ideológica» entre ambas formaciones, a raíz de que el PSOE consideraba que se estaba violando el artículo 27 de la CE (1979) y que estaba cargada de un claro equilibrio en favor de la libertad de creación de centros que ponía el peligro el derecho a la educación en lo relativo al libre pensamiento del profesorado y alumnado y, la libertad de cátedra. Cabe recordar que la libertad de pensamiento del profesorado era uno de los puntos recogidos en el programa preelectoral de 1979 del PSOE.

A tono de la LOECE (1980) se interpondrían diversas sentencias ante el Tribunal Constitucional en relación con el ideario de centro y la violación de los derechos fundamentales del profesorado en

realización a la libertad de conciencia y la libertad de cátedra. El fallo del Tribunal Constitucional en la sentencia 5/1981 del 13 de febrero de 1981 determinó que el ideario de centro no podía constituir un elemento de doctrina ideológica impuesta sobre el profesorado, ya que era incompatible con la libertad de enseñanza. La sentencia 5/1981 recogía lo siguiente:

En los centros públicos de cualquier grado o nivel la libertad de cátedra tiene un contenido negativo uniforme en cuanto que habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, es decir, cualquier orientación que implique un determinado enfoque de la realidad natural, histórica o social dentro de los que el amplio marco de los principios constitucionales hace posible. Libertad de cátedra es, en este sentido, noción incompatible con la existencia de una ciencia o una doctrina oficiales. [...] En un sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales. Esta neutralidad, que no impide la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (artículo 27.3 de la Constitución), es una característica necesaria de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro, y no el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos, de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente. La neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos regulados en la L.O.E.C.E. impone a los docentes que en ellos desempeñan su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita. (Sentencia 5/1989, p. 14)

De este modo, en relación con la libertad de enseñanza el TC fallaría en favor de los recursos presentados por 50 senadores y diputados del PSOE a la LOECE (1980) sobre la protección de los derechos de los trabajadores y de la libertad de enseñanza. En la sentencia 5/1980 se dictaminaba lo siguiente:

3. En relación con los artículos impugnados en el Motivo primero, la violación de la Constitución se produce, a juicio del recurrente, porque los artículos 15, 18 y 34 de la L.O.E.C.E. no señalan límites al alcance del derecho de los propietarios de centros privados a establecer un ideario, por lo que este puede invadir la esfera de la libertad ideológica de los profesores, los padres y los alumnos, produciéndose en caso de conflicto un sometimiento indebido de estos al ideario, ya que el artículo quince lo jerarquiza por encima de las demás libertades, que quedarían así supeditadas a él e incluso al Reglamento de régimen interior del centro. Frente a esta jerarquización de unas libertades a otras, el recurrente propone como solución que se defina el ámbito propio de cada una para articularlas entre sí. La libertad de enseñanza de los profesores (artículo 15 de la L.O.E.C.E.) se encuentra recogida según él, en el artículo 27.1 de la Constitución en relación con el 20.1 c), y es una libertad que tiene una dimensión institucional, por estar reconocida en interés de la ciencia y defiende la libertad de decir la verdad, aunque en las ciencias del espíritu no siempre podrá hablarse de la verdad en términos absolutos. En opinión del Comisionado señor De la Quadra, otra de las libertades concurrentes, la de creación de centros docentes, solo pretende, frente al Estado, el reconocimiento de su actividad y de que hay aspectos en la educación, distintos de los que afectan al contenido mismo de la enseñanza, como son los relativos a la moral y a la religión, en los que cada centro puede tener su propia orientación, su carácter propio, el cual debe ser respetado por los profesores con un deber de discreción, evitando -en cada caso de discrepancia- el ataque frontal. A ese carácter propio debe estar referido y limitado el ideario, sin que -según el recurrente- puedan introducirse en este otros aspectos de carácter didáctico, cultural o pedagógico, que son manifestación del poder de dirección del titular del centro, pero que ya no condicionan la libertad de enseñanza de los profesores. El recurrente invoca también la protección que la Constitución (artículo 16.1 y 2) otorga a las acciones de los profesores que afectan a su vida personal e íntima, y sostiene que en caso de colisión entre tales acciones y el ideario del centro habrá de jugar el principio de discreción, que será

el que indique en cada ocasión cuándo la conducta íntima y privada del enseñante choca con el ideario o cuándo es el ideario el que quiere invadir estos ámbitos privados. (Sentencia 5/1989, p. 3)

De este modo, Tiana (2018) destaca que la sentencia del 13 de febrero de 1981 supondría el punto de fijación de como debía ser interpretada la libertad de enseñanza en relación con la libertad de creación de centros. El autor destaca que la sentencia 5/1980 también:

Establecería [...] una clara distinción entre las partes de la ley consideradas básicas, esto es, relativas al derecho normativo de algún derecho fundamental, que corresponde en exclusiva al Estado, y aquellos consideradas conexas, esto es, que pueden ser modificadas por legislación propia de las comunidades autónomas. (p. 99)

La primera ley orgánica educativa posterior al «pacto educativo» supondría, por lo tanto, y como hemos referido, la muestra de las ambigüedades y conflictos que se han ido desarrollando a lo largo de como veremos los gobiernos políticos españoles. Puelles-Benítez (2010, p. 379) describiría el conflicto derivado de esta ley como «una muestra temprana de las insuficiencias del pacto escolar del artículo 27 y de la necesidad de llegar a un nuevo consenso sobre políticas básicas».

Es importante destacar que la inversión en educación como porcentaje del PIB en esta etapa de gobierno estaría situada en torno al 2,34 % del PIB en 1979, lo que supone un aumento de alrededor de un 1 % respecto a 1975, aunque seguía siendo una inversión insuficiente parte de la crisis económica que estaba sufriendo el país y el insuficiente desarrollo de la educación que dejaba a la iglesia y el sector privado una puerta abierta, junto con el ambiguo desarrollo del artículo 27, para lo que a continuación vamos a recoger las escuelas privadas-concertadas que representan las APPs entre el Estado y personas jurídicas para el establecimiento de centros educativos como una red escolar que llegaría allí donde no podía llegar el Estado. En dicha etapa de gobierno, se concedían subvenciones económicas públicas a los centros privados, pero sin alguna contrapartida que sería regulada en la siguiente etapa de gobierno del PSOE mediante la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985). Cabe desatacar que apenas tres años antes en el Informe sobre de seguimiento de la LGE emitido en 1976 ya se destacaba esta situación deficitaria sobre la gratuidad de la educación como un objetivo incompleto.

Otra cuestión que despertaría una clara oposición y denuncia por parte de los grupos parlamentarios, entre ellos, de manera destacada el PSOE sería el Real Decreto-Ley del 23 de agosto de medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980-1981.

En el que sobre todo se consideró que «las ayudas a la escuela privada (eran) consideradas irregulares ya que la cantidad debía ser aprobada mediante un proyecto de ley» (Hernández-Beltrán, 2008b, 78). El autor recoge que la oposición denunciaba «el intento de «estrangular a la enseñanza estatal» privilegiando a la escuela privada (Hernández-Beltrán, 2008b, 78). Esta consideración de gobierno a golpe de decreto levantaría ampollas en las relaciones parlamentarias en una cuestión que parecía ser más que conflictiva. Cabe recordar que el Proyecto de Ley sobre la Financiación de la Enseñanza Obligatoria se encontraba en el Parlamento sometido a discusión y enmiendas desde que fuera publicado en el BOC el 11 de octubre de 1978 tratando de dar solución a la financiación de la iniciativa privada sostenida con fondos públicos, ya que hasta el momento los padres, madres o tutores legales emitían pagos a los centros públicos y privados para sufragar los gastos del salario de los docentes. Mediante dicho Proyecto se trataría de establecer un sistema en el que los gastos del profesorado y adquisición de servicios saliera del presupuesto del gobierno y el mantenimiento y otros gastos de los edificios fueran sufragados por los ayuntamientos. Se introduciría la denominada «ayuda a la gratuidad», la cual funcionaría como un cheque escolar en el que los padres percibirían una cantidad por escolarizar a sus hijos en centros públicos o privados, con las claras consecuencias para la potenciación de la libertad de elección que no contemplaría elementos como la cercanía al centro, la estancia de hermanos en el centro o la distancia al mismo. A cambio de la percepción de dichas «ayudas a la gratuidad» los centros privados sostenidos con fondos públicos no podrían establecerse con ánimo de lucro, existía una Junta Directiva en el Centro y una Comisión Provincial para controlar dichas ayudas y los padres no podrían abonar cualquier cuantía económica a los mismos. La idea

detrás de dicha iniciativa es que se establecieran fideicomisos para hacer crecer la iniciativa privada subvencionada, que era interpretada como una estrategia para reducir costos sobre la gratuidad que supondría un trasvase de recursos que el Estado no tenía. Otro de los requisitos a estos centros sería la introducción de mecanismos de participación para la Comunidad Educativa, que serían contenidos en la LOECE.

Pronto se hicieron notar voces en contra de dicho Proyecto de Ley, por un lado, la AP quería que se introdujera un sistema de cheques escolares y se abandonara el sistema de «ayuda a la gratuidad», en el que se pudieran canjear los mismos sin condiciones. La política del cheque o bono escolar, como veremos más adelante, sería una de las políticas contenidas en el manifiesto político del año 1986 de AP, ya que existían *think tanks* neoliberales inspirados en la teoría del cheque escolar de Milton Friedman, como el Instituto de Economía de Mercado que emitirían un monográfico dedicado al bono escolar (Instituto de Economía de Mercado, 1983). Por otro lado, y no menos importante, sería la enmienda impuesta por el PSOE a la totalidad de dicho proyecto de Ley, ya que consideraban no introducían criterios que salvaguardaran los principios de equidad e igualdad de oportunidades y defendían la introducción del Consejo Escolar en dichos centros educativos, así como una serie de criterios de admisión del alumnado que de manera taxonómica seguían dicho orden preferente: nivel socioeconómico familiar, proximidad al centro educativo, hermanos en el centro educativo, número de hijos y nivel de renta (Hernández-Beltrán, 2008b). Finalmente, y como veremos más adelante, dicho proyecto no saldría adelante ya que, al disolverse las cortes en 1979 se dejaría abandonaría para ser retomado más adelante, y en 1982 con la llegada al poder del PSOE se establecieron los principios que estos introdujeron en dicha enmienda en la LODE (1985) que posteriormente será analizada.

Como hemos destacado anteriormente, la UCD comenzaría a llegar a su fin, ya que tras el 23 de febrero de 1981 y el intento de Golpe de Estado del militar Tejero se mostrarían las debilidades del gobierno, que habían comenzado con la dimisión del Presidente del Gobierno, Adolfo Suárez, el 29 de enero mediante las presiones sufridas desde los medios y los militares (Arrogante, 2018), en lo que le sucedería en el cargo un Leopoldo Calvo Sotelo que aún no había sido investido por mayoría en el Parlamento tras el intento de Golpe de Estado de Antonio Tejero (1981) y que finalmente sería investido como presidente el 25 de febrero y el 27 de febrero sufriría la primera manifestación multitudinaria en protesta por el 23-F y por la defensa de la democracia española. El año de gobierno en el que estuvo en el poder Calvo Sotelo las políticas se centrarían en otras materias, que no fueron la educación, sino en cuestiones como la ley de divorcio, la entrada en la OTAN, la firma de algunos Estatutos de Autonomía, pero nada destacable en lo relativo a la educación. De todos modos, este sería el último gobierno de la UCD, para llegar a disolverse como formación política el 19 de febrero de 1983 (Jáuregui, 1982).

3.3. El primer gobierno de Felipe González (1982-1986) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el ministro de Educación y Ciencia José María Maravall (1982-1986)

3.3.1. Contextualización del gobierno de Felipe González (1982-1986)

El jueves 28 de octubre de 1982 se celebraron elecciones generales en España, de las que resultaría victorioso con una amplia mayoría el PSOE del que era secretario de Partido Felipe González, y, por ende, se convertiría en el primer presidente del Gobierno socialista en la historia de la democracia española.

La UCD caería respecto a las elecciones anteriores de ser la fuerza parlamentaria más representativa y que habría gobernado durante los primeros años de la democracia a obtener únicamente 11 escaños. La fuerza política que obtendría más escaños habría sido el PSOE que sería la oposición directa durante los años que gobernó la UCD, obteniendo la mayoría absoluta con 177 diputados. Por detrás del PSOE, se situaría la coalición de partidos —PDP, UL, PAR, UPNE, UV y UCD (del País Vasco)— bajo la marca de una de la formación Alianza Popular (AP).

Los proyectos políticos de ambas formaciones —UCD y AP— presentarían dos conceptos diferenciados de sociedad y valores, tal y como analizamos en las introducciones de los programas electorales para las elecciones generales de 1982 de ambos partidos que recogemos a continuación.

En la introducción del programa electoral del PSOE (1982⁵¹, pp. 5-6) se puede observar como había abandonado definitivamente el marxismo y se presentaba como un partido liberal-progresista, proeuropeo —cabe recordar que España se adhería en 1985 a la Comisión Económica Europea— y que abogaba por la modernización. Sin embargo, no recoge ni una vez el término socialdemocracia, ya que era consciente del momento que estaba viviendo la socialdemocracia en otros países europeos, como la caída del socialismo alemán y la crisis de la socialdemocracia francesa, en lo que cabe destacar que las políticas de *New Right* se estaban conformando como el paradigma económico y político del siglo XX (Ysàs, 2014). Se puede palpar la precaución con la que se introducen los discursos: no se versa sobre gasto público, igualdad de oportunidades, estado del bienestar. El partido había hecho sus deberes y entendía que la revolución tecnológica era fundamental y que lo que requería la economía española era un crecimiento mediante la inversión sobre los sectores preferentes en un país que estaba empezando a dar sus primeros pasos hacia el desarrollo de lo recogido en la CE (1978). No obstante, no se hacen declaraciones sobre una inversión sobre el estado del bienestar, sino que se habla de una política concertada, en la que podemos intuir lo que posteriormente se establecería en 1985 mediante la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, es decir, una doble red de centros: públicos, privados y privados-concertados. El PSOE daría forma a los conciertos, o lo que hemos descrito como política de privatización endógeno-exógena. En esta primera etapa de gobierno, como hemos analizado anteriormente el PSOE trató de no enfrentarse con las grandes instituciones, como eran la Banca, la Iglesia o los militares, lo que definió también las políticas desarrolladas en educación.

Los problemas contextuales, políticos y estructurales eran muchos y estarían contenidos: un país en crisis económica, altas tasas de paro, desempleo juvenil y femenino, infraestructuras deficitarias, endogamia en el trabajo público, corrupción, desarrollo requerido del Estado de las CC. AA., etc.

El espíritu liberal-progresista, ofrecía crecimiento económico, pero no a costa de la igualdad, sino que entendían que ambas iban de la mano.

Es importante destacar que dicha etapa de gobierno del PSOE es la del definido como giro felipista en la que en su 28 Congreso se suprimiría la definición marxista del PSOE para tratar de no emprender una política radical y virar hacia posiciones de centro que según Lavezzolo y Orriols (2008) es lo que permite a los partidos políticos en muchas ocasiones alzarse con el poder.

Ysàs (2014) el cual describe el giro felipista como un liberal-progresismo, también destaca como el PSOE emprendería medidas económicas conservadoras y trataría de no enfrentarse a las grandes instituciones —la Banca, la Iglesia y el Ejército— por lo que las subvenciones económicas a la enseñanza privada siguieron protegidas e incluso reguladas mediante la LODE (1985).

Martin-Arce (2008) resuelve que las promesas electorales sobre la nacionalización de los servicios y bienes no eran un objetivo del PSOE del giro felipista, sino que algunas acciones como las del grupo empresarial Rumasa fueron encaminadas hacia la reprivatización de la empresa como una acción simbólica para la tranquilidad de los mercados. Según Fernández (2014) el Estado llevaría a cabo alrededor de 80 privatizaciones sobre pequeñas y medianas empresas consideradas insostenibles e ineficientes que supusieron un ingreso de 13 200 millones de euros. No en vano, también se llevaron a cabo grandes privatizaciones totales de empresas consideradas no rentables como fueron las de firmas automovilísticas como SEAT y ENASA, Transatlántica de transporte marítimo y Marsans de viajes (Granda-Cañedo, 2014). A la par, el autor destaca como se realizaron otro tipo de privatizaciones parciales en empresas que si resultaban ser rentables pero que ofrecían la oportunidad de extraer capital financiero inmediato de las mismas como fueron Endesa, Repsol, Argentaria o Telefónica.

⁵¹ Para ver la introducción del programa electoral del PSOE (1982, pp. 5-6) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-1982.pdf>

Es importante destacar para contextualizar el gobierno de Felipe González, como las fricciones con la derecha no tardaron en aparecer, siendo principalmente sonadas en el terreno de la educación, ya que el PSOE pretendía la extensión y democratización de la enseñanza mediante la creación de centros públicos. Aunque también, los enfrentamientos serían con los sindicatos de trabajadores por la reforma del Estatuto de los Trabajadores (1984) que aumentó considerablemente el empleo temporal y la reforma de las pensiones (1985) que dilataría en el tiempo los años de cotización.

Dicho gobierno sería en el que se firmaría el tratado de adhesión a la Comisión Europea (1985) y a la OTAN (1986) vía referéndum en el caso de esta organización.

Es importante señalar que parte de las políticas que se han referenciado en referencia a la ley de pensiones, las leyes laborales y las leyes educativas generaron ampollas en el sector de la izquierda sociológica, política y de los sindicatos mayoritarios (CC. OO. y UGT), lo que según Marín-Arce (2002) supuso un giro forzado de las políticas del gobierno de González de manera paulatina hacia el refuerzo del sentido social de las mismas. Por lo que el giro hacia la dedicación hacia las políticas sociales en el último gobierno de González devendría de como veremos más adelante de la gran huelga general de 1988.

3.3.2. Los programas electorales del PSOE y AP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1982

Como se ha podido analizar acudiendo a la introducción del programa electoral del PSOE (1982, pp. 5-6) el objetivo prioritario de la formación socialista es la de la modernización del país, se los servicios, administraciones públicas y de la economía española. Es cierto, que como hemos recogido en la breve radiografía del PSOE, no se hace mención alguna al estado del bienestar o a la socialdemócrata consecuencia de que las políticas socialdemócratas no estaban viviendo su mejor momento en el panorama europeo y a lo que cabe añadir que «algunos dirigentes socialistas se sumaron al cuestionamiento del papel del Estado y de las políticas reguladoras, defendiendo la centralidad del mercado y al necesidad de establecer límites al estado del bienestar» (Ysàs, 2014, p. 52). No en vano, gran parte del discurso que es recogido en las páginas 5 y 6 del programa electoral aquí estudiado, las políticas que pretendían desarrollar iban dirigidas hacia la mejora de la calidad de los servicios como la sanidad, la educación y las infraestructuras. No obstante, concretamente se versa sobre la mejora de la educación pública y privada en estándares de calidad e igualdad. A la par, es importante destacar que una de las promesas principales es la de la salida de la crisis económica que achacan al fracaso de las políticas conservadoras económicas del anterior gobierno, siendo que hemos detallado en la contextualización del gobierno de González desarrollada arriba, que gran parte de las medidas económicas implementadas en este gobierno tuvieron un cierto halo conservador que incomodó a los sectores que habían depositado sus esperanzas en un cambio real hacia una mayor protección de la sociedad y los trabajadores frente a los intereses de la patronal y las empresas (Marín-Arce, 2002).

La introducción del programa electoral de AP (1982⁵², pp. 5-6) representaba el pensamiento conservador y tradicionalista. Trazaban las líneas de un Estado fuerte mediante la defensa de las grandes instituciones tradicionales, como son la monarquía y las fuerzas armadas. Al mismo tiempo, hacen uso de un lenguaje patriótico y nacionalista. Basan el modelo de Estado en el trabajo, la productividad y a partir de ahí distribuir la riqueza. Representan un modelo de Estado conservador y familiarista heredero de la etapa nostálgica del pasado. Al menos, la introducción aquí recogida, ya que como veremos en algunas cuestiones relacionadas con la educación, recogen algunas medidas que son consideradas como proyectos democráticos desarrollados.

En relación con la educación ambos programas electorales son recogidos en el ANEXO XIII y analizados a continuación.

⁵² Para ver la introducción del programa electoral del PSOE (1982, pp. 5-6) véase <http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/1146-20090908160947.pdf>

En la primera variable que hemos establecido, podemos ver como se delimitan claramente las posiciones sobre la participación democrática en los centros. Por un lado, el PSOE vuelve a recoger la intención de desarrollar un órgano de gobierno denominado Consejo Escolar —que incluirá en la LODE (1985)— para hacer efectiva la participación de la Comunidad Educativa en cuestiones como la admisión del alumnado, la programación anual, etc., en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Por otro lado, se recogería la postura que AP haría constar en una de las enmiendas propuestas para el desarrollo del artículo 27 de la CE (1978), es decir, participación sí, pero solo en la gestión y administración de los recursos. La propuesta de AP supone una limitación de la participación de la Comunidad Educativa, para tratar de controlar cuestiones como el currículum y la programación anual por parte de los órganos rectores de los centros educativos.

Respecto a las libertades en la educación, es AP la que establece su defensa a dicha libertad e introduce la cuestión de la subsidiariedad a la red de escolarización privada y la destaca como necesaria e imprescindible. Al mismo tiempo, trata de acotar la libertad de enseñanza relacionada con la libertad de creación de centros pero en relación al respeto de la CE (1978) aunque destacando que no se haga un uso partidista de la misma, aunque no se refiere al ideario del centro y los efectos que pueda tener en el profesorado, aunque esto sería natural si tenemos en cuenta que AP en su introducción ha destacado su carácter de partido político cristiano y católico como herencia del nacionalcatolicismo franquista, ya que en sus filas cuenta con personalidades de la Falange Española o de las J.O.N.S y personalidades políticas del franquismo y de la orden religiosa del Opus Dei. La AP, además, destacaría en su agenda educativa preelectoral que sería un agente activo en la promoción de la diversidad de iniciativas —privadas y públicas— para ofrecer una variada oferta educativa que permitiera la realización de una libertad de elección de centro efectiva y garantista, ya que era uno de los objetivos más importantes de su agenda educativa. El PSOE respecto a estas libertades no introduciría punto alguno en su Programa Electoral de 1982.

Como hemos argumentado anteriormente AP introduciría elementos democráticos, que ya serían recogidos en la LGE (1970) sobre la comprensividad y la igualdad de oportunidades, al igual que este sería un elemento o política intrínseca al pensamiento socialista, es decir, la de la reducción de las desigualdades. La estructura comprensiva del sistema educativo español forma parte, quizás, de una de las únicas cuestiones de las que harían gala los partidos políticos de ambos lados del espectro político, es decir, el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el programa electoral del PSOE de 1982, el principio de igualdad de oportunidades pasa a ser el elemento principal de sus políticos, ya no tanto la participación democrática, sino la igualdad de oportunidades entendida como: educación compensatoria, gratuidad de la educación y la integración de los alumnos con diversidad funcional —que por aquel entonces eran catalogados como disminuidos psíquicos o físicos— en las aulas ordinarias. Según (Mellizo-Soto, 2002) el PSOE, en su primer gobierno desarrollaría una agenda socialdemócrata en el campo de la educación basada en la igualdad de oportunidades, inspirada en los gobiernos socialdemócratas laborista y sueco de la década los sesenta y setenta.

Una vez más, la fuerza de la derecha política, como en el caso anterior de la UCD, sería la que introduciría en su agenda educativa elementos relacionados con la impartición de la educación religiosa y moral en el currículum. Sin embargo, AP, al menos en el manifiesto no recoge elementos de alternativa a la religión. El PSOE, como ha venido haciendo desde 1979 no se pronuncia en sus manifiestos en relación con el modelo de escuela, ya que como hemos comentados abandonaría uno de los preceptos del socialismo, es decir, la escuela laica y única en el momento en que se escoraría hacia el espectro político de centroizquierda a partir del XXVIII Congreso del Partido Socialista de mayo de 1979, y esto ya se ve reflejado de algún modo en el programa electoral de 1982 del PSOE.

Ambos partidos tenían propuestas para establecer un sistema de educación posobligatoria que atendiera el abandono o fracaso escolar. No obstante, la AP ya se mostraba sensibilizada con la necesidad de promocionar la etapa de la FP como un nivel educativo de prestigio.

Otras cuestiones destacadas en ambos manifiestos era el prestigio de la profesión docente, la educación especial, la etapa preescolar y educación infantil como políticas a desarrollar.

Como propuesta a desarrollar por parte de AP estaba el desarrollo de una ley en materia de educación religiosa que presuponemos supondría la educación religiosa como una materia del currículum evaluable. Al mismo tiempo, introducen su intención de desarrollar una legislación sobre financiación de la educación.

El PSOE ya contendría en su manifiesto preelectoral la intención de paralizar la LOECE (1981) que se encontraba en proceso de discusión y revisión de los artículos que sufrieron una serie de enmiendas por principalmente el PSOE.

Es importante destacar la relación entre calidad educativa y rendición de cuentas que ya establece AP, probablemente inspirados por la *New Right* inglesa, en la que abogaban por el control y gestión de resultados como traducción de una buena calidad educativa, una cuestión contraria a la calidad educativa de la que versaba el PSOE en 1979, sobre la intención de mejorar la formación docente del profesorado, reducir la ratio profesor-alumno o evitar filtros selectivos. En este caso, se ponen de relieve dos de las posibles interpretaciones que se pueden derivar del concepto calidad educativa (Tiana, 2006a).

Finalmente, como hemos desarrollado anteriormente, el PSOE se alzaría con la victoria con una mayoría absoluta holgada y que le permitiría desarrollar la agenda educativa desarrolla en su programa electoral.

El ministro de Educación y Ciencia José María Maravall —sociólogo y político español— que desarrollaría su cargo en esta etapa de gobierno y en los primeros años del segundo gobierno de Felipe González.

3.3.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1982-1986)

Las principales reformas y políticas desarrolladas durante el Ministerio de Maravall, que supusieron medidas «de» y «en» privatización de la educación fueron las siguientes:

Tabla 49. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de Felipe González (1982-1986) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de José María Maravall (1982-1986)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	Leyes y reformas en educación	Principales cambios introducidos
Felipe González (1982-1986)	José María Maravall (1982-1986)	Libro Blanco: La reforma de la Enseñanza (1984)	Reflexiones del ministro de Educación y Ciencia sobre el sistema de escuelas públicas y privadas; la participación de la Comunidad Educativa en la vida de los centros educativos, la lucha contra las desigualdades y el fracaso escolar, la calidad de la educación y la mejora de la formación del profesorado
		Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación	Derogar la LOECE (1980) y desarrolló el principio constitucional del derecho a la educación en los apartados 1, 5, 6, 7 y 9 del artículo 27 de la CE (1978)

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

El objetivo de José María Maravall, el ministro de Educación y Ciencia entrevistado dos décadas después de haber dejado su cargo en 1988 por el diario *El País* (Maravall hace balance dos décadas después, 2011) para hacer un balance sobre la situación de la educación. Una de las leyes que serían aprobadas bajo su ministerio, la LOE de 1985 ha sido una de las que actualmente conserva su vigencia, frente al resto de leyes orgánicas dedicadas a este campo. Maravall haría un repaso sobre su trayectoria y describiría que sus

objetivos principales fueron «constitucionalizar el sistema, invertir recursos en una educación que era muy pobre y promover una igualdad de oportunidad que no existía».

Fernández-Enguita (2008, p. 2) destaca que «en la primera legislatura socialista (1982-1986) dieron un fuerte impulso a la enseñanza pública y a la financiación de la mayor parte de la privada e hicieron por fin efectiva la universalidad de la educación obligatoria». Tiana (2018) desarrolla que esto sería debido a la LODE (1985) y que el intento de desarrollar una ley orgánica que tratara de integrar las libertades en educación y el derecho a la educación bajo un fuerte consenso político entre todas las partes, quizás ha sido el éxito de la ley para perdurar en el tiempo. Guardia-Hernández (2019) atribuye el éxito y durabilidad del régimen de conciertos que introdujo la reforma a que el PSOE gozaba de una amplia mayoría legislativa en este y los sucesivos gobiernos que no le obligaba a tener que implementar grandes reformas de la ley en respuesta a las enmiendas y que con el paso del tiempo el régimen de conciertos crecería a tal volumen que sería incontestable. Otras voces, más críticas destacarían de esta etapa que el PSOE desarrollaría una ley que terminaría de financiar los centros privados con fondos públicos y que esto supondría un vago intento de desarrollar un sistema público único (Beltrán-Llavador, Hernández i Dobon y Montané-López, 2008).

Antes de entrar a analizar la LODE (1985) debemos hacer alusión al *Libro Blanco: La reforma de la enseñanza*, el cual podemos considerar como el corolario de todas las políticas que iba a desarrollar el PSOE a lo largo de los años venideros de gobierno, ya que como hemos recogido anteriormente se tratarían cuestiones recogidas en la LODE (1985) como el establecimiento de los conciertos educativos, la participación de la Comunidad Educativa y la importancia del profesorado. Posteriormente en la LOGSE (1990) se trataría con mayor profundidad de reformar el sistema educativo para trabajar sobre la calidad de la enseñanza. Más allá de ello, lo importante es que el nombrado Libro Blanco, recoge el sentido igualitario y comprensivo de las reformas desarrolladas por el Partido Laborista en la década de los sesenta y setenta en el Reino Unido y que pretendía superar el modelo de educación meritocrático y ofrecer oportunidades de acceso reales a los hijos de la clase obrera y un mayor acceso de estos al Bachillerato (Rifa-Valls, 2011).

En relación con la LODE, el día 8 de julio de 1983 el PSOE presentaría el Proyecto de ley: Derecho a la Educación, la cual sería aprobada como la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE) del 3 de julio de 1985 y sería publicada en el BOE el 4 de julio del mismo año para su entrada en vigor.

Dicha ley representaría un hito en la regulación de la libertad de enseñanza y del control de la libre iniciativa de creación de centros que quedarán sujetos al control y las prescripciones marcadas por la ley a cambio de la subvención de estos mediante fondos públicos, lo que se ha denominado concierto escolar.

Es importante destacar que el 15 de marzo el Pleno del Congreso de los Diputados aprobaría el texto definitivo de la ley pero tras pasados unos días José María Ruiz Gallardon como representante de AP en conjunto con 53 diputados más interpondría un recurso de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitucional, ya que se consideraba que no se respetaba el ideario del centro que iba más allá de lo religioso o moral, sino también contenía un sentido pedagógico y organizativo, y, por otro lado, se denunciaba el coto de financiación marcado por la ley únicamente para el nivel o etapas obligatorias en lo que interpretaban que no se garantizaba el derecho de todos los centros privados a disfrutar de financiación pública; en lo que el Tribunal Constitucional el 27 de junio de 1995 fallaría en favor del Gobierno y el Parlamento aunque si declararía de inconstitucionalidad que los centros educativos debieran dar conocimiento de su ideario de centro a la Comunidad Escolar (Vega-Gil, 1997).

El proyecto de ley, al mismo tiempo, sería contestado por amplios sectores de la población, sobre todo por la denominada Coordinadora por la Libertad formada por: la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Federación Española de Centros Religiosos de la Enseñanza (FERE), la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), la Federación Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE) y con el apoyo de la Comisión de Enseñanza y Catequesis de la Conferencia Episcopal Española; que convocarían movilizaciones en contra de dicha medida —sobre todo en el control de los centros mediante órganos colegiados y las prescripciones determinadas para garantizar

la equidad y la igualdad de oportunidades que decían atentaban sobre los centros privados que se adherían al régimen de conciertos contra el ideario del centro— en 1983 y 1984 (Tiana, 2018).

La LODE (1985) supondría la paralización y matización de la LOECE (1980) del anterior gobierno de la UCD, ya que introduciría el gobierno colegiado en las instituciones educativas mediante los sistemas de elección de los órganos directivos y de gestión mediante la intervención de la Comunidad Educativa. Supuso la introducción del órgano de gobierno denominado Consejo Escolar y propuso la posibilidad de creación de Consejos Escolares autonómicos. Al mismo tiempo, puso en el centro el derecho a la educación en el centro de la política educativa, así como la libertad de cátedra y como hemos nombrado la participación de los padres, madres o tutores legales, profesorado y alumnos. Por último, y no menos importante, introdujo tres categorías de centros educativos mediante los centros públicos, privados-concertados y privados.

La LODE (1985) supondría el proceso de «publicación» de la enseñanza privada (Llano, 2019), ya que por vez primera mediante el sistema de conciertos se pasaría de una política de subvenciones a las instituciones privadas sin ningún tipo de control, a un sistema contractual en el que a cambio de la debida financiación que recibían los centros privados —mayoritariamente del sector religioso católicos— debían de cumplir con una serie de requisitos y cumplimiento de lo recogido en el artículo 27. Los artículos que definen dicho proceso de «publicación» contenidos en la LODE (1985) serían:

Artículo 20: «La admisión de los alumnos [en los centros concertados, igual que en los centros públicos], cuando no existan plazas suficientes, se regirá por los siguientes criterios prioritarios: rentas anuales de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento».

Artículo 51: «El régimen de conciertos que se establece en el presente Título implica, por parte de los titulares de los centros [concertados], la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de estos». «En los centros concertados, las actividades escolares complementarias y las extraescolares y los servicios escolares no podrán tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades complementarias deberá ser autorizado por la Administración educativa correspondiente.»

Artículo 52: «En todo caso, la enseñanza [en los centros concertados] deberá ser impartida con pleno respeto a la libertad de conciencia. Toda práctica confesional tendrá carácter voluntario.»

Artículo 62: «[es] causa de incumplimiento del concierto por parte del titular del centro [concertado] infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios.»

Dichos artículos son los que hacen diferenciar las APP reguladas mediante conciertos con otro tipo de APP que no introducen tal grado de control estatal sobre la educación privada subvencionada con fondos públicos. A pesar de ello, es importante destacar que el cumplimiento de dichos principios está puesto en tela de juicio, ya que como recogeremos más adelante, dichos principios no son respetados.

Como Tiana (2018) destacara, el último punto establecido por la LODE (1985) sería el más conflictivo y el que trataría de dar respuesta al artículo 9 de la CE (1978). Hasta el momento, la inversión en educación insuficiente por parte de la UCD fijada en el 2,34 % del PIB, no experimentaría un aumento en la cantidad destinada hasta 1987 con el 3,14 % (España. Gasto público Educación, s. f.). La situación económica española y el déficit educativo en relación con las plazas escolares ofertadas y las infraestructuras de las que disponía para cumplir con el principio de gratuidad para los alumnos de entre los 6 y los 14 años introducida por la LGE (1970), la cual seguiría vigente hasta la publicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990); razones que suponían grandes problemas para acabar con la subsidiariedad. En la propia LODE (1985, p. 4) se recoge lo siguiente sobre la descripción de dicha situación:

Por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, en diversas épocas, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos.

Citado párrafo recoge las intenciones del PSOE mediante la estructuración de dicha normativa sobre el sistema de conciertos. Es decir, como poder asegurar la gratuidad de la educación sin caer en las «ayudas a la gratuidad» (cheque escolar) que recogía la desestimada LOECE (1980) para evitar así un sistema que no aseguraba la igualdad de oportunidades y equidad, puesto que no garantizaba el respeto a los derechos fundamentales dentro del marco de la Constitución, puesto que la red de centros privados no estaba sujeta a unos criterios mínimos que aseguraran los nombrados ideales políticos de igualdad de oportunidades y equidad, pero siendo conscientes de que el Estado no podía llegar a todos los lugares para proveer la oferta educativa demandada por la sociedad.

Es en este contexto, el PSOE estudiaría los diversos mecanismos de regulación de la iniciativa privada sostenida con fondos públicos y se inspiraría en la Ley Debré francesa del 31 de diciembre de 1959 —del gobierno de Charles De Gaulle—, es decir, que los conciertos no sería considerados como un derecho derivado directamente de la CE (1978), por lo que la financiación de los centros privados con fondos públicos no sería un derecho incondicional sino que sería derivado de las necesidades escolares reconocidas en el que la financiación pública quedaría supeditada a las necesidades cuantitativas de la oferta escolar en el exclusivo caso de que los colegios públicos no pudieran atender a la demanda escolar existente (Guardia-Hernández, 2019). Torres (2018) describe como los centros concertados surgieron como medida temporal mientras el Estado desarrollaba un ambicioso plan de construcción de centros públicos. La cuestión principal es que la generación del *baby boom* debía ser escolarizada en la etapa obligatoria de 6 a 14 años y la red de escuelas públicas estaban deterioradas.

Para Guardia-Hernández (2019) la relación entre la oferta y la financiación de los centros privados con fondos públicos permite que la oferta pública no se convierta en subsidiaria de la privada, ya que si se establece en relación con la demanda estaríamos hablando de un sistema que atiende más a las necesidades de los padres o preferencias, frente a la planificación y el mapa escolar de necesidades reales. El autor explica como la denegación de los conciertos ha sido la práctica habitual en las diferentes CC. AA. cuando el concierto era solicitado en un contexto en el que existían plazas escolares libres en la red pública. Torres (2018) explica el mantenimiento y ampliación de la red concertada-privada más allá del carácter preventivo con el que nació dicha red debido a que el debate social se fue debilitando, ya que tradicionalmente las clases medias y altas, sobre todo urbanas, habían sido escolarizadas anteriormente de manera principal en la red de escolarización privada, y conforme iba creciendo la red de escuelas concertadas-privadas no encontraron una oposición social. El mismo autor, destaca que conforme se han ido introduciendo políticas neoliberales y neoconservadoras, dicha red ha aumentado considerablemente respecto a la educación pública.

Como veremos más adelante de manera detallada hay CC. AA. en las que la red concertada-privada representa más de la mitad de la red escolar de dicho territorio en la actualidad, que, sobre todo, tiene relación con la voluntariedad política en la que se ha realizado el equilibrio de la oferta priorizando la red concertada lo que supone una mayor inversión hacia este tipo de centros frente a los centros públicos en los últimos diez años (MIEFP, 2019). Son estas CC. AA. en las que en su mayoría han gobernado partidos políticos del espectro de la derecha política.

Ante este resultado, en la entrevista citada anteriormente realizada al exministro de Educación y Ciencia José María Maravall (1982-1988) para el diario *El País*, destacaba que se arrepentía no de lo que había hecho sino de lo que no había hecho para evitar los «fraudes de ley» que se han producido una vez transferidas las competencias a las CC. AA., como pueden ser la violación del derecho de gratuidad de los centros concertados y en relación a los criterios de admisión del alumnado. Para el exministro debería haberse garantizado «una Alta Inspección en todas partes» y «programas de carácter federal con financiación finalista para lograr objetivos sobre los que el Gobierno de España tiene responsabilidades constitucionales» lo que debería haber garantizado que el Ministerio de Educación no hubiese perdido casi toda capacidad de

coordinación. Maravall interpreta esta realidad en la que se encuentra el Ministerio de Educación como «una especie de UNESCO que vive en un lugar situado en París o en las nubes; en todo caso, algo lejano y que no tiene realmente capacidad de actuación».

Para comprender lo que declara el ex ministro de Educación y Ciencia tendremos que atender al modelo de Estado introducido mediante la CE (1978), es decir, el modelo de las autonomías que comenzaría a ser desarrollado mediante el gobierno de la UCD en 1981 y que ya en la LOECE (1980) en cuanto a la transferencia de competencias educativas trazaría algunas líneas de cuáles serían las competencias que quedarían al servicio del Estado frente a las diversas CC. AA. y que serían integradas en la LODE (1985) junto a otras especificaciones.

La LOECE (1980) recogía lo siguiente:

- La ordenación general del sistema educativo.
- La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
- La alta inspección y de más facultades que, conforme el artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

A los que la LODE (1985) añadiría que corresponde al Estado (la programación de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente ley». En el resto de las leyes orgánicas de la educación en España no se hará alusión alguna a las competencias del Estado, sino que se remitirán a lo especificado en la LODE (1985).

La transferencia de competencias a las distintas CC. AA. se cerraría el 1 de enero del año 2000 bajo el gobierno del PP en el que ya podríamos hablar de 17 CC. AA. con altos niveles de decisión política incluso mayores que las que ostentan los Estados federales teniendo una pluralidad modal educativa dibujada en 17 administraciones con un marco común pero que la ambigüedad del artículo 27 de la Constitución y el enfoque de las diversas leyes orgánicas permite un equilibrio mayor hacia la libertad de elección o el derecho a la educación que también, como hemos nombrado anteriormente está altamente relacionado con la tendencia política y el modelo educativo promocionado por la fuerza política autonómica en el gobierno.

Las CC. AA. de este modo tienen competencia plena sobre:

- Los centros docentes, profesorado y alumnado.
- La expedición de los títulos académicos.
- La supervisión e inspección del sistema educativo.
- La autonomía financiera.
- La concreción del currículum incorporando los aspectos básicos definidos a nivel nacional pero que podrán determinar el 55 % del horario escolar en las CC. AA. sin lengua autonómica y el 65 % en el caso de las CC. AA. con una lengua cooficial

Más adelante, iremos desarrollando como el crecimiento de la educación concertada frente a la red pública ha sido impulsado por unos gobiernos u otros en las distintas CC. AA., así como por otro lado se han desarrollado modelos de endoprivatización en algunas CC. AA. No en vano, el estudio específico de la literatura legislativa y de las políticas en profundidad desarrolladas por estas comunidades no serán recogidas, ya que, supera los límites de dicha investigación pero que resulta clave en el mapa «de» y «en» la privatización de la educación para comprender el fenómeno en el territorio español.

Siguiendo el análisis de la LODE (1985) y como hemos nombrado anteriormente, supuso un intento de democratizar la participación de la Comunidad Escolar en los centros educativos públicos y privados-concertados —a cambio de la subvención financiera— mediante la introducción de diferentes órganos de gobierno: Consejo Escolar, el Claustro de profesores y la determinación de las competencias del director del centro educativo. Dicha participación es específicamente importante en el caso de los centros

privados-concertados, ya que trata de democratizar a los centros y equiparar su funcionamiento a los de los centros públicos para tratar de garantizar la igualdad de oportunidades y equidad deseada por el proyecto socialista.

En el artículo 54 de la LODE (1985) recogería lo siguiente sobre los órganos de gobierno en los centros concertados-privados:

1. Los centros concertados tendrán, al menos, los siguientes órganos:
 - a. Director.
 - b. Consejo Escolar.
 - c. Claustro de Profesores.
2. Las facultades del director serán:
 - a. Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las funciones del Consejo Escolar del centro.
 - b. Ejercer la jefatura académica del personal docente.
 - c. Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones del Claustro del profesorado y del Consejo Escolar.
 - d. Visar las certificaciones y documentos académicos del centro.
 - e. Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus facultades.
 - f. Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos y alumnas.
 - g. Cuantas otras facultades le atribuyan el reglamento de régimen interior en el ámbito académico.
3. Los demás órganos de gobierno, tanto unipersonales como colegiados, se determinarán, en su caso, en el citado reglamento de régimen interior.
4. Las Administraciones educativas podrán disponer que los centros concertados con más de un nivel o etapa financiado con fondos públicos tenga un único director, Consejo Escolar y Claustro de profesores para todo el centro.

Sería importante este artículo, en cuanto a que se especificaban las competencias del director y por lo que se puede destacar que se abogaba por un papel alejado de lo que significaría un modelo gerencialista, sino que el poder era compartido y democratizado. Modelos más propensos a ejercer una gobernanza gerencialista concentran ciertas competencias en el director como pueden ser la contratación del profesorado o la selección del alumnado, a lo que la LODE (1985) no atribuiría dichas competencias pensando en un gobierno compartido y democrático.

En el artículo 55 de la LODE (1985) se recogía lo siguiente sobre la participación de la Comunidad Escolar en los centros privados-concertados:

Los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del consejo escolar del centro, sin perjuicio de que en sus respectivos reglamentos de régimen interior se prevean otros órganos para la participación de la comunidad escolar.

Mediante el citado artículo la ley aseguraba la constitución de los consejos escolares y preveía la participación de la Comunidad Educativa que no podía ser redireccionada a otros órganos de participación de los que no se establecían unas competencias claras como sí se especificaban en cuanto a la constitución del consejo escolar y de sus competencias recogidas en los artículos 56 y 47 de la LODE (1985) que recogemos a continuación:

Artículo 56:

1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por:
 - a. El director.

- b. Tres representantes del titular del centro.
 - c. Cuatro representantes del profesorado.
 - d. Cuatro representantes de los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos.
 - e. Dos representantes de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos, a partir del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
 - f. Un representante del personal de administración y servicios.
2. A las deliberaciones del consejo escolar del centro podrán asistir, con voz, pero sin voto, siempre que sean convocados para informar sobre cuestiones de su competencia, los demás órganos unipersonales de acuerdo con lo que establezca el reglamento de régimen interno.
 3. El Consejo Escolar del centro se renovará por mitades para cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento de renovación parcial, que se realizará de modo equilibrado entre los distintos sectores de la comunidad educativa que lo integran. Asimismo, regularán el procedimiento transitorio para la primera renovación parcial, una vez constituido el Consejo Escolar de acuerdo con lo dispuesto en la presente Ley.

Artículo 57:

Corresponde al Consejo Escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

- a. Intervenir en la designación del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59.
- b. Intervenir en la selección del profesorado del centro, conforme con el artículo 60.
- c. Participar en el proceso de admisión de alumnos y alumnas, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.
- d. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- e. Aprobar el presupuesto del centro en relación con los fondos provenientes de la Administración y con las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas.
- f. Informar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elaborará el equipo directivo.
- g. Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a las familias de los alumnos y alumnas por la realización de actividades escolares complementarias.
- h. Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares.
- i. Aprobar, a propuesta del titular del centro, las aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.
- j. Informar los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

- k. Favorecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.
- l. Informar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro.
- m. Participar en la evaluación de la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

Como se puede observar, las decisiones sobre la gestión y el control de los centros debía pasar por el Claustro de los centros educativos concertados en los que se incluía como punto referencial la contratación del profesorado para tratar de asegurar los procesos de transparencia y retribuciones salariales de los mismos. Más específicamente se recoge en el artículo 60 lo siguiente:

- a) Las vacantes del personal docente que se produzcan en los centros concertados se anunciarán públicamente.
- b) A efectos de su provisión, el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con el titular, establecerá los criterios de selección, que atenderán básicamente a los principios de mérito y capacidad.
- c) El titular del centro, junto con el director, procederá a la selección del personal, de acuerdo con los criterios de selección que tenga establecidos el Consejo Escolar del centro.
- d) El titular del centro dará cuenta al Consejo Escolar del mismo de la provisión de profesorado que efectúe.
- e) La Administración educativa competente verificará que los procedimientos de selección y despido del profesorado se realice de acuerdo con lo dispuesto en los apartados anteriores y podrá desarrollar las condiciones de aplicación de estos procedimientos.

Finalmente se especificarían la violación del concierto considerados como leves y graves recogidas en el artículo 63:

- 1. Son causa de incumplimiento leve del concierto por parte del titular del centro las siguientes:
 - a. Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o extraescolares o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.
 - b. Infringir las normas sobre participación previstas en el presente título.
 - c. Proceder a despidos del profesorado cuando aquellos hayan sido declarados improcedentes por sentencia de la jurisdicción competente.
 - d. Infringir la obligación de facilitar a la Administración los datos necesarios para el pago delegado de los salarios.
 - e. Infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios.
 - f. Cualesquiera otros que se deriven de la violación de las obligaciones establecidas en el presente título, o en las normas reglamentarias a las que hace referencia los apartados 3 y 4 del artículo 116 de la Ley Orgánica de Educación o de cualquier otro pacto que figure en el documento de concierto que el centro haya suscrito.
- 2. Son causas de incumplimiento grave del concierto por parte del titular del centro las siguientes:
 - a. Las causas enumeradas en el apartado anterior cuando del expediente administrativo instruido al efecto y, en su caso, de sentencia de la jurisdicción competente, resulte que el incumplimiento se produjo por ánimo de lucro, con intencionalidad evidente, con perturbación manifiesta en la prestación del servicio de la enseñanza o de forma reiterada o reincidente.

- b. Impartir las enseñanzas objeto del concierto contraviniendo el principio de gratuidad.
 - c. Infringir las normas sobre admisión de alumnos.
 - d. Separarse del procedimiento de selección y despido del profesorado establecido en los artículos precedentes.
 - e. Lesionar los derechos reconocidos en los artículos 16 y 20 de la Constitución, cuando así se determine por sentencia de la jurisdicción competente.
 - f. Incumplir los acuerdos de la Comisión de Conciliación.
 - g. Cualesquiera otros definidos como incumplimientos graves en el presente título o en las normas reglamentarias a que hacen referencia los apartados 3 y 4 del artículo 116 de la Ley Orgánica de Educación. No obstante, lo anterior, cuando del expediente administrativo instruido al efecto resulte que el incumplimiento se produjo sin ánimo de lucro, sin intencionalidad evidente y sin perturbación en la prestación de la enseñanza y que no existe reiteración ni reincidencia en el incumplimiento, este será calificado de leve.
3. bis. Son causas de incumplimiento muy grave del concierto la reiteración o reincidencia de incumplimientos graves.
 4. La reiteración de incumplimientos a los que se refieren los apartados anteriores se constatará por la Administración educativa competente con arreglo a los siguientes criterios:
 - a. Cuando se trate de la reiteración de los incumplimientos cometidos con anterioridad, bastará con que esta situación se ponga de manifiesto mediante informe de la inspección educativa correspondiente.
 - b. Cuando se trate de un nuevo incumplimiento de tipificación distinta al cometido con anterioridad, será necesaria la instrucción del correspondiente expediente administrativo.

En resumen, como hemos podido ver la LODE (1985) será reconocida como la fecha de la regulación definitiva de la oferta privada sostenida con fondos públicos en el sistema escolar español. No obstante, como hemos podido destacar se trató de ejercer un verdadero equilibrio entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, en la que desarrollaron los artículos sobre participación y competencias del Consejo Escolar para tratar de favorecer los principios de igualdad de oportunidades y equidad mediante el control de los centros educativos públicos y privados-concertados, así como la especificación del incumplimiento de los conciertos que suponen la protección de los derechos del trabajador en la red privada-concertada y de la selección del alumno basada en unos criterios comunes a todo el Estado (existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales, renta per cápita de la unidad familiar, condición legal de familia numerosa, situación de acogimiento familiar del alumno o concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos). En palabras de Mayordomo (2002, p. 44) la LODE (1985) supuso:

La actuación de los centros docentes con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales; garantía de la efectividad del derecho a la educación y de la posibilidad de escoger centro docente, mediante una programación general de la enseñanza —con la participación efectiva de todos los afectados [...]; establecimiento de criterios prioritarios —como renta o proximidad al domicilio— para la admisión de alumnos en los centros públicos cuando no existan plazas suficientes; el derecho de los titulares de centros privados a establecer el carácter propio de los mismos, que deberá ser puesto en conocimiento de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Puelles-Benítez (2010) identifica las reformas impulsadas en este primer gobierno del PSOE, en las que vieron la luz: la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria —la cual no comentamos porque no pertenece a nuestro nivel de análisis— y la LODE (1985), como las leyes que trataban de impulsar la igualdad de oportunidades, y en concreto, la consideración de la educación como un servicio público. Fuera lo que significara, lo que está claro es que la LODE (1985) supuso el intento de superar la guerra escolar entre la oferta pública y privada del sistema dual establecido en el contexto español mediante el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821.

3.4. El segundo gobierno de Felipe González (1986-1989) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el ministro de Educación y Ciencia José María Maravall (1986-1988) y Francisco Javier Solana (1988-1989)

3.4.1. Contextualización del gobierno del PSOE (1986-1989)

El día 22 de junio de 1986 se celebrarían las cuartas elecciones generales democráticas de la historia de la España posfranquista en las que de nuevo un PSOE liderado por Felipe González gozaría de una amplia mayoría, seguido por Coalición Popular —Alianza Popular, Partido Demócrata Popular, Partido Liberal, Unión del Pueblo Navarro y Centristas de Galicia— liderada por Manuel Fraga Iribarne, es decir, el que fuera fundador de AP y de la subsiguiente formación política derivada de la misma bajo la marca de Partido Popular (PP). Como tercera fuerza política, pero con escasa representación estaría el nuevo partido político fundado el 29 de julio de 1982 por el expresidente del Gobierno de España y el antiguo líder de la UCD bajo las siglas de Centro Democrático y Social (CDS) —partido político que tendría diversas oscilaciones entre la izquierda y de la derecha ideológica política y que no llegó a tener el impacto político y de representación de la antigua UCD—.

De este modo, el reparto de los votos y escaños en el Congreso tras las elecciones del 22 de junio de 1986 darían la victoria al PSOE con el 37,86 % de los votos que le daba 163 escaños en el Congreso de los diputados seguidos por Coalición Popular con el 26,13 % de los votos y 105 Diputados (Congreso de los Diputados, 1986).

Como hemos comentado en el apartado anterior, el Estatuto de los Trabajadores (1984) y la reforma de las pensiones (1985) fueron políticas propias de un gobierno conservador que no favorecían a los trabajadores y pensionistas, lo que derivó en la gran huelga que paralizaría España, la cual fue convocada y apoyada por la UGT y CC. OO. y que obligaría a efectuar un giro hacia la socialdemocracia en sus políticas (Ysàs, 2014). Astudillo-Ruiz (2004, p. 87) recogía en una frase lo que la sociedad demandaba:

Aumentar la cobertura por desempleo, elevar las pensiones mínimas a nivel del salario mínimo, mejorar los derechos de negociación colectiva para los funcionarios, retirar un plan de empleo juvenil, y compensar a los funcionarios y pensionistas por el repunte de la inflación.

Al parecer, las promesas desarrolladas en el programa electoral del PSOE (1982) sobre la mejora de la condición de los funcionarios y del aumentar la igualdad de oportunidades y condiciones de los trabajadores no estaban siendo interpretadas por la sociedad como suficientes, sino que en estas reivindicaciones mostraban un deseo de que así fuera.

Los guiños hacia sindicatos, trabajadores y sociedad de corte socialdemócrata fueron puestos en marcha desde el nuevo gobierno socialista mediante la ampliación del período remunerado por desempleo, la revalorización de las pensiones, la protección de los parados de larga duración y a los mayores de 45 años (Marín-Arce, 2000). No obstante, y como destaca el autor, las medidas de carácter social supusieron un aumento del gasto público y del endeudamiento pero que ya estaba previsto desde que entrara en vigor la Ley General de Sanidad de 1986 con la que se pretendía la creación del Sistema Nacional de Salud, además de que veníamos de una etapa de crecimiento económico y bonanza que se tenía que revertir en el estado del bienestar. Ahora bien, como destaca el autor, la mayor inversión fue la realizada en el campo de la

educación para la expansión y mejora de esta. La mayor etapa de inversión que sufriría el sistema educativo sería la que iría de los años 1988 a los 1992.

La voluntad en la extensión del estado del bienestar requirió una amplia inversión en las piezas angulares del mismo, y que de no ser por la crisis económica de 1992 se podría haber consolidado la socialdemocracia. No obstante, dichas políticas llegaron en un momento en el que el endeudamiento y la crisis pondrían en duda el modelo del estado del bienestar durante la década de los años noventa, así como de las políticas socialdemócratas que vivían una crisis sin parangón desde la crisis del Petróleo de 1973. Si el clamor social llevaría al PSOE a aplicar políticas económicas y sociales socialdemócratas, el auge del neoliberalismo llevaría a la socialdemocracia a cuestionarse y adaptarse hacia modelos más apoyados en el crecimiento económico, la competitividad y el neoliberalismo como veremos más adelante.

3.4.2. Los programas electorales del PSOE y Coalición Popular y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1986

El PSOE y Coalición Popular se erigirían como las fuerzas políticas representativas y que defendían proyectos políticos ampliamente equidistantes, es decir, uno se situaba hacia la izquierda del espectro político y el otro hacia la derecha con las implicaciones que tienen ambos en la promoción de las libertades en la enseñanza o del derecho a la educación.

Como hemos venido recogiendo en los análisis anteriores, la introducción de los programas electorales o lo que se denomina preámbulo en otros contextos nacionales, nos permite trazar las líneas de pensamiento y discursivas de las distintas fuerzas políticas. Por ello, analizamos ambas introducciones de nuevo de los programas preelectorales de cara a las elecciones del 22 de junio de 1986.

La introducción del PSOE (1986 pp. 9-10)⁵³ se presentan como la fuerza renovada y moderna capaz de superar las lacras políticas, sociales, culturales y económicas de la derecha, la cual identifican claramente con el pasado franquista. No se introducen propuestas políticas claras, ni conceptos propios de la socialdemocracia. Cabe recordar que estamos aludiendo al año 1986 y los nuevos modos de gobernanza de lo público se comenzaban a introducir en el contexto francés y alemán, así como el neoliberalismo o las políticas de *New Right* parecían ser la solución a la construida crisis de los estados del bienestar europeos. Por dichas razones, y la visión cosmopolita y conectada al entorno global del socialismo, nos lleva a pensar que el lenguaje utilizado en dicho manifiesto no sea construido mediante el léxico propio de las políticas socialistas tradicionales que versan sobre igualdad de oportunidades, inversión en los servicios públicos, un aumento del gasto público, subida de impuestos a las rentas más altas, etc.

Como hemos recogido más arriba Coalición Popular (CP) estaría conformada por un espectro de partidos políticos españoles situados en la derecha política. No obstante, en la introducción del programa electoral de CP (1986, p. 5)⁵⁴, podemos apreciar con relación a la introducción del programa electoral de 1982 un distanciamiento del discurso nacionalista, conservador-tradicional y católico. En este caso, la CP construye un discurso más próximo al conservadurismo desarrollado desde las teorías neoliberales, más propio del gobierno británico de Thatcher, pero no se hacen tan claras inferencias al libre mercado, pero sí anteponen la libertad frente a los derechos sociales. La crítica desde CP comenzaría a caminar hacia el ataque al estado del bienestar y las políticas intervencionistas, las cuáles serían asociadas a una falta de imparcialidad en uno de los elementos trascendentales para que se de una democracia, es decir, el poder judicial que dibujaban pervertido por el intervencionismo y la influencia socialista. Es a partir de aquí, que el giro de CP y de AP que derivaría más adelante en el actual PP daría sus primeros pasos hacia la construcción de un discurso político alejado del conservadurismo tradicional para acercarse posturas de exaltación de las

⁵³ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1986) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-1986.pdf>

⁵⁴ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1986) véase <http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/1147-20090908161128.pdf>

libertades que afectarán trascendentalmente una década después a las políticas implementadas por el PP en educación con un claro sesgo neoliberal (Puelles-Benítez, 2005).

Más allá del comentario o análisis discursivo de las introducciones en ambos programas electorales, el proyecto educativo de ambas formaciones recogidos en el ANEXO XIV nos mostrarían las principales diferencias y giros en las políticas de ambos partidos analizados a continuación.

El PSOE, tal y como se puede observar en la tabla del ANEXO XIV continúa con su objetivo de establecer las condiciones y normalización para una efectiva igualdad de oportunidades. El foco principalmente estaría esta vez, en el combatir las desigualdades y modernizar el sistema educativo para que esté a la vanguardia de los sistemas educativos europeos e introduzcan las nuevas tecnologías. Si comparamos el anterior manifiesto del PSOE en 1982, la diferencia principalmente estriba en el anuncio de una de las materias que van a ser las desarrolladas a partir de la próxima legislación implementadas por el gobierno en su siguiente legislatura mediante la LOGSE (1990), más centrados en una interpretación de la calidad educativa entendida como la universalización de la educación, la modernización del sistema educativo en todas sus etapas y la atención a las clases sociales más desfavorecidas. Reivindican como parte de esa calidad la mejora de las condiciones del profesorado y la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros educativos. Existía en el discurso socialista una cierta fe en la mejora del sistema educativo para la mejora de la formación del capital humano en pos de la posibilidad de desarrollar la capacidad productiva del país. No se anunciaba un paquete de reformas o introducción de diversas políticas, ya que lo que dibujaba el PSOE en su programa electoral con el ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall que habría ocupado la misma cartera ministerial del gobierno anterior de Felipe González, en una apuesta clara por la educación como una herramienta para revertir las desigualdades sociales mediante una educación de calidad y moderna.

El programa electoral de Coalición Popular si establece claras diferencias con el anterior, puesto que, si atendemos a las reformas que estaban aconteciendo a nivel internacional, mediante las impulsadas por la *New Right* y el pensamiento neoliberal que supusieron una conjugación entre dos políticas antitéticas en un principio, como son el conservadurismo y el neoliberalismo. La coalición encabezada por Manuel Fraga —que ya planteaba un giro hacia el centro político y que se materializaría en el año 1989 con la nueva fuerza denominada PP— ya comenzaba a establecer una agenda más cercada a la derecha británica. Principalmente pasó a ocupar como temas principales en su agenda política programática para las elecciones de 1986 de tal manera, que enunciaba la suspensión de la LODE (1985) y planteaba una liberalización del sector educativo en el que cada escuela pudiera decidir a qué régimen decidía acogerse, es decir, un centro público, privado-concertado o privado. Para estos últimos, planteaban la posibilidad de que establecieran las tarifas que ellos mismos estipularan tratando de presentarse como el partido que dejaba al Estado fuera del mercado, cuando esta nunca fue una intención de la fuerza socialista, es decir, poner coto a la oferta privada o regular sus tarifas. La estrategia que desconocemos porque la CP no llegaría a gobernar, era la de la publicación de los costos de los distintos centros educativos para que en esa libertad de creación de centros que era prioritaria para la coalición de derechas frente a otros derechos, los centros pudieran comparar y decidir su designación. Podemos tildar dicha premisa de sibilina, ya que a corto plazo las APPs parecen presentar claras ventajas económicas, pero en el largo plazo ha sido demostrado como suponen una menor transparencia y una serie de costos asociados que no son previstos (Verger, 2012).

Como ya sabemos, AP interpondría una serie de enmiendas en relación con la financiación de los centros privados-concertados y sobre la participación de la Comunidad Educativa en los centros y la libertad de lección a la que considera no debe ser contraria al ideario del centro educativo.

No obstante, queremos destacar una política por la que abogarían ya ante el diseño de las «ayudas a la gratuidad» propuestas en la LOECE (1980) y por las que el régimen de conciertos tal y como esta diseñado en la LODE (1985) fue uno de los puntos de mayor conflicto entre la fuerza socialista y de coalición de derechas, ya que CP apostaba claramente por una medida propia de la agenda neoliberal en educación que impulsa el cuasimercado educativo en los contextos donde funciona de manera universal. CP proponía la introducción del bono o cheque escolar, en concreto ellos lo denominaban bono. Si hubiesen

gobernado en este momento al que hacemos alusión, lo más probable es que lo hubiesen introducido, a pesar de que en el Reino Unido un Keith Joseph como secretario de Estado de Educación estaría altamente escéptico ante su aplicación, pero aún no habrían pronunciado un no a la implementación de dicha política y sería una de las políticas santo y seña de las teorías neoconservadoras y neoliberales.

En este caso, es importante destacar el rol del *think tank* Instituto de Economía de Mercado que publicaría el libro *El Bono Escolar* en 1983 realizado por el Mark Blaug —economista de libre mercado de nacionalidad holandesa y británica y desarrolló la mayor parte de sus tesis económicas en el contexto británico— en el que se planteaba la introducción del bono escolar como el modo de financiación deseable de la educación.

En el prefacio Francisco Carrillo —el que fuera director del Instituto de Economía de Mercado entre 1983 y 1985— recogería lo siguiente:

La financiación de los gastos de la enseñanza es una cuestión de indiscutible actualidad. La extensión de la educación a toda la población mediante escuelas públicas ha tenido, junto a incontables ventajas, el inconveniente de reforzar la burocratización y suprimir la competencia. El bajo nivel que la enseñanza primaria y media tienen, no solo en España, sino también en muchos otros países que dedican grandes recursos a este campo, indica que algo falla en los sistemas de escuela única dirigida por el Estado. El bono escolar surge, así como una posible solución a los problemas derivados de la falta de incentivos y competencia en las escuelas y de la imposibilidad de muchos padres de poder enviar a sus hijos al centro que desean. (Carrillo, 1983, p. 5)

En este caso, tenemos que entender que en el Reino Unido los *think tanks* neoliberales jugaron un rol importante en la filtración de documentos —recuérdense los *Black Papers* durante la década de los sesenta y setenta— que junto con otra serie de recomendaciones de políticas que potencien el libre mercado, la competitividad y reduzcan el Estado a mínimos, jugaron un rol principal en la reforma del sector público y privado bajo el neoconservadurismo. En este sentido, la CP y la política del bono escolar dejaba al descubierto las influencias de las organizaciones de pensamiento que en plena discusión sobre establecer un modelo de financiación pre-LODE (1985) fueron desarrollando sus discursos.

Cabe recordar, que en 1983 se publicaría un artículo en la Revista Española de Pedagogía firmado por Antonio Argandoña —catedrático de Teoría Económica de la Universidad de Barcelona y miembro del Instituto de Economía de Mercado que también participaría en la obra *El bono escolar* (1983)— en el que mostraría la justificación de implementar un sistema de ayuda directa a las familias, en el que matiza el concepto de bono escolar solo porque el término ayuda permite oscilar con las cifras destinadas a las familias según su renta y necesidades, y el término directa a las familias es para que las familias asuman su responsabilidad y rol central en la decisión de la educación de sus hijos.

Es así, como vemos que las voces y justificaciones del abandono del sistema de conciertos sería uno de los objetivos de CP que pretendería introducir una medida que el propio Blaug (1983) enunciaba como la manera más eficiente para financiar un sistema educativo y que potenciaría la competitividad que el sistema burocrático era incapaz de desarrollar.

En relación con el rol o influencia de los *think tanks* en la promoción de la ideología de mercado y la introducción de mecanismos que liberalicen el sistema educativo y lo pongan a funcionar bajo principios del mercado en el caso de AP, que posteriormente sería el PP, tendríamos que destacar la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) que es el laboratorio de ideas de la mayor parte de las políticas desarrolladas por dicho partido y que más adelante analizaremos. No obstante, hacemos alusión a ello, porque la tradición de dicho partido es la de tratar de divulgar las ideas o políticas que pretenden introducir mediante dichos canales de comunicación y transmisión de información.

De este modo, podemos ver como el PSOE seguía la línea o estela de las políticas socialdemócratas en educación y la CP proponía mecanismos de mayor liberalización del sistema educativo mediante uno de los mecanismos tradicionales de privatización en y de la educación, es decir, el cheque escolar introducido por Milton Friedman en 1955.

Fueran unas políticas u otras, lo que está claro es que la OCDE (1986) realizaría un informe de la etapa anterior de gobierno que sería evaluado por la organización durante junio de 1982 y mayo de 1985 en el que destacaron que la expansión del sistema educativo español en el último decenio es «más espectacular que en ningún otro país de la Europa occidental» aunque destacarían que esta expansión se habría hecho en detrimento de la calidad educativa que sería el objetivo de la LOGSE (1990), es decir, la mejora de la calidad educativa, por lo que podemos entender que dicho documento influyó en el enfoque de las posteriores reformas educativas del PSOE durante su segunda etapa de gobierno. Es importante destacar que el informe de la OCDE destacaba que esta expansión fue fruto de la transformación de las políticas educativas basadas en una «filosofía igualitaria» tras la vuelta a la democracia.

Tras el ascenso del PSOE al gobierno se tendría que enfrentar a una manifestación multitudinaria de estudiantes a finales del año 1986 ya que, «las amenazas con endurecer la selectividad, aumentar las tasas y jerarquizar el profesorado en la enseñanza media presionaban sobre los colectivos de estudiantes y profesores» (Rodríguez, 2012, p. 40). La huelga fue catalogada de huelga general, ya que los colectivos de estudiantes entendían que se estaban estableciendo filtros educativos para acceder a estudios superiores, de formación profesional o en el acceso a la universidad en un momento en el que el gobierno decía abogar por la democratización de la educación. De este modo, Alfredo Pérez Rubalcaba —secretario general de Educación y Ciencia— respondería con la aceptación de la anulación de la normativa de régimen disciplinario, la no suspensión de los exámenes de recuperación de septiembre y se comprometían a un aumentar las tasas universitarias por encima del 5 % (Congreso de los Diputados, 1986).

3.4.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1986-1989)

En mencionado contexto, el Ministerio de Educación y Ciencia de Maravall no publicaría nuevas legislaciones o reformas. No obstante, el gobierno socialista quería consolidar una legislación que fuera duradera a lo largo del tiempo y que tratara de estructurar el sistema educativo en sus diversas etapas para la mejora de la calidad de la enseñanza. El punto final de esta propuesta sería la LOGSE (1990) y una de las cuestiones que modificaría las diversas etapas educativas sería la idea de ampliar la formación obligatoria hasta los 16 años, es decir, la edad mínima para acceder al mundo laboral y que se entendía como imprescindible para que ningún individuo quedara carente de formación o posibilidades de acceder a etapas superiores de formación, así como poder continuar con su formación de manera permanente. Una de las cuestiones que introduciría el PSOE sería el carácter experimental en el proceso de implementación o discusión sobre una reforma, por lo que partirían de una base empírica en la que evaluarían la puesta en marcha de la reforma que se estaba dibujando mediante y que sería recogida en el documento publicado en 1987 por el Ministerio de Educación y Ciencia bajo el nombre *Proyecto para la reforma de la enseñanza: Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. En dicho documento se recogía como una de las grandes deficiencias de la LGE (1970) lo siguiente:

La Ley General de Educación de 1970, una vez agotadas sus potencialidades innovadoras, resulta en 1987 un grave obstáculo porque impone limitaciones graves a un desarrollo educativo adecuado a los tiempos actuales y homologable al de los países desarrollados. En la mayor parte de estos países, el nivel comprensivo de educación obligatoria se extiende hasta los 15 o 16 años. En nuestro sistema, la finalización prematura de la educación común (14 años), los índices de fracaso y abandono en el ciclo superior de la EGB, y una Formación Profesional poco atractiva concentran las dificultades entre los 14 y 16 años, tanto más cuando la edad mínima para la incorporación al trabajo es la de 16 años. La exigencia de optar entre el Bachillerato y la vía profesional a los 14 años, nada más terminada la EGB, es prematura y prácticamente irreversible y, por tanto, socialmente discriminatoria. (MEC, 1987, p. 39)

La reforma que ellos prescribían y pensaban necesaria partía en primera instancia de un objetivo básico y claro, el cual recuerda a los proyectos por la escuela integral y comprensiva de la Gran Bretaña

durante la década de los sesenta y setenta. De hecho en el mismo documento se hace referencia a la selección educativa como un modelo que perpetúa las desigualdades y como esta era una tendencia anterior a la década de los setenta, como en el caso de la prueba *Eleven Plus* británica y el examen de ingreso español hasta entrada la legislación educativa de 1970. Partiendo de este punto el PSOE ya recogía en dicho documento la pieza angular de la reforma formalizada en 1990 en la que describía la escuela comprensiva de la siguiente manera:

Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y aula, y que evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles. En ella se condensaban las aspiraciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela, que promovían los grupos sociales más progresistas. (MEC, 1987, p. 42)

Al mismo tiempo, justifican la necesaria expansión de la educación obligatoria hasta los 16 años acometiendo la comparación con los países europeos —Países Bajos, Gran Bretaña, Alemania Federal, Dinamarca, Finlandia, Francia, Noruega, Suecia y Suiza— en la que el límite de edad estaba establecido en este tramo de edad y argumentaban que «los límites de la enseñanza obligatoria coinciden con los límites de la enseñanza comprensiva y común solo en algunos países europeos» (MEC, 1987, p. 42).

En dicho documento, también se sitúa la calidad de la enseñanza como uno de los ejes a perseguir para alcanzar la igualdad de oportunidades, pero también se plantea la necesaria evaluación del funcionamiento de los centros educativos y una evaluación final, externa y homogeneizadora de los aprendizajes de los alumnos.

Como hemos descrito se realizarían una serie de experimentos en algunos centros voluntarios para poner en marcha la reforma experimental del Ciclo Superior de EGB y la Reforma Experimental de las Enseñanzas.

En la primera reforma experimental sobre el Ciclo Superior de EGB se concretaron objetivos curriculares nuevos y adaptados a la edad e intereses del alumnado y se disminuyó el carácter discriminatorio en lo que tras su evaluación se determinaba que el alumnado alcanzaba mejores niveles de comprensión, el profesorado se sentía más libre para aplicar modelos pedagógicos activos y se daba una mayor participación de la Comunidad Educativa.

En la segunda Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias se ensayó un modelo educativo y curricular nuevo para todos los alumnos de 16 años que al terminar dicha etapa el alumnado podía cursar estudios profesionalizadores o acceder a la Universidad tras las PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad). De la evaluación de esta reforma se extrajeron conclusiones positivas en cuanto a la implicación del alumnado en las clases y la adecuación del currículum a sus intereses, pero también se detectaron ritmos diferentes de aprendizaje en los centros de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y de los alumnos asistentes a los centros de FP (Formación Profesional).

Sobre el mismo documento recogerían lo que posteriormente estructuraría la LOGSE (1990) es decir, una fuerte creencia en la calidad y la innovación curricular como el centro de la política para la mejora de la realidad educativa española. En el mismo documento se aceptaba la ubicuidad o ambigüedad del término calidad educativa, pero recogían los indicadores para evaluarla, lo que nos lleva a extraer lo que entendían como calidad educativa desde la administración socialista. Los criterios para evaluar la calidad educativa recogidos en el dicho documento eran los siguientes (MEC, 1987, p. 59):

- La capacidad de la escuela para favorecer el desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural de un pueblo.
- Su flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses individuales de los educandos.
- La respuesta del sistema educativo a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y muy tecnificada.
- La capacidad del sistema educativo para compensar las desigualdades sociales y culturales de los estudiantes.

- La coherencia de los objetivos del currículum, así como la variedad de la oferta educativa y la conexión de sus diversas modalidades.
- La reducción del abandono y del fracaso escolar, la elevación general de los niveles de rendimiento, de adquisición de conocimientos y de habilidades por parte de los estudiantes.

Como podemos observar, la definición de calidad desde el PSOE estaría mediatizada por un amplio sentido relacionado con la igualdad de oportunidades y la equidad educativa. La idea concomitante a la idea de calidad aquí recogida reduce su asociación con los niveles de rendimiento y evaluación resultadista que marca la idea de calidad en los modelos políticos neoliberales.

Otra de las cuestiones altamente relacionadas con la calidad educativa sería la innovación curricular y el poner en el centro de la calidad educativa al profesorado, pero entendido en términos de formación docente, renovación de conocimientos y capacidad para adecuar el currículum a la diversidad del aula-clase. Una vez más, dicha focalización en el docente equidista de los modelos de la NGP como filosofía neoliberal en los nuevos modos de gobernanza de lo público en los que el profesor es un técnico que desempeña su profesión al servicio y control de los resultados académicos de alumnado.

Finalmente, el documento propone una nueva estructuración del sistema educativo que queda representada de manera gráfica en las siguientes imágenes, ya que sería la adoptada en la posterior LOGSE de 1990:

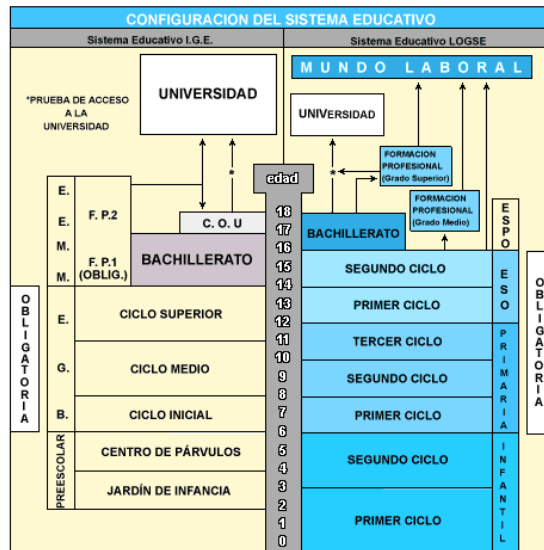


Imagen 7. Diferencias entre las estructuras del sistema educativo en la LGE (1970) y la LOGSE (1990)

Nota: Extraído de Las Leyes Orgánicas de educación tras la Constitución de 1978, por *Educada.Mente*, 2015. Recuperado de <https://educadamentesite.wordpress.com/2015/12/28/las-leyes-organicas-tras-la-constitucion-de-1978>

La apuesta del PSOE, como podemos ver también en el programa electoral de 1986, también pasa por extender la educación a la etapa infantil en la que se pretendía pasar de un sistema de «guarderías» a un sistema paulatinamente gratuito y educativo que tuviera un impacto sobre la igualdad de oportunidades y fuera un servicio para los padres, madres y tutores legales, así como una ventaja para los alumnos, ya que se entendía que la escolarización temprana reducía las desigualdades (Marchesi, 2000). El mayor desafío se concentraba en la etapa de educación obligatoria en la que se reformuló la estructura de la EGB y se introdujeron el primer y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que supondría un impacto en la formación del profesorado y el desplazamiento del mismo a los Institutos de Educación Secundaria (ESO), lo que supuso toda una estructuración física de los centros educativos y la construcción de muchos de ellos y en su mayoría en entornos rurales donde se quería ofertar dicha formación para ofrecer las mismas oportunidades a todos en el entorno rural y urbano. Además, dicha etapa y la obligatoriedad hasta los 16 años también pretendía la dotación de oportunidades a los sujetos para reducir el abandono y

el fracaso escolar y al mismo tiempo convertirse en una etapa que supusiera una oportunidad para continuar con otros tipos de formación superior, ya fuera la FP o el Bachillerato para acceder a la Universidad. Cabe recordar que desde ambas líneas formativas se podía acceder a la Universidad siguiendo diferentes procesos. Uno sería el acceso directo desde el bachillerato mediante las PAU y otro el acceso mediante la FP de grado superior a la Universidad con la nota de corte del mismo ciclo.

Sin embargo, la reforma de la FP propuesta en dicho documento no fue bien recibida y supuso uno de los niveles donde mayores críticas fueron realizadas por lo que Maravall publicaría el documento *Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate* (1988) que establecía dos niveles de FP, lo que hoy entendemos como FP1 justo al término de la ESO y FP2 como continuación de la FP1, lo que se traduce como formación profesional considerada de grado superior.

Si nos hemos detenido a desarrollar en este caso las diferencias entre las estructuras que posteriormente serán analizadas en la LOGSE (1990), ha sido fruto de que ya estarían contenidos y experimentadas en el documento del MEC de 1987 impulsado por José María Maravall y que pensamos es importante destacar, ya que es uno de los textos que son intertextuales a la LOGSE, al mismo tiempo que se destaca la no espontaneidad de la reforma que llevó más de 20 años tras la publicación de la LGE de 1970.

El que sería sucesor de Maravall en el Ministerio de Educación y Ciencia, es decir, Francisco Javier Solana lanzaría el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* que habría recogido los reclamos sociales, los debates de los anteriores documentos de 1987 y 1988 y las recomendaciones de la OCDE y se propondría ser el punto de partido de discusión para la discusión y realización de una nueva ley orgánica que: aumentara la educación obligatoria hasta los 16 años siendo la edad legal para trabajar y que podría evitar segregaciones tempranas, elevar la calidad de la enseñanza y una nueva estructura del sistema educativo introducida para adecuarse a los dos objetivos anteriores. El *Libro Blanco* (1989) supondría el inicio del debate de la LOGSE (1990) de la próxima etapa de gobierno del PSOE y tendría como sostén al mismo tiempo, el documento publicado durante la etapa del ministro de Educación y Ciencia José María Maravall en 1987 y que ha sido ampliamente analizado.

3.5. El tercer gobierno de Felipe González (1989-1993) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los ministros de Educación y Ciencia Francisco Javier Solana (1989-1992) y Alfredo Pérez Rubalcaba (1992-1993)

3.5.1. Contextualización del gobierno del PSOE (1989-1993)

El día 29 de octubre de 1989 se celebrarían elecciones generales en España, lo que supuso un adelanto electoral de nueve meses, ya que el término del gobierno estaba fijado en julio de 1990. Dicho adelanto electoral fue producto de las políticas socio-liberales impulsadas por el gobierno socialista anterior. Se introdujo una reforma laboral impulsada por las recomendaciones de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), la Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME) y en un principio la Unión General de Trabajadores (UGT) en el año 1984 en la que se introdujo el empleo temporal, se facilitaba el despido y los trabajadores menores de 25 años no gozaban de los mismos derechos que el resto de los trabajadores que superaban su rango de edad. Dichas medidas de desregulación del empleo eran una tendencia en las políticas europeas desarrolladas en esta materia, ya que se pretendía facilitar la creación de empleo en un contexto marcado por la crisis del crecimiento económico (Navas, 2013).

Anteriormente hemos destacado, que la huelga general que paralizó a España el día 15 de diciembre de 1988 fruto de las reformas liberales introducidas por el PSOE provocaría un intento de virar hacia la socialdemocracia del partido político de los trabajadores. Cabe recordar, que las políticas educativas desarrolladas si eran fruto de un gobierno socialdemócrata (Puelles-Benítez, 2010).

En este contexto de descontento social y político, el PSOE se volvería a alzar con el poder político en las elecciones anticipadas en octubre de 1989 con Felipe González una vez más al frente del Gobierno de España.

A la par, AP se encontraba en un proceso de refundación en el que no tenía un candidato claro designado para la representación del nuevo partido que integraría a liberales y democristianos en una única formación denominada Partido Popular (PP) en el denominado IX Congreso de la Refundación encabezado por Manuel Fraga. Para algunos, la convocatoria de elecciones generales anticipadas por el PSOE fue una estrategia para desmarcarse de su más clara oposición, es decir, el PP sin un liderazgo esclarecido (Méndez, 2019). La refundación del partido supuso una orientación hacia los principios neoliberales y el y redujo los rasgos políticos conservadores, tal y como podremos ver en el análisis de la introducción del programa preelectoral hacia las elecciones de 1989. Un Fraga que se habría retirado dos años antes de la presidencia de AP y que habría vuelto para escenificar el nacimiento del PP, designaría a un joven José María Aznar que era el presidente de la Junta de Castilla y León como el líder del partido para encabezar la campaña del PP para dichas elecciones. Este no sería electo como presidente oficial del partido hasta la celebración en la primavera de 1990 del X Congreso de Sevilla en el que 96 % de los compromisarios votaron sí a Aznar como presidente del partido (Plaza, 2008).

El PSOE no habría obtenido la mayoría absoluta, es decir, 176 diputados en el Congreso de los Diputados, como sí lo habría hecho en las anteriores elecciones de 1982 y 1986, fruto probablemente de las manifestaciones y agitación social por las reformas socio liberales impulsadas en su anterior gobierno (Congreso de los Diputados, 1989). Ahora bien, como veremos más adelante dicho giro hacia la socialdemocracia emprendido por el PSOE duraría más bien poco, ya que coincidía con uno de los grandes hitos destacados como que el neoliberalismo habría triunfado respecto al resto de teorías, es decir, la caída del Muro de Berlín en 1989 y la posterior caída de la URSS en 1991.

El gobierno del PSOE estaría marcado por las políticas de gasto social y un sentido socialdemócrata que se extenderían a todos los sectores, más allá del de la educación a pesar de ser en el que mayores esfuerzos se realizaron. No en vano, dichos esfuerzos económicos coincidirían con una etapa de recesión económica derivada de la Guerra del Golfo, por lo que en 1992 comenzaría la etapa de declive del gobierno socialista que coincidiría con el auge de las políticas de corte neoliberal y el surgimiento de las políticas de tercera vía. Además, de la crisis contextual, el PSOE estaría sumido en una crisis interna por los casos de corrupción y la destitución del vicepresidente del gobierno Alfonso Guerra, el que fuera el segundo de González y que jugó un papel principal en la configuración del PSOE posfranquista.

3.5.2. *Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1989*

En los programas electorales de ambas fuerzas podemos recoger en su introducción el espíritu político de ambas formaciones, en la que una trataba de acercarse hacia principios más representativos de la izquierda de posguerra —PSOE— y la otra emprendería su camino hacia la introducción del neoliberalismo en el corazón de sus políticas económicas. De esta última fuerza parlamentaria cabe destacar que se fundaría ese mismo año el *think tank* español que funciona de manera parecida a los *think tanks* estadounidenses, es decir, organizaciones sin ánimo de lucro que llevan años construyendo la política en red, realizando estudios vía prestaciones públicas, desarrollando una opinión pública y sirviendo a partidos políticos (Ponsa y González-Capitel, 2015). Destacamos aquí a dicho *think tank* ya que está directamente vinculado al PP y ha sido destacada su función asesora y divulgativa para emprender políticas educativas neoliberales y neoconservadoras en el contexto español (Saura, 2015).

El programa electoral del PSOE (1989⁵⁵, pp. 4-5) en su introducción recogía un discurso que llega en un momento en el que en los países como la Francia de François Mitterrand orientaban sus políticas bajo el socioliberalismo, los gobiernos británico y estadounidense seguían bajo el mandato y el auge de la *New Right* y en Alemania caía el Muro de Berlín como símbolo del triunfo del modelo capitalista y neoliberal. Aún así, en dicha etapa de gobierno el PSOE habría pagado caro perdiendo la mayoría absoluta por las reformas liberales que habrían impulsado para flexibilizar el empleo. Es a partir de aquí, como hemos comentado anteriormente que el gobierno de Felipe González trataría de aplicar políticas de tinte socialdemócrata en estos años de gobierno, un hecho que puede ser apreciado en el discurso emitido en su programa político para las elecciones de 1989 en el que valoraban los logros del PSOE en los gobiernos anteriores y pretendía continuar fortaleciendo las políticas de inversión en el Estado de Bienestar para tratar de ser un país moderno que estuviera a la vanguardia del resto de países europeos.

La refundación de la antigua AP en la nueva denominación o marca bajo el PP, no supuso un cambio de denominación de manera exclusiva, sino que supuso un viraje hacia las tendencias globales hacia las que había virado la derecha conservadora en otros países, como en el caso más emblemático en Europa fue el Partido Conservador en su versión *dry* auspiciada por Margaret Thatcher en el Reino Unido, del que podemos establecer diversos paralelismos con las políticas desarrolladas por el PP a partir de la refundación del partido en 1989. Es así como fácilmente podemos rastrear el discurso y ver como la introducción del programa electoral del PP (1989⁵⁶, pp. 4-5) si es comparado con los anteriores manifiestos, sobre todo, el elaborado para la campaña de las elecciones generales de 1982, podemos ver una cierta influencia de las políticas propias del neoconservadurismo, aunque es en el programa electoral de 1989 donde se puede apreciar de manera más notoria el abrazo a las políticas neoliberales en el discurso del mismo partido.

Como se recoge en la introducción del programa electoral de 1989 se introduce una visión propia de la NGP y de la *ngp* en la que describen el rol del Estado como poseedor de los bienes como ineficaz como poseedor los bienes y servicios públicos, por lo que entienden que deben de ser controladas y gestionadas, pero no entendidas como propias del Estado, lo que significa la introducción de otras formas de gobernar los servicios públicos.

Plantean el rol del Estado, como el de un Estado de Mercado (Bobbit, 2002) o un Estado Inversor, en el que plantean al mismo con un estrategia para que los ingresos que entren en el Estado por parte de los contribuyentes sean gestionados por él mismo para hacer crecer el capital, ya que en ningún momento está en su idea recaudar impuestos para redistribuirlos de manera equitativa, ya que cabe recordar que la teoría neoliberal comprende la recaudación de impuestos como un elemento interventor que reduce la capacidad inversora y competitiva de la ciudadanía.

En esta capacidad inversora del Estado ponen en el centro a la iniciativa privada y como es de esperar de las políticas que parten de la visión neoliberal el principio de libertad es el ideal máximo del que parten sus iniciativas, por lo que los servicios públicos son propuestos tal y como es enunciada la educación, sanidad y prestaciones públicas en el programa electoral como servicios que deben funcionar a partir del principio de libertad, lo que supone una visión mercantilista y privatizadora de dichos servicios sociales.

Finalmente, el PP establece la relación entre capitalismo y democracia, en la que comprende una carencia o déficits democráticos parte de las políticas intervencionistas del estado del bienestar.

En materia de educación si observamos el ANEXO XV podemos observar que en ambos casos el problema educativo no ocuparía gran parte de la agenda de reforma del PSOE y del PP a diferencia con anteriores programas electorales en los que si ha sido la política educativa uno de los temas principales a tratar desde el gobierno. Como se puede observar en el ANEXO XV, el PSOE se acoge principalmente a la promoción de una educación comprensiva —propia de las políticas socialistas— y el PP promueve y

⁵⁵ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1989, pp. 4-5) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-1989.pdf>

⁵⁶ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1989, pp. 4-5) véase <http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/1148-20090908161332.pdf>

exige como principio fundamental la libertad de creación de centros, la gratuidad de estos para cumplir con el derecho que ellos destacan como fundamental del artículo 27 de la educación, es decir, la libertad de elegir que tipo de educación desean los padres, madres o tutores legales según su concepción filosófica y moral. Por lo tanto, vemos enfrentadas ambas posturas según el proyecto educativo que la fuerza socialista y conservadora, una que piensa en términos de comprensividad y otra que piensa en términos de favorecer la libertad de creación de centros.

En el caso del PP a diferencia del programa electoral de 1986, abandonan su propuesta o al menos no las especifican de este modo, es decir, la del establecimiento de un modelo de financiación mediante bonos escolares universales. Esto nos puede llevar a pensar, que puede tener relación con la falta de aplicación de este modelo de financiación en el Reino Unido y su escasa representación en los distintos Estados de Estados Unidos. Aunque el hecho de que no se haya recogido el modelo en su línea de intenciones políticas, no quiere decir que no lo tuvieran en su agenda educativa.

La LOGSE (1990) que se encontraba en la cocina parlamentaria y estaba siendo dialogada, ya era criticada en el programa electoral de 1989 del PP y proponían una contrarreforma, ya que entendían que la expansión de la educación hasta los 16, por ejemplo, debía ser efectuada teniendo en cuenta la capacidad de financiación del Estado.

En el manifiesto del PP se haría alusión a la necesidad de reforzar la autoridad del profesorado en un contexto donde sufrían violencia. Dicho discurso, cabe recordar, es propio del conservadurismo en el que se erigen como la fuerza política autoritaria capaz de restablecer el «buen orden social».

A pesar de lo aquí comparado, lo cierto es que sería el PSOE el que gobernaría en esta etapa que iría de 1989 hasta 1993. Felipe González continuaría con el ministro de Educación y Ciencia anterior Francisco Javier Solana, el cual desarrollaría su cargo durante los años 1989 y 1992, cuando sería sustituido por el secretario de Estado de Educación y Ciencia durante su ministerio, Alfredo Pérez Rubalcaba (1992-1993).

3.5.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1989-1993)

Las reformas o políticas introducidas por el gobierno socialista serían las siguientes:

Tabla 50. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de Felipe González (1989-1993) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de Francisco Javier Solana (1989-1992) y Alfredo Pérez Rubalcaba (1992-1992)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Felipe González (1989-1993)	Francisco Javier Solana (1989-1992)	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Ley de gran alcance que supuso la vertebración del sistema educativo moderno español y que expandió la educación obligatoria de los 6 a los 16 años, reestructuró las etapas educativas y puso un especial énfasis en la equidad como principio y la calidad como consecuencia de esta. El modelo comprensivo y de escuela única inspiraron dicha normativa educativa
	Alfredo Pérez Rubalcaba (1992-1993)	Orden del 30 de octubre del MEC de 1992	Orden del 30 de octubre de 1992 por la que se establecían los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley Orgánica 1/1990

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

Puelles-Benítez (2010, p. 143) describiría que: «Si la LODE aspiraba a garantizar el derecho a la educación, la ley orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990,

promovía una ambiciosa reforma volcada hacia la consecución de la calidad de la enseñanza». El mismo autor referenciando a Bonal (1998) distingue como los primeros gobiernos del PSOE (1982-1986/1986-1989) perseguían fundamentalmente el principio de igualdad de oportunidades y cómo en esta segunda etapa de gobierno perseguían la calidad de la educación, pero en términos de calidad para todos. Por lo que la igualdad de oportunidades era concomitante a la idea de calidad de la educación que cabe recordar fue analizada como una de las asignaturas pendientes del sistema educativo español mediante la evaluación de la OCDE (1986).

La LOGSE (1990) que supuso la reforma del sistema educativo en todas sus etapas —educación infantil, primaria, secundaria y posobligatoria— no fue una ley fruto de la improvisación. El diseño de esta sería llevado a cabo por expertos externos al Gobierno y próximos al profesorado y a los movimientos de renovación pedagógica, ya que no se podían arriesgar a sufrir una nueva huelga general como la de 1988 convocada por el profesorado y los sindicatos que costó el Ministerio a Maravall (Rifà-Valls, 2011). De entre estos expertos, destacó principalmente el catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid Álvaro Marchesi Ullastres que en ese momento ocuparía el cargo de dirección general de Renovación Pedagógica. Sin embargo, Marchesi atribuye gran parte del trabajo realizado sobre el desarrollo de la LOGSE (1990) al que fuera secretario de Estado de Educación en ese momento, es decir, Alfredo Pérez Rubalcaba, del que cuando fuera nombrado Ministro de Educación y Ciencia en 1992, Marchesi sería el secretario de Estado de Educación y Ciencia (Marchesi, 2019).

Marchesi (2019) describe como el proceso de elaboración y aplicación de la LOGSE (1990) ocupó de 1986 a 1992 y no se trató de una ley improvisada, ya que se presentaron diversos libros blancos, entre los que destaca el de 1989 en el que se incluyeron las nuevas etapas educativas, los institutos que formarían parte de la red de escolarización en la etapa de la ESO, Bachillerato y FP, las medidas para mejorar la calidad de la enseñanza y los 1,3 billones de pesetas que harían falta para desarrollar el proyecto de la LOGSE. El mismo Marchesi describe como Rubalcaba fue un actor imprescindible en la negociación de la ley estructurante del sistema educativo moderno, tanto en conseguir un aval con el Ministerio de Hacienda para desarrollarla financieramente, así como de negociar con la Comunidad Educativa en una primera fase y el Parlamento después en lo que cabe mencionar que el PP sería el único partido que no apoyaría dicha ley.

El autor describe cuáles fueron las principales reformas introducidas por la LOGSE:

- Educación Infantil hasta los 6 años con el objetivo de escolarizar a todos los niños entre 3 y 6 años.
- Educación Secundaria Obligatoria de los 12 a los 16 años en los antiguos Institutos de Enseñanzas Medias, lo que supuso que los maestros de 7.º y 8.º de EGB dieran clase en institutos, así como la construcción de centenares de nuevos Institutos de Secundaria en ciudades y pueblos.
- Formación Profesional renovada con nueva oferta el término de la ESO, así como el establecimiento de una Formación Profesional Superior al término del Bachillerato.
- Mejora de la calidad y equidad educativa reduciendo el número de alumnos por aula, incorporando nuevos equipos y departamentos de orientación y ampliando la formación continua del profesorado.
- Diseño de un nuevo currículum que incluyera no solo la enseñanza de conocimientos sino también la transmisión de valores.

El propio Marchesi en una entrevista en el *eldiario.es* del 6 de diciembre de 2012 (Kafka, 2012) reconocería que si bien se han desarrollado una serie de leyes orgánicas tras las LOGSE (1990) ninguna de ellas ha tenido la capacidad —sálvese la LGE de 1970— de producir grandes cambios en el sistema, ya que considera que las posteriores leyes orgánicas han realizado adaptaciones, pero no grandes cambios.

La LOGSE (1990) supuso la modernización del modelo educativo español y lo acercó a las realidades de los países europeos desarrollados, en la que extendió la educación obligatoria hasta los 16 años. Cabe recordar, que la LOGSE partió de un mapeo de las diferentes tendencias educativas europeas e internacionales, tal y como recoge en el preámbulo de la citada ley: «La vertiginosa rapidez de los cambios

cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones». Como se puede extraer de dicho significado, la política socialista seguiría la estela de la modernización en la que el crecimiento del país vendría marcado de la formación y actualización del capital cultural.

La LOGSE (1990) apostaría por una educación comprensiva junto con la calidad y la equidad educativa. Al mismo tiempo, se introdujo por vez primera el concepto de atención a la diversidad educativa y se prestó especial atención al profesorado y recursos de apoyo para atender las diversidades (Cala, 2015).

Esteve (2002, p. 135) celebrara la LOGSE de la siguiente manera: «Por primera vez en la Historia, hemos declarado obligatoria la educación secundaria, haciendo realidad la utopía enunciada en los años veinte por Tawney en el movimiento inglés de Educación Secundaria para todos».

La LOGSE (1990) también sería la primera ley que comenzaría a desarrollar el modelo descentralizado de la enseñanza en España permitiendo que las CC. AA. pudieran redactar un alto porcentaje de los contenidos curriculares, más allá de la gestión de los centros educativos y la expedición de títulos académicos y certificados homologables que estipularía la LODE (1985). De este modo, en el artículo 4 de la LOGSE (1990) se recogía lo siguiente en cuanto a las competencias de las CC. AA.:

2. El Gobierno fijará en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo los aspectos básicos de este que constituirán, las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan.
3. Las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas.
4. Los títulos académicos y profesionales serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas por la presente ley y por las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

De este modo, comienza la descentralización de la educación y de las enseñanzas en un sistema en el que las competencias en la enseñanza son repartidas en distintos niveles: Estado, CC. AA., centros educativos y profesorado con su programación curricular.

Una de las cuestiones que como veremos serían atribuidas desde la derecha conservadora como el gran fracaso de la LOGSE (1990) sería la evaluación de la etapa secundaria obligatoria catalogada de débil y que promocionaría la cultura del mínimo esfuerzo estaría contenida en el artículo 22 de la legislación:

1. La evaluación de, la educación secundaria obligatoria será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año mas en él, así como otro mas en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15. de esta ley.
2. Los alumnos que al terminar esta etapa hayan alcanzado los objetivos de esta, recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria que facultará para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio. Esta titulación será única.
3. Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

El proyecto de la LOGSE (1990) como hemos podido ver sería un proyecto ambicioso que demandaba de una alta colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y de las CC. AA. La reforma de la formación del profesorado, la necesidad acreditación formativa para ejercer la profesión y el trasvase

de los maestros de 7.º y 8.º a Institutos de Educación Secundaria (IES), así como la construcción de estos y la reorganización de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y la extensión de la educación obligatoria supondrían unos altos costes de inversión económica que en el año 1992 se verían lastrados por la crisis financiera que azotaría a la economía española. La inversión en educación en el año 1990 estaría situada en el 3,64 % del PIB y apenas aumentaría a un 3,85 % en el año 1992 aunque el gobierno a pesar de la recesión económica realizaría verdaderos esfuerzos hasta quedar situada en un 4,5 % del PIB en 1994 (España. Gasto público Educación, 1994), una cantidad que se acercaba cada vez más a las inversiones realizadas en los países desarrollados, aunque aún era insuficiente.

La cuestión principal es que la LOGSE (1990) obtuvo el apoyo de los grupos parlamentarios nacionalistas y de Izquierda Unida. Sin embargo, se encontró con una clara oposición del PP que consideraba que dicha ley no respetaba el espíritu constitucional y ejercía un claro balance sobre los derechos sociales, frente a las libertades de la enseñanza. El día 19 de julio de 1990 el PP presentaría ante la Comisión de Educación del Senado el veto al proyecto de Ley que sería rechazado por el mismo organismo, ya que, solo obtuvo siete votos a favor del Grupo Popular y sería rechazada por los 17 grupos restantes. En total se presentarían 435 enmiendas al proyecto de ley de las que 204 correspondían al PP en las que se argumentaba sobre todo, que la reforma de las Enseñanzas Medias estaría abocada al fracaso y el deterioro de la calidad de la enseñanza y además no se respetaban las libertades de enseñanza ya que no se garantizaban la pluralidad de ofertas educativas y demandaban el poder establecer vía consenso con las CC. AA. modificaciones y ampliaciones en los cuatro modelos de Bachillerato que se introducían en la LOGSE — Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales y Tecnología— (Barcia, 1990).

Sin embargo, en una Entrevista a Alfredo Pérez Rubalcaba citada por Puelles-Benítez (2010, p. 145) extraída de Maríán Atonia Iglesias de su obra *La memoria recuperada* (2003, pp. 656-657) la percepción del éxito consensuado de la reforma sería presentada por Rubalcaba como un verdadero ejercicio que recogería las sensibilidades de toda la sociedad y que lo plasmaba de la siguiente manera:

[La LOGSE] fue una ley, cierto, que un sector de la derecha rechazó, pero la LOGSE llevó la firma de numerosas instituciones y colectivos: la Conferencia Episcopal, la Federación Religiosa de la Enseñanza, las Confederaciones de Centros de Alumnos...Es decir, incluso las asociaciones privadas, el sector privado de los sindicatos también firmó aquella ley. En definitiva, toda la educación confesional firmó la LOGSE y, de hecho, una parte de ella aún resiste, y defiende los principios educativos de la LOGSE frente a los ataques de la derecha. [...] De hecho, yo fui el secretario de Estado que, junto con Javier [Solana], negocié la LOGSE. [...] Yo tenía esa percepción, probablemente anclada en mi tradición docente, y peleé denodadamente porque el consenso fuera un instrumento básico de funcionamiento en la educación. Y creo que lo conseguí.

La contraposición ideológica y enfrentada entre las fuerzas parlamentarias del PSOE y el PP que marcarían el bipartidismo político español durante más de dos décadas y que serán las principales fuerzas políticas que han ido definiendo el modelo educativo español podemos decir que se acentuarían tras la promulgación de la LOGSE (1990). El PP demandaría un pacto educativo durante las enmiendas interpuestas a la LOGSE y el PSOE alegaría que dicho acuerdo fue realizado en el artículo 27 de la CE (1978) y que dicha política era fruto de consenso político (Barcia, 1990).

Son diversas las manifestaciones negativas sobre la ley socialista de principios de la década de los noventa. Solo tenemos que acceder a las publicaciones de la fundación FAES —*think tank* neoliberal y neoconservador del PP— en la que diversos académicos de ideología neoliberal y neoconservadora han ejercido duras críticas sobre dicha ley y sus hacedores. De dichas críticas y discursos podemos ir dibujando la política educativa del PP que más tarde se manifestará en el año 2002 mediante la Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE) y la LOMCE (2013).

No obstante, antes de entrar en detalle sobre dichas publicaciones y manifestaciones enumeraremos lo que Puelles-Benítez (2010) ha identificado tras diversas revisiones documentales lo que ha sido considerado como aciertos de dicha reforma y fracasos de esta:

Tabla 51. Valoraciones positivas y críticas comunes a la LOGSE (1990)

Valoraciones positivas	Críticas
Extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años (se retrasa la selección por mérito y capacidad hasta dicha edad)	Aunque se introdujo la diversidad educativa no se pudo desarrollar la optatividad de materias de manera que se adaptara a las necesidades reales del alumnado ya que el desarrollo reglamentario era altamente restrictivo
Aunar el principio de calidad y equidad	La evaluación y la promoción del alumnado resultó ser excesivamente laxa
Comprensividad educativa como principio necesario para aumentar el nivel educativo universal de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento	La transversalidad como innovación educativa no pudo ser desarrollada en toda su extensión, ya que el profesorado estaba escasamente formado y familiarizado. Además, el profesorado a pesar del esfuerzo del Gobierno la entendió como una reforma alejada de sus necesidades y cultura escolar

Nota: Adaptado de *Política y educación en la España contemporánea*, por M. Puelles-Benítez, 2010, Madrid: UNED, p. 147.

Ahora bien, dichas críticas y valoraciones han sido ejercidas desde todos los sectores de la población, pero en el caso del PP y la FAES se aprecia una deconstrucción paulatina y sostenida en el tiempo del sentido comprensivo, de la diversidad y de la integridad de la reforma educativa entendida como el paradigma del fracaso escolar y el abandono prematuro favorecido por la cultura de la mediocridad y del mínimo esfuerzo (Penalva, 2011).

Recogemos en el siguiente cuadro los diversos documentos que han sido desarrollados desde la FAES en sus diversas publicaciones desde que fuera fundada en 1990 y, sobre todo, atendiendo a la crítica a la LOGSE (1990). La FAES tiene una revista denominada *Cuadernos de Pensamiento Político* en la que difunde el pensamiento político y económico liberal y conservador como modelos ideales de estructuración y gobierno de la sociedad española. Cabe resaltar que las figuras en torno a las que si haces un mapeo de los distintos volúmenes publicados en la revista podemos encontrar monográficos y artículos dedicados a figuras representantes del neoliberalismo como Milton Friedman y Hayek, de la *New Right* como Margaret Thatcher, Ronald Reagan, de la institución eclesiástica como el Papa Juan Pablo II, del neoconservadurismo compasivo como la figura de David Cameron o del neoliberalismo estadounidense como George W. Bush, del conservadurismo como Edmund Burke o del liberalismo como John Stuart Mill. De este modo, el pensamiento de la fundación es fácilmente reconocido.

Las políticas aplicadas en el contexto británico, sueco y estadounidense por los diferentes gobiernos neoconservadores y neoliberales son formuladas como ejemplos emblemáticos del triunfo de políticas de éxito o buenas prácticas.

En contraposición, las políticas empleadas por la figura demócrata de Barack Obama en estados unidos, las políticas socialdemócratas suecas y los gobiernos socialistas españoles son analizados desde la comparabilidad con informes e indicadores que dicen mostrar el fracaso de las políticas proteccionistas frente al libre mercado. Y así como ensañan a las viejas glorias conservadores, liberales, neoliberales y neoconservadoras, ejercen una posición crítica sobre las figuras representantes del socialismo, el comunismo o el progresismo.

En este sentido, como hemos destacado anteriormente, la educación ocupa un amplio hilo argumental en defensa de la libertad de elección de centro, de creación de los mismos y de la educación en valores tradicionales cristianos. Como destaca Viñao (2016) las políticas educativas impulsadas desde el PP se han desarrollado sobre preceptos neoliberales y neoconservadores en la idea de una sociedad estable, monocultural y monoreligiosa.

La LOGSE (1990) como hemos referenciado anteriormente ocuparía y ocupa la mayor parte de las críticas realizadas desde la Nueva Derecha⁵⁷ española. El debate entre ambas políticas se construye, sobre todo, en las batallas escolares en otros contextos —recuérdese el contexto inglés analizado— es decir, la defensa de un modelo comprensivo e integral versus un modelo selectivo y que valora la meritocracia como pieza angular de una sociedad que fomenta el ciudadano competitivo en una sociedad capitalista avanzada.

El primer posicionamiento o defensa de modelo educativo, más en la línea de la *comprehensive school* británica, sería el desarrollado en la LOGSE (1990). El segundo modelo es fácilmente rastreable en los documentos generados en el *think tank* del PP —FAES— del que de sus análisis se han desarrollado dos reformas educativas bajo los gobiernos posteriores del PP. Pero lo interesante en lo aquí destacado, es como la LOGSE ha sido el centro de las críticas y la criba de la *Nueva Derecha* española. Por ello recogemos en la siguiente tabla los distintos artículos lanzados en monográficos de la fundación del PP y las principales críticas lanzadas a la LOGSE, vía justificación para la implementación de otras reformas educativas neoliberales o neoconservadoras.

⁵⁷ Cuando hacemos alusión a las políticas de Nueva Derecha en el caso del PP español lo haremos a diferencia de la *New Right* inglesa en lengua castellana, ya que nos sirve a la par para diferenciar ambas políticas desarrolladas en contextos diferentes, con recontextualizaciones diferentes.

Tabla 52. Principales críticas y políticas propuestas en los monográficos de la revista de la FAES —*Cuadernos de Pensamiento Político*— frente a la LOGSE y el modelo de escuela impulsado a través de esta

Artículo	Descripción autor/a	Principales críticas	Políticas propuestas
La libertad de elección en educación núm. 23 (1995)	Francisco López Rupérez es ex secretario general de Educación y Formación Profesional (1998-1999), Consejero de Educación en la Representación Permanente de España en la OCDE y director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela	<p>La comprensividad entendida como igualdad de oportunidades y de resultados cae por su peso cuando se trasvasan a las CC. AA. gran parte del diseño curricular.</p> <p>La diversificación curricular y la autonomía de los centros es contraria a la comprensividad entendida como igualdad de oportunidades como sinónimo de igualdad de resultados enunciada, aboca como único sentido hacia la libertad de elección de centros</p> <p>La política del proyecto educativo de centro resulta incompatible con la asignación obligatoria de centro educativo.</p> <p>La evaluación de los centros debe estar orientada hacia la calidad de la educación entendida en términos de eficacia y eficiencia</p>	<p>Seguir el modelo del gobierno británico impulsado mediante la <i>Choice and diversity. A new framework for schools</i> (DFE, 1992) para poner la evaluación al servicio de la calidad, diversidad, aumento de la elección por parte de los padres, mayor autonomía para las escuelas y mayor responsabilidad mediante la evaluación de los centros y la publicación de sus resultados</p> <p>Sustituir las «zonas de influencia» por una zona única de elección que no restrinja la libre elección de centro público o concertado.</p> <p>Retirar los criterios de admisión del alumnado</p> <p>Profesionalización de los equipos directivos</p> <p>Incorporación de mecanismos de tipo mercado en la educación</p>
La educación y la izquierda. El gran enigma núm. 2 (1999)	Inger Enkvist es Catedrática de español en la Universidad de Lund (Suecia)	<p>Considera que el modelo pedagógico basado en el constructivismo de la izquierda es excesivamente laxo y produce una cultura del no esfuerzo, y, por ende, fracaso escolar</p> <p>El igualitarismo educativo ha llevado a una pérdida de autoridad del docente</p> <p>El igualitarismo es el objetivo y no la educación tecnológica que es lo que demanda la sociedad.</p> <p>Álvaro Marchesi del PSOE promulga dicho modelo educativo que no se centra en las materias y el conocimiento. No quiere que se evalúen las materias para no introducir elementos de competitividad entre el alumnado</p>	<p>No se describen propuestas, pero se extrae de sus críticas que defiende un modelo pedagógico autoritario y meritocrática en el que la evaluación de los resultados es piedra angular de la cultura de la competitividad entendida como la educación que necesita el ciudadano actual en la globalización económica competitiva</p>
El sistema educativo de los 2000 (2001)	Coordinado por: José Luis González Quirós —filósofo y político afiliado por orden a UCD, CDS, PP y fue presidente de VOX durante de junio a septiembre de 2014— y José Luis Martínez	<p>En todos y cada uno de los artículos se hacía alusión a la LOGSE como una ley fracasada y generadora de fracaso que no representaba un modelo para la competitividad necesaria en la economía globalizada</p>	<p>Entre las recomendaciones más destacadas en el monográfico encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar las materias básicas como el centro del currículo. • Reducir la carga horaria lectiva para que el alumno pueda leer. • Revitalizar las enseñanzas profesionales. • Introducir la innovación tecnológica que demanda el mundo productivo en las aulas. • Dar un paso hacia un esquema anglosajón y no tanto

Artículo	Descripción autor/a	Principales críticas	Políticas propuestas
	<p>López-Muñiz — Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Valladolid—.</p> <p>Participaron diversos autores del espectro académico, político y periodístico liberal-conservador.</p>		<p>napoleónico de ordenación del sistema educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer una colaboración entre empresas, centros de investigación y universidades. • Revisar el sistema de valores en la educación. • Desburocratizar el trabajo docente mediante modelos de gestión como la NGP. • Facilitar la participación de la iniciativa privada en todo tipo de actividad educativa. • Promocionar la cultura de la excelencia.
<p>La Ruina de la Enseñanza Española núm. 8 (2005)</p>	<p>Javier Orrico es poeta, periodista y catedrático de instituto de Lengua y Literatura</p>	<p>La LOGSE ha llevado al sistema educativo español al hundimiento, la incompetencia, la destrucción de los conocimientos, la desmoralización de los profesionales, la desmotivación de los estudiantes, el crecimiento exponencial de la indisciplina, las malas formas, la violencia impune y, en suma, la corrosión general de una enseñanza que hasta entonces había funcionado razonablemente bien (p. 27)</p> <p>La educación transversal introducida por la LOGSE ha llevado a una cultura del no esfuerzo</p> <p>«[...] Los alumnos salen de la ESO con las cabezas desiertas y, por tanto, sin hacer, sin hábitos de trabajo, sin apenas recursos intelectuales, salvo aquellos que son capaces de sobrevivir incluso a semejante sistema [...]» (p. 31)</p> <p>«La LOGSE no era un proyecto pedagógico que persiguiera aumentar el acceso a nuestras raíces culturales y la preparación de nuestros jóvenes, sino un proyecto ideológico obsesionado con la implantación de una pequeña sociedad socialista» (p. 32), la que ha aumentado las desigualdades a pesar de ser justo lo contrario su objetivo</p> <p>La comprensividad de la LOGSE basado en la <i>comprehensive school</i> británica había demostrado su ineficacia y había sido la cuna de los <i>joligans</i> ingleses</p> <p>La comprensividad ha bajado el nivel educativo de los alumnos</p> <p>La atención a la diversidad significa juntar personas con distintas aspiraciones y tendencias que llevan al fracaso educativo</p> <p>El mayor ataque al liberalismo ha sido la LOGSE</p>	<p>Modelo educativo autoritario, dirigido donde se promoció la cultura del esfuerzo, la entrega, el rendimiento, la creatividad, el compañerismo.</p> <p>Valores prerousonianos y viejas recetas del humanismo que son los conocimientos verdaderos negados por la LOGSE y que son los que forman ciudadanos</p> <p>Abrir caminos e itinerarios diferenciados permitiría elevar el nivel educativo</p> <p>Quitar la promoción automática (no repetición de un curso más de dos veces)</p> <p>Retornar a los modelos pedagógicos de premio y castigo</p>

Artículo	Descripción autor/a	Principales críticas	Políticas propuestas
«Buenismo» y sistema educativo núm. 57 (2005)	Xavier Pericay es escritor, político, filósofo, profesor universitario y periodista. Fue responsable del área de Educación de Ciudadanos (partido liberal español)	<p>La LOGSE recogió el espíritu del igualitarismo y del «buenismo»⁵⁸ que nos ha sumido en la cultura del carente esfuerzo y competitividad.</p> <p>La LOGSE ha convertido «las escuelas en una inmensa guardería y [...] los institutos en una escuela para mayores—la conversión de la enseñanza en una suerte de «falansterio antiautoritario»» (p. 60).</p> <p>Ha aumentado la violencia en los barrios conflictivos y sobre el profesorado.</p> <p>La no posibilidad de expulsar al alumnado viene muchas veces por parte del voto del Consejo Escolar que resta poder al profesorado.</p> <p>La figura del mediador escolar para resolver conflictos ha quitado la autoridad al profesorado.</p> <p>La falta de autoritarismo produce una reducción del grado de exigencia sobre el aprendizaje del alumno.</p> <p>La «diversidad» ha alcanzado a igualar la falta de conocimientos.</p> <p>La negación de la meritocracia lleva a la negación de la igualdad de oportunidades.</p> <p>Las teorías de la <i>comprehensive school</i> basadas en el constructivismo pedagógico niegan el aprendizaje academicista y humanista por el práctico.</p>	<p>Modelo pedagógico basado en el conductismo y en el autoritarismo.</p> <p>Cultura de la meritocracia y la exigencia educativa mediante notas, exámenes y repeticiones de curso.</p> <p>Volver a lo básico y fomentar el aprendizaje de las materias fundamentales y de las humanidades.</p> <p>Autoritarismo docente para la reducción de la violencia.</p> <p>Devolver ese autoritarismo docente reduciendo el asambleísmo de los Consejos Escolares—sobre todo de los padres y alumnos—que reducen la potestad del profesorado para tomar decisiones.</p> <p>Estudiar las concesiones a las CC. AA., sobre todo donde existen nacionalismos que llevarán a una desvertebración del Estado.</p>

⁵⁸ 1. m. Actitud de quien ante los conflictos rebaja su gravedad, cede con benevolencia o actúa con excesiva tolerancia. U. m. en sent. despect. (RAE, 2019). Extraído de <https://dle.rae.es/?id=6EX04Vo>

El legado de la LOGSE (2006)

Francisco López Rupérez (descrito más arriba de la tabla)

Los resultados educativos en la etapa de la ESO de los organismos internacionales: OCDE, UNESCO y UNICEF) demuestran un sistema educativo enfermo producto de la LOGSE.

«El sistema educativo español ha crecido de espaldas a los resultados» (p. 17).

Los datos de prosperidad en el logro de los resultados en la etapa de la ESO entre 1989 y 2001 deberían haber sido el doble de los obtenidos.

El fracaso de la ESO ha determinado las altas tasas de abandono temprano en el sistema educativo español entre 1989 y 2001 y que consecuentemente produce bajas tasas de graduación en educación secundaria posobligatoria. Entre 2001 y 2004 han descendido aún más si cabe.

Las puntuaciones en PISA (2000/2003/2004) son mediocres, están por debajo de la media de la OCDE.

PISA 2000 nos clasifica como un país de alta equidad y baja calidad educativa.

Los estudios PISA muestran una baja disciplina en el aula, una autoridad del profesorado soslayada y baja motivación del alumnado.

La evaluación de los resultados es una oportunidad para mejorar el sistema educativo.

El gasto público en educación debe ser realizado sobre la base de una gestión eficiente y comprobada.

Hacer de la mejora de los resultados la primera prioridad del sistema educativo. Los recursos deben ser empleados para la mejora de estos, una mayor flexibilidad de los enfoques y efectuar actuaciones diferenciadas en la intervención de los centros por parte de la administración en función de sus resultados.

El gasto público en educación debería ser en función de los resultados, como en el caso inglés.

Potenciar los valores del estudio y el esfuerzo personal mediante:

- a) definición de objetivos básicos compartidos por el profesorado.
- b) Valores y normas institucionales definidas y compartidas.
- c) Liderazgo efectivo por parte del profesorado para potenciar el trabajo cooperativo y los buenos resultados.
- d) Clima de reconocimiento y refuerzo del esfuerzo mediante la valoración de los resultados académicos y de la docencia.
- e) Aplicar la disciplina con firmeza y autoridad para desarrollar climas de trabajo convivencia les.
- f) Exigencia educativa mediante la elevación del nivel adecuado al desarrollo cognitivo del alumnado.
- g) d) Colaboración de los padres en el proceso de enseñanza dentro y fuera de la escuela.

Promover una ordenación del sistema educativo flexible pero exigente en cuanto a:

- a) La flexibilidad curricular (establecimiento de itinerarios que atiendan a los intereses y necesidades del alumnado a la edad de 14 y 15 años)
- b) La flexibilidad en la organización escolar para ofrecer ofertas formativas en relación al entorno empresarial.

Privilegiar el papel de los contenidos y de los métodos de enseñanza orientados por las «buenas prácticas» en otros entornos socioeducativos.

Avanzar en la autonomía de los centros para obtener mejores resultados:

- a) «El impulso de la autonomía de los centros participa de la orientación general de la *nueva gestión pública* que promueve la delegación de responsabilidades en los niveles organizativos,

Artículo	Descripción autor/a	Principales críticas	Políticas propuestas
			<p>y en las universidades que están prestando directamente los servicios, estimula los enfoques cooperativos y revaloriza la idea de responsabilidad (Osborne y Gaebler, 1997; referenciado en López-Rupérez, 2006, p. 221).</p> <p>b) Sírvase de ejemplo el modelo aplicado en la Comunidad de Madrid parecido al sistema educativo inglés mediante el plan regional dirigido a Centros Públicos Prioritarios.</p> <p>c) Fomentar el trabajo en red y sobre el diseño de planes de mejora cíclicos en los centros educativos.</p> <p>Reforzar el profesionalismo de la dirección escolar hacia un tipo de gobierno gerencialista que fomente la cooperación en las organizaciones. Reforzar la evaluación y promover la transparencia. La gestión de la calidad como paradigma de las organizaciones públicas para la mejora exige una evaluación que oriente el camino hacia la calidad y la excelencia.</p> <p>Desarrollar la gestión del conocimiento en educación</p> <p>Profundizar en el pluralismo educativo: la existencia de centros públicos y concertados permite una pluralidad educativa que contribuye a la mejora del rendimiento educativo, mejora la innovación y calidad educativa. Casos como en Gran Bretaña se está apostando por la creación de centros especializados que debería ser considerada en el sistema educativo español.</p> <p>Profundizar en la equidad: al contrario que los socialistas la equidad no debe ser el centro de la política, sino la calidad, ya que sin calidad no hay equidad.</p>
<p>Contra la educación en valores núm. 17 (2008)</p>	<p>Javier Orrico es periodista y catedrático de Instituto. Escribió la obra <i>La enseñanza destruida</i> (2005) donde estableció críticas similares a las recogidas en la tabla por otros autores sobre la LOGSE</p>	<p>En dicho artículo publicado por FAES resume su posición sobre la LOGSE en relación a su obra publicada en el 2005. Destaca que: «La LOGSE un producto socialista que, al acabar con los conocimientos y el mérito para su consecución, destruyó los valores que llevaban con ellos —los verdaderos, repitámoslo, los que no se predicán, sino que se practica— con la nada secreta intención de cambiarlos por el igualitarismo que ha conducido a la situación actual: la de que nuestros jóvenes ya no consideran, en efecto, que haya ninguna cultura que alcanzar, ningún trabajo que hacer, ningún loro que reconocer o premiar» (p. 166).</p>	<p>En el texto se discute principalmente la posterior ley orgánica socialista, la Ley Orgánica de Educación (2006) y se la ridiculiza enlazándola con la LOGSE (1990) presentada como el gran fracaso. Para Orrico las soluciones no están en una educación en valores, sino en los valores de libertad que son los cristianos.</p>

Artículo	Descripción autor/a	Principales críticas	Políticas propuestas
¿Educación para la ciudadanía o atentado a la democracia? núm. 16 (2008)	José Luis González Quirós (descrito anteriormente)	<p>Se trata de un artículo que establece toda una crítica a la introducción de Educación para la Ciudadanía en la LOE (2006), pero siguiendo la línea de todos los artículos, la crítica más dura era la ejercida sobre la LOGSE (1990), ya que la LODE (2006) era entendida como la hija de la fracasada LOGSE (1990).</p> <p>A pesar de las críticas a la LOGSE (1990) dictamina que fue respetuosa en cuanto que expresó «cierta neutralidad ideológica» frente a la LOE (2006)</p>	El artículo no propone soluciones ante la LOGSE (1990).
El «paradigma LOGSE»: Un error intelectual. Sobre la perspectiva idealista en la pedagogía progresista núm. 20 (2011)	José Penalva Buitrag es profesor de Filosofía de la Universidad de Murcia	<p>Destaca que los resultados pésimos de España con un 30 % de fracaso escolar y el 40 % de paro juvenil son fruto del sistema educativo heredado de la LOGSE y que los defensores del «paradigma LOGSE» realizan las siguientes manifestaciones públicas para no admitir que ha sido el sistema educativo que ellos establecieron lo que provocó esta situación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Negar o maquillar los datos relativos al fracaso educativo. 2. Crear mitos para justificar el <i>statu quo</i>. 3. Excluir cualquier crítica contra el sistema educativo <i>made-in-LOGSE</i>. <p>Establece un diálogo con académicos progresistas, como es el Catedrático de Historia y Teoría de la Educación, Antonio Viñao que versaba sobre los efectos de las políticas neoconservadoras del PP (1996-2004) como uno de los efectos en dicho fracaso escolar, que para el autor son esfuerzos por salvar la imagen de las políticas socialistas.</p> <p>Los ministerios educativos y los pedagogos afines al PSOE se centran exclusivamente en los aspectos socioeconómicos del alumnado para evaluar el sistema educativo.</p> <p>Para el autor el no cuestionar la LOGSE y defenderla hasta la saciedad por parte de los «progres» la ha dotado de ser un modelo único de pensamiento o paradigma que no permite pensar la realidad educativa española fuera de esta ley.</p> <p>Para el autor la raíz del problema de la LOGSE es el modelo educativo en el que se asienta: la debilidad de la teoría de la enseñanza constructivista, la decapitación profesional de la figura del profesor y la propuesta idealista de su modelo de escuela (única).</p>	No establece propuestas o soluciones a sus críticas, pero puede extraerse que defiende un modelo pedagógico conductista y meritocrática.

Artículo	Descripción autor/a	Principales críticas	Políticas propuestas
Suecia deja atrás los experimentos pedagógicos progresistas núm. 35 (2012)	Inger Enkvist (descrita anteriormente)	Describe como Suecia a partir de los gobiernos de derecha a partir de 1992 han redibujado el sistema educativo público sueco mediante la introducción de mecanismos como los cheques escolares, el establecimiento de <i>free schools</i> y, todo ello, entre otros cambios ha supuesto la mejora del sistema educativo sueco que estaba mermado por lo que la autora denomina «la LOGSE sueca» (p. 63).	Presenta los mecanismos de mercado, el gerencialismo y la NGP como las políticas a desarrollar en los países para evitar los estragos de las políticas progresistas que ponen en el centro la equidad frente a la calidad que afecta principalmente a la primera variable.
PISA y los sistemas educativos. Del igualitarismo a la desideologización de la educación núm. 56 (2017)	Inger Enkvist (descrita anteriormente)	Describe las carencias de los modelos educativos que han desarrollado el modelo de escuela única mediante criterios de igualdad que entiende como propios del fracaso educativo	Propone modelos de aprendizaje no ideológicos, tradicionales, que desarrollen la autoridad del profesorado, fomenten la elección entre diversos itinerarios, el esfuerzo y el mérito, la evaluación de los conocimientos y la excelencia académica.

Nota: Elaboración propia a partir de los artículos recogidos en la tabla.

Las críticas a la LOGSE han ocupado la mayor parte de los artículos de la FAES dedicados a la educación. Como podemos ver, la crítica común desarrollada en los artículos es a la educación comprensiva y la escuela única. De manera homogénea los autores coinciden en que el rendimiento del alumnado y los altos estándares en el fracaso y el abandono escolares prematuro son síntoma de un modelo pedagógico educativo constructivista y una evaluación laxa que evade la repetición de curso y no promociona la cultura del esfuerzo. Al mismo tiempo, destacan que el profesorado ha perdido autoridad y algunos apuntan que es debido al poder que tienen los padres y los alumnos en los Consejos Escolares proponiendo una mayor representación del profesorado.

Algunos autores ponen como modelos de excelencia al sistema educativo inglés y las políticas desarrolladas bajo la *New Right*—profesionalización del director, aplicación de la NGP, evaluación vinculada a resultados, autonomía en la gestión, vuelta a las materias básicas y academicistas, programas de mejora focalizados en las zonas de atención preferente, establecimiento de estándares curriculares y valores comunes generales desde el Gobierno central, etc—.

Inger Enkvist, profesora de la Universidad de Lund (Suecia) es una escritora habitual en los monográficos y artículos de la revista de la FAES y promociona el modelo educativo de escuela selectiva y meritocrática desarrollado en Suecia a partir de 1992 como un modelo de éxito frente a la escuela única y comprensiva socialdemócrata.

En líneas generales, podemos ver que el enfrentamiento discursivo y político del PP es fácilmente rastreable y prontamente vinculado a los artículos desarrollados por los pensadores que escriben en la revista *Cuadernos de Pensamiento Político* de la FAES, como podremos ver en las leyes que desarrollarán posteriormente. La LOGSE ha sido el blanco de todas las críticas de la fundación en la que se ignoran explicaciones contextuales como las crisis económicas de 1992 y 2008, así como la época del ladrillazo del gobierno de Aznar (1996-2004) en la que muchos y muchas abandonaron el sistema educativo para incorporarse a un sistema productivo boyante que no demandaban mano de obra cualificado. A ello hay que sumar que el sistema educativo público de masas, gratuito y obligatorio de los 6 a los 16 años supuso toda una reestructuración de las infraestructuras y profesorado que no ha sido una tarea sencilla. La idea principal del PSOE era mantener un sistema educativo comprensivo durante la etapa obligatoria para proveer de las mismas oportunidades a todos los sujetos antes de tener la edad de incorporación al mundo laboral, una cuestión que ha sido criticada en parte de los artículos aquí analizados, ya que pensaban que el modelo de itinerarios diferenciados y de pruebas selectivas a edades tempranas promovía la cultura de la excelencia y el esfuerzo que está en el seno de las teorías neoliberales y neoconservadoras.

Curiosas son las alusiones sistemáticas a Álvaro Marchesi como único responsable de lo que se ha denominado como «paradigma LOGSE» (Penalva, 2011), siendo que este ha enumerado en diversas ocasiones que fue un joven Alfredo Pérez Rubalcaba el máximo exponente en el desarrollo de la misma y el Ministro de Educación y Ciencia era Javier Solana, ya que lo más común es que las leyes sean recordadas por los nombres de los ministros en el cargo pero la influencia del que fuera director de Renovación Pedagógica fue interpretado como una de las cuestiones que desarrolló el modelo de escuela comprensiva inspirado en las políticas de los años sesenta y setenta en Inglaterra.

Tras la promulgación de la LOGSE, como hemos comentado en el año 1992 explotó una crisis financiera internacional en una etapa en donde el endeudamiento y el gasto público español era alto debido a la inversión en el sector de la educación, la sanidad y las prestaciones públicas. Al mismo tiempo, las políticas neoliberales se habían erigido como el nuevo «marxismo» del siglo XIX tras la caída del Muro de Berlín en 1989 y la disolución de una URSS comandada por las dos personas más influyentes en esta etapa, es decir, los nuevos derechistas Ronald Reagan y Margaret Thatcher que habían entablado buenas relaciones con Mijail Gorbachov. Por otro lado, se había comenzado a gestar la «tercera vía» o el viraje de las políticas socialdemócratas europeas y americanas hacia el socioliberalismo. La cuestión es que en este período el PSOE estaba pasando por un momento marcado por las fricciones entre las bases trabajadoras y los sindicatos y algunos dirigentes socialistas se estaban sumando al cuestionamiento de las políticas reguladoras y veían con buenos ojos establecer límites al estado del bienestar (Ysàs, 2014). Por otro lado, no sería solo

la recesión económica y el déficit público lo que sumiría al declive a la formación socialista, sino también los casos de corrupción que se comenzarían a destapar en el seno de la organización (Marín-Arce, 2008).

El Ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana sería designado como Ministro de Asuntos Exteriores y pasaría a ocupar su cargo el que fuera secretario de Estado de Educación durante su segundo Ministerio, es decir, Alfredo Pérez Rubalcaba el 23 de junio de 1992 hasta el 6 de junio de 1993 cuando se convocaran las siguientes elecciones generales. Durante dicho ministerio apenas se elaboraron documentos legislativos, sálvese la Orden del 30 de octubre de 1992 por la que se establecían los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de Régimen General reguladas por la Ley Orgánica 1/1990.

3.6. El cuarto gobierno de Felipe González (1993-1996) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los Ministros de Educación y Ciencia Gustavo Suárez Pertierra (1993-1995) y Jerónimo Saavedra (1995-1996)

3.6.1. Contextualización del gobierno del PSOE (1993-1996)

Las elecciones generales españolas estaban previstas para octubre de 1993, aunque Felipe González las adelantaría al día 6 de junio del mismo año aludiendo como razón a que la crispación política generada por la crisis económica no permitía afrontar la salida de esta con rigor (Díez y Aizpeolea, 1993). El mismo autor destacaba que la crispación política y social estaría enraizada en: «La creciente desunión en el PSOE, los malos augurios de las encuestas, el demoledor informe de los peritos del caso Filesa, el aumento del paro hasta los tres millones de desempleados y el descenso del PIB han forzado a disolver las cámaras» (Díez y Aizpeolea, 1993, párr. 2).

Sin embargo, los resultados electorales del 6 de junio de 1993 darían la victoria por cuarta vez consecutiva al PSOE liderado por Felipe González, no obstante, perderían la mayoría absoluta o amplia mayoría que habían ostentado en los gobiernos precedentes, lo que terminaría de dinamitar el gobierno de González.

El PSOE ganaría las elecciones generales por la mínima, es decir, que obtendrían 141 escaños en el Congreso de los Diputados. La oposición directa, es decir, el PP obtendría 138 escaños. De este modo, el PSOE se vería obligado a pactar con otras fuerzas parlamentarias como hemos descrito en la descripción histórica y política del PSOE terminaría llegando a un acuerdo para la investidura con el PNV (5 escaños) y CiU (17) por lo que pudo conformar gobierno, pero como podemos ver un gobierno débil. Según Velasco (1996, p. 23) el pacto entre PSOE y CiU —centro derecha catalana— produjeron «una serie de decisiones en materia económica que suponen pasos mayores y más decididos en la línea que viene desde más atrás de claro abandono del proyecto socialista o socialdemócrata». ⁵⁹ Siguiendo a Navarro (2009) describiría como el pacto con la derecha catalana y el Ministerio de Economía y Hacienda bajo la dirección de Pedro Solbes conduciría a la implantación de un sistema o cultural liberal en la que se incluía la austeridad y el gasto público en la búsqueda de la reducción del déficit. Navarro (2009, párr. 2) describía así la situación: «El gasto público social per cápita bajó en términos absolutos en los años 1993-1995, época Solbes, para subir más tarde (con Rodrigo Rato)». Fue la evolución liberal del partido que se traduciría en la Nueva Vía del que será más adelante candidato del PSOE, es decir, José Luis Rodríguez Zapatero.

Estas elecciones fueron las que determinarían al PP como una fuerte oposición que se disputaría la gobernabilidad con el PSOE de manera directa, por lo que los debates acalorados y las acusaciones constituirían la tónica de los días en el Congreso de los Diputados durante 1993 y 1996. A la par, en el lugar disputado por la izquierda política española la fuerza política de Izquierda-Unida presentó un ligero crecimiento, que según Ysàs (2014) sumiría aún más en el desconcierto a un PSOE que se encontraba

⁵⁹ Congreso de los Diputados (6 de junio de 1993). Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=06/06/1993>

dividido entre los que defendían un retorno a principios socialdemócratas y los que se presentaban más proclives hacia una conversión liberal-económica del partido.

Finalmente, el hecho de que el PSOE no obtuviera mayoría absoluta y buscara apoyos en otros partidos políticos, como fue el caso de CiU, y que este partido no aprobara los presupuestos Generales del Estado llevaría a una convocatoria adelantada de elecciones tras tres años de gobierno.

3.6.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1993

El PSOE (1993, pp. 4-11) presentaría su programa electoral para las elecciones de 1993 en el que desarrollarían en el preámbulo o introducción su proyecto de país. Las palabras de este están cargadas de significado, pero también los silencios ya que no se hace alusión alguna hacia la política de gasto o mención alguna hacia los servicios públicos. Se versa sobre una modernización solidaria, pero sobre todo se enfatiza en que el proyecto del PSOE es un proyecto democrático, una cuestión que ya se sobreentiende pero que es tratada como una distancia de un PP que es la oposición prevista como más fuerte y que puede disputarles el poder político y que destacan como la derecha «rancia» o heredada del franquismo. Fijan cuatro objetivos principales entre los que el primero es la creación de empleo.

Por otro lado, el PP (1993, p. 2) se presentaría, tras los escándalos del caso de los GAL y los casos de corrupción del PSOE, como el partido de la vuelta al sentido común, en el que presentan su receta económica basada en la austeridad en el gasto público. Es decir, una política común a otras políticas europeas que estaban desarrollando modelos de adelgazamiento del estado del bienestar y enfatizando en la inversión de un Estado para hacer crecer la economía y no tanto, de proteger los servicios públicos, un concepto al que no hacen mención alguna. Su enfoque parte de las individualidades y de la libertad de los españoles, frente a los principios de solidaridad. Las políticas enunciadas por el PP están fundamentalmente enfocadas hacia la recuperación de la economía en una etapa en donde el PSOE estaba especialmente dañado por la gestión económica de la crisis financiera del año 1992.

En materia de política educativa, tal y como podemos observar en el ANEXO XVI, el PSOE como el resto de las fuerzas políticas del espectro del centro izquierda de los países avanzados, sería el partido de la modernización de la educación, por lo que la introducción de una lengua extranjera —en su mayoría el inglés— sería uno de los puntos clave a desarrollar dentro del currículum de educación primaria y secundaria. El inglés sería y es la lengua vehicular del siglo XX y el socialismo era consciente del rezagamiento de España en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera que se tornaba imprescindible en un Estado que buscaba capacitar a sus ciudadanos para ponerse al nivel de sus homólogos europeos.

En el caso del PP la concienciación con la introducción de lenguas extranjeras es próxima a la del PSOE, aunque no especifican un tramo de edad o nivel donde empezar a aplicarla. El PP añade el lenguaje informático, ya que cabe recordar que los sistemas operativos del gigante Apple y Windows habían sido desarrollados a mediados de la década de los setenta y en algunos países todo comenzaba a estar operativizado, por lo que si se quería hacer de España una potencia competitiva en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) el PP entendía que la alfabetización informática desde etapas tempranas era imprescindible.

El PSOE haría currículum en su propuesta de los problemas que habían azotado España en la década de los ochenta, es decir, el SIDA y la drogodependencia, por lo que enunciaban la introducción de estas materias, junto con otras, como serían la educación en valores para hacer de la escuela un crisol educativo en el que cupieran todos los problemas de la sociedad y esta fuera un lugar de prevención ante la dramática realidad social de la década anterior.

El PP añadiría un punto importante en su agenda educativa que buscaría permitir el mayor crecimiento de la red concertada en el sistema escolar español, ya que pretendía ligar el concierto de aulas en centros privados vía demanda de los padres, madres o tutores legales para lo que decían se trataba de proteger el derecho de los padres a la libre elección de centro y mejorar la calidad de la educación reduciendo

el número de alumnos por aula. Una vez más, esta relación atiende a la calidad como principio sobre la equidad y pretende reformular el sentido en el que la LODE (1985) inspirada en la Ley Sabreé (1953) francesa establecía la creación de centros concertados basados en la relación con la oferta. El PSOE como podemos ver no hace mención alguna a la red concertada, para ellos ya quedó determinada en la LODE (1985) y no suponía mayor conflicto o matiz en su aplicación.

Si volvemos al apartado anterior y nos fijamos en los documentos elaborados por la FAES, sobre todo, en el apartado de propuestas políticas podríamos establecer líneas de intertextualidad discursiva entre los argumentos del PP sobre la autonomía de los centros educativos, el gerencialismo directivo y la evaluación de resultados. Según lo estudiado sobre los documentos de la fundación del PP fundada en 1989, hemos podido establecer relaciones entre el modelo inglés neoconservador de los gobiernos Thatcher (1979-1990) y los de John Major (1990-1997) siendo que se harían alusiones específicas a los mismos.

En dicho programa electoral del PP de 1993 podemos poner en diálogo a los textos de FAES, las políticas neoconservadoras y las propuestas aquí recogidas. En primer lugar, su promesa electoral iba relacionada con la calidad por encima de la equidad (López-Rupérez, 2006) en la que la autonomía de los centros será entendida como uno de los mecanismos que fomentan o permiten alcanzar dicha calidad. En el caso de las políticas inglesas hemos podido determinar como la gestión de los centros escolares y su autonomía económica se consolidaría vía la ERA (1988) y el PP en el programa electoral lo dibuja como una de sus líneas de actuación, que como hemos visto en el caso inglés esto ha supuesto una privatización exógena de manera directa de la educación y la posibilidad de participación de agentes educativos externos en el mundo de la educación. Al mismo tiempo, la autonomía de los centros para la toma de decisiones puede ser ampliada en muchos términos, como en el caso inglés, los centros escolares que no son dependientes de las LEA puede contratar al personal educativo y establecer sus salarios y fijar los criterios de admisión del alumnado lo que si esta toma de decisiones hubiese sido concretada podría ir en la línea de reducir el poder de los Consejos Escolares, como en el caso inglés. Las posteriores medidas que se destacan en cuanto a la autonomía buscan trasladar a los centros la gestión en cuestiones como mantenimiento, control, partidas presupuestarias que irían en la línea de los centros educativos ingleses y en lo que ha aumentado la operación de proveedores privados en la educación. En segundo lugar, la aplicación de la filosofía de la NGP que sería la doctrina de gobernabilidad de los centros o servicios públicos en Inglaterra también era propuesta fortaleciendo el rol del equipo directivo y del director en el que se buscaba definir un perfil profesionalizador y profesionalizante del mismo buscando un gestor que oriente los objetivos de la institución y busque movilizar a los agentes educativos para la cooperación en la consecución de dichos objetivos. En tercer y último lugar, y como parte de la agenda educativa del PP que hemos podido rastrear en los documentos de la FAES, su objetivo era acabar con el principio de comprensividad al que consideraban como un principio propio de los Estados del Bienestar y de la socialdemocracia que no hacía más que promover la cultura del mínimo esfuerzo y que el principio de atención a la diversidad que le precedía era antinatural a la comprensividad (López-Rupérez, 2006), ya que no se puede atender a la diversidad homogeneizando e incluyendo a todos los individuos en un mismo aula, por lo que apostaban y abogaban por la educación diferenciada, tal y como Thatcher y Major defendían en el contexto inglés en su lucha por la defensa de las *grammar schools* o el establecimiento de *specialist schools* y *GM schools*.

El resto de las políticas del PP irían enfocadas o dirigidas a la transformación de los niveles y etapas educativas que para ellos se habían establecido en la LOGSE (1990) y que suponían un fracaso del sistema educativo español. En el lado opuesto el PSOE continuaría con sus planes de mejora de la calidad educativa y de continuidad con la gran reforma democrática del partido, es decir, la LOGSE.

Como es sabido, el PSOE ganaría las elecciones anticipadas del 6 de junio de 1993, aunque como hemos descrito párrafos más arriba no se trataría de un gobierno fácil, ya que no obtuvieron mayoría absoluta y se vieron obligados a pactar con las fuerzas nacionalistas del PNV y CiU, ambas dos del centro-derecha vasco y catalán que pesarían sobre algunas de las decisiones más importantes en materia económica o competencial que debería desarrollar en una etapa convulsa de gobierno en la que la socialdemocracia europea viraba hacia principios socioliberales y parecía dejar a un lado los principios del estado del bienestar

como forma idiosincrática de gobierno para este espectro de la política, abrumados por el auge y éxito del neoliberalismo.

Alfredo Pérez Rubalcaba no continuaría en la cartera ministerial de Educación y Ciencia, aunque sería por motivos mayores puesto que, pasó a ocupar la Presidencia y Portavocía del PSOE. En este caso sería Gustavo Suárez Pertierra el que ocuparía el Ministerio de Educación y Ciencia durante 1993 y 1995 cuando sería sustituido por Jerónimo Saavedra Acevedo durante 1995 y 1996.

3.6.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1993-1996)

Las políticas educativas desarrolladas por ambos ministros se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 53. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de Felipe González (1993-1996) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de Gustavo Suárez Pertierra (1993-1995) y José Saavedra (1995-1996)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Felipe González (1993-1996)	Gustavo Suárez Pertierra (1993-1995)	Libro Blanco: Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de Actuación (1994)	Documento precedente a la LOPEG (1995) que contiene la mayor parte de las cuestiones recogidas en el mismo
		Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)	Ley de «matices» sobre algunas cuestiones de la LOGSE (1990) en la que se regula la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes públicos —Consejo Escolar y Claustro de profesores— se define la función directiva y el sistema de elección, nombramiento y acreditación del director, se dedica un título a la evaluación de los centros, así como las condiciones que deben garantizar las CC. AA. para el alumnado con necesidades educativas especiales y asegurar su escolarización, así como los criterios de admisión del alumnado, formación del profesorado y algunas cuestiones relativas a los conciertos educativos
	José Saavedra Acevedo (1995-1996)	Reales Decretos 82/1996 y 83/1996, de 26 de enero (BOE 45/96, de 21 de febrero de 1996), por los que se aprueban, respectivamente, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria, y el de los Institutos de Educación Secundaria	Mediante ambos decretos se establecen las normas que han de ser reflejadas en la vida de los centros educativos que aparecen tras las modificaciones en algunos aspectos recogidos en la LOPEG (1995)

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

El Libro Blanco de 1994 publicado bajo la administración de Gustavo Suárez Pertierra, denominado *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* del ha sido considerado como «la aproximación más directa y explícita al tema de la calidad en el marco de la política educativa en nuestro país hasta ese momento» (Aguilar-Hernández, 2002, p. 600). El mismo autor recogía la frase enmarcada en el documento citado como una enunciación de lo que va a significar la calidad en el desarrollo de las posteriores reformas políticas en el contexto español en el que se afirmaba «la calidad de la enseñanza va a seguir siendo, más allá de estos

años próximos, el horizonte de toda política educativa» (MEC, 1994, p. 4; citado en Aguilar-Hernández, 2002, p. 600).

La NGP comienza a ser introducida mediante los elementos discursivos y prácticos del documento del MEC (1994), ya que el foco de la calidad sería desarrollado, sobre todo, en el campo de la gestión, más allá de las alusiones y desarrollos de la educación en valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros, dirección y participación, formación docente y desarrollo profesional, evaluación e inspección.

Según el autor citado más arriba y en análisis del discurso realizado sobre los ámbitos y los significados de calidad que se les atribuye quedarían recogidos de la siguiente manera:

Tabla 54. Análisis del discurso del documento Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza del MEC (1994) sobre los ámbitos y su relación con la calidad educativa realizado por Aguilar-Hernández (2002)

Ámbitos	Indicadores o mejora de la calidad
Autonomía (centros y profesores)	Rendición de cuentas, responsabilidad y autogestión Se citan características o rasgos de los «centros educativos de calidad educativa» en la línea de las escuelas eficaces Autonomía para la gestión económica y administrativa de los centros (instalaciones, recursos, gestión del personal) Autonomía para definir la oferta educativa y definir la utilización de los recursos Autonomía para establecer mejores relaciones entre el entorno y la participación de la comunidad
Participación democrática	Factor de calidad indefinido
Educación en valores	Requiere formación específica del profesorado (se curriculariza al margen de la vida de los centros)
Igualdad de oportunidades	Atención a la diversidad, educación especial, oferta educativa Atiende a cuestiones técnicas y se normalizan las diferencias, la educación infantil no queda garantizada
Descentralización curricular	Participación de los padres, corporaciones locales y refuerzo de la función directiva como mejora del funcionamiento de los centros Se introducen la denominación «equipos directivos cohesionados y responsables» y la necesidad de incentivar la función directiva
Dirección	Destaca la capacidad de liderazgo para la mejora de la dirección de los proyectos educativos y se destaca la dirección como un elemento fundamental de la mejora de la calidad Se alaba el papel del claustro, pero es supeditado a la dinamización del director. Se dibuja una línea hacia la formación específica de la función directiva
Profesorado	La autonomía en la planificación debe ir acompañada de un análisis de la práctica docente en el que incluso se destaca la evaluación del trabajo que este desarrolla en el aula Se hace alusión al prestigio docente, pero se invita en todo momento a su profesionalización y responsabilidad
Evaluación	Propiciar una mayor presencia de los inspectores en los centros, fomentar la evaluación externa de los centros (Plan EVA), desarrollo de indicadores de evolución de la función docente y directiva

Nota: Adaptado de *El discurso sobre la calidad de la educación en España: de las políticas a las prácticas docentes* (tesis doctoral), por L. Aguilar-Hernández, 2002, Universidad de Valencia, Valencia, pp. 600-608.

De la tabla anterior, por tanto, se puede extraer la conclusión de que el discurso de la NGP entendido como autonomía, responsabilidad, generacionalismo y mejora permanente son elementos introducidos por el documento del MEC (1994). En el caso del PP la retórica de la NGP es realizada de manera directa y queda recogida en el manifiesto o programa electoral anteriormente analizado. Sin embargo, aquí podemos trazar líneas y paralelismo entre el discurso del PP y el PSOE, ya que ambos proponen una profesionalización de la función directiva, para ambos es indisoluble la evaluación y la

calidad, pero el enfoque que se da a la misma puede diferenciar que estas sirvan para fortalecer un cuasimercado o no. En el caso del PSOE no se versa sobre publicación de resultados, pero sí como un elemento concomitante a la mejora.

La autonomía de los centros, y como apunta Aguilar-Hernández (2002) es desarrollada en tres niveles que suponen:

1. Aumenta la responsabilidad de los centros en lo económico y el control del profesorado por la dirección. Lo que supone una mayor dotación de competencias, frente a recursos.
2. Introducción del mercado educativo en la escuela para la captación de recursos o diferenciación de la oferta que puede desembocar en desigualdades entre centros en un ambiente nuevo de competitividad.
3. Redefinición de las relaciones entre los centros y los ciudadanos, como un ciudadano cliente en el que los centros son animados a desarrollar y diseñar sus propias estrategias, currículo y servicios para adaptarlo a las necesidades de la comunidad educativa (padres-clientes).

En este caso, como gestiones o desarrollos los puntos anteriores determinarán el grado de calidad de la institución escolar.

Otra de las patas importantes es la del gerencialismo y profesionalización directiva propia de la filosofía de la NGP y de la gestión de la calidad a partir del liderazgo profesionalizado del director. Como podemos observar, a pesar de que no se aseveran especiales líneas concretas en relación con la profesionalización del director en el documento del MEC (1994) si se le dibuja como un dinamizador, un encargado del desarrollo de la vida del centro.

El documento del MEC (1994) ha sido al mismo tiempo utilizado por López-Rupérez en el libro publicado por FAES bajo el título *Libertad de elección en Educación* para justificar uno de los elementos que para él son imprescindibles para la deriva de la reforma educativa hacia la capitalización de la calidad como resultado de la evaluación, la libertad de elección y el gerencialismo inspirado en el *Choice and diversity. A new framework for Schools* (DfE, 1992) del gobierno conservador de John Major sobre la potenciación de la función directiva. Para López-Rupérez (1995) el documento del MEC (1994) es un paso inevitable hacia la convergencia o el movimiento de reforma global educativo (GERM) hacia la potenciación de la libre elección de centro, la calidad total, la evaluación, autonomía, responsabilidad y publicación de resultados. Para el autor, el texto se encuentra en un momento de contradicción inevitable en la que el PSOE ha desarrollado un documento que favorece la libertad de elección pero que aún se continúan sosteniendo los criterios de admisión del alumnado y que esto terminará cayendo por su propio peso.

El mismo autor citado en el párrafo anterior destaca otra serie de elementos que se están debilitando en el documento del MEC (1994) en favor de la libre elección de escuela —a lo que nosotros entendemos que el denomina así pero que lo que él auspicia es la privatización endógena y exógena de la educación— como es el principio de igualdad de oportunidades en el que se renuncia al sentido común o la elaboración de un currículo común para todos basado en la igualdad de resultados, ya que se versa sobre la diversificación curricular que como menciona Aguilar-Hernández (2002) supone un abandono del principio de igualdad de oportunidades hacia principios propios de la escuela selectiva en el que se establecen adaptaciones que suponen calidades diferenciadas y que se establecerían mediante la Resolución, de 28 de mayo de 1993, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la ESO (BOE 135/93, de 7 de Junio de 1993).

López-Rupérez (1995, p. 292) lo describe de la siguiente manera:

Se desliza de este modo en el texto un concepto de igualdad de oportunidades que se aleja de la «vieja» idea de igualdad de resultados para aproximarse a esa otra que sirve de soporte ético a la diversificación y a la libertad de elección de centro.

Aguilar-Hernández (2002) lo plantea como un abandono de los principios propios de la comprensividad de la LOGSE (1990) y en el caso de López-Rupérez (1995) supone un paso a medias para negar la evidencia de que el principio de igualdad de resultados choca con el de atención a la diversidad y que se trata de una contradicción que solo puede ser solucionada mediante la educación selectiva y por itinerarios.

La única ley orgánica que sería promulgada durante el cuarto gobierno de Felipe González sería la conocida como «Ley Pertierra» haciendo alusión al segundo apellido del Ministro de Educación y Ciencia. Dicha ley fue ampliamente rechazada por el profesorado ya que estos consideraban que abría «muchas puertas a la privatización de la enseñanza pública, la (acusaban) de jerarquizadora y (advertían), en los requisitos para acceder al cargo de director, aunque siga siendo, por elección, una supeditación excesiva a la Administración» (Barcia, 1995, párr. 1). Al mismo tiempo, la CEAPA retiraría el apoyo inicial a la ley.

El PSOE argumentaría que la nueva ley fortalecería la participación y la autonomía de los centros en su gestión y la haría más atractiva a la dirección y contribuiría a la mejora de la enseñanza (Barcía, 1995).

A pesar de la oposición de todos los sindicatos y de la CEAPA que estarían hasta el último minuto pidiendo la retirada de la ley terminaría siendo aprobada por el Pleno del Congreso por 178 votos favorables del PSOE, CiY y PNV, y 154 en contra del PP, IU y CC y una abstención (Velasco, 2019).

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, como hemos podido destacar sería una ley controvertida y un punto de inflexión hacia la adopción de modelos de gestión, evaluación y dirección de centros educativos cercanos a la filosofía de la NGP y de la privatización endógena de la educación. El carácter colectivo de las anteriores legislaciones ya se ve difuminado o dilatado en la Exposición de Motivos de la ley apelando a la «calidad de vida individual de sus ciudadanos son fruto del desarrollo de la educación, en sus distintos niveles». La LOPEG (1995) supondría una línea de continuidad con la anterior LOGSE (1990), en el sentido de que fue una ley que vino a desarrollar normativamente algunas cuestiones que no fueron reguladas en la anterior legislación.

En el Título Preliminar de la ley se recogen los principios de actuación, que como ahora veremos iremos desgranando en cada uno de los títulos posteriores el sentido propio de la NGP y los mecanismos introducidos que pueden suponer una apertura al mercado educativo, las cuestiones relativas a la dirección, la autonomía de los centros en cuanto a la administración de los recursos o el diseño del Proyecto Educativo de Centro (PEC), las nuevas regulaciones en cuanto a la educación concertada, etc.

El artículo 1 de la ley parte del Título Preliminar expone lo siguiente:

Al objeto de que la actividad educativa se desarrolle atendiendo a los principios y fines establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad:

1. Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.
2. Apoyarán el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
3. Impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas.
4. Establecerán procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.
5. Organizarán la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente Ley.

Sobre dichos objetivos se desarrollarán el resto de los capítulos en los que destacaremos, sobre todo, aquellos artículos que tendrán un mayor impacto en aquello que ya denunciaban los sindicatos de

profesores, es decir, la apertura de amplios caminos hacia la privatización de la educación pública (Velasco, 2019).

En el Título I De la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y la definición de su proyecto educativo en relación con el Artículo 3. Participación en actividades escolares complementarias y escolares se determina que:

Los Consejos Escolares podrán establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias, de acuerdo con lo que al efecto dispongan las Administraciones educativas.

De este modo, las actividades complementarias serían «contratadas» mediante convenio en el Consejo Escolar. Es conocida la oferta de actividades extraescolares y el negocio que hay desarrollado detrás de las empresas que se dedican a ofertar actividades diseñadas o desarrolladas en paquetes que son contratadas por las AMPAS y que tienen ánimo de lucro. Detrás de estas actividades también se dan procesos de licitación de ofertas educativas que, en aras de desmarcarse entre unos centros y otros, por el paquete de actividades que se desarrollan en la vida de los centros, esto podía suponer un elemento de competitividad entre los centros educativos.

En el Título II *De los órganos de gobierno de los centros docentes públicos* podemos destacar diversas cuestiones como las recogidas en los siguientes artículos: «Artículo 10. 3. Las Administraciones educativas determinarán el número total de componentes del Consejo Escolar y regularán el proceso de elección de los representantes de los distintos sectores que 10 integran».

Se establecen claras matizaciones respecto de la legislación anterior, ya que en este caso pasa a ser la administración la que designa el número de representantes. Al mismo tiempo, le son asignadas otro tipo de competencias a los Consejos Escolares como son las contenidas en el artículo 11: «j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa».

De este modo, podemos ver como se le atribuyen competencias de control que suponen una tecnología de «gobierno en la distancia» (Ball, 2001) bajo la apariencia de proporcionar una mayor autonomía a los centros públicos, pero que al fin y al cabo quedan sujetas a las prescripciones y evaluaciones de la administración educativa. Son similares, las funciones atribuidas al Claustro del profesorado en el artículo 15: «g) Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa cualquier informe referente a la marcha de este».

El profesorado termina siendo el agente evaluador de las evaluaciones externas, tal y como veremos más adelante las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico de algunas CC. AA. desarrolladas más adelante bajo la intensificación de la cultura de la calidad y la mejora educativas, presentan un claro ejemplo de estas tecnologías introducidas y soportadas —en el sentido de ser soporte— por el profesorado.

En esta sociedad del control que argumentaría Deleuze (1992), los mecanismos mutan y son recontextualizados. Un ejemplo de mecanismo de control es el que deriva del Artículo 16.3: «Los representantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa en el Consejo Escolar podrán enviar informes sobre el funcionamiento del centro a la Administración competente».

Si en arreglo a esta afirmación y en arreglo a los componentes del Consejo Escolar, tenemos en cuenta que una parte representada es la de los padres, estaremos entonces ante una manera *soft* de *empowerment* clientelar, en el sentido de que los padres pueden informar de manera directa a la administración, pasando a diseccionar al órgano de representación y a crear la posibilidad de que haya verdaderas fricciones entre los distintos estamentos representados en el Consejo Escolar. El conjunto del profesorado representado en los sindicatos veía en esta «matización» un control panóptico —casi como el dibujado por Jeremy Bentham— en el que era debilitada la colegialidad docente. No quiere decir nada de lo aquí expuesto que haya una oposición a la transparencia y a los mecanismos de denuncia o información, sino que como ya veremos más adelante se aumentará la representación de los padres en los Consejos Escolares frente a la representación docente, y todo esto puede ser visto como en el caso de las LEA inglesas que cada vez tenían una menor

representación en los órganos de gobierno y competencias, frente a las que fueron otorgadas a los padres en un sistema que se buscaba potenciar la participación de los padres como el consumidor directo de la educación.

Otra de las cuestiones, que no sería baladí y que sería fuertemente denunciada por el colectivo del profesorado en su intento de paralizar dicha legislación sería sobre el Capítulo III del Título II *De la Dirección de los centros públicos* se introducen una serie de elementos sobre su formación, retribución y competencias en la búsqueda de la profesionalización de la dirección del centro en la búsqueda dícese ser de organizaciones más flexibles o basadas en un modelo posfordista, aunque en realidad se tienda hacia el fomento del gerencialismo en el que el mismo director termina siendo cada vez más un gerente que un agente educativo. Las nuevas introducciones sobre la dirección serían:

En el artículo 17 se recogería lo siguiente en cuanto a la profesionalización de la dirección: «c) Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva».

En el artículo 21 se introducirían otra serie de cuestiones, tales como el director podrían designar a su equipo de gobierno, así como debía colaborar con la Administración al logro de los objetivos educativos de los centros —marcados de manera externa— siendo otra de las cuestiones que podía poner en duda la pretendida autonomía. A la par, el director era el encargado de dirigir y coordinar el proyecto educativo del centro como principal agente. Una cuestión relativa, pero importante final, sería la retribución económica recogida en el artículo 25 para hacer más atractivo el cargo y recompensar la tarea desarrollada. Añadimos, si bien no pertenece a este título, otra de las competencias que en el artículo 30 del Título III son adheridas a la dirección, como es la evaluación del profesorado, una cuestión que puede ser un principio de control de la función docente y que puede en una mayor perversión derivar en lo que hemos visto en el caso inglés, es decir, en la contratación y retribución salarial según la evaluación y determinada por la dirección del centro.

En el Título III al que acabamos de hacer alusión, en su artículo 28 *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*, en su punto 2 establece lo siguiente: «2. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ofrecerá apoyo a las Administraciones educativas que lo requieran en la elaboración de sus respectivos planes y programas de evaluación».

Por tanto, vemos una intención clara de promover el desarrollo de pruebas de evaluación externas, en la línea de los informes internacionales y en la búsqueda de la mejora de los estándares educativos, que principalmente están basados en el rendimiento del alumnado en ciertas materias.

El Título IV *De la inspección educativa*, otorga a la misma un papel principal en el aseguramiento de la calidad educativa como su objetivo principal.

En lo relativo a las modificaciones realizadas sobre la LODE (1985) en cuanto al régimen de conciertos educativos en los que se favorece la presencia de los titulares del centro en el Consejo Escolar, se favorece la participación de agentes provenientes del sector empresarial y se incrementan las percepciones económicas de las APAs (Aguilar-Hernández, 2002).

En resumen, la LOPEG puede ser considerada como el principio del camino hacia la introducción de cada vez más mecanismos de privatización endógena y exógena en los centros educativos. Aunque el énfasis en una mayor tendencia hacia el desarrollo de los modos de privatización dependerá de la concepción política y social del partido al mando y, sobre todo, en un sistema educativo tan descentralizado como es el español, tal y como veremos la aplicación de distintos mecanismos de privatización depende de la fuerza política, una vez más al cargo.

Como hemos destacado anteriormente, la conocida como «Ley Pertierra» sería la única ley orgánica emitida en esta etapa de gobierno socialista, aunque se publicarían en el siguiente Ministerio de Educación y Ciencia de José Saavedra Acevedo —quien sustituiría a Gustavo Suárez Pertierra en el cargo ya que este pasó a ocupar el Ministerio de Defensa— publicaría los Reales Decretos 82/1996 y 83/1996, de 26 de Enero (BOE 45/96, de 21 de Febrero de 1996), por los que se aprueban, respectivamente, el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria, y el de los Institutos de Educación Secundaria.

Mediante dichos decretos, conocidos como ROC, que son parte de la sistematización de lo que se ordena en la LOPEG (1995) y que vienen a desarrollar la vida interna de los centros educativos introducen una serie de elementos que son significativos:

- En el Consejo Escolar se pasa a establecer de manera equitativa el número de profesorado al de los padres. Le son atribuidas nuevas competencias al nombrado órgano de participación el cual será encargado de evaluar el rendimiento escolar y la gestión de los recursos del centro educativo.
- El equipo directivo al mismo tiempo tendrá que fomentar la evaluación interna de los centros y participar de las evaluaciones externas. El director es presentado en dichos documentos como un observador del buen funcionamiento de este y del control del personal docente y administrativo del centro.
- Son introducidos tres nuevos órganos en la vida de los centros: uno es la denominada Comisión de Convivencia —encargada de elaborar y desarrollar el Reglamento de Régimen Interno (RRI)— el otro es la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) —otro órgano de toma de decisiones que podría solaparse con otros órganos de participación y que supone otra vía de toma de decisiones que resta poder de participación democrática a los Consejos Escolares y los Claustros de Profesorado— y la Junta de Profesorado en los IES —corresponde a cada curso y conjunto de profesorado que imparte docencia a los mismos—.
- La gestión de los centros ha de ser realizada desde el conjunto de la Comunidad Educativa. En el caso de los IES el sector empresarial puede estar representado, pero no tendrían derecho a voto.

Tal y como podemos extraer de los nuevos elementos introducidos en la vida de los centros podemos ver que son próximos a una cultura de la auditoría o de la sociedad auditoria (Power, 2000) en la que se establecen diversos órganos de toma de decisiones y se produce una paradoja, como se genera el falso espejismo de la autonomía escolar, en un momento donde los elementos posburocráticos son intensificados (Ball, 2001). Power (2000) en su análisis de las sociedades auditoras versaba sobre como en este paradigma trasvasado del mundo de la empresa primaban las reuniones infinitas y el control mediante mecanismos de evaluación interna o externa que ponen a los trabajadores a funcionar bajo una cultura, es decir, la cultura de la performatividad (Ball, 2003a).

Como podemos ver, se fomenta la participación de otros actores externos en la vida de los centros, se fortalece la función directiva y del equipo directivo, se fomenta la toma de decisiones en órganos diferenciados y se tiende hacia la auditoria de los procesos educativos y de la gestión de los centros mediante evaluaciones internas y externas naturalizando mecanismos de rendición de cuentas propios del mundo de la empresa.

En síntesis, hemos podido recoger como la teoría de la NGP y los mecanismos de la empresa como nuevos modos de gobernanza en las instituciones educativas públicas son introducidos bajo el concepto de calidad de la educación entendida como autonomía, responsabilidad, rendición de cuentas, participación de agentes externos a la profesión docente y la gestión de los recursos bajo principios de eficacia. Si es cierto que, los mecanismos introducidos fueron desarrollados bajo el principio de mejora educativa pasando por la flexibilización de la organizaciones educativas y del liderazgo directivo, ya que cabe recordar que las teorías de la tercera vía, es decir, en aquello de introducir elementos de gestión y organización del mercado para el alcance de la calidad de los servicios públicos o de lo que se entiende como la calidad total⁶⁰ pasaba por la introducción de la filosofía de la NGP en los centros educativos, más allá de querer potenciar o no un «cuasimercado educativo», ya que como hemos desarrollado en el análisis del libro de López-Rupérez (1995), la idea contenida desde la Nueva Derecha española era la de liberalizar el sector educativo en toda su

⁶⁰ «La calidad total es un concepto, una filosofía, una estrategia, un modelo de hacer negocios y está localizado hacia el cliente» (Hernández-Marín, 2012, p. 7). Desde la filosofía de la calidad total, se entiende que tanto los productores como los receptores de este están implicados en la gestión de la calidad y no es referida al producto sino al servicio en sí.

amplitud mediante la selección de alumnado y el establecimiento de modelos de zona única de captación, así como la de evaluar los centros educativos y publicar los resultados para que los padres —clientes y consumidores— puedan elegir la educación que más gustasen para sus hijos.

La LOPEG (1995) no podría desarrollarse y ser una ley de larga duración para constatar sus efectos en el sistema educativo español, ya que, tras la llegada al poder del PP comenzaron a aplicar su agenda educativa.

3.7. El primer gobierno de José María Aznar López (1996-2000) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los Ministros de Educación y Cultura Esperanza Aguirre y Gil de Biedma (1996-1999) y Mariano Rajoy (1999-2000)

3.7.1. Contextualización del gobierno del PP (1996-2000)

El día 3 de marzo de 1996 se celebrarían elecciones generales anticipadas en España de las que saldría ganador el PP. El gobierno de Felipe González se vería forzado a convocar elecciones tras pasados solo tres años de gobierno ya que CiU rompería el pacto con el gobierno y no apoyaría los Presupuestos Generales del Estado en 1995, lo que fue analizado como una moción de censura «telemática», ya que esto obligaría al Gobierno a convocar elecciones generales (Mauri, 1995).

De este modo, el PSOE se enfrentaría a una campaña dura y salpicada por los escándalos de corrupción y acusaciones de «terrorismo de Estado» por el caso de los GAL, así como una imagen desdeñada desde la izquierda de base que consideraba que no haber pactado con IU fue un error y una deriva hacia el socioliberalismo, ya que así habría encabezado un proyecto de izquierdas con mayoría absoluta, y al mismo tiempo, la derecha española se erigía como la única opción para salir de la crisis económica y política de un partido que había estado más de 14 años en el poder y se había convertido en una maquina de ganar elecciones.

José María Aznar, el líder del PP, sería llamado a formar gobierno, ya que aunque no habría obtenido mayoría absoluta sería la lista más votada con el 37,19 % seguido por el PSOE con 31,83 % de los votos (Congreso de los Diputados, 1996), lo que llevaría a largas rondas y entrevistas con diversas fuerzas políticas para alcanzar la mayoría. No sería hasta el día 4 de mayo del mismo año que sería nombrado presidente del Gobierno de España tras alcanzar una mayoría absoluta derivada de los pactos con las fuerzas de CiU, PNV y CC (Valdecantos, 1995).

El presidente del gobierno nombraría Ministra de Cultura y Ciencia a Esperanza Aguirre (1996-1999) y posteriormente a Mariano Rajoy (1999-2000).

Hemos de tener en cuenta como hemos analizado en apartados anteriores que el PP está conformado por tres familias: los democristianos —que no tienen tanta influencia en el partido— los neoconservadores y los neoliberales, que de los dos últimos surgen las batallas ideológicas en la disputa de hacia donde conducir el sentido político del partido en los distintos gobiernos.

El primer gobierno de José María Aznar que va del 1999 al año 2000 estaría marcado por una agenda neoliberal como veremos mediante el análisis y énfasis de sus políticas, la segunda etapa de gobierno del mismo José María Aznar con una ya alcanzada mayoría absoluta estaría marcada por la tendencia neoliberal.

Los gobiernos de Aznar serán los de las grandes privatizaciones. Si Felipe González había realizado lo que se denomina la reestructuración de las empresas del sector público en miras de organizar las empresas que no eran rentables para hacerlas más competitivas ingresando 13 200 millones de euros, los gobiernos de José María Aznar fueron los de las grandes privatizaciones que supusieron un ingreso de 30 000 millones de euros (Vergés, 2013).

En 1996 el gobierno crearía el Consejo Consultivo de Privatizaciones que sería el encargado de elaborar informes sobre que acciones vender y el valor de estas para que luego fueran redirigidas al ministerio correspondiente del que dependían. De este modo, en 1996 con intención de reducir el déficit público que

era el 5,5 % y la deuda pública de un 57,5 % (Fernández, 2014) el PP privatizaría vendiendo a bolsa en los primeros años de su primer gobierno las siguientes empresas: Repsol, Endesa, Telefónica, Tabacalera, Argentaria, Red Eléctrica Española, Retevisión, Ence e Indra. A la vez que privatizaría por venta directa las empresas Inespal, El Cano, Enatcar, Aerolíneas Argentinas, Transmediterránea, Santa Bárbara y Suria K Potasas (Vergés, 2013).

El PP se presentaba a sí mismo en estas elecciones como el partido que acabaría con la endogamia heredada del franquismo. A pesar de ello, en los primeros años de gobierno se le criticó por ser reproductor de dicha endogamia y por falta de transparencia en los procesos de privatización que derivaron en la creación de oligopolios y fueron entregados previamente a un grupo de empresarios cercanos a la figura de Aznar y del ministro de Economía Rodrigo Rato (Monta, 1996). A pesar de ello, las privatizaciones de las empresas públicas fueron presentadas como un milagro para la reducción del déficit público y para la creación de empleo a unos niveles altos e históricos. El ministro Rato que sería años más tarde condenado con pena de cárcel por el caso de las tarjetas *black* en Bankia —dinero en b utilizado para gastos personales— declaraba que las privatizaciones habían servido a la reducción del déficit y la creación de empleo (Monzón, 2017).

Las políticas del PP estaban basadas en la reducción de impuestos, el recorte en el gasto público, la liberalización de la intervención en las administraciones públicas y en las privatizaciones.

Una de las políticas que verían la luz en este primer gobierno de Aznar y que sería traducida como la principal consecuencia de la crisis inmobiliaria española una década después sería la Ley 6/1998 que liberalizó el suelo y los bancos aplicaron una política crediticia sin control (Tojo, 2018).

Citados años de gobierno fueron los del milagro económico de Aznar del que sus políticas iban dirigidas hacia la conversión a la moneda única europea para la que había que ajustar los niveles de déficit y reducir la deuda pública.

Todas las políticas aquí desarrolladas nos llevaron a situarnos como uno de los países más competitivos de la UE, aunque las consecuencias de dichas políticas neoliberales se sintomatizarían en el año 2008, a la par que estallaría una crisis internacional sin precedentes que dejaron a una España tocado que tuvo que ser rescatada cuatro años después.

3.7.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 1996

Como analizaría Puelles-Benítez (2005), y como veremos en el mismo análisis, el manifiesto electoral del PP para las elecciones de 1996 en materia educativa no sería cumplido en todo su desarrollo, ya que como hemos referenciado párrafos más arriba no ganaría la mayoría absoluta. Aunque sería desarrollado en su siguiente etapa de gobierno (2000-2004).

Los dos partidos más representativos en el panorama político, es decir, el PSOE y el PP desarrollaron sus agendas políticas en una declaración de intenciones mediante sus programas electorales. Es importante, destacar los desarrollos y giros ideológico-políticos de los partidos que han desarrollado la política educativa del contexto español, ya que en gran medida representan los cambios y reformas en el campo de la educación.

El preámbulo o introducción de ambos partidos políticos, como hemos venido desarrollando a lo largo de esta investigación nos reflejan el sentido político de ambos partidos.

En el caso del PSOE (1996, pp. 1-3)⁶¹ en la introducción del programa electoral para las elecciones de 1996 se desarrollaría un discurso basado en los estragos de la sociedad posmoderna y de la globalización económica. Destacan las incertezas, el riesgo, el resquebrajamiento de la sociedad de posguerra, los cambios en el sistema productivo y económico posterior a la crisis del petróleo (1973) y, anuncian que el estado del bienestar es incapaz de responder a los retos que de la sociedad globalizada y de las incertezas se derivan.

⁶¹ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1996, p. 1-3) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-1996.pdf>

Proponen una política basada en la libertad del ciudadano y la responsabilidad. El discurso del líder del partido socialista, Felipe González camina hacia lo que se comprende como la tercera vía de Guiddens (1999), un discurso más propio del socioliberalismo y de los modos de gestión y organización basadas en los métodos de la empresa como garantía de un mejor funcionamiento de lo público.

En el caso del PP (1996⁶², pp. 1-3) si pensamos en los primeros textos que hemos analizado respecto de la introducción de los programas electorales del PP, hemos podido entrever que el discurso en este caso representa a la corriente neoliberal. Cabe recordar, que la antigua AP ponía en el centro el nacionalcatolicismo y los valores, así como no enunciaba la liberalización del mercado, sino el control de este, es decir, lo que conocemos como conservadurismo. En el texto aquí destacada sobre el programa electoral para las elecciones de 1996, las propuestas son las propias de un modelo de Estado Neoliberal, ya que enuncian sus recetas basadas en la austeridad, la reducción del gasto público y mejorar la eficacia del funcionamiento del gobierno y de las autonomías mediante dichas recetas. Si es cierto, que recogen una serie de valores que dicen hay que reafirmar en el Estado español como son: el sentido moral de la responsabilidad individual, el esfuerzo, la decencia, el trabajo bien hecho, el ahorro, la inversión, la solidaridad efectiva de los unos con los otros y el patriotismo. Presentan un proyecto patriótico basado en el individuo responsable propio de la hegemonía neoliberal, pero si es cierto que como dijimos al principio de este punto, el PP está conformado por tres familias y dos son las dominantes, es decir, el neoliberalismo y el neoconservadurismo, en lo que en etapas es una tendencia u otra la más demarcada, pero ambas conviven en los textos y discursos del PP. Cabe aclarar que tanto el texto como el discurso, ambos dos elementos construyen el sentido y la forma de la política, los cuáles están medidos por los contextos y los sujetos (Ball, 1993).

De este modo, consideramos que se empieza a construir esa idea inserta en el común social de que la derecha es la de la economía y del buen funcionamiento de esta, y la izquierda es la de los derechos sociales pero un desastre en los temas económicos. De hecho, en el discurso se presentan como un PP necesario para la buena gestión y eficaz de la economía como el problema preferente del país azotado por diversas crisis que no han sido gestionadas por un partido incapaz y con recetas proteccionistas o expansionistas.

En materia educativa establecemos las principales diferencias entre ambos partidos y la continuidad o ruptura frente a los manifiestos y políticas anteriores recogidos en el ANEXO XVII.

De este modo, tal y como podemos observar a primera vista nos llama la atención dentro del programa de reformas del PSOE es la intención de ampliar las zonas de captación para que la libertad de elección de centro sea extendida. Dicha política sería más propia de las agendas liberales que pretenden fomentar una apertura de las zonas educativas. No obstante, la tendencia hacia modelos de mayor liberalización de las zonas de elección en los sistemas educativos públicos o sostenidos con fondos públicos es una tendencia que López-Rupérez (2006) destaca como inevitable. Otra de las cuestiones que enuncia el PSOE sobre la evaluación de los centros educativos y la puesta al servicio de los ciudadanos de los resultados es un ejercicio de transparencia democrática. Pero como hemos desarrollado en el marco teórico según sea la evaluación que se realice, es decir, una evaluación sobre materias instrumentales y si estos resultados son puestos al servicio de los ciudadanos como un elemento de discriminación entre los centros a la hora de tomar una decisión, se trataría de un elemento que potencian las prácticas de cuasimercado educativo. No es la primera vez, que un partido de base de izquierda pone en funcionamiento una medida o política y es recontextualizado posteriormente por un partido neoliberal o neoconservador para profundizar aún más en el fortalecimiento del cuasimercado y potenciar la libertad de elección de centros.

El PSOE enuncia una serie de medidas que van en relación con el contexto, ya que como hemos nombrado los textos y discursos se insertan en los contextos, por lo que la educación permanente ocupa parte de la agenda del PSOE, así como los programas de intercambio y de movilidad en una sociedad globalizada y multicultural. Al mismo tiempo, desarrollan una serie de medias programáticas para el

⁶² Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (1996, p. 1-3) véase <http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/1150-20090908161854.pdf>

cumplimiento o ejercicio del derecho a la educación sin discriminaciones e igualdad de oportunidades. En este momento, la educación de las personas con necesidades educativas especiales y el derecho a la educación de estos en centros escolares ordinarios es otro de sus objetivos, que, a pesar de ser un objetivo permanente a lo largo de los últimos manifiestos, parece ser aún una asignatura pendiente.

Por otro lado, la agenda educativa del PP desarrollada en el programa electoral de 1996, que como nos recuerda Puelles-Benítez (2005) no sería aplicada en su totalidad en la primera etapa de gobierno a causa de no haber obtenido una mayoría absoluta en el Congreso de los Diputados, si fuera desarrollada en su segunda etapa de gobierno (2000-2004).

La agenda del PP puede ser rastreada en los diversos documentos de la FAES que más arriba analizamos en su propuesta de potenciar la libertad de elección de centro, aumentar la autonomía y responsabilidad de los centros educativos en términos administrativos, organizativos y financieros, potenciar la libertad de creación de centros y la introducción de mecanismos para fomentar la mejora, eficiencia y eficacia en pro de la calidad educativa.

De este modo, podemos ver en el programa electoral como en sus políticas están dirigidas principalmente a potenciar la libertad de elección de centro. Puelles-Benítez (2005) en su análisis comparado entre las políticas desarrolladas desde la *New Right* inglesa y la Nueva Derecha española, así como habiendo rastreado otros casos en los que ha gobernado una fuerza neoliberal o neoconservadora en países que tenían una tradición histórica educativa y un sistema educativo desarrollado no se han podido aplicar reformas para potenciar el mercado educativo en la educación pública, sino que se han introducido mecanismos que han puesto en marcha un cuasimercado educativo, y en el caso del PP sería este el caso. Cabe recordar que el Partido Conservador británico estuvo asesorado e influido por *think tanks* neoliberales como la Heritage Foundation, el *Center for Policies Studies* y el *Adams Smith Institute* que fueron los asesores para la reforma acontecida en el 1988, la ERA, que supuso una transformación del sistema educativo inglés hacia la introducción de mecanismos de cuasimercado. Y en el caso del PP, la FAES habría sido fundada con la intención de desarrollar un brazo tecnocrático y académico con el mismo sentido. Por lo que, las políticas que pretendían desarrollar no son fruto o parte de un movimiento contextual desordenado, sino de la recontextualización de prácticas en otros países a la realidad española.

La cuestión era clara, el sistema educativo español tenía tres tipos de centros educativos y las APPs históricas —centros concertados-privados— y el artículo 27.1 que ponía al mismo nivel al derecho a la educación y la libertad de enseñanza, proporcionaban amplias posibilidades para desarrollar las políticas educativas que partían de la concepción neoliberal del Estado en la educación pública y privada sostenida con fondos públicos.

Así, parte de esta filosofía prometían:

- Hacer efectivo el derecho que asiste a los padres a elegir el tipo de educación para la formación de sus hijos, lo que incluye la libre elección de centro educativo sin trabas ni condicionamientos discriminatorios.
- Eliminar las normas que limitan la libertad de creación y dirección de centros docentes, garantizando el carácter propio de los centros como contenido esencial de la libertad de enseñanza.

En ambos enunciados, lo que se busca es poner la balanza a favor de las libertades de enseñanza, frente a los derechos colectivos o el derecho a la educación. Viñao (2012; 2016) destacaría que lo que el PP pretendía era favorecer a un tipo de educación, es decir, la educación religiosa católica romana. Pero sin perder de vista que el PP estaría condicionado por sus familias ideológicas, el énfasis sobre las libertades de enseñanza también era una estrategia para permitir que la escuela concertada-privada pudiera crecer sin limitaciones, incluso sobre la educación pública. Como ya veremos más adelante, en la Comunidad de Madrid —mayoritariamente gobernada por el PP— en la que gobernaría la que sería ministra de Educación y Cultura —Esperanza Aguirre— la realidad sería que la escuela privada-concertada llegaría a ser superior, y es superior, a la red de escuelas propiamente públicas. Este manifiesto, las políticas desarrolladas en los dos gobiernos del PP, y los gobiernos de dicha formación —sálvese que otros gobiernos también han

aplicado políticas «de» y «en» privatización de la educación— han equilibrado la balanza o han recontextualizado sus políticas en favor de las libertades de enseñanza favoreciendo el desarrollo de cuasimercados educativos.

Otro de los puntos, en relación con esa privatización «blanda», es decir, gradual y adaptada al contexto, los mecanismos de la filosofía de la NGP también son rastreables en el texto del PP para las elecciones del año 1996 mediante dos políticas anunciadas:

- Autonomía de los centros educativos
- Profesionalización y dirección

Las medidas que proponen respecto de la autonomía de los centros educativos son:

- Promover la autonomía de los centros en la toma de decisiones.
- Trasladar a los centros la gestión de las obras menores de acondicionamiento y reparación, con el debido control y supervisión y descentralizar la gestión del equipamiento y del material didáctico.
- Adecuar la plantilla del profesorado de cada centro a sus necesidades educativas estableciendo mecanismos que eviten los actuales desfases y demoras garantizando el normal funcionamiento de los centros.
- Consolidar e intensificar la autonomía económica, pedagógica, de dirección y de gestión de los centros escolares.

Si pensamos en el sistema educativo inglés y en el grado de autonomía de los centros educativos no mantenidos o dependientes de las LEA, y estudiamos las propuestas del PP en su programa electoral de 1996, podemos establecer líneas de convergencia.

La idea de promover una mayor autonomía de los centros educativos es enunciada como la posibilidad de adecuar el centro a su contexto, y dicha idea es positiva si tenemos en cuenta que es el centro el que tiene el contacto directo con su entorno. Otra de las ideas de la autonomía es reducir los procesos de burocratización de la profesión y dirección docente. Sin embargo, como analizamos anteriormente, se introducen elementos de posburocratización mediante la traslación de responsabilidades que son más de la esfera de la gestión, que del ejercicio de la profesión docente.

El objetivo del PP es hacer a los centros educativos totalmente autónomos. En este caso, uno de sus objetivos potencia la participación del sector privado en la vida de los centros educativos y promueve los procesos de licitación, como es la traslación de cuestiones como son el mantenimiento y gestión de las infraestructuras escolares y de los recursos de este. Cabe recordar, que en el caso de Inglaterra esto supuso la expansión de un mercado satélite a los centros educativos. Dentro de lo que se señala como recursos educativos, está el caso de las TICs y la industria envuelta alrededor de la misma, ya que cabe recordar que se irán desarrollando a lo largo de los años una serie de iniciativas para potenciar la introducción de estas en los centros educativos.

La digitalización o la alfabetización informática es un objetivo de los partidos políticos democráticos y que comienza a intensificarse en los primeros años de los noventa.

Otra cuestión es en la autonomía en lo relativo a la «adecuación» de la plantilla docente, ya que cabe recordar que, en el caso del Inglaterra, la contratación y términos en los salarios y condiciones del profesorado han sido totalmente traspasados a los centros educativos independientes de las LEA. Por lo que la palabra «adecuación» puede ser el paso primero hacia el modelo inglés, del que diversos estudios han versado sobre el malestar docente y los horrores de la cultura de la performatividad (Ball, 2003a).

Como otra parte de la introducción de la filosofía de la NGP en los centros educativos las políticas del PP anuncian una tendencia hacia el fortalecimiento de los equipos directivos y de la función directiva.

Una de las cuestiones más criticadas sobre la LOGSE (1990) sería la etapa educativa de la ESO y de igualdad de oportunidades entendido como igualdad de resultados, por el que justifican que ello deriva directamente en el desarrollo de programas formativos homogéneos que no permiten el desarrollo de los

distintos niveles educativos y de una oferta extensiva que atienda las necesidades del alumnado. Viñao (2012) en su análisis sobre los discursos y políticas desarrollados desde las políticas neoliberales y neoconservadoras señala que el carácter selectivo contrario al de la escuela única que desarrolla itinerarios claramente diferenciados de manera temprana —dentro de la etapa de educación obligatoria— o de una mayor oferta curricular diferenciada —recuérdese las *specialist schools* en Inglaterra— forman parte de la estrategia de las posiciones más moderadas y pragmáticas en privatización de la educación pública. El PP expone en su manifiesto la promesa electoral de fomentar la pluralidad de ofertas educativas de calidad.

En relación con otros niveles educativos e impulso en otras áreas educativas, existe un énfasis determinante en la relación formación-empleo, sobre todo, por lo que hace a la formación profesional. Proponían que el alumnado pudiera acceder a la FP2 sin necesidad de cursar los estudios del Bachillerato. Esto podría suponer que para acceder a este segundo nivel de FP2 necesariamente se tenga que transitar por la FP1, por lo que estaríamos hablando de dos itinerarios diferenciados.

Finalmente, destacamos la cuestión relativa a la financiación en la que se comprometen a aumentar la misma buscando estar entre los niveles medios de la OCDE. No obstante, dicha promesa electoral como podemos ver en el siguiente gráfico la inversión en educación como porcentaje del PIB descendió en dicha etapa de gobierno (1996-2000):

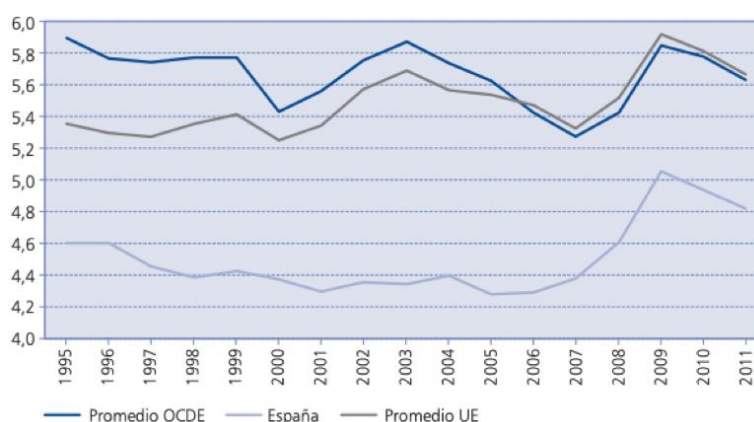


Gráfico 10. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en España, la OCDE y la UE, 1995-2011

Nota: Recuperado de *Gasto público en España: presente y futuro*, por M. J. Moral (ed.), 1980, Madrid: Funcas.

El compromiso enunciado sobre el aumento de la inversión en educación como porcentaje del PIB respecto del resto de países de la OCDE para intentar estar dentro de la media de los países desarrollados no tenía sentido alguno si atendemos a que el PP anunciaba políticas de austeridad y reducción del gasto público. Es importante mencionar que el objetivo prioritario del PP era la reducción del déficit público que estaba situado en el 7 % del PIB y cuatro años después de la aplicación de las políticas de austeridad y la oleada de privatizaciones —mencionadas en la descripción de la historia del PP— el déficit público quedaría situado en un 1 % en el año 2000 (Aznar, 2016). La reducción del déficit para la integración de España en la nueva unión monetaria —euro— marcó las preferencias políticas del PP durante su primer gobierno.

Como hemos descrito anteriormente, en dicha etapa de gobierno el PP no desarrollaría toda su agenda educativa debido a los pactos realizados con otras fuerzas parlamentarias de la derecha nacionalista o autonómica.

José María Aznar nombraría Ministra de Educación y Cultura a Esperanza Aguirre de 1996 y posteriormente cesaría en 1999 para pasar a ser miembro del Comité Ejecutivo Nacional del PP en su XIII Congreso y nombrada presidenta del Senado, la primera mujer presidenta de la Cámara de senadores. En este momento pasaría a ocupar su cargo Mariano Rajoy, que años después sería el presidente del Gobierno de España.

3.7.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (1996-2000)

Durante ambos ministerios en la etapa de gobierno de José María Aznar (1996-2000) las reformas y políticas educativas desarrolladas fueron las siguientes:

Tabla 55. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno popular de José María Aznar (1996-2000) bajo los ministerios de Educación y Ciencia de Esperanza Aguirre (1996-2000) y Mariano Rajoy (1999-2000)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
José María Aznar (1996-2000)	Esperanza Aguirre (1996-1999)	Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo	Estableció un nuevo reglamento sobre la libertad de elección de centro que favorecía la libertad de creación de centros y favorecería más la selección del alumnado por parte de los centros que la libertad de los padres, madres o tutores legales para elegir el centro deseado
		Plan de mejora de la enseñanza de las humanidades en el sistema educativo español (1997)	Proyecto que pretendía modificar la LOGSE y los Reales Decretos 1006/1991 de Enseñanzas mínimas para la Educación Primaria, 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, 1700/1991 que establece la estructura del Bachillerato y el 1178/1992 de Enseñanzas Mínimas para el Bachillerato para intensificar de manera efectiva la enseñanza de las humanidades, la Historia, la filosofía, la literatura y las artes y letras. Finalmente, solo se desglosarían los índices de contenidos de lengua, literatura, geografía e historia y no se alteraron los planes, la distribución de materias, horarios, optativas o modificación de los libros de texto que pretendía la ministra
		Orden de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros Docentes Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación	Plan de corto alcance que pretendía introducir dinámicas y mecanismos propios de la NGP para la mejora de la calidad de los centros educativos
	Mariano Rajoy (1999-2000)	No pondría en marcha reformas o políticas que influyeran de manera trascendente en el problema objeto de estudio	

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

La ministra Esperanza Aguirre en un discurso recogido por Puellas-Benítez (2010) que ella llevaría a cabo en una conferencia en el club Siglo XXI —una organización que desde 1969 recoge los más amplios debates culturales, políticos y sociales— expondría las líneas políticas en materia de educación que pretendía desarrollar. Como recoge el autor, las críticas eran realizadas sobre el modelo de escuela comprensiva y única del PSOE que fue desarrollada mediante la LOGSE, y que en la línea de los documentos FAES analizados en la etapa de gobierno anterior determinaba que se trataba de un modelo sostenido en un fervor por el igualitarismo que no hacía más que dirigir al empobrecimiento cultural y al fracaso estudiantil. El discurso de la ministra en su momento no ha sufrido modificaciones ni distancias en la actualidad. En una conferencia realizada en El Club de los Viernes (2019) —un *act tank* liberal por la defensa de los valores liberales en España mediante actos de difusión y campañas— en junio de 2019 volvía a describir como el igualitarismo defendido por el socialismo y la izquierda política atentaba contra la libertad de elección de centro y auspiciaba una cultura del mínimo esfuerzo, ya que querían acabar con las escuelas de educación especial, no estaban a favor de la publicación de los resultados de las evaluaciones, no reforzaban las humanidades en el currículum y no permitían el crecimiento de los colegios con su propio ideario de centro. Además, decía que la solución de todas estas cuestiones pasaría por el desarrollo de la política del cheque escolar que no pudo desarrollar debido a que no contaba con la mayoría en el Congreso de los Diputados cuando ella fue Ministra de Educación y Cultura. En ambas conferencias, es importante destacar que la ministra realiza una discriminación entre lo que entiende el PSOE como calidad de la Educación sobre cuestiones sobre la medición de los resultados en relación con la ratio alumno-profesor, la financiación destinada a educación, los recursos con los que cuentan los centros educativos —tal y como podemos ver en el manifiesto de 1996 del PSOE—, etc. Sin embargo, el PP, según la ministra entendería la calidad de la educación como los resultados obtenidos de la evaluación del alumno, es decir, que es aquello que aprende el alumno en los centros educativos. Ya hemos citado sucesivamente que la estrategia de la evaluación de los resultados del alumnado es la publicación de los resultados para proveer de mecanismos a los padres, madres o tutores legales electores y favorecer la competitividad entre los centros educativos. Además, cabe añadir, que, en la conferencia celebrada en El Club de los Viernes, la ministra sugirió que la solución de todas estas cuestiones pasaría por el desarrollo de la política del cheque escolar que no pudo desarrollar debido a que no contaba con la mayoría en el Congreso de los Diputados cuando ella fue Ministra de Educación y Cultura.

La mayoría de las reivindicaciones políticas que lleva a cabo Esperanza Aguirre formaban parte de una estrategia propia del neoliberalismo, aunque también es cierto que la reivindicación sobre la enseñanza de las humanidades —como sucedería en la etapa de gobierno de Major en Inglaterra mediante la potenciación de la historia en el currículum— formaría parte de una política neoconservadora, que según lo estudiado por Puellas-Benítez (2005, p. 243) se trataría más de lo que se consideró como un «nuevo españolismo».

Como hemos destacado anteriormente, la política del cheque escolar a pesar de estar integrada en parte de las líneas ideológicas del PP no sería desarrollada debido a que no gozaban de una mayoría absoluta (Aguirre, 2019). Por lo que las políticas desarrolladas en dicha legislatura serían «la libertad de elección de centro y la adopción de métodos privados para la gestión de la educación pública» (Puelles-Benítez, 2005, p. 243).

En relación con la libertad de elección de centro el día 14 de marzo el MEC publicaría el Real Decreto 366/1977, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo en el que recogían que:

Resulta oportuno adaptar la regulación legal para evitar que las exigencias de la planificación terminen constriñendo la referida libertad hasta el punto de hacerla inefectiva. A la vista de lo cual, y considerando la experiencia obtenida en la aplicación de las normas hasta ahora vigentes, procede establecer una nueva ordenación de la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, procurando, en todo caso, conciliar la libertad y equidad.

Si ponemos este objetivo en relación con lo recogido por López-Rupérez (1995) sobre el estudio de la libertad de elección de centro, veremos que lo que es situado en el centro es la calidad para alcanzar la

equidad. Un enfoque diferenciado del PSOE en la anterior etapa de gobierno en el que la equidad era lo principal y a la calidad estaba relacionada pero no estaba en el centro de las políticas educativas.

Los objetivos del Real Decreto quedarían recogidos de la siguiente manera:

1. Ampliar las zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos, a fin de incrementar las posibilidades de elección de las familias.
2. Referir el criterio prioritario de proximidad domiciliaria, establecido en el artículo de la Ley Orgánica 8/1985, indistintamente al domicilio familiar o al lugar de trabajo de cualquiera de los padres o tutor.
3. Introducir otros criterios complementarios que combinen de forma ponderada elementos de carácter social con la consideración efectiva de la competencia de los centros en la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la Ley Orgánica 8/1985.
4. Tratar de forma diferenciada la educación infantil y la obligatoria con respecto a la educación secundaria posobligatoria, a efectos de ponderación de los diferentes criterios de admisión que se establezcan.
5. Reforzar la ponderación del criterio prioritario de tener hermanos matriculados en el centro que se solicita para el acceso tanto en la educación infantil como a las diferentes etapas de la educación obligatoria.
6. Facilitar que las familias puedan participar en el proceso de elección de centro, conservando, si así lo desean, la prioridad con respecto a la plaza que les corresponda por la vía de la adscripción.
7. Establecer la posibilidad de efectuar adscripciones múltiples en centros de educación primaria e institutos de educación secundaria.

Hemos de recordar que el PSOE en sus propuestas electorales llevaba una prescripción sobre el aumento de la zona de libre elección de los centros públicos para que la libertad de elección de los padres, madres o tutores legales se viera aumentada y respondiera a sus necesidades. Al igual que el PP, en el primer objetivo del Real Decreto que aquí se está analizando.

Como podemos observar, y ya hemos citado previamente a partir de Puellas-Benítez (2005) la libertad de elección de centro revisada en dicho documento y ampliada lo fue más para los centros educativos y la selección del alumnado, que no tanto sobre la libertad de elección de los padres.

El matiz en el objetivo b) del Real Decreto, sobre la ampliación de uno de los criterios de admisión en el que se considera el lugar o puesto de trabajo de los padres, madres o tutores legales es importante, ya que puede suponer si tenemos en cuenta que en las ciudades hay zonas donde está concertada la oferta de empleo y puede suponer un déficit de oferta por parte de los lugares o plazas escolares de los centros públicos de dichas zonas, lo que favorece el crecimiento de la escuela privada-concertada, ya que en el artículo 2 del Real Decreto se mantiene la relación de la oferta con la creación de centros privados sostenidos con fondos públicos de la manera siguiente:

2. Los padres o tutores y, en su caso, los alumnos que hayan alcanzado su mayoría de edad, tienen derecho a elegir centro educativo. Cuando el número de puestos escolares financiados con fondos públicos en un centro sea inferior al número de solicitantes, la admisión regirá por los criterios establecidos en este Real Decreto.

Por tanto, dicho artículo puede contener el necesario establecimiento de centros privados sostenidos con fondos públicos en zonas donde no exista suficiente oferta pública educativa para las plazas demandadas.

Hay que tener en cuenta que hasta el momento, los niños tenían asignadas unas zonas preferentes y en los criterios de admisión primaban los introducidos por el PSOE mediante la LODE (1985), divididos en criterios prioritarios (nivel de renta de los padres, proximidad del domicilio, matriculación de hermanos en el mismo centro) y en criterios complementarios (situación de familia numerosa, condición reconocida

de minusválido físico, psíquico o sensorial de los padres, madres o alumno y, cualquier otra circunstancia apreciada libremente por el órgano competente del centro).

En este caso, se establece que no pueden existir criterios de discriminación ideológica, étnica, socioeconómica, etc., para la admisión de un alumno en un centro público o privado-concertado (artículo 3) y que no podrían desarrollarse criterios de selección mediante pruebas o exámenes (artículo 4). En este artículo 4 del Real Decreto apreciamos que se trata de una cuestión que no quisieron abordar en favor de la escuela elitista y selectiva debido a que no gozaban de mayoría absoluta, ya que la misma Aguirre (2019) sostiene hoy en día que la educación selectiva y elitista provee un sistema educativo de excelencia y que se trata de una política de éxito que enfrenta los males endémicos del igualitarismo que lleva a la mediocridad del nivel educativo de nuestros alumnos y que termina desechando talentos que no son potenciados —más adelante destacaremos el modelo de escuela bilingüe selectiva que la exministra de Educación y Ciencia y expresidenta de la Comunidad de Madrid, desarrolló en dicho contexto—.

En el artículo 5 del Real Decreto, en el apoyo o desarrollo de mecanismos que «faciliten» la libertad de elección de centro —uno de los principios que en su acepción más perversa de mecanismo como potenciación del cuasimercado supone la publicación de resultados de los alumnos y centros a través de medios públicos— determinaría lo siguiente:

1. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán informar del contenido de su proyecto educativo y, en su caso, de su carácter propio a los padres o tutores y a los alumnos mayores de edad que soliciten plaza en dichos centros, de conformidad con lo establecido en el artículo 6 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En consecuencia, y en uso de su autonomía, los centros educativos adoptarán los procedimientos que consideren más adecuados para facilitar esa información a las familias.
2. Sin perjuicio de lo anterior, y con el fin de ayudar a las familias en los procesos de elección, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de sus Direcciones Provinciales y con la colaboración de los Ayuntamientos, proporcionará una información objetiva sobre los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

En este artículo 5.2, si tenemos en cuenta que la Nueva Derecha española presenta una fuerte inspiración en las políticas de la *New Right* inglesa de las que la evaluación y la publicación de los resultados en favor de la discriminación de los padres, madres o tutores legales sobre uno centros u otros ha sido un elemento o mecanismo de privatización endógena que comienza a ser regulado a partir de dicho artículo.

Dicho elemento, es un elemento de controversia entre los enfoques de la derecha española que demandan pruebas de evaluación externa censales que permitan desarrollar una radiografía del rendimiento académico del alumnado, así como pruebas de evaluación del rendimiento del alumnado por centros educativos para que los padres puedan elegir los mejores centros. Los enfoques desde la izquierda han tendido a matizar dichas pruebas y a establecer evaluaciones muestrales y han exigido la protección de los datos a la hora de publicar los resultados. Este es el caso específico de la Comunidad de Madrid cuando Aguirre fuera presidenta de esta (2003-2012) y la izquierda le solicitara la protección de los datos individuales de los alumnos a la hora de ser publicados los resultados de los centros educativos. Ni que cabe decir, sobre la política de zona única desarrollada en la misma Comunidad por la misma presidenta.

Los criterios por los que se ampliarían las zonas de influencia de elección de centro serían los recogidos en el artículo 9 del mismo Real Decreto:

- a) Dentro de cada localidad, las zonas de influencia tenderán a ser lo suficientemente amplias a los efectos de facilitar la elección.
- b) Cualquier domicilio quedará comprendido en la zona de influencia de, al menos, un centro determinado.

- c) Se procurará que las zonas de influencia de los centros de secundaria sean más amplias que las correspondientes a los centros de primaria.
- d) Se definirán, asimismo, las zonas limítrofes a las anteriores a los efectos de lo dispuesto en el artículo 10 del presente Real Decreto.

En el mismo artículo recogía que las Direcciones Provinciales en localidades de más de 20 000 habitantes serían las encargadas de delimitar las zonas de influencia. Esto puede ser ligado al a cuestión del desarrollo de zonas únicas de influencia que han sido aplicadas en diversos contextos españoles, y que estudiaremos en el último apartado de dicho análisis en el que primero estamos analizando la legislación que nacional y las políticas nacionales, para realizar un pequeño análisis del desarrollo de diferentes políticas educativas en distintos territorios del sistema educativo español descentralizado que incluso ha sido interpretado como un sistema de «subsistemas» que gozan con casi mayor autonomía que los estados federales (García-Rubio, 2015).

Para finalizar, el análisis de como el MEC (1997) ampliaría la libertad de elección de centro, es importante destacar que los niños con necesidades educativas especiales en dicho marco legislativo no contendrían el derecho de no discriminación en toda su amplitud o dimensión, ya que los padres era los primeros y últimos agentes que decidían sobre a que tipo de centro tenía que acudir su hijo (normal, de educación especial o mixto), lo que quedaría sujeto a la voluntariedad de los mismos. Hemos de tener en cuenta que lo que prima es el interés superior del niño y que en la CE (1978) los pactos, convenciones y tratados internacionales quedan reconocidos como textos legales regentes y no deben colisionar otras normativas con los mismos. Por lo tanto, el poder de decisión de los padres sobre a qué tipo de centro educativo enviar a sus hijos puede ser un elemento que atente en contra del interés superior del niño recogido en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) y otros textos normativos que así lo reflejen.

Pero debemos tener en cuenta que el PP entiende que el igualitarismo y la integración de la población con necesidades educativas especiales supone un atentado contra la atención y calidad educativa de dichos sujetos. No podemos olvidar que la base ideológica de la meritocracia y del darwinismo social son para la Nueva Derecha o la *New Right* el principio de justificación y ordenación de sus acciones en favor de la libertad y de la escuela elitista y selectiva.

Otra de las reformas pretendidas por parte del MEC presidido por Aguirre era la academización del currículum que consideraba el nivel de educación había descendido y no se estaba enseñando la historia de España. Como hemos descrito de manera previa, la estrategia de intervención en el currículum nacional es una de las contradicciones del neoliberalismo en la convivencia con el conservadurismo que derivó en lo que conocemos como neoconservadurismo, ya que la intervención en el currículum es contraria a la filosofía neoliberal del Estado Mínimo. Según Puelles-Benítez (2005) la academización del currículum hacia el fomento y refuerzo de las humanidades en la administración de Aguirre pretendía hacer uso de la parte de transmisión del pensamiento homogéneo español, es una especie de «nuevo españolismo».

Dicho proyecto como hemos recogido en la tabla. X pretendía modificar la LOGSE y los Reales Decretos 1006/1991 de Enseñanzas mínimas para la Educación Primaria, 1007/1991 de Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, 1700/1991 que establece la estructura del Bachillerato y el 1178/1992 de Enseñanzas Mínimas para el Bachillerato para intensificar de manera efectiva la enseñanza de las humanidades, la Historia, la filosofía, la literatura y las artes y letras. Las reformas introducidas en el documento que proponía la reforma de las enseñanzas mínimas introducían una prevista alteración de los planes de estudio, en las materias, horarios, las asignaturas optativas y por ende en los libros de texto.

La introducción del plan sería justificada por el MEC a raíz de que la LOGSE había empobrecido los planes de estudio y que la descentralización del currículum había dejado en manos de las CC. AA. el diseño de parte de sus currículums, sin unos claros comunes básicos, sobre todo en relación con las humanidades que proveía valores comunes y un sentido patriótico español que quedaba mermado si no se enseñaban cuestiones básicas. Aguirre (2019) describía en su conferencia en El Club de los Viernes que

habiéndose reunido en diversas CC. AA. observó que en algunas de las mismas no se daban las capitales de los países, ni cuestiones básicas en relación con la historia de España y que esto era preocupante porque era lo que habían provocado las legislaciones del PSOE, una mediocridad del currículum escolar. Aguirre describía en un discurso ante los Reyes de España el día 6 de octubre de 1997 que «En definitiva, se trata de que el hecho de los niños sepa, por ejemplo, quién es Shakespeare no dependa de la buena voluntad del profesor» e insistía en «reforzar el estudio cronológico de los periodos históricos» para llevar a cabo «la modificación del calamitoso estado de la enseñanza de la Historia» (Arroyo-Jiménez, 1997).

Finalmente, no encontraría el apoyo por parte de todos los grupos parlamentarios, sobre todo, por los partidos nacionalistas que preveían una pérdida del control del currículum escolar y el PSOE acusaba al PP de introducir «una visión retrógrada de la historia» (Arroyo-Jiménez, 1997). Esto llevaría finalmente a no introducir las modificaciones previstas, simplemente a desglosar el índice de contenidos de lengua y literatura y de geografía e historia.

Otra de las medidas para tratar de alcanzar la calidad pretendida, es decir, calidad entendida como resultados académicos y de gestión eficiente y eficaz, sería la llevada a cabo mediante la Orden de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros Docentes Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación.

Como venimos desarrollando a lo largo del texto, la calidad pretendida por los gobiernos neoconservadores, neoliberales o socioliberales, está estrechamente unida con la autonomía de los centros. Anteriormente, hemos establecido una relación en el contexto inglés en la que hemos visto como el gobierno del *New Labour* estableció las bases para la proliferación de otros tipos de centros educativos que eran independientes a las LEA he introdujo las *sponsored academies schools*. Posteriormente, el Partido Conservador encontró el camino fácilmente allanado entre el año 2010 y 2015 y las *academies schools* ya formaban parte de una categoría de escuela que pretendía mediante una mayor autonomía mejorar los resultados de las escuelas «fracasadas», por lo que las *academies* del *New Labour* eran entendidas como una política de actuación para atender las realidades más desfavorecidas como una política centrada en la equidad y los resultados. De este modo, las *academies* del pacto *con-libderm*, a pesar de presentar un modelo de expansión de la privatización de la educación serían una política de continuismo con la administración anterior, pero radicalizaría su alcance y expansión para la búsqueda del fortalecimiento del cuasimercado educativo inglés. ¿Por qué ilustramos en este apartado este ejemplo previamente analizado? Porque en el caso de la Orden de 9 de junio de 1998 del MEC, se trata de una política que pretende introducir mecanismos propios de la NGP como una política presentada por la nueva administración justificada en lo que recogía la LOGSE y parafraseado en dicha orden de la siguiente manera:

La Ley Orgánica 1/1900, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en su título IV hace del a mejora de la calidad un objetivo fundamental y destaca la autonomía de los centros como uno de los factores que favorecen la calidad del servicio educativo.

A la par, en dicha Orden se alude a la LOPEG de la siguiente manera:

(La LOPEG) en su capítulo II, desarrolla los principios de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos de los centros educativos, principios que se trasladan posteriormente a los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas de Educación (infantil, primaria y secundaria).

Lo que tratamos de poner de relieve es que, en este caso, al igual que en el caso inglés, la fuerza de Nueva Derecha en el gobierno justifica, como también lo haría López-Rupérez (1994) uno de los académicos más influyentes del PP, para introducir un enfoque basado en la calidad por encima de la equidad, es decir, la calidad entendida como los resultados académicos.

En una de las promesas electorales en el programa del PP de 1996 era tratar de adelgazar los procesos burocráticos para facilitar la tarea docente y que los profesores pudieran concentrarse en su labor, es decir, la de la enseñanza. No obstante, ya hemos destacado que en las organizaciones donde se pretende introducir la cultura de los denominados planes de mejora—modelos basados en las tecnologías propias de las empresas que suponen ciclos infinitos de revisión, evaluación y fijación de nuevos objetivos una vez

alcanzados los mismos—. Dichos planes de mejora forman parte de una filosofía, pero también de un objetivo que queda recogido en el Real Decreto de la manera siguiente:

El comportamiento de los centros públicos como organizaciones inteligentes, capaces de aprender de la experiencia, de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios, requiere la realización, desde su autonomía, de ciclos completos de aprendizaje en tanto que organizaciones o instituciones y el desarrollo de procedimientos autocorrectivos que hagan posible la mejora continua de sus procesos y de sus resultados.

Se trata pues, de la introducción de la filosofía de la sociedad auditoría (Power, 2000) de la responsabilizarían de las organizaciones educativas de los resultados que le son marcados de manera externa, lo que supone un gobierno en la distancia (Ball, 2001) y que supone el control mediante los números (Rose, 1999) del comportamiento de las organizaciones educativas.

El plan anual de mejora es un mecanismo performativo que termina derivando en una cultura desarrollada y que impacta en todos los agentes de la sociedad escolar. Dicho plan sería de carácter voluntario para los centros que desearan aplicar dicha política, ya que se trata de un plan experimental. No obstante, a veces es preferible por las organizaciones aplicar los programas experimentales, ya que prefieren aplicarlos antes de que finalmente sean desarrollado de manera obligatoria. A la par, la voluntariedad queda mediada por la evaluación de los planes por parte de la administración al finalizar el año y de la bonificación presupuestaria para el desarrollo de un nuevo plan al año siguiente. Es importante destacar, que en momentos en los que se invertía menos en educación que en la anterior etapa de gobierno —como hemos visto más arriba— y los centros demandaban un mayor presupuesto para sus centros, este tipo de iniciativas pueden resultar atractivos para ver aumentado el presupuesto del centro educativo.

Es el mismo documento el que recoge que lo que trata de introducir dicho plan de mejora en la vida de los centros es una nueva filosofía de la gestión de lo público y pone en el centro del eje a las personas de las organizaciones y los resultados evaluables. En concreto recoge lo siguiente:

El concepto de plan anual de mejora se integra en una nueva filosofía de gestión de lo público, pone el acento en los procesos y en los resultados evaluables, o incluso medibles, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua.

La estructura del plan anual de mejora es la misma que la de los estudios de mercado como puede ser el modelo EFQM —una herramienta desarrollada en el mundo de la empresa que provee un modelo para ayudar a las organizaciones a aplicar modelos de mejora constante— o las normas ISO 9001 —un modelo con características similares al EFQM— de tal modo que los pasos a seguir para aplicar los planes anuales de mejora recogidos en la Orden del MEC (1998) de manera breve y resumida son:

1. Diagnóstico de la situación inicial del centro y establecer áreas prioritarias.
2. Identificación de las áreas de mejora mediante instrumentos adecuados y objetivos.
3. Los objetivos han de ser: realistas, concretos, evaluables y posibles en un curso escolar.
4. Explicitar los objetivos, los procedimientos y actuaciones; las personas responsables del mismo, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su seguimiento y evaluación.
5. Implicar a las personas mediante un liderazgo efectivo por parte del centro.

Otra de las cuestiones destacadas que forman parte de eso que se llama control en la distancia (Ball, 2001) es en el momento en el que plan anual de mejora es recogido por el director del centro y es presentado formalmente a la inspección.

En conclusión, dicha Orden de 1998 representa la introducción del modelo del plan de mejora que introduce los modelos de NGP en el seno de la escuela para poner a funcionar a los centros educativos bajo una ficticia «autonomía» y una invocada «mejora» de la calidad educativa en términos de resultados y que

puede ir acompañada de asignaciones presupuestarias. Los Planes de Mejora representan lo que hemos denominado mecanismos de privatización endógena.

En dicha etapa de gobierno, no hemos nombrado una de las cuestiones más importantes que se sucederían y que bien documentaría Puelles-Benítez (2010), en el momento en el que diversas organizaciones —18 en concreto del más variado espectro social y político— firmarían una *Declaración conjunta* para tratar de alcanzar un consenso en política educativa, pero fue obstaculizado por Esperanza Aguirre.

Finalmente, Mariano Rajoy sucedería a Aguirre en 1999, cuando ella pasó a ser la primera presidenta de la Cámara del Senado de la historia de España. La parte de gobierno bajo el Ministerio de Rajoy estaría marcada por la finalización de la transferencia de las competencias educativas a las CC. AA. que recogeremos más adelante.

3.8. El segundo gobierno de José María Aznar López (2000-2004) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Pilar del Castillo (2000-2004)

3.8.1. Contextualización del gobierno de José María Aznar (2000-2004)

La centroderecha española, o lo que hemos definido como la Nueva Derecha española obtendría en las elecciones generales del día 12 de marzo del año 2000 con la primera mayoría absoluta de su historia.

Diversas fueron las razones por las que el PP alcanzaría la deseada mayoría absoluta, pero entre ellas estaría la gestión de la crisis económica en la que se redujo el déficit público, el desempleo y la entrada a la unión monetaria europea y el pacto entre IU y el PSOE que supuso la abstención de parte de sus electores (Gallego-Díaz, 2004).

La distribución de los votos colmó al PP de una victoria electoral arrolladora en la que con el 45,24 % de los votos y 183 escaños en el Congreso de los Diputados no necesitaron como en las dos legislaturas anteriores a los nacionalistas catalanes o vascos para gobernar a las fuerzas mayoritarias. El PSOE sufriría una segunda derrota tras los 13 años de hegemonía gubernamental en la que obtuvieron el 34,71 % de los votos y una representación de 125 diputados en el Congreso. La concurrencia a las elecciones con un pacto con IU con el 5,54 % de los votos y 8 escaños que vivió un dramático descenso en de apoyo electoral sería entendido como un fracaso por parte de ambas fuerzas políticas (Congreso de los Diputados, 2000). Al día siguiente de conocerse los resultados electorales Joaquín Almunia dimitiría como secretario general del PSOE (Díez, 2000a) y saldría electo el candidato José Luis Rodríguez Zapatero (Díez, 2000b).

La cuestión relevante de dicha etapa de gobierno (2000-2004) como hemos recogido de manera previa en la descripción histórica e ideológica del PP fue la de un partido que al gobernar en solitario aplicaría las políticas enmarcadas en su manifiesto político en su totalidad. A la par, vendría marcado por el objetivo del presidente de hacer una España fuerte y necesaria a nivel internacional en el que trató de fraguar relaciones estrechas con la potencia norteamericana que supuso manifestaciones multitudinarias ante las decisiones del partido tras incurrir en la guerra de Irak.

La agenda aplicada por el partido en dicha etapa de gobierno estaría marcada por el ala neoconservador del partido con claros paralelismos con el neoconservadurismo inglés (Puelles-Benítez, 2005). Es importante destacar el viraje hacia el neoconservadurismo que según Balfour (2007) era la intención primera en el gobierno de Aznar anterior pero que de manera estratégica presentaría un programa electoral más cercado a la tercera vía británica y del centro reformista de Schröder, ya que existían argumentos para pensar que le PSOE podría volver a ganar las elecciones. En este gobierno, con ya una mayoría absoluta realizaría el viraje hacia el neoconservadurismo sin complejos en la práctica, aunque seguiría la misma estrategia de pronunciarse como un gobierno de centro para atraer votos de las nuevas generaciones conservadoras (Balfour, 2007). A pesar de que Tussell (2000) describe que el PP tiene una definición particular del centro que le lleva a afirmar dicho posicionamiento, lo cierto es que parece tratarse de algo que se dice y lo que no se dice es la política que termina siendo aplicada.

Es entre el año 2000 y el año 2004 que la parte ideológico-conservadora del partido emerge y se materializa en el campo de la inmigración y la educación.

Dichos años están marcados por la financiación y la relaciones entre el gobierno, *think tanks* y medios afines al partido. Como hemos descrito anteriormente, el PP crearía la FAES. A la par como describe Balfour (2007, p. 380):

Supo alinear toda una red de medios e instituciones conservadores favorables a su política, como la organización empresarial CEOE, la red emisora de la Conferencia Episcopal, la COPE, la red digital Libertad Digital, y la Asociación de Víctimas del Terrorismo.

Otra de las cuestiones que destacaría en la política del PP en estos años sería la de tratar de mejorar las relaciones internacionales, bilaterales y comerciales de España con otros países. Dicho objetivo se convertiría en el verdugo del PP si tenemos en consideración que la política de Aznar en relación con la participación en la Guerra de Irak como aliado de George Bush le sirvió como una muestra del poder desafiante si tenemos en cuenta lo siguiente:

Una sólida mayoría de la opinión pública española (más del 90 %) [...] se mostraba claramente en contra de una intervención en Irak sin el apoyo de la ONU, entre los detractores de esta guerra incluso se encontraban miembros de su propio partido. Ignoró por completo las impresionantes demostraciones ciudadanas en contra de la guerra. (Van Dijk, 2004, p. 195)

Finalmente, y más allá de concretar o analizar lo que ya se ha expuesto anteriormente, sería el atentado de Atocha perpetrado por Al-Qaeda el 15 de marzo la gota que colmaría el vaso de las consecuencias de haber ignorado a gran parte de la población en contra de las incursiones belicistas que se haría sonar en las urnas en las elecciones generales del año 2004.

3.8.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales del 2000

Los proyectos de país o las líneas políticas de las fuerzas políticas mayoritarias que han marcado el bipartidismo en España durante más de una década fueron presentadas en los manifiestos políticos preelectorales al año 2000. Si atendemos a las introducciones o preámbulos de ambos dos podemos extraer las líneas preferenciales de ambas formaciones y el sentido o proyecto político de ambos.

Por un lado, el PSOE (2000, pp. 2-7)⁶³ el discurso del PSOE en la introducción del programa electoral se ubica en el del Estado Social Inversor (Guiddens, 1999) en el que la política económica estaría centrada en el desarrollo de las capacidades mediante la inversión en educación, investigación e innovación mediante el apoyo a las nuevas tecnologías y el sector de los servicios. En el propio discurso del PSOE se enuncia un necesario cambio de gobierno derivado de las variaciones producidas por los acontecimientos sucedidos en los últimos 20 años mediante la globalización económica, el desarrollo de las TICs y la sociedad del conocimiento y de la información. No se rastrea discurso alguno relacionado con el reclamo de cuestiones que eran anteriormente prioritarias por un estado del bienestar. El PSOE, al igual que otros partidos políticos a lo largo del espectro europeo —Alemania, Francia, Reino Unido, etc.— y Estados Unidos durante finales de la década de los noventa comenzarían a aplicar las políticas socioliberales de tercera vía de las que se intuía eran la solución a los problemas de la sociedad posmoderna.

En dicho programa se pone de manifiesto una de las cuestiones principales que serán más adelante, el centro de las políticas del PSOE, es decir, la lucha contra la exclusión social.

El PP (2000, pp. 1-4)⁶⁴ en la introducción de su programa electoral describen su proyecto político como un proyecto de centro en el que de manera gráfica significan España con la libertad, con el mínimo

⁶³ Para consultar la introducción del programa electoral del PSOE (2000, pp. 2-7) véase <https://www.psoe.es/media-content/2015/03/Programa-Electoral-Generales-2000.pdf>

⁶⁴ Para consultar la introducción del programa electoral del PP (2000, pp. 1-4) véase <http://www.pp.es/sites/default/files/documentos/1151-20090908162133.pdf>

de fronteras y de barreras que define su plan de liberalización de la economía y de expansión de las relaciones internacionales.

Coinciden en que el conocimiento y la innovación son lo que marcarán el desarrollo económico del país, ya que la economía del conocimiento es el paradigma propio de la sociedad actual. La inversión en el capital humano y las nuevas tecnologías marca el epicentro de algunas de las medidas enunciadas en el manifiesto.

Por otra parte, destacan que para la educación hay un plan y es la calidad, aventajando la reforma educativa que verá la luz en el ecuador de dicho gobierno y que está centrada en un enfoque de calidad basada en los resultados y los modos de gestión Empresarial.

El PP presentado en la introducción del manifiesto no contrae o desarrolla un discurso excesivamente conservador en ese equilibrio producido con el neoliberalismo, aunque en las primeras líneas del programa enuncian su posición pragmática y basada en el sentido común propias del conservadurismo, en un programa donde no se hagan grandes promesas que no puedan ser cumplidas. Dicho discurso lo hemos podido rastrear en manifiestos políticos del neoconservadurismo británico. A la par, y como es propio de los partidos conservadores, consideran a la familia como parte principal en el desarrollo de sus políticas.

En síntesis, el manifiesto o programa preelectoral del año 2000 presentó un discurso moderado y desde una posición de centro con una proyección política desde el neoconservadurismo. Hay que destacar que no se pronuncian políticas de emergencia como pudiera ser el recorte en gasto público, políticas de austeridad o reducción de impuestos, ya que venían de una etapa de crecimiento económico en el que la prioridad no era otra, sino de la de continuar con el racionalismo económico hegemónico neoliberal, sin necesidad de enunciar políticas de shock para revertir situaciones indeseadas. La moderación en el discurso y la dirección de este hacia posiciones de centro es lo que había valido al PP en su refundación a aparecer como un claro candidato con posibilidades electorales y esta vez no iban a reformular su estrategia. Otra cuestión diferente es que una vez en el gobierno la agenda neoconservadora —como sucedería en el ámbito de la educación— fuera aplicada desde una posición lejana al centro político.

En relación con el discurso político ambas formaciones recogerían sus propuestas, las cuáles han sido volcadas en el ANEXO XVIII y analizadas a continuación.

Así, el programa político educativo del PSOE pasaría por la modernización del sistema educativo, la equidad y la calidad. La calidad educativa por parte de la formación socialista es entendida como la mejora de las condiciones en las que se da la educación, es decir, reducir la ratio alumno-aula, acabar con los barracones escolares, democratizar el acceso y uso de las nuevas tecnologías a la población, mejorar las condiciones de vida de los trabajadores —en especial la de los mayores de 55 años—, etc. La calidad es tan importante en la agenda del PSOE que destacan que una de sus prioridades educativas es la formulación de una ley de calidad y financiación. Como recogen en su propio programa político, España ha vivido una de las etapas de mayor bonanza económica y no se ha invertido lo que se podía haber invertido, y esto afectó a la educación como recogimos en el apartado anterior.

La modernización pues, pasaría por la introducción de las nuevas tecnologías y de la enseñanza de nuevas lenguas o segundos idiomas para preparar al futuro ciudadano o trabajador en una economía flexible y cambiante que cada vez nos obligaría más a deslocalizarnos y tener períodos intermitentes de trabajo en lugares y espacios diferentes (Sennett, 2000). La relación capital cultural-economía del conocimiento es paralela a ambas agendas, ya que cabe mencionar que la Agenda de Lisboa o la Estrategia de Europa 2000-2010 termina por situar la economía del conocimiento como la estrategia a largo o medio plazo para hacer de Europa una potencia económica competitiva. Por lo que es en este contexto, en el que parte de los objetivos de la agenda recogen lo que es volcado en ambos manifiestos. Los objetos en educación desde la Estrategia de Lisboa (2000-2010) recogidos en la página web del Parlamento Europeo (Parlamento, 2000) fueron los siguientes:

- un aumento anual considerable de la inversión per cápita en recursos humanos;

- el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica que no reciben una enseñanza o formación posteriores debería reducirse a la mitad a más tardar en 2010;
- las escuelas y centros de formación, todos ellos conectados a Internet, deberían convertirse en centros locales de aprendizaje polivalentes accesibles a todos y utilizar los métodos más apropiados para dirigirse a una gama amplia de grupos destinatarios; deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación;
- un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales; debería establecerse un diploma europeo de cualificaciones básicas de TI, con procedimientos descentralizados de certificación, para promover la instrucción informática en la Unión;
- establecer, antes de finales de 2000, los medios para estimular la movilidad de estudiantes, profesores y personal de formación e investigación, tanto mediante un mejor uso de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Juventud) como mediante la supresión de obstáculos y una mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación; adoptar las medidas necesarias para eliminar las barreras para la movilidad de los profesores antes de 2002 y atraer así profesores con altas cualificaciones;
- debería establecerse un modelo europeo común de curriculum vitae, de utilización voluntaria, para contribuir a la movilidad ayudando a la evaluación del conocimiento adquirido, tanto por parte de los centros de educación y formación como por parte de los empresarios.

Como podemos ver, dichos objetivos están contenidos en ambas agendas educativas que forman parte de la convergencia política desarrollada por el conjunto de países de la UE para responder a los retos de la sociedad globalizada y hacer de Unión Europea una potencia competitiva en el campo de la educación y la formación.

En este caso, en el programa electoral del PP no se hace alusión a las libertades en educación, las que sí ocuparon parte de la agenda política volcada en el programa electoral de 1996. Aunque sí se recogen cuestiones que son parte de políticas que hemos clasificado como parte de la privatización endógena de la educación. Se vuelve a incidir en la profesionalización de la dirección de los centros, las prácticas de calidad de la gestión educativa como son los Planes de Mejora, los indicadores basados en los resultados que en este caso se relacionan con el pago por mérito al profesorado y directivos, la inspección educativa como agente estratégico en la promulgación de las «buenas prácticas», la promoción de la cultura de la excelencia educativa, la reforma de la ESO y la formulación de itinerarios educativos, etc.

Al mismo tiempo, como parte de lo que en la etapa anterior denominamos reformas neoconservadoras estaría de nuevo la reforma de los currículums para potenciar la enseñanza de las humanidades y las artes.

Finalmente, como hemos descrito previamente la agenda educativa que sería desarrollada sería la del PP, ya que ganaría las elecciones con mayoría absoluta, lo que supondría la aplicación de su agenda en su totalidad.

3.8.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000-2004)

La Ministra de Educación, Cultura y Deporte sería Pilar del Castillo, la cual estaría en el poder durante los cuatro años de gobierno. Las políticas y reformas desde el MECD de Castillo serían:

Tabla 56. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno popular de José María Aznar (2000-2004) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de Pilar del Castillo (2000-2004)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación, Cultura y Deporte	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
José María Aznar (2000-2004)	Pilar del Castillo (2000-2004)	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) 2002	Ley de gran alcance que modificó e introdujo nuevas regulaciones sobre la estructura del sistema educativo (infantil, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, FP, universidad y formación permanente), en los órganos de gobierno, en la figura del director, sobre la evaluación y sobre participación

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación contenida en la tabla.

Tiana (2018) describe que en esta etapa de gobierno se promovería un cambio profundizado del modelo educativo hasta el momento erigido sobre varias líneas:

- Énfasis en la libertad de elección de centro.
- El retorno a una ordenación educativa conservadora.
- Limitaciones de la autonomía universitaria.

Puelles-Benítez (2005, 2010) y Tiana (2018), entre otros, coinciden en que el énfasis en el desarrollo de la política educativa durante el Ministerio de Pilar del Castillo estuvo de marcado por el neoconservadurismo.

Previamente hemos destacado como en los escritos desarrollados en la FAES del PP han sido principalmente dirigidos a la crítica de la educación comprensiva, de la escuela única y de atención a la diversidad de la LOGSE (1990). La propia ministra Pilar del Castillo, años más tarde firmaría el prólogo del libro de Francisco López Rupérez titulado *El legado de la LOGSE* que fue dirigido, como comentamos, a proponer la calidad como principio prioritario que devendría en equidad. A la par, dicho volumen introducía los elementos que podían revertir la crisis de la educación que decían derivar de la realidad heredada de las primeras generaciones LOGSE, enfocados directamente a cambiar la gobernabilidad de las instituciones mediante la introducción de mecanismos de privatización endógena: NGP y gerencialismo, evaluación de resultados y rendición de cuentas, publicación y bonificación en función de estos. A la par, la libertad de elección de centro la cual era admiraba como un principio que revertiría la baja calidad de los centros educativos empobrecidos por la sombra de la cultura del mínimo esfuerzo.

La reforma de la etapa ESO de la educación española la entendían como de acción preferente, sobre todo por la pérdida de «talentos» por la sombría igualdad de oportunidades entendida como igualdad de resultados, en lo que ellos proponían el desarrollo de itinerarios antes de la finalización de la etapa obligatoria y la posibilidad de desarrollar una formación más académica y otra más técnica. Las propuestas de López-Rupérez (2006) recogidas en su análisis sobre el legado LOGSE, irían más en la línea de lo que conocemos como el neoliberalismo. Parte de estas propuestas recogidas por López-Rupérez (2006) ya serían acogidas por la reforma que la propia Pilar del Castillo volcaría en la reforma educativa que ahora analizaremos. Es evidente que el autor destacaría la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002) como una ley ambiciosa y que contenía lo suficiente para revertir los estragos de la ley orgánica en materia de educación del PSOE del año 1990.

No obstante, es preciso demarcar otro documento de la FAES que recogimos de manera previa y que supuso un hemicycle de conferencias alrededor de dos años (1997 y 1998) conformado por diversos académicos más próximos a la ideología de Nueva Derecha que se lanzaron a pensar la educación española en el nuevo milenio. José Luis González Quirós y José Luis Martínez López-Muñiz coordinarían un volumen monográfico que recogería las cuestiones y autores que trataron temas relevantes en los ciclos de conferencias sobre el «repensar» la educación de cara al siglo XXI. De estos, artículos queremos remarcar que se podía entrever un discurso que a primera vista pueda parecer antagónico pero que recoge tanto tesis neoliberales, como tesis neoconservadoras. Por un lado, se propone una modernización del sistema educativo mediante la introducción de las TICs en la vida y gestión de los centros como un cambio necesario, así como que la formación debe estar a la vanguardia de los nuevos empleos y ocupaciones emergentes en la nueva sociedad del conocimiento y de la información, dar un paso hacia un esquema de ordenación anglosajón, desburocratizar la profesión docente mediante la autonomía y la responsabilidad, facilitar la participación de la iniciativa privada, promocionar la cultura de la excelencia, etc. Por otro lado, más del lado del discurso neoconservador se recomendaba la recuperación de las materias básicas como centro del currículo (*back to basics*), revisar el sistema de valores en la educación, fortalecer la autoridad del profesorado y de la dirección para acabar con la violencia emergente —cultura del botellón, pérdida de valores y motivación por un sistema educativo excesivamente laxo—.

Todas estas tesis aquí señaladas como necesitadas reformas de la educación pública eran recogidas en el artículo publicado por la ministra en la revista *Papeles de Economía Española* titulado como *Problemas y perspectivas de la educación en España* que saldría en el número 86 de la revista. En el mismo se recogían los sentires y demandas de la sociedad globalizada económicamente y marcada por las TICs, así como la masiva demanda educativa que había experimentado un crecimiento que doblaba al resto de países europeos consecuencia de la reciente democratización del contexto español. Destaca que la inversión en educación y su rápido aumento en los últimos 25 años se debía en parte de la asociación de la formación-empleo de las teorías del capital humano y de la necesidad de invertir en un sistema educativo cada vez más demandado que significaba desarrollo económico y modernización.

Empero, la ministra se mostraba claramente preocupada por lo que ella consideraba era el gran fracaso de la educación española hasta el momento y lo describía así:

El problema de fondo viene dado por la comprensividad tan rígida impuesta por la LOGSE, cuyos efectos discutibles se aprecian sobre todo en la segunda etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, entre los catorce y los dieciséis años. La pérdida de rigor en el sistema de evaluación amenaza, por su parte, con deteriorar las bases del crédito y la solidez normativa del sistema. [...] Consecuencia de esta situación es el abandono de un 25 por 100 del alumnado en la enseñanza secundaria, mientras que los profesores dan la voz de alarma sobre el riesgo de que aquellos otros alumnos mejor dotados abandonen la enseñanza pública por su progresiva pérdida de calidad. Lo más preocupante de esa situación es, evidentemente, la suerte de aquellos alumnos mejor dotados y con menores recursos económicos. (Castillo, 2000, p. 312)

Todo lo recogido en dicho discurso es importante, ya que será reflejado en la LOCE (2002) y pueden ser trazados líneas intertextuales entre ambos textos, en los que perfectamente lo aquí arriba destacado podría formar parte del preámbulo de ley de la LOCE (2002).

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación del año 2002 del PP fue una ley que como describe Puelles-Benítez (2005) que tendría un enclave común con la actitud y tradición del Partido Conservador británico en sus etapas de gobierno a partir de la llegada al poder de Margaret Thatcher, es decir, la del gobierno a golpe de reforma en la que el consenso y el pacto no era buscado puesto que disfrutaban de mayorías absolutas amplias. Esto sería como venimos dejando pistas a lo largo del desarrollo del gobierno anterior del PP (2000-2004), lo que sucedería con esta ley.

Una ley sembrada en las «cocinas» del *think tank* neoliberal y neoconservador de la FAES⁶⁵ marcada y que fue laureada por los medios de comunicación afines al partido político y llevada a cabo con una cierta «prepotencia» electoral que encontró 1116 enmiendas en su contra que fueron resultas con gran celeridad a un ritmo de 53 segundos (Digón-Regueiro, 2003). El mismo autor describe que «el proceso seguido para la elaboración de la LOCE se ha caracterizado por el secretismo, la dosificación intencionada de información a través de los medios de comunicación y por negar el acceso a documentos a los diferentes grupos y sectores sociales» (Digón-Regueiro, 2003, p. 6).

Las manifestaciones sociales y las huelgas en los IES públicos fueron sucesivas a lo largo del año 2002. Todavía recuerdo desde la experiencia como estudiante de segundo de la ESO en dicha etapa como todos los jueves se paralizaban las clases a partir de media mañana de los jueves de dicho año en señal de protesta en contra de una ley que el sector educativo progresista y el alumnado principalmente afectado — el de la educación secundaria y posobligatoria— por lo que se consideraba una vuelta al elitismo educativo y la segregación social de la etapa franquista con las famosas reválidas y la introducción de itinerarios diferenciados a partir de los 13 y 14 años. Sin embargo, la impresión social, tanto en esta cuestión y en otros sucesos en otros campos —como las manifestaciones en contra de la guerra de Irak— dejarían clara la posición del gobierno con mayoría absoluta sobre el sentir social, es decir, una dirección única de hacer lo que quieren hacer sin recoger las necesidades de los agentes sociales.

Finalmente, la ley sería aprobada el 19 de diciembre de 2002 tras haber pasado por ambas Cámaras de Gobierno —Diputados y Senado— a pesar de la oposición de la amplia mayoría de los partidos políticos —exceptuando Coalición Canaria— de los sindicatos de profesorado y de asociaciones de padres.

El PSOE criticó duramente que el proyecto de ley no trajera consigo acompañada una memoria económica —así como otros puntos que suponían lo que consideraban un atentado contra los principios de comprensividad de la educación— los sindicatos de CC. OO. y UGT la calificaron de «triste y desgraciada». El sindicato de enseñanza STES anunciaría su intención de recabar al menos 50 firmas de diputados para llevarla ante el Tribunal Constitucional. Los padres de centros laicos y la CEAPA criticaban durante la forma en la que se erigió la reforma carente de «consejos, ni diálogo y con muy pocos apoyos» lo que ignoraba a la sociedad. En esta línea los nacionalistas catalanes y el grupo de IU se mostraban estupefactos ante una ley que había sido rechazada por la amplia mayoría de la Cámara y del sentir social y que no se hubiera paralizado (Pérez de Pablos, 2002).

El mismo autor arriba referenciado recoge que los sectores que apoyaban la ley eran principalmente los de la enseñanza privada y concertada y el sector católico. La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza recogía que la ley «sienta las bases para mejorar el sistema educativo, aunque necesita un buen desarrollo reglamentarios», y la CONCAPA apoyaba la ley, la gratuidad de la educación infantil en los centros concertados y el balance hacia la ampliación de la libertad de elección de centros. El grupo de CC decía apoyar la norma ya que fomentaba la cultura del esfuerzo y de la mejora del sistema educativo y de su calidad educativa.

Ahora bien, las críticas y oposición a la reforma son comprendidas si desarrollamos los cambios que principalmente buscó introducir una ley que sería paralizada en el año 2004 tras la llegada al gobierno del PSOE con José Luís Rodríguez Zapatero y que apenas tendría un impacto en el sistema educativo español. Lo que, si es importante, es que dicha legislación no supuso la introducción de todo lo que se esperaba si atendíamos a los *papers* elaborados en la fundación FAES, pero que como veremos más adelante si serían recogidos finalmente en la LOMCE (2013) del gobierno de Rajoy.

⁶⁵ Organización que sufriría una refundación el 11 de noviembre de 2002 en la conjunción de diversas fundaciones vinculadas al PP como son: la Fundación Cánovas del Castillo, Popular Iberoamericana, Popular Iberoamericana de Análisis y Estudios Sociales, Popular Iberoamericana de Estudios Europeos e Instituto de Formación Política. La FAES está presidida por José María Aznar y es el único *think tank* español reflejado en los *rankings* de *think tanks* internacionales.

Dicha legislación, mediante las reformas que introdujo estableció un claro balance hacia las reformas desarrolladas desde un marco neoconservador. No obstante, la LOCE también profundizó en la libertad de elección de centro en su artículo 3 en el que se recogía lo siguiente:

3.1 Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

b) A la libre elección de centro.

c) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

El orden de las palabras si no altera el producto en este caso, si establece una clara significación. La libertad de elección de centro es un derecho que se recoge encima de la libertad de elección en función de la formación religiosa y moral. La cuestión es que se recoge la libertad de elección de centro como derecho, pero como alude Tiana (2018, p. 109), esta libertad se relaciona con el artículo 72.1 en el que «las administraciones educativas debían tener en cuenta al realizar la programación de los puestos escolares gratuitos (73.2)» y «estableciendo que la elección de un centro privado comportaría la aceptación de su carácter propio» y «también incluyó la demanda social de las plazas escolares en los centros entre los criterios a tener en cuenta para la concesión de conciertos (artículo 75.5)». Como vemos la libertad de elección de centro es un objetivo ampliado mediante la LOCE (2002) que busca aumentar las posibilidades de elección, además de priorizar el ideario propio del centro que ha sido un tema conflictivo, ya que se entiende que se prioriza un tipo determinado de educación, sobre todo, de la educación católica.

A la par, la LOCE (2002) modificaría los principios de participación establecidos por las administraciones socialistas. Dicha normativa

Supuso una vuelta de tuerca en la concepción de lo que debe ser la democracia en la escuela. Los cambios que acometió la LOCE sobre la participación de la comunidad educativa consisten en una significativa reducción de las competencias de los Consejos Escolares y de los Claustros de los centros públicos. (Feito, 2014, p. 58)

Como recoge Feito (2014) en el título de la V denominado «De los centros docentes» los capítulos V y VI son destinados a la regulación del gobierno, control y gestión de los centros públicos y de la elección del director, pero los cambios introducidos aluden a los centros públicos y los centros concertados conservan los mismos mecanismos que los recogidos en la LODE (1985).

En relación al mayor órgano de participación de la Comunidad Educativa se ven claramente reducidas sus competencias en las que aprueban como ya recogiera la antigua regulación, la LOPEG (1995) sobre la aprobación de la Programación General Anual y el Reglamento de Régimen Interno, pero se reduce su capacidad de participación ya que sus funciones fueron reducidas a la mera elaboración de informes, consultas o evaluaciones, es decir, su capacidad de decisión se vería mermada por una función meramente consultiva (Feito, 2014; Tiana, 2018). A la par, por lo que hace a la elección del director, está ya no quedaría a manos del órgano colegiado, sino que saldría electo «tras un concurso de méritos, por una comisión compuesta mayoritariamente por personas designadas por la administración educativa correspondiente» (Tiana, 2018, p. 110). Como se resuelve de lo expuesto, la idea intrínseca a estas modificaciones era reducir la capacidad de participación de la Comunidad Educativa, para que las decisiones sean tomadas desde los equipos directivos o desde la administración, en un movimiento hacia un «control en la distancia», para poner a funcionar a las instituciones desde modelos gerencialistas. Ya comentamos que en la LOPEG (1995) se establecerían otro tipo de órganos de participación y decisión en los centros que fortalecían la posburocracia. Una vez más, se versa sobre dotación de una mayor autonomía para la mejora de la calidad de los centros educativos, pero los órganos de participación tienen ven reducida su capacidad para decidir. Dicha estrategia hacia la reforma gerencialista o de la introducción de mecanismos de control, es la ya también puesta en marcha en el contexto inglés mediante las modificaciones de la constitución y órganos de control y gobierno en los centros educativos impulsadas por gobiernos neoconservadores.

Ahora bien, si hemos destacado el pensamiento neoconservador de Pilar del Castillo, hacia una reforma que potencie los talentos y las capacidades mediante una escuela selectiva y de la introducción de

itinerarios, ya que consideran la comprensividad y la igualdad de oportunidades como elementos que desperdician los talentos, la etapa educativa que sufriría mayores modificaciones sería la de la ESO y la educación posobligatoria.

Los argumentos del gobierno fueron varios y desarrollados a lo largo de la década que ocupó el desarrollo de la LOGSE (1990), pero la ministra llegaría al gobierno con un claro objetivo —la reforma de la ESO, del Bachillerato y de la FP— que describe en una entrevista realizada por Carlos Manuel Sánchez al diario digital XLSemanal el 17 de abril de 2016 en el que se recogían las siguientes afirmaciones:

[Nada más llegar al Ministerio] Me encontré con un dato alarmante. Tres de cada diez alumnos abandonaban el sistema educativo de su etapa obligatoria sin obtener el certificado de secundaria. La LOGSE llevaba 10 años aplicándose. Por tanto, había una evidencia de que esa norma estaba fracasando. Y había que cambiarla. Se estaba confundiendo la igualdad de oportunidades con la igualdad de resultados académicos. La única manera para que haya igualdad de resultados es que los alumnos pasen de curso sin que importe si aprueban o si suspenden. Que las notas den igual y puedas pasar tranquilamente con un carro de suspensos.

Dichos mantras o discursos serían lanzados sucesivamente desde el gobierno para realizar la reforma hacia una educación que estableciera filtros e itinerarios que discriminara entre los «más» y «menos» capaces, entre los centros «excelentes» y «fracasados», es a lo que Fernández-Enguita (2002) denominó como la «segregación rampante».

Como se ha argumentado en el marco teórico, el «gobierno de los números» (Rose, 1999) es un modo de gobernar las conductas y de poder llevar a cabo las reformas mediante la comparación, la evaluación y el desgaste. La política de desgaste de la LOGSE (1990) fue sistemática. Digón-Regueiro (2003) habla de un ocultamiento de parte de la verdad o la realidad fundamentada en los datos, ya que eran utilizados de manera utilitaria para justificar las reformas educativas.

Hay que tener en cuenta, que la educación comparada ha experimentado un amplio crecimiento a partir de la proliferación de los datos, informes, bases de datos y estudios realizados por los grandes organismos internacionales en dicha materia (García-Ruiz, 2012) y que existe una tendencia a que los estudios sean realizados desde un enfoque economicista, ya que como argumentó Arnove (2004; referenciado en) tras un estudio realizado sobre las tendencias en las reformas educativas recientes estaban la privatización, descentralización, fondos públicos destinados a entidades privadas o individuos, la evaluación de los resultados y la penalización o bonificación del profesorado según los resultados del rendimiento del alumnado, políticas de las que identificó su puesto en marcha en los organismos internacionales y nacionales. Como argumenta Nóvoa (2010, pp. 35-36):

Las prácticas de establecer puntos de referencia están estrechamente relacionadas con la difusión de datos y la garantía de calidad. No solo es una técnica o un método, sino una de las herramientas más eficaces para implementar políticas intergubernamentales. Por tanto, resulta obvio que este tipo de políticas necesita datos que permitan definir objetivos y monitorizar el progreso. No se trata simplemente de reunir y organizar datos, sino de un proceso que, más que describir realidades educativas, las construye. Mediante acuerdos sobre categorías y clasificaciones, se propone una definición del «mejor sistema». Cada Estado miembro actuará de acuerdo con estos objetivos e ideales.

Destacamos en este momento estas argumentaciones sobre el gobierno mediante los datos, los números, las comparaciones y lo que se conoce en la literatura como «políticas basadas en evidencias» (Saura, 2016).

Son importantes estas ideas, si tenemos en cuenta que los estudios PISA de la OCDE comenzarían a ponerse en marcha en el año 2000 en el que saliera la primera publicación de este tipo de estudios en los que se compara el rendimiento académico del alumnado de 15 años en matemáticas, lengua y ciencias. De esta manera, parte de los argumentos para justificar que España tenía un sistema educativo marcado por el fracaso escolar y los bajos estándares comenzaría a ser introducido en el discurso de las políticas de turno.

Digón-Regueiro (2003, p. 7) destaca que en la configuración y justificación de la LOCE y de las reformas del PP durante el gobierno 2000-2004

Los datos PISA son analizados de forma descontextualizada omitiendo el hecho de que, por ejemplo, España es uno de los países europeos que invierte menos dinero en educación: el gasto público en este rubro supone 4,5 % del PIB y ocupa la undécima posición entre los 15 países de la Unión Europea; además, el gasto público en educación lleva estancado cinco años y se ha ignorado que la enseñanza secundaria privada en España es más fuerte [...]. De forma contradictoria a estos datos y acorde con la filosofía neoliberal se culpa a la educación de los problemas sociales y económicos existentes debido al descenso educativo y a la vez que se responsabiliza a la educación del progreso económico del país [...].

Al mismo tiempo, se justificará en la LOCE (2002) una necesaria elección temprana de itinerarios como ahora veremos en el segundo ciclo de la ESO (3.º y 4.º curso) cuando

El propio responsable del informe PISA, Andreas Schleicher, criticó la práctica de separar a los alumnos en vías de formación distintas a edades tempranas, como se hace en Alemania, y olvidan el fracaso anterior de sistemas educativos muy selectivos en países como Australia (*streaming*), Estados Unidos (*curriculum tracks*), Canadá, Reino Unido (*streaming*) y nuestro propio país, con las experiencias de Cataluña y el País Vasco por las cuales se comprobó que la agrupación por niveles de rendimiento aumentaba las desigualdades [...] Además, el presidente del gobierno (Aznar) defendía los itinerarios poniendo como ejemplo a Alemania, Italia o Austria a pesar de que los dos primeros obtuvieron resultados por debajo de España en el último informe PISA.

Los problemas que presentan los países en sus sistemas educativos son mucho más complejos de lo que se trata resolver, y la justificación de las reformas mediante argumentos que obvian parte de las evidencias empíricas nos llevan a determinar que se trataba más de un proyecto social que deviene en una selección de los más «capaces» y de la inculcación de ciertos valores asociados con el ideario y el proyecto neoliberal del PP, que de las evidencias.

Llegados a este punto, las principales reformas introducidas por la LOCE (2002) estuvieron, como hemos comentado en la participación de Consejos, Claustros y la elección del director.

Sin embargo, como hemos comentado anteriormente que en esa búsqueda del fortalecimiento de la figura directiva como la de un gerente educativo se introducen otra serie de competencias que son reforzadas sobre la figura de este:

- Representación de la Administración de los centros.
- Impone medidas disciplinarias.
- Agiliza la resolución de conflictos.
- Recibe formación específica.
- Puede ser dispensado de la carga docente.
- Incremento salarial, el cual puede mantener si es evaluado positivamente tras el término de su cargo directivo.

Como podemos ver, y hemos comentado líneas más arriba, se trata de fomentar el liderazgo directivo para la mejora de la escuela. El liderazgo directivo es desarrollado de la siguiente manera (S. Anderson, 2010):

- Incluyendo incentivos e incrementos de sueldo.
- Desarrollando estándares de práctica, formación inicial y continua, vinculada a estándares.
- Otorgando una mayor autonomía sobre la gestión escolar.

Son, por tanto, las competencias y las condiciones que son introducidas sobre la figura del director en la LOCE (2002), las propias del modelo de liderazgo directivo, un modelo de dirección que proviene

fundamentalmente del mundo de la empresa y que sirve como un mecanismo de privatización endógena de los centros educativos.

En el Título V de la LOCE (2002) como hemos descrito, sobre la organización y dirección de los centros docentes que incluyen el régimen y la denominación de estos se incluyen también las cuestiones relacionadas con la autonomía pedagógica, organizativa y económica.

En cuanto a la autonomía pedagógica son los centros educativos los que llevan a cabo las programaciones didácticas, los planes de acción tutorial y los de orientación académica y profesional y, en algunos casos, el desarrollo de proyectos educativos dependiendo de la voluntad del centro. Son estos mismos centros los que deciden sobre que libros de texto son los adecuados para desarrollar las materias.

La cuestión sobre el negocio editorial en España es un tema abierto a debate. Hay que tener en cuenta que la gratuidad de los libros de texto no es universal y que dependen en gran medida, de la decisión de establecer mecanismos para su gratuidad y financiación según la CC. AA. El negocio editorial es uno de los *edubusinesses* que han encontrado en esta no consideración de gratuidad como derecho a la educación y en la autonomía para decidir si emplear libros o no, y cuáles implementar que ha supuesto un negocio que en el año 2017 los manuales escolares suponían el 37 % de los ingresos de la industria editorial y un gasto por parte de las familias de hasta el 30 % del gasto total que supone la vuelta al colegio en septiembre (Kohan, 2017). No nos vamos a detener en exceso, pero el gasto privado de las familias y los cheques por parte de algunas comunidades para sufragar los gastos de los libros, suponen elementos de privatización exógena y endógena de la educación. En la actualidad, son cada vez más los centros que optan por no usar libros de texto. Sin embargo, como iremos comentando a lo largo del texto, el negocio está cada vez más asentado en el mundo de las tecnologías y de las herramientas o *gadgets* —*tablets*, pizarras electrónicas, ordenadores, móviles— para desarrollar las unidades y contenidos, y poner en práctica lo que se considera competencias digitales del alumnado. Por no mencionar que la innovación es entendida de manera directa o asociada al uso e introducción de las TICs en las aulas escolares (Duarte, 2000) y de ello, cada vez más se demandan a las familias que realicen inversiones para adquirir soportes electrónicos para su uso en las aulas clase, tanto en centros concertados como en públicos, lo que está siendo denunciado como un elemento de discriminación y una violación del derecho a la educación. No es exagerada dicha afirmación, si entendemos que en contextos donde se ha introducido una cultura de la competencia entre los centros educativos — como es en el caso de la Comunidad de Madrid— los centros educativos tratan de desmarcarse siendo pioneros, especializándose en algunas áreas o obteniendo sellos de calidad externos. No es algo que nombremos a la ligera, solo hay que irse a una serie de casos que han venido sucediendo en los últimos años, como en un CEIP de la ciudad de Getafe (Madrid) en la que se pedía a los padres que compraran una Tablet de la marca «Apple», en concreto un iPads valorado en 600 euros para alumnos de 6 años (González, 2019). Este no es un caso aislado, es un ejemplo de los muchos casos que están sucediendo alrededor del territorio español y en las diferentes CC. AA., en donde los padres se ven forzados a tener que realizar desembolsos privados por las presiones que puedan sufrir sus hijos ante el resto de compañeros, y esto en muchas ocasiones no les lleve a platearse que qué significa que tengan que adquirir productos prefijados por las escuelas y realizar tales gastos de su capital privado en un escuela considerada de la red pública de centros educativos. Relacionamos dicha noticia, con la emitida sobre el CEIP Santo Domingo de la localidad de Algete en Madrid, donde la propia Apple otorgaría el premio *Apple Distinguished School* que «reconoce a los mejores centros educativos a nivel internacional que implementan la tecnología en el proyecto educativo de centro» que es otorgada a 400 centros educativos en 24 países (Premio ‘Apple Distinguished School’ al colegio Santo Domingo de Algete, 2019). Es importante destacar estas relaciones, ya que como podemos ver la competitividad introducida en los centros educativos públicos está llevando a los mismos a estudiar estrategias de márketing que buscan sellos de calidad y de «buenas prácticas» más allá de los otorgados por un organismo público.

Tras este paréntesis importante y que nos conecta con como ha devenido la realidad en la autonomía de pedagógica de los centros, se introducen mediante la LOCE (2002) la posibilidad de especialización curricular. En este caso, cabe mencionar las *specialist schools* inglesas que supusieron la introducción de otra

categoría de escuela y por la que se pretendía que en la especialización de estas pudieran convertirse en modelos de referencia y excelencia en el área que decidieran especializarse, como podrían ser las artes, deportes, ciencias, matemáticas, tecnología, etc. Una cuestión que está fuertemente relacionada con el tratar de diversificar el currículum y que puede ser un elemento de segregación a la larga.

En el mismo Título V se introducirían nuevos criterios de admisión del alumnado, en los que se respetaba lo recogido en las ordenaciones socialistas pero se introducía como un requisito extraordinario para los centros en niveles educativos no obligatorios la consideración si cabe del expediente académico, es decir, un elemento propio de las escuelas selectivas que pueden derivar en una segregación académico y supone un elemento de discriminación si atendemos a que el capital cultural y social está debidamente relacionado con el rendimiento del alumnado (Sacristán, 1999) y más, aún si cabe, en la actualidad en la que el capital económico y cultural de una familia determina la inversión realizada en la educación —clases particulares, clases de inglés, clases de informática, programación, etc.— que distingue a los alumnos.

En cuanto a la autonomía económica en lo referido a la subcontratación por parte de los centros educativos para obtener recursos complementarios. Dicha subcontratación, como ya hemos mencionado anteriormente forma parte de la esfera de la privatización exógena de la educación, en la que los centros educativos establecen relaciones contractuales con otras empresas o sectores de la educación que ofrecen diversos servicios relacionados con el transporte, los comedores, las reparaciones, instalaciones y mantenimiento de las infraestructuras de los centros educativos.

De manera generalizada, «la externalización de servicios en el sector de la educación pública se limita a la subcontratación de servicios de limpieza, mantenimiento, suministros y servicios de reprografía» (Herrera-Pardo, 2017, p. 21). Tras dicha externalización o subcontratación, lo que hay es un contrato vinculante. No obstante, si hemos destacado las anteriores subcontrataciones como las dominantes en el sector público, también lo son la de contratación de monitores o personal de apoyo mediante Empresas de Empleo Temporal (ETTs) y no mediante oferta de empleo público. La vulneración de los derechos de los trabajadores, el retraso en los pagos y el pago por debajo de los 5 euros, son algunas de las cuestiones que han sido denunciadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía por los sindicatos principales de trabajadores ante la Junta de Andalucía para que se trate de contratos realizados de manera o vía directa por parte de la Administración (Planelles, 2014).

Cabe mencionar que la subcontratación de servicios por parte de los centros educativos no es una cuestión regulada en la LOCE (2002), ya que fue la LOPEG (1995) en su artículo 7.2 en el que se trató de aumentar la autonomía económica de los centros mediante la posibilidad de realizar compras para adquirir bienes, la contratación de servicios, mantenimiento, etc.

Por otro lado, y en relación con los debates que se estaban desarrollando en España en torno a la descentralización y la autonomía de los centros docentes, en relación a la Conferencia Nacional de Educación 2000-2002 que se desarrollaría en base a la discusión de diversos temas educativos en el territorio catalán y en torno a dicho sistema educativo se plantearon propuestas en relación a la misma que ocuparon dichos debates (Estruch, 2012, párr. 39):

- Mayor autonomía económica.
- Intervención del centro en la selección de algunos puestos de profesor.
- Capacidad para excluir del centro a profesores incompetentes.
- Adscripción de puestos de trabajo por zonas y no por centros.
- Revisión del sistema funcional de traslados
- Amplia descentralización administrativa.

Una vez más, debemos tener en cuenta que la diversidad de modelos y propuestas que acontecen y son desarrolladas en España pueden divergir entre unas CC. AA. y otras, por lo que más adelante desarrollaremos algunas de las políticas desarrolladas en unas CC. AA. seleccionadas para ver como la

descentralización educativa y la delegación de competencias del Estado hacia las autonomías ha redibujado una pluralidad de sistemas educativos.

Continuando con el análisis de la LOCE (2002), en su capítulo VI referido a la evaluación del sistema educativo que, en su dimensión general se sitúa en el ámbito de las competencias estatales y más específicamente de las que tocan a las Administraciones educativas en cada uno de sus territorios.

En el artículo 95 de la ley se refiere al ámbito de evaluación, es decir, que es lo que se evalúa de la siguiente manera:

La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa.

En el artículo 96 se establece que la evaluación depende del MECD mediante el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) y serán llevadas a cabo evaluaciones internas y externas.

En el artículo 97 *Evaluaciones generales de diagnóstico* se especifica que:

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Comunidades Autónomas, y en el marco de la evaluación general del sistema educativo que le compete, elaborará evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Estas evaluaciones se realizarán, en todo caso, en la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, y versarán sobre competencias básicas del currículo.
2. Las Administraciones educativas participarán en las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo y en las evaluaciones internacionales en las que tome parte el Estado español, mediante las actuaciones que sean necesarias en sus respectivos centros.
3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará la normativa básica aplicable para el desarrollo de la evaluación a que se refiere el apartado 1 de este artículo, a los efectos de que esta se produzca con criterios de homogeneidad.
4. Las Administraciones educativas desarrollarán, ejecutarán y controlarán las evaluaciones en el ámbito de sus respectivas competencias.

Son importantes también los artículos 17 y 30 que van en la misma línea de la introducción de evaluaciones generales diagnósticas para la primaria y la ESO de las competencias básicas correspondientes a cada etapa. La preocupación por los resultados, su principal crítica y objetivo de la calidad entendida como «buenos» resultados los llevaría a determinar y desarrollar pruebas que pueden ser preparatorias para que los alumnos desarrollen las pruebas internacionales, como las pruebas PISA. A la par, los resultados como control de calidad son el diagnóstico de la situación de la educación en dichos niveles para justificar las reformas que sean consideradas.

Desde la Administración se regulan en los artículos 101.1 y 101.3 tanto los planes de evaluación externos que han de ser impulsados por las mismas para evaluar los centros (públicos y privados-concertados) de manera periódica y proveer la ayuda para desde un enfoque diagnóstico establecer planes de mejora sobre las escuelas «fracasadas». Es importante destacar que los resultados de las pruebas o evaluaciones externas serían dados a conocer mediante las conclusiones generales —protegiendo los datos de los alumnos individualmente—. Los datos relativos a cada centro se proporcionarían a los Claustros y los Consejos Escolares. Para dicha evaluación también se debían tener en cuentas los entornos sociales y económicos, así como los recursos de los que disponían cada uno de los centros.

El 101.4 establecería que los centros públicos deberían de evaluar final de cada curso su propio funcionamiento.

Como podemos ver, la evaluación externa es lo introducido de manera novedosa. Lo cierto que no tenía nada de novedoso, ya que se trata de un elemento de control y gobierno, que además de introducir

una nueva cultura en los centros educativos, la de la performatividad (Ball, 2003a) si tenemos en cuenta que las pruebas son diseñadas de manera externa y tienen que ser implementadas por los mismos centros bajo los criterios de la Administración y que terminan siendo datos públicos. Si es cierto, que se protegen ciertos elementos que sorprenden teniendo en cuenta que el PP contaba con mayoría absoluta y desoyó las enmiendas y manifestaciones sociales, por lo que se podía esperar una radicalización en la introducción y los matices de los mecanismos de privatización endógena para fortalecer el cuasimercado educativo. La propia Aguirre (2019) reconocía que se cedió ante los partidos de la Cámara de los Diputados que demandaban que si se realizaban dichas pruebas diagnósticas lo fueran de manera muestral y se protegieran los datos de los alumnos. Ya es de sobra comentado en el desarrollo del texto los efectos que pueden traer las publicaciones de los resultados.

Como puede observarse no hemos seguido un repaso lineal de primer a último capítulo en el análisis de la LOCE (2002), ya que hemos considerado que lo más importante, a nivel de reestructuración del sistema anterior, se encuentra en la etapa de la ESO y el bachillerato, ya que de la primaria no hay grandes alteraciones que deban ser comentadas.

En la ley se recoge como un propósito prioritario la reestructuración de la etapa de la ESO ya que se considera lo siguiente:

La consecuencia de lo expuesto es que los problemas del sistema educativo no se concentran ya en torno a la tarea de universalizar la educación básica. Se concretan, más bien, en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria; de mejorar el nivel medio de los conocimientos de nuestros alumnos; de universalizar la educación y la atención a la primera infancia y en la necesaria ampliación de la atención educativa a la población adulta.

En el artículo 23 sobre la organización de la Educación Secundaria y Obligatoria atendiendo al carácter neoconservador de la educación se establece la asignatura de Sociedad Cultura y Religión, como una asignatura considerada dentro del currículum desde la primaria hasta el bachillerato, la cual es evaluable.

A la par, en el artículo 26.1 se establecen los itinerarios que en los cursos de 3.º y 4.º de la ESO. En el artículo 26.2 se describen dichos itinerarios de la manera siguiente:

En tercer curso, los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico-Humanístico. En cuarto curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico. El cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Posobligatoria. Tendrá carácter preparatorio de los estudios posobligatorios y de la incorporación a la vida laboral. En la determinación de las enseñanzas comunes se establecerán las asignaturas comunes y específicas de los itinerarios.

Se establecen itinerarios diferenciados que divide a los alumnos por su rendimiento académico y que posteriormente en el 4.º curso los alumnos son enfocados hacia una vía que tiene continuidad hacia estudios de FP (itinerario tecnológico) y otros hacia la continuación de los estudios del bachillerato (científico y humanístico). De este modo, el alumnado tiene que realizar decisiones sobre su futuro académico antes de la etapa obligatoria hasta los 16 años que definió la estructura comprensiva del sistema educativo español.

En relación con la etapa del bachillerato se introducirían las denominadas «reválidas» —un sistema parecido al franquista— en el que al término de dicha etapa para obtener el título de bachillerato tenían que realizar una prueba y posteriormente las universidades podrían realizar pruebas o requisitos de acceso que eran considerados mediante la nota media del bachillerato y de la prueba reválida.

Lo que se puede observar, es que en la concepción elitista de la educación por parte del PP que ha justificado en todo momento como que la igualdad de oportunidades y el sistema comprensivo deterioraba los talentos, se trataría de establecer filtros para reconducir al alumnado hacia una formación u otra en relación con lo que considera la fuerza de Nueva Derecha que son capacidades naturales. A lo que Digón-Regueriro (2003, p. 9) añade que:

La LOCE no previene el fracaso escolar, sino que expulsa del sistema a quienes tienen más dificultades; por ello es segregante, elitista y clasista. La educación se convierte en una forma de «darwinismo social» con tantas trabas que solo unos pocos podrán superarlas, en lugar de ofrecer las condiciones adecuadas para que todos tengan éxito.

En lo visto hasta el momento, la segunda etapa de gobierno del PP terminó de cumplir con todas las promesas recogidas en los programas electorales, menos la de aumentar la inversión en educación y situarla en niveles de sus homólogos en la OCDE, ya que no se alcanzó ni la media de esta. A la par, el discurso neoconservador no quedó recogido en ninguno de sus dos manifiestos, pero en la LOCE quedó claro dicho giro hacia dicha tendencia política. En otro sentido, la libertad de elección de centro y la introducción de nuevos mecanismos de gobernabilidad de los centros educativos, el refuerzo del liderazgo directivo, el restar competencias a los órganos de participación de los centros educativos y el introducir las pruebas de evaluación externa dejaban clara la adopción de los postulados de muchos de los documentos desarrollados por la FAES. El ataque a la escuela comprensiva y única fue una de las direcciones seguidas para tratar de paliar una situación como era la del fracaso escolar que era mucho más compleja que la derivada de las reformas de la LOGSE, ya que como se ha recogido la propia OCDE ponía la alerta sobre los sistemas educativos selectivos y la segregación escolar. La falta de entidad científica de los discursos lanzados desde el gobierno y el MECD trajeron consigo, así como la falta de diálogo con los sectores de la población más representativos —padres, madres, tutores legales, sindicatos, partidos políticos, etc.— terminaría derivando en una corta duración de una ley que sería en apenas dos años derogada por el PSOE en su llegada al poder al gobierno de España, debido a la actitud adoptada por el gobierno de José María Aznar en el que gobernaron a espaldas de lo que la sociedad demandaba en diversos campos de la vida social y política.

3.9. El primer gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2008) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo los Ministerios de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2004-2006) y Mercedes Cabrera (2006-2008)

3.9.1. Contextualización del gobierno del PSOE (2004-2008)

El día 14 de marzo de 2004 se celebraron elecciones generales en España, en medio de lo que ya hemos descrito previamente como una situación de crisis de Estado tras los atentados de Al-Qaeda perpetrados en la estación de Atocha en Madrid el día 11 de marzo del mismo año. La previsión recogida en el sondeo del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), recogida en una noticia del diario *El Mundo* (Las encuestas dan mayoría absoluta muy ajustada al PP, 2004) el 4 de marzo de 2004, era que el PP alcanzaría los 176 escaños y ganaría las elecciones, aunque el PSOE había alcanzado un ligero ascenso bajo la propuesta de la «Nueva Vía» de José Luís Rodríguez Zapatero, el secretario del PSOE que trataba de alejarse de la tercera vía británica mediante la propuesta de la ideología del republicanismo cívico, pero que carecía de propuesta económica (Rodríguez-Uribes, 2002).

No obstante, la crisis provocada tras el atentado del 11 de marzo de 2004 en la estación de Atocha significó un giro electoral en el que el PSOE pasaría a ser la primera fuerza electoral tras la votación efectuada durante la jornada del día 14 de marzo de 2004.

El PSOE, con el 43,27 % de los votos seguido por el PP con 37,81 % (Congreso de los Diputados, 2004), no obtendría mayoría absoluta y se vería obligado a someter a votación la investidura que fue acompañada previamente de una ronda de consultas con las distintas fuerzas políticas. El 17 de abril del 2004 José Luis Rodríguez Zapatero sería investido como presidente del Gobierno de España con 183 votos a favor de las fuerzas parlamentarias del PSOE, ERC, IU, CC, BNG y CHA (Chunta Aragonesista) y, 148 votos en contra del PP y 19 abstenciones del CiU, EA y Nafarroa Bai (Valdecantos, 2004).

En este momento, comenzaría la carrera política de Zapatero en la presidencia del Gobierno de España, que sería renovada en una segunda legislatura (2008-2011). La primera legislatura estaría marcada

por la agenda del republicanismo cívico, es decir, la libertad frente a la dominación pero que no presentaba una alternativa económica fuerte y principalmente aplicó políticas económicas más cercanas al neoliberalismo, lo que no le alejaba de esa tercera vía de la que trataba de huir (García-Agustín, 2008). Slavoj Žižek en una entrevista concedida a *El País* el 23 de marzo de 2007 a describir a Zapatero como «el gran representante de la tercera vía» (Rodríguez-Marcos, 2007), a pesar de los esfuerzos por el mismo de alejarse de la misma, en su segundo gobierno como veremos, sobre todo en materia económica, en un contexto marcado por la crisis económica y financiera internacional de 2008 y la crisis inmobiliaria española que estallaría el mismo año, aplicaría recetas económicas de austeridad y recorte del gasto público que aún más lo acercaron a posiciones político-económicas propias de la ortodoxia neoliberal y ordoliberal —marcada principalmente por Alemania—.

En materia social y en políticas sobre los servicios y pilares del estado del bienestar, se consideraría a Zapatero como un presidente de esfuerzos por ampliar los derechos sociales de los ciudadanos (Rodríguez-Uribes, 2002). Mediante el gobierno de Zapatero salieron adelante la ley antitabaco, la ley del matrimonio homosexual, la ley de violencia de género, aunque en su segunda legislatura también vería la luz la reforma laboral del año 2010 que facilitaba el despido y una reducción de los derechos de los trabajadores. Por lo que podemos deducir que las intenciones eran buenas pero las circunstancias eran peores.

A pesar de lo aquí expuesto, el primer gobierno de la era Zapatero (2004-2008) estará marcado por una ley orgánica de gran alcance y que estaba fundamentada en los grandes principios de la LOGSE (1990). No obstante, por lo que aquí nos compete, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), de manera inevitable, estará marcada por la influencia de las agendas de los grandes organismos internacionales —entre ellos, y de manera especial la UE— y de la introducción del lenguaje de las competencias que significa la imposición de una filosofía o lenguaje tecnocrático que proviene del mundo de la empresa (Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2012; Bolívar, 2008; Torres, 2014).

Antes de avanzar en el análisis legislativo y las políticas desarrolladas en el primer gobierno de Zapatero, analizaremos los preámbulos o introducciones recogidos en los programas electorales de las dos fuerzas más representativas del país estudiado.

3.9.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2004

Por un lado, el PSOE (2004, pp. 7-10) recogería en la introducción o preámbulo el discurso desarrollado a partir de la teoría del republicanismo cívico propuesto por Philip Pettit. El republicanismo cívico surge como una alternativa al liberalismo y a la democracia exclusivamente ejercida por la vía electoral, en que lo que se pretende es el fortalecimiento de la democracia vía la participación de la ciudadanía en la vida política, social y cultural (Pettit, 2007). El concepto de ciudadanía mundial va inexorablemente unido a la teoría republicana, ya que la teoría desarrollada por Pettit (1997) describe su compromiso con posiciones cosmopolitas, los derechos humanos, el diálogo y el pacto. Sin embargo, en materia económica, el republicanismo cívico no tiene una clara doctrina o proyecto desarrollado.

En el texto preelectoral del PSOE del año 2004, podemos ver como el espíritu del republicanismo cívico es transversal a todo el texto. Se desarrolló un discurso que valoraba las políticas desarrolladas por los gobiernos de Felipe González en relación con el asentamiento de la democracia. A la par, destacaron la política del PP en los dos gobiernos anteriores como las del contra republicanismo cívico, ya que desoyeron las demandas sociales manifiestas en contra de las incursiones bélicas y sembraron una política feroz basada en la confrontación desde la oposición. Hay que tener en cuenta que el republicanismo cívico es desarrollado en la búsqueda del diálogo y el asentamiento de la cultura de la paz.

El cosmopolitismo y la modernidad asociadas a dicha doctrina o filosofía desarrollada por Pettit (2007) esta recogida en dicho texto mediante el compromiso con la UE y la Constitución europea y el compromiso con una sociedad crecientemente diversa debido a los movimientos migratorios y globales. La

globalización no es demonizada, sino dibujada como una oportunidad para favorecer una ciudadanía mundial.

En relación con el proyecto económico y sobre los pilares básicos del estado del bienestar, el texto recoge la crítica a las políticas del PP que han supuesto el recorte en gasto público y el deterioro de los servicios públicos.

En definitiva, el proyecto de país recogido en el programa electoral del PSOE (2004) trataría de distanciarse de la «tercera vía» británica, y desarrollar una «Nueva vía» fundamentada en la filosofía del republicanismo cívico y de las políticas económicas socialdemócratas. Aunque como veremos, las políticas económicas socialdemócratas se irán diluyendo y perdiendo peso en la segunda etapa del gobierno de Zapatero, ya que se comenzaban a manifestar las consecuencias de la crisis económica y financiera del año 2008, que ya estallaría en Wall Street en el año 2005.

Por otro lado, el PP recogería el siguiente proyecto de país en la introducción del programa electoral para las elecciones del año 2004 (pp. 5-6) presenta de nuevo un proyecto de centro político. Ya hemos comentado en las dos etapas de gobierno del PP (1996-2000/2000-2004) que los proyectos políticos eran igualmente enunciados desde una posición de centroderecha, y en el análisis de las políticas desarrolladas en su primera etapa tenderían hacia las reformas neoliberales y, en la segunda se pusieron en marcha políticas propias de lo definido como neoconservadurismo. En este caso, no podemos prever hacia donde habrían virado, pero como desarrollaremos más adelante en la LOMCE (2013) veremos la comunicación perfecta entre las políticas neoliberales y neoconservadoras. Tras este paréntesis, en un ejercicio de memoria de lo enunciado y llevado a cabo y la especulación de lo que podría haber sido si hubieran ganado las elecciones en relación con lo realizado en el siguiente gobierno que volvieran a obtener la presidencia del gobierno, lo que sí podemos destacar es que no presentan grandes líneas diferenciadas de los manifiestos políticos analizados desde la refundación del PP en el año 1989.

Volvían a adjetivarse como los de la economía, es decir, los que saben resolver los problemas económicos del país, generar crecimiento económico y empleo, frente a la oposición socialista. Podemos comprender que dicha creencia y «mantra» está fundamentado en las críticas desde el neoliberalismo a las políticas estatales, proteccionistas o de inversión en el estado del bienestar. Volvemos a citar lo que hemos categorizado como *roll back neoliberalism* y *roll out neoliberalism* (Brenner, Peck y Theodore, 2010) en el que ambas categorías responden en relación con la primera a la crítica del estado del bienestar y las políticas proteccionistas como generadoras de los grandes problemas sociales y económicos y, la segunda categoría atiende a que solo las políticas neoliberales podrán resolver los problemas generados por las políticas proteccionistas. El PP ha seguido la misma estrategia y estela dibujada por el resto de las políticas desarrolladas en los países que han gobernado las fuerzas de Nueva Derecha.

En relación con los servicios públicos y, en concreto, el de la educación vuelven a situar la calidad por encima de la igualdad de oportunidades. Una concepción que ya ha sido comentada previamente.

Como repunte final, nos fijamos en que en un momento donde la sociedad es plural y diversa y, en la que conviven diferentes nacionalidades y etnias por los movimientos migratorios constantes —cabe recordar que en la década de los noventa España recibió un aumento de la inmigración de países iberoamericanos, africanos y de Europa del Este— el discurso del PP se dirige principalmente a los españoles. Las palabras España y españoles, son los sujetos a los que va dirigido el proyecto.

En relación con la educación, los proyectos políticos desarrollados por ambos partidos quedan recogidos en el ANEXO XIX y analizados a continuación.

Como nos recuerda Puelles-Benítez (2010, p. 186) se dijo que:

El programa electoral con el que se presentó al PSOE era el clásico programa de un partido que «sabía» de sus escasas posibilidades de éxito y que, por tanto, era un programa maximalista, radical y, en consecuencia, testimonial, no pensado en realidad para gobernar efectivamente.

El PSOE, por lo tanto, recogería en su programa educativo las cuestiones que iba a desarrollar en la LOE (2006). Las intenciones políticas para desarrollar era la vuelta a la LOGSE (1990) en cuanto al

carácter comprensivo del sistema educativo y la atención a la diversidad. Al mismo tiempo, en relación con el republicanismo cívica y las tendencias europeas en educación se encontraba comprometido con la introducción de una materia de Educación en valores —que como veremos posteriormente sería uno de los temas más controvertidos a tratar en la LOE (2006)—, en la modernización de la educación mediante el compromiso con la inmersión de las TICs, la formación en idiomas, la paralización de los itinerarios educativos de la LOCE (2002), la atención a las diversidades —alumnos inmigrantes, alumnos de altas capacidades, alumnos con necesidades educativas especiales—, la introducción de la perspectiva de género en las aulas, la formación docente permanente, la evaluación de la calidad y resolver los problemas del modelo de financiación autonómico para revertir las posibles desigualdades educativas entre las diferentes CC. AA. que empezaban a manifestarse y a ser un problema que se tendría que atajar. A su vez, vemos como se introduce el concepto de la educación pública y privada-concertada, ambas como un servicio público lo que desarrollaremos más ampliamente en el análisis de la LOE (2006).

Por otro lado, el PP establecía la senda de continuismo respecto a la etapa de gobierno anterior y de la ampliación del alcance de la LOCE (2002). No es una cuestión ilógica si entendemos que la LOCE (2002) fue una ley polémica en su carente desarrollo dialogado entre las distintas fuerzas políticas, sindicales, administrativas y sociales, pero representaba el proyecto que recogía la idiosincrasia del partido y no iban a dar marcha atrás. En este programa electoral, respecto del anterior preparado para las elecciones del año 2000, se hace un mayor énfasis en el objetivo de potenciar las escuelas especializadas desarrolladas bajo el mismo concepto del Partido Conservador británico. Es importante destacar, que en todos y cada uno de los manifiestos vistos hasta el momento, el principio de libertad de enseñanza y libertad de creación de centros han sido recogidos, ya que se trata de su política principal o sobre la que construyen el sentido de las reformas que llevan a cabo para potenciar el cuasimercado educativo español. En esta ocasión, enfatizan aún más si cabe, en la publicación de los resultados de las pruebas externas realizadas en los centros educativos como un derecho de los padres a ser informados sobre lo que se hace en los centros con sus hijos, otro elemento reivindicado en común con el Partido Conservador británico. Al igual que el PSOE, recogen medidas para potenciar la introducción de las TICs en las aulas, la enseñanza de lenguas extranjeras de las que destacamos la medida de introducir materias en inglés en el currículum nacional —una cuestión que ha sido ampliada en la Comunidad de Madrid y que comentaremos más adelante— la adopción de medidas contra el fracaso escolar, entre otras cuestiones.

No obstante, los matices son importantes, ya que, en el caso del abordaje del fracaso escolar, el PSOE comprende que parte de una realidad compleja y que la inversión y desarrollo de políticas que impliquen a las familias, el alumnado sea orientado y se invierta en zonas de atención preferente y en la mejora de la calidad de la FP, el problema del abandono escolar prematuro y el fracaso escolar podrían ser reducidos a largo plazo. Cabe recordar que la Estrategia de Lisboa (2000-2010) marcaba la reducción del fracaso y abandono escolar como un objetivo prioritario. No obstante, el PP entiende la reducción del fracaso escolar —no incluye el abandono escolar prematuro— como una consecuencia de la comprensividad y de los bajos resultados académicos. Otro matiz importante es el de la autonomía de los centros y de la profesionalización de los equipos directivos. El PSOE pretende revertir la situación de los Consejos escolares y sacarlos de la situación en la que la LOCE (2002) los había colocado como meros órganos consultivos. El PSOE mantiene la autonomía pedagógica, organizativa y económica recogida en la LOPEG (1995). El PP, al contrario, pretende seguir la senda de la profesionalización directiva y de la autonomía de los centros docentes entendida bajo modelos de gestión de la empresa.

Fuera uno u otro modelo, el que terminó siendo aplicado sería el del PSOE de Zapatero (2004-2008) bajo los Ministerios de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2004-2006) y Mercedes Cabrera (2006-2008). Sin embargo, bajo la segunda ministra no se llevarían a cabo reformas o políticas que tuvieran un impacto en el tema de estudio que nos compete en la naturaleza de esta tesis doctoral, por lo que analizaremos el Ministerio de María Jesús San Segundo (2004-2006).

3.9.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (2004-2008)

Tabla 57. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2008) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2004-2008)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2008)	María Jesús San Segundo (2004-2006)	Una educación de calidad para todos y entre todos (MEC, 2004)	Documento de consulta para desarrollar los debates y diálogos entre los distintos sectores de la comunidad escolar para desarrollar el debate hacia el pacto educativo pretendido y que sería recogido en la LOE (2006)
		Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006)	Ley de gran alcance que trataría de introducir mejoras y renovar la LOGSE (1990). En especial se incluyen a todos los centros sostenidos con fondos públicos como proveedores del servicio educativo

Nota: Elaboración propia a partir de los documentos y legislación recogidos en la tabla.

El PSOE llegaría al poder con un objetivo claro al gobierno que vendría recogido en su programa electoral como hemos podido ver tenían la clara intención de paralizar la LOCE (2002) sobre la que Carmen Chacón, la portavoz del PSOE durante el último gobierno de José María Aznar habría declarado que los socialistas recuperarían el consenso político una vez llegaran al poder (El Congreso aprueba la LOCE con los votos del PP y Coalición Canaria, 2002). De este modo el PSOE nada más al llegar al poder en marzo del año 2004 anunciaría su intención de derogar la LOCE (2002) del PP. El mismo día 30 de marzo, pasada una quincena de la llegada al poder del Gobierno de Zapatero, el gobierno canario y catalán mostraron su negativa a la aplicación de la conocida como Ley de Calidad a la que se fueron uniendo el País Vasco y la CEAPA pediría al PSOE que se promulgue la moratoria de paralización de los decretos que fijaban la aplicación paulatina y el calendario del anterior PP (El estado actual de la LOCE y las consecuencias derivadas de la reforma anunciada por el PSOE, 2004).

La cuestión era compleja y aunque trajo conflictos con las diversas CC. AA. que se negaban a aplicar las prescripciones de la LOCE (2002) era complicado paralizar ciertas cuestiones que estaban en funcionamiento en un curso que ya se encontraba en la recta final.

Los decretos de aplicación de la LOCE (2002) serían publicados en junio del 2004 y ya no se obligaba antes de la moratoria a que los alumnos de tercero de la ESO (con 14 años) tuvieran que elegir entre itinerarios educativos en función de su rendimiento escolar. A la par no sería obligatoria la elección entre estudiar religión o la alternativa de Hecho Religioso o Historia y cultura de las religiones —cuestión que afectaría a las editoriales que ya tenían preparados los manuales para impartir dichas materias—. El último punto que quedaría derogado sería la aplicación de la Prueba General de Bachillerato o conocida como reválida para volver a las anteriores Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) que estaban antes de la aplicación de la LOCE (2002).

Una vez derogadas dichas cuestiones el PSOE tendría que entrar en un proceso de preparación o desarrollo de una nueva ley orgánica para la regulación de la educación en el Estado español, la cual vería la luz en el año 2006.

La LOE (2006) es «la única ley de educación de carácter general y gran amplitud que ha sido aprobada durante la democracia española por un gobierno que no contaba con la mayoría absoluta en el Parlamento» y no recibió enmienda alguna basada en el principio de inconstitucionalidad (Tiana, 2007, p. 96). La LOE (2006) trataría de resolver los problemas que arrastramos desde la LGE (1970), en palabras de Puelles-Benítez (2007b, p. 34) se trataría de resolver «no el grave problema de la escolarización de toda la población, resuelto plenamente en los años de gobierno socialista, sino la necesidad de que el sistema escolar

ofrezca calidad de educación». El proceso de debate y diálogo con la finalidad de alcanzar un pacto educativo marcó todo el proceso desde abril de 2004 hasta abril de 2006.

Las intenciones de someter la cuestión y el Estado de la educación a debate era la de construir una herramienta normativa en la que se sintieran representadas los distintos sectores que participarían en su definición.

El título del documento que sería publicado por el MEC bajo el título *Una educación de calidad para todos y entre todos* (MEC, 2004) recoge las intenciones del Gobierno. La propia ministra recoge las siguientes palabras en el documento «Solo se puede lograr una educación de calidad para todos los jóvenes españoles si el conjunto de la sociedad participa en la definición del sistema educativo y lo apoya en su desarrollo» (MEC, 2004, pp. 5-6).

Tiana (2007) narra el amplio proceso que implicó a los más amplios sectores del espectro social, administrativo, sindical y político español en la búsqueda del consenso en educación mediante el proceso de diálogo y desarrollo de lo que iba a ser recogido en la LOE (2007). Es importante que volvamos hacia atrás y recordemos que el artículo 27 de la educación fue enunciado como el «pacto educativo», pero ya destacamos la ambigüedad de este y su responsabilidad en los vaivenes políticos educativos que han estado al servicio de la política de turno. Es común encontrar alusiones en los medios o los discursos académicos sobre los vaivenes de la política educativa y el nombre de todas las leyes orgánicas que han sido publicadas, desarrolladas y derogadas. La educación es un cuestión política e ideológica que ha sido y es instrumentalizada en el contexto español en pro de la gobernabilidad.

No hay que echar la vista hacia muy atrás para recordar el debate preelectoral el día 23 de abril del 2019 en *Atresmedia* el candidato de la formación Ciudadanos sacaba a relucir las diversas leyes que se han desarrollado a lo largo de la democracia por el PP y el PSOE —huelga destacar que incluyó la LGE franquista y la LOECE de la UCD y una ley en tramitación del PSOE la LOMLOE— como un efecto negativo de la carencia de establecimiento de un pacto educativo (Blanco y Gutiérrez, 2019).

En relación con el largo proceso de debate y consenso para la elaboración de la LOE (2006) no nos detendremos en demasía en describir todo el proceso llevado a cabo (véase Tiana, 2007). Empero, pensamos que es importante destacar que hubo diversas cuestiones en relación con la educación religiosa y la libertad de elección de centro y el derecho a la educación que están directamente relacionadas con el desarrollo de esta investigación y que reflejan la batalla ideológica que ha conformado la red de escolarización dual pública, privada-concertada y privada del sistema educativo español.

La primera de las cuestiones relacionada con la educación religiosa y en valores que fue ampliamente discutida en el Consejo Escolar del Estado siendo sometida a votación durante varias sesiones y que trascendió a la opinión pública vía los medios de comunicación. Se enfrentaron dos sectores ya históricos respecto a la religión, los que pensaban que la religión en el ámbito escolar era una cuestión que debía ser revisada y extraída de la escuela si se tenía en cuenta que el Acuerdo con la Santa Sede (1979) fue desarrollado por la UCD antes de la Constitución española (1978) y los que abogaban por una postura que defendía la educación en las aulas escolares españolas (Andújar, 2006). Debemos tener en cuenta que hasta ahora la cuestión en torno a la educación no había supuesto acalorados debates hasta la publicación de la LOCE (2002) y en este caso verían la oportunidad los distintos sectores para reivindicar sus posiciones respecto de esta.

La postura del MEC era la del respeto a los Acuerdos y del artículo 27 de la educación, así como el carácter confesional del Estado. Por lo que la educación religiosa, como veremos, volvería a la situación de anterior, aunque se paralizaban las medidas introducidas por la LOCE (2007), es decir el carácter neoconservador de la medida (Tiana, 2006b).

A la par, la LOE (2006) garantizaría la inclusión de otras religiones en los centros educativos no universitarios respondiendo a los diversos acuerdos celebrados por el Estado español con otras confesiones religiosas como fueron principalmente los firmados en el año 1992 con la Federación de Entidades religiosas evangélicas (Ley 24/1992), la Federación de Comunidades israelitas (Ley 25/1992) y la Comisión Islámica (Ley 26/1992). Mediante dichos acuerdos los padres pueden solicitar el derecho a que sus hijos reciban

educación en cualquiera de estas religiones. El hecho de que no nos detengamos en esta realidad, es que la educación religiosa católica es la mayoritaria en los centros docentes españoles públicos y privados-concertados.

Otra de las cuestiones que nos interesan y que derivó en un influjo de debates y enfrentamientos políticos e ideológicos fue el equilibrio entre la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, que como recuerda Tiana (2007) es una cuestión que ha atravesado todos los gobiernos pero que en este caso se genera un debate intensificado.

El PSOE tenía clara su posición y no quería hacer una legislación a espaldas de la sociedad y de los intereses de los diferentes sectores de la población. Durante cinco meses después de la publicación del documento del MEC en septiembre del año 2004 pasarían 5 meses en los que se produjeron actos públicos, mesas redondas, debates, conferencias, etc. Estos eran promovidos por las más diversas organizaciones y administraciones como eran: el Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares de las CC. AA., las universidades, las asociaciones profesionales, los sindicatos educativos y el MEC —abriendo seis foros de debate totalmente públicos mediante su página web— (Puelles-Benítez, 2010; Tiana, 2006b).

De estos se publicaría el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate* (2005), del que no vamos a parar a analizar las distintas posiciones volcadas en dicho documento, pero como recoge Puelles-Benítez (2010, p. 188):

Hubo posiciones diferentes, unas de apoyo y otras de crítica al documento oficial, centradas estas últimas en que la reforma era innecesaria (apoyando en consecuencia la permanencia de la LOCE), en que era inoportuna o, incluso, insuficiente porque no patrocinaban un cambio radical.

El mismo autor, nos recuerda que el pacto social no pudo ser alcanzado, ya que las organizaciones de padres que estaban dentro del acuerdo se retiraron, es decir, la CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y de Alumnos) y la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos).

Pero como recoge Puelles-Benítez (2010) aunque el pacto social había caído el 20 de marzo se firmaría en Cataluña el *Pacto Nacional para la Educación* el 20 de marzo de 2005 firmado por la *Generalitat* y 20 organizaciones que representarían a la comunidad escolar y en el que se recogieron:

Necesidad de una planificación equilibrada que «enmarque en el servicio público educativo la totalidad de centros sostenidos con fondos públicos», garantizando con ello la integración de todo el alumnado, la igualdad de oportunidades y la libertad de enseñanza; reconocimiento social al profesorado y del papel de las familias en el proceso educativo; corresponsabilidad de los ayuntamientos en la educación; implementación de una cultura de la evaluación; desarrollo de la autonomía de los centros docentes. (Puelles-Benítez, 2010, p. 192)

Parte de lo firmado en Cataluña y también, parte de lo recogido en el fallido pacto social sería reflejado en el anteproyecto de ley y en la posterior LOE (2006).

Ahora bien, del acuerdo que se pretendía en torno a los sectores político, social y laboral para el desarrollo de la ley, el que ha sido considerado como el menos satisfactorio (Puelles-Benítez, 2010) ya que el PP votaría en contra de la ley en ambas Cámaras de gobierno —Congreso de los Diputados y del Senado—. Anteriormente, ya hemos destacado que la educación ha sido objeto instrumental para la gobernabilidad y para desarrollar el proyecto de sociedad deseada. Además, se ha destacado como la posición del PP estaría marcada por el fracaso de la reforma de las humanidades que les obligó en un gobierno (1996-2000) en el que no gozaban de una amplia mayoría a tener que abandonar debido a las presiones de los grupos parlamentarios a no desarrollar el proyecto deseado, lo que consecuentemente como explica Tiana (2007), les podría haber impulsado a desarrollar una reforma como la LOCE (2002) sin intención de establecer un pacto educativo e incluso de desarrollar una normativa que sería rechazada por la mayor parte del ámbito social, político y laboral. De ahí que, además de los enfrentamientos ideológicos y políticos, así como de la concepción que ambas formaciones tienen de lo que es y representa la educación, pensamos que es en este punto donde la guerra escolar no acabaría a pesar de los esfuerzos del resto de

formaciones y representantes de la comunidad escolar. Como recoge Puelles-Benítez (2010, p. 194) «no es posible consenso alguno si las partes implicadas, en virtud de su particular estrategia política, en realidad no lo desean».

Sin embargo, y más allá de dichas cuestiones que son importantes para ayudarnos a entender cuáles fueron los puntos de conflicto y los debates que giraron en torno a esta legislación. Nuestro objeto de estudio nos lleva a analizar la LOE (2006) desde el enfoque de la privatización endógena y exógena de la educación a partir del texto.

En la LOE (2006) se recogieron diversas cuestiones que fueron conflictivas y que se han descrito como parte de la privatización «de» y «en» la educación y que vamos a destacar mediante el análisis de la ley.

Si bien se considera la educación básica y la atención a la diversidad como dos principios básicos y fundamentales para dotar de una educación de calidad para todos (Tiana, 2018) y entre los programas de atención a dichas diversidades y de diversificación curricular algunos de los programas puestos en marcha como el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) fueron valorados positivamente tanto por CC. AA. gobernadas por el PP, como por el PSOE (Puelles-Benítez, 2015).

Es importante destacar en dicho análisis, como recogen Puelles-Benítez (2015) o Tiana (2018), que la LOE (2006) fue una ley de ampliación de los derechos sociales y del radicalismo democrático, es decir, de los principios básicos del republicanismo cívico. A pesar de lo que argumenta Puelles-Benítez (2015) sobre que el republicanismo cívico no abandonaría la socialdemocracia, sino que recuperaría cuestiones que habían sido dejadas de lado en dicha etapa de gobierno del PSOE, es cierto que la agenda económica del PSOE no fue radicalmente socialdemócrata como analizaremos.

Parte de ello está reflejado en dicha legislación, es decir, en la LOE (2006) se dedica por vez primera todo un título a la equidad en educación, en concreto el Título II que sería desarrollado en el Capítulo I y que trataría de atender a: el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales, los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español y el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. En el Capítulo II se recoge la compensación de las desigualdades en educación que hacen referencia a la actuación de las Administraciones educativas para compensar las desigualdades mediante la inversión y dotación de recursos a los centros públicos y privados-concertados (artículo 81), las medidas a desarrollar para promover la igualdad de oportunidades del alumnado de zonas rurales (artículo 82) y sobre las becas y ayudas al estudio (artículo 83). El Capítulo III iría dirigido a la *Escolarización en centros públicos y privados concertados* (artículo 84) introduciendo el que se debía asegurar el principio de no discriminación en los procesos de admisión del alumnado en unos centros y otros.

En el Título Preliminar en el Capítulo III del mismo se introduce la distribución del currículum por competencias. Ya hemos desarrollado anteriormente que las pruebas PISA de la OCDE evalúan las competencias educativas. En este caso, es importante detenerse, ya que desde el esquema que hemos desarrollado anteriormente en lo que entendemos como privatización endógena —poner a trabajar a los centros educativos bajo los principios y filosofía de las empresas— las competencias educativas provienen de manera directa del mundo de la empresa y profesional que «al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos» (Bolívar, 2008, p. 2). A la par (Rodríguez-Martínez y Díez-Gutiérrez, 2014, p. 385) destacan que: «Su introducción en el mundo educativo ha ido de la mano de las empresas que, bajo los imperativos de competitividad y de rentabilidad, querían una formación que tuviera como referente las competencias para determinados puestos de trabajo, unidades de capacitación progresiva».

En esta línea argumental Bolívar (2008) añade como la reformulación de los currículums bajo la introducción del lenguaje de las competencias están influenciados por los organismos internacionales como son la UE, la OCDE o el BM, los más destacados. En el caso de la UE, es a partir de la Estrategia de Lisboa (2000) y la reforma del Espacio de Educación Superior mediante lo que se denominó el Plan Bolonia (1999), que se introducirían las competencias en el discurso y los textos educativos y en el caso de la educación primaria, secundaria y posobligatoria.

Bolívar (2008, p. 3) describe como:

Las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación.

Para Bernal y Lorenzo-Lacruz (2012, p. 102) «Existe una obsesión de las diferentes administraciones educativas por planificar y evaluar por y desde competencias, olvidando el carácter constructivista implícito en ellas y convirtiéndolas en un modelo conductista de aprendizaje». Además, añaden que «se ha mezclado las competencias con la obsesión del control por resultados, resultando una mezcla perfecta para introducir aprendizajes ligados a las necesidades económicas y empresariales» (Bernal y Lorenzo-Lacruz, 2012, p. 102).

De modo alguno, Bolívar (2008) tras todo un análisis desarrollado sobre la introducción de las competencias en el contexto español en las etapas primaria, secundaria y de la Educación Superior extrae la conclusión de que el discurso de las competencias no trae consigo una planificación curricular y que esto puede derivar en que no derive en una necesaria innovación o adaptación a unas metodologías de enseñanza-aprendizaje ajustadas a lo que viene definido por la competencia a desarrollar. Aunque más allá de tratarse de una construcción del neoliberalismo y neoconservadurismo con unas intenciones de profesionalizar los currículums según lo que demanda el mercado —que en alguna medida es así— también son parte de la cultura de la estandarización que permite comparar unos sistemas con otros que forman parte del GERM (Sahlberg, 2012) como recogería Gimeno-Sacristán (2008).

No en vano, una de las críticas comunes que acompañaron a las competencias en el mundo de la educación mediante la LOE (2006) sería la de que un cambio como el que se pretendía hacia modos más complejos de enseñanza-aprendizaje y adaptados a los cambios actuales deberían de ir impulsados o coordinados con un cambio cultural en las organizaciones con nuevos modos de organización que no fue desarrollado.

No pretendemos detenernos en exceso en el análisis de las competencias pero sí queremos destacar que las competencias recogidas en la LOE (2006) atienden a las recogidas en el documento de la Comisión Europea *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*, un documento de trabajo que ha sido analizado por Nico Hirtt (2010) y en el que describe que en Europa se está introduciendo un nuevo concepto pedagógico, el de las competencias que trata de formar al alumnado para que el mundo de la empresa disponga de la mano de obra cualificada, adaptable y flexible propio de la nueva cultura del capitalismo (Sennett, 2000). A la par, Galcerán-Huguet (2010) describe como la mercantilización del conocimiento y las TICs han llevado al desarrollo del negocio de la formación del profesorado en las competencias clave.

En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria se definirían las competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía personal.

Al final de etapa de la educación primaria en el artículo 21 de la LOE (2006) se recogería lo siguiente:

1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

Como podemos ver las competencias evaluadas son las que son evaluadas en las pruebas de evaluación PISA de la OCDE. Dichas pruebas de evaluación son pruebas externas que se prevén como pruebas diagnósticas para de manera temprana poder actuar en los centros educativos sobre las áreas que presenten un bajo rendimiento. Debemos tener en cuenta que se trata de una tendencia internacional en las políticas educativas y que la calidad de la educación no puede ser entendida si no van acompañadas de pruebas de evaluación.

En el artículo 29 de la LOE (2006) se dispondría lo siguiente sobre la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria:

1. Al finalizar el cuarto curso, los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las siguientes materias:

a) Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo Biología y Geología y Física y Química, de las que el alumno o alumna será evaluado si las escoge entre las materias de opción, según se indica en el párrafo siguiente.

b) Dos de las materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cuarto curso.

c) Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física, Religión, o Valores Éticos.

Respecto de las evaluaciones de final de etapa o de diagnóstico la legislación establece lo siguiente: La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), en su artículo 1 establece la evaluación de la educación y del conjunto del sistema educativo. En el artículo 144 desarrolla que:

El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas, como del conjunto del Estado.

Las pruebas son desarrolladas e implementadas por el MEC, las CC. AA. y el Instituto de Evaluación, así como los organismos de las CC. AA. (artículo 142).

Los objetivos de la elaboración e implementación de dichas pruebas diagnósticas son para contribuir en la mejora de la calidad y la equidad educativa, desarrollar un ejercicio de transparencia y eficacia del sistema educativo, valorar el grado de adquisición de las competencias básicas, obtener datos representativos, valorar en qué medida la escuela prepara para la vida en una sociedad moderna, evaluar para la mejora en general del sistema educativo —no valorar de manera individualizada ni a estudiantes ni a centros—.

De este modo podemos ver como la introducción de las competencias educativas y la evaluación para la mejora son significadas como piezas fundamentales para atender a los objetivos generales de la reforma educativa, es decir, a una educación de calidad y que promueva la equidad.

Sin embargo, han sido desarrollados diversos estudios desde que la LOE (2006) introdujera dichas evaluaciones diagnósticas y comenzarán a ser aplicadas en diversas CC. AA. Se ha podido comprobar mediante dichos estudios que las pruebas de evaluación de diagnóstico han puesto a trabajar a las escuelas bajo los propósitos y preceptos que dichas pruebas marcan, se han traducido en un desarrollo de la cultura de la performatividad en los centros educativos y han promovido la cultura de la competitividad entre los centros medidos por los resultados. En resumen, han supuesto un mecanismo de privatización endógena de la educación en algunas CC. AA. como podemos ver en la tabla siguiente.

Tabla 58. Las pruebas de evaluación externas a partir de la LOE (2006) desarrolladas en diversas CC. AA. Estudio de sus efectos en diferentes estudios de caso

Título y Autores	Comunidad Autónoma	Partido Político en el poder	Políticas en privatización de la educación	Tipo de estudio	Principales resultados
Impacto de la evaluación externa en los centros educativos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). La perspectiva de los actores educativos. (Ritacco-Real, 2014)	Granada (Andalucía)	PSOE	Pruebas de Evaluación y Diagnóstico (PED) aplicadas en el quinto curso de primaria y en el tercer curso de secundaria sobre las áreas de matemáticas y comunicación lingüística	Estudio de Caso realizado en 6 centros de la Provincia de Granada. Mediante diversas entrevistas se evaluaron los efectos de las evaluaciones externas en la escuela pública	<p>Las PED han alterado el funcionamiento de las clases y los procesos de enseñanza-aprendizaje: preparación ante la prueba —presión por los resultados— falta de correspondencia entre la programación regular del aula y las pruebas externas</p> <p>La publicación de los resultados incita a la realización de modificaciones (alteración de resultados) y pone a trabajar a los centros sobre los «vagos» resultados de cara a la siguiente edición de las PED</p> <p>Introducen cambios organizativos intensificando las tutorías para la superación de las PED</p> <p>Se produce una intensificación de los procesos burocráticos.</p> <p>Se estructuran tiempos y espacios para planificar la evaluación diagnóstica</p> <p>Se altera la planificación curricular para tratar de integrar la estructura de las pruebas con el currículum</p>
La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo Luengo y Saura (2013)	Andalucía	PSOE	PED, PEE y Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía (en relación a los resultados de dichas pruebas y se aplica el pago por resultados docente).	Estudio de Caso mediante entrevistas en profundidad a profesionales de seis centros que han aplicado el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía	<p>Las PEE y las PED han producido cambios en la labor docente y en la dirección escolar desarrollando nuevas identidades que estos actores padecen mediante la introducción de la cultura de la performatividad</p> <p>La introducción del Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares de los centros públicos de Andalucía ha supuesto la introducción del pago por resultados. La gestión directiva del centro controla los resultados y el profesorado ha pasado a ser un técnico que trabaja en favor de los resultados medibles y cuantificables como si de un trabajador una empresa se tratase</p>

Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. (Luengo y Saura, 2012)	Andalucía	PSOE	Describen diversas políticas. Destacamos las PED y las PEE (Pruebas de Evaluación de Escala). Las primeras ya han sido descritas, las segundas son aplicadas sobre el alumnado del 2.º curso de educación primaria	Análisis crítico del discurso de las políticas de privatización endógena de la educación en Andalucía	Las PED y las PEE y sus características (test, modo, proceso de implementación, contenido de cada ítem, formatos de corrección, uso de los resultados, etc.) son hegemónicas al resto de pruebas promovidas por los organismos internacionales que promueven las materias instrumentales que sirven al mercado (lengua, matemáticas y ciencias) y miden conocimientos exclusivamente técnicos Son pruebas establecidas por agentes externos y reducen el carácter democrático de la escuela pública La calidad es expresada en los buenos resultados
Performatividad y gerencialismo en Valencia (España). Efectos de la privatización endógena en el profesorado. (Pulido-Montes y Lázaro, 2017)	Valencia (Valencia)	PP	Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED), Contrato-Programa y Planes de Mejora	Estudio de Caso mediante entrevistas en profundidad a seis agentes de un IES de la Ciudad de Valencia	Las PED aplicadas a los alumnos de 2.º de la ESO y de sus resultados los centros tienen que desarrollar Planes de Mejora y los Contrato-Programa suponen aportaciones económicas para desarrollar programas educativos que miden la calidad de los centros educativos —más contratos-programa/mejor centro educativo— y que afectan a la ordenación del currículum, se dan procesos de preparación para la prueba, se excluye a alumnado con necesidades educativas especiales y el profesorado se ve sometido a momentos de estrés y de control (performatividad)
Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la Comunidad de Madrid (Prieto y Villamor, 2012)	Madrid (Comunidad de Madrid)	PP	Política de publicación de los resultados de la prueba de Capacidades y Destrezas Imprescindibles realizada al alumnado de 6.º curso de Educación Primaria	Estudio de Caso mediante la metodología cualitativa y cuantitativa mediante el análisis de normativa y entrevistas a directores y directoras de la Comunidad de Madrid	Se publican los resultados como una fuente fiable, aunque demuestran que la permanencia de los centros en el <i>ranking</i> es variable por lo que no es un criterio consistente La publicidad y el márketing de los centros educativos han aumentado la competitividad entre los centros educativos. La publicidad suele ser sobre cuestiones que no están relacionadas con aspectos educativos. Lo que lleva a considerar que el elemento educativo no es el más importante a la hora de realizar la elección, pero es el elemento principal de las pruebas de evaluación

Nota: Elaboración propia a partir de los artículos recogidos en la tabla.

En la tabla anterior hemos tratado de recoger a modo de ejemplo como es a partir de la introducción de las pruebas de diagnóstico en la LOE (2006) las CC. AA. han ido desarrollando en colaboración con el Instituto de Evaluación las pruebas externas y otros dispositivos o mecanismos endógenos de privatización de la educación que han alterado el funcionamiento de los centros públicos. Se han introducido otros mecanismos propios de la NGP como es el pago por mérito docente, los planes de mejora o programas remunerados que están introduciendo prácticas y culturas performativas, así como la competitividad entre centros educativos. A la par, algunos de estos estudios apuntan como la burocracia ha sido intensificada y la autonomía que se ha sido propuesta por la formación popular y socialista se ve mermada por los mecanismos externos que ponen a funcionar a los centros educativos y a los agentes en las formas que estos mecanismos son diseñados.

Nos hemos querido detener en dicho análisis, ya que es a partir de la LOE (2006) que se introducen este tipo de pruebas, aunque como veremos más adelante serán con las pruebas de final de etapa o las llamadas «reválidas» de la LOMCE (2013) y en las que se proclamará abiertamente que uno de los objetivos de la reforma es la publicación de los resultados para que sea efectuada una libertad de elección de centro con garantías para todos, como se trata de una línea de continuidad de las políticas anteriores aunque con ello no estamos diciendo que la evaluación sea negativa, aunque pensamos que estos mecanismos de rendición de cuentas tal y como están diseñados atienden más a las necesidades y filosofía de las empresas.

Otra cuestión no menos importante, y como hemos destacado en el marco teórico, es que muchos mecanismos de privatización endógena traen consigo procesos de privatización exógenos. En el caso de las pruebas de evaluación de rendimiento las Comunidades Autónomas como en el caso de la Comunidad de Madrid, tal y como recogía en la cadena SER en su página web Laura Gutiérrez el día 29 de marzo del año 2017 (Gutiérrez, 2017) se habrían privatizado las pruebas de evaluación por las que el gobierno regional pagaría 646 999 euros a una empresa privada que sería la encargada de proveer servicios de apoyo didáctico y técnico para la «realización, tabulación, documentación y análisis de los resultados... (y) se ha doblado el presupuesto respecto a los 330 mil euros que Madrid gastó el curso pasado (2016)». En la misma noticia se recogían las declaraciones de Isabel Galvín —secretaria general de Enseñanza de CC. OO. en Madrid— para la cadena ser en las que expresaba:

Es un despilfarro que se gasten estas cantidades de dinero en un contexto en el que se dice que no hay dinero suficiente para acometer ampliación de plantilla y otro tipo de acciones prioritarias, como ayudas al alumnado. Se está externalizando un servicio que resulta excesivamente caro para la ciudadanía.

En análisis anteriores sobre el contexto inglés y lo recogido en el marco teórico, los *edubisness* educativos han crecido como *expertise* y proveedores de servicios.

Más allá de habernos detenido en dicho punto que consideramos como el génesis de la introducción de la cultura de la evaluación hegemónica auspiciada por los organismos internacionales hegemónicos (Rizvi y Lingard, 2013), pasaremos a analizar otras cuestiones relacionadas con la privatización «de» y «en» la educación mediante la LOE (2006).

El artículo 108.4 —sobre la clasificación de los centros docentes— expondría lo siguiente: «4. La prestación del servicio público de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados».

Tenemos que recordar que el artículo 27.5 de la CE (1978) dictaba que: «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación» y es raíz del artículo 108.4 de la LOE (2006) que se entiende que el Estado pasa a abandonar una de sus obligaciones, ya que los centros concertados pasan a ser centros garantes de un derecho básico y fundamental como es el derecho a la educación y del que debería ser único y exclusivo garante el Estado. Cabe recordar que sería el PSOE el que establecería la triple tipología de centros mediante la LODE (1985). Para Bernal y Lorenzo-Lacruz (2012, p. 89) esta consideración del artículo 108.4 de la LOE (2006) supone que:

Los centros concertados se integran como parte del servicio público de educación, de tal modo que donde antes prevalecían ideas como escuela comprensiva, justicia social, etc., ahora destacan otras ideas como rentabilidad, resultados, excelencia, interés individual, competencia, etc. El camino está servido para lo que se puede denominar ya sin dilaciones la muerte de la escuela pública como elemento de integración social, de compensación de desigualdades, de educación democrática, de tolerancia, etc.

Ambos autores recogen, como veremos en la etapa de gobierno del PP del gobierno de Rajoy (2011-2015) que se abriría la posibilidad a concertar centros de FP básica y los centros que segregan por sexo. Cuestiones en la que nos detendremos más adelante y que en ese momento veremos como la oferta concertada no ha hecho más que aumentar, así como la financiación de la concertada irá en aumento, frente a la financiación de las escuelas propiamente públicas.

Como podemos ver, una vez más, el pacto educativo del artículo 27 de la CE no habría fijado la solución en torno a la cuestión del equilibrio entre la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Cabe recordar que la LOE (2006) trata de recuperar algunos artículos de en la LODE (2002) habrían sido alterado en favor de la libertad de enseñanza, o como dijimos de la libertad de los centros para elegir a los alumnos. Según Tiana (2018, p. 116):

Al asumir ambos tipos de centros la atención al derecho a la educación, quedan equiparados en derechos y obligaciones, lo que abre la puerta a una profundización del régimen de conciertos y a una paulatina superación de las desviaciones que se habían venido produciendo. Obviamente esta fue una de las cuestiones más delicadas de las abordadas por la LOE, siendo motivo de controversias y debates.

La problemática del establecimiento de centros concertados ha sido siempre en función de la demanda como explicamos anteriormente y que ha sido recogida en el artículo 116 de la LOE (2006) del que se dictaba que debía ser demostrada la necesidad de alcanzar un concierto por la alta demanda de una zona de influencia específica. Un hecho que ya hemos apuntado y como veremos más adelante no se ha cumplido, ya que como apuntan Bernal y Lorenzo-Lacruz (2012) solo hay que seguir las rutas del autobús de los centros educativos concertados y las zonas únicas de escolarización en algunas CC. AA. que no respetan dicho artículo.

A la par, y al encuentro de lo que representa el republicanismo cívico en el artículo 116.2 de la LOE (2006) se exponía lo siguiente:

Entre los centros que cumplan los requisitos establecidos en el apartado anterior, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tendrán preferencia los centros que, cumpliendo los criterios anteriormente señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

Nada más lejos de la realidad si atendemos a lo que señalan los estudios en cuanto al a distribución del alumnado teniendo en cuenta la titularidad del centro educativo. Como podemos ver en la tabla siguiente:

	% Centros Públicos	% Enseñanza concertada	% Ens. privada no concertada
TOTAL	81,7	13,9	4,4
Andalucía	86,4	7,7	5,9
Aragón	78,6	19,7	1,8
Asturias	81,4	17,5	1,1
Baleares	79,4	14,8	5,8
Canarias	89,7	4,3	6,0
Cantabria	71,5	27,3	1,3
Castilla y León	77,8	21,2	1,0
Castilla-La Mancha	91,1	8,1	0,8
Cataluña	79,8	14,5	5,7
Comunitat Valenciana	84,9	10,4	4,7
Extremadura	90,8	8,9	0,3
Galicia	85,8	12,7	1,5
Madrid	76,9	17,1	6,0
Murcia	88,9	9,6	1,5
Navarra	79,6	20,2	0,2
País Vasco	69,8	29,1	1,2
Rioja (La)	79,9	19,8	0,3
Ceuta	91,7	8,3	0,0
Melilla	97,6	2,4	0,0

Imagen 8. Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro. Curso 2010-2011

Nota: Recuperado de «La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad», por J. L. Bernal-Agudo y L. Lacruz, 2012, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), p. 93.

Como se puede observar en la tabla elaborada por Bernal y Lorenzo-Lacruz (2012) de los datos extraídos del MEC, la distribución del alumnado inmigrante es altamente desigual entre los centros públicos y privados. Con especial atención se observa que el artículo 116.2 de la LOE (2006) no se cumple si tenemos en cuenta que la población inmigrante está dentro de lo que se considera como sector de atención preferente y en su mayoría esta población estaría tras cinco años de la puesta en marcha de la legislación del PSOE en su mayoría en los centros públicos. Dicha distribución viene al encuentro de lo que la OCDE (2012a) destaca como una de las cuestiones que afectan principalmente a los resultados y rendimiento académico en los sistemas educativos, en donde los que tienen una distribución más equitativa de la población tienen unos mejores resultados académicos.

Si bien hemos destacado el punto más conflictivo de la legislación, y que como veremos más adelante supuso la profundización hacia un claro balance hacia la oferta concertada, mediante la LOE (2006) se trataron de recuperar algunas cuestiones que la LOCE (2002) había erosionado. Como era en el caso de los Consejos Escolares, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente. El texto legal recoge lo siguiente:

La Ley otorga mayor protagonismo a los órganos colegiados de control y gobierno de los centros, que son el Consejo Escolar, el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente, y aborda las competencias de la dirección de los centros públicos, el procedimiento de selección de los directores y el reconocimiento de la función directiva. (LOE, 2006, p. 13)

Es en el Título V de la legislación donde se recogen las cuestiones relativas a la participación, autonomía y gobierno de los centros. Es importante resaltar que una menor participación de los órganos colegiados en los centros educativos supone una privatización de la política de los centros que queda puede quedar en manos de la dirección o de la administración, así como puede suponer una mayor burocratización de las instituciones educativas.

En la legislación anterior (LOCE, 2002) el Consejo Escolar quedaría relegado a una función meramente consultiva y de control, pero no de gobierno. En este caso, sin embargo, dicha devolución de las competencias de gobierno al Consejo Escolar queda debilitada, ya que como recogía la LOCE (2002) la

función de gobierno de los centros educativos queda otorgada de manera tácita a los equipos directivos. No en vano, entre las competencias del Consejo Escolar, esta vez si estuviese como se recoge en el artículo 127. d) lo siguiente:

Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.

Ahora bien, sin detenernos en demasía en dichas cuestiones, uno de los temas que generó mayor controversia sería el planteamiento de la introducción de la materia de Educación para la Ciudadanía Democrática. En parte por el proyecto del PSOE que partía del republicanismo cívico y de la tendencia general en Europa de introducir dicha materia que se entendía como una competencia a desarrollar en los ciudadanos del siglo XXI y que había sido un compromiso desde el gobierno en las últimas décadas (Tiana, 2009). El gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero en su compromiso con el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la Naciones no podía ignorar la introducción de dicha materia. No obstante, y sin reparar demasiado en ello, ya vimos como desde la FAES en diversos documentos se criticaría la LOE (2006) en rasgos generales como una vuelta a la LOGSE (véase López-Rupérez, 2006) y se dedicaron varios artículos a la cuestión de la educación en valores o Educación para la Ciudadanía como una forma de adoctrinamiento del alumnado en un pensamiento filosófico y político que podía ser puesto al servicio de la fuerza gubernamental de turno (Orrico, 2008; Penalva, 2011). El sector teoconservador español y el PP con un alto fervor se mostraron frontalmente en contra de la introducción de dicha materia que pretendía impulsar la participación democrática, la solidaridad, la tolerancia y la no discriminación por raza, etnia, género o cualquier cuestión que pueda ser motivo de dicho principio.

Mariano Rajoy se mostró intensamente en contra de dicha materia, en campaña electoral y una vez llegado al poder. Una de las declaraciones que efectuaría en marzo del año 2011 en plena campaña electoral que «si ganaba las Elecciones Generales sustituiría esta educación, pero esta vez afirmó que lo haría por una educación que promoviera el espíritu empresarial» (Muñoz-Ramírez, 2015, p. 111). Como destaca la investigadora, muchas de las CC. AA. siguiendo las recomendaciones o llamadas desde el PP hacia la objeción con dicha materia, como fueron las CC. AA. de Madrid y Valencia la impartirían en inglés, así como otras la impusieron como materia optativa o de aprobación por la vía fácil mediante un trabajo.

Una vez más, y sabiendo de la importancia que tiene la educación como transmisora de valores la lucha ideológica ha servido como una cuestión de enfrentamiento entre las formaciones políticas del Estado español. Es notoria y destacable la declaración de Mariano Rajoy sobre sus intenciones sobre la transformación de la asignatura como una materia de educación para el emprendedurismo que dibuja lo que entienden o pretenden desde la educación, es decir, la educación del *homo economicus* por encima de todo si atendemos a la facción neoliberal del partido, ya que si atendemos a la facción neoconservadora el choque o conflicto se encontraba directamente vinculado con los valores que puedan ser transmitidos y que no comulguen de manera directa con la doctrina religiosa católica.

Continuando con el análisis general de la LOE (2006) y teniendo en cuenta los elementos que puedan haber sido importantes en la privatización «de» y «en» la educación, fue uno de los elementos que protagonizaron los mayores debates como fue el de la enseñanza de la religión. Se volvería, por tanto, a la misma situación de la LOGSE en la que la obligatoriedad de la religión —confesional y no confesional— quedaría suprimida. No obstante, desde un sector de la izquierda hubo un sentir generalizado de que el PSOE no hizo lo suficiente por acabar con la enseñanza religiosa en los centros financiados con fondos públicos, ya que no se alteraron los Acuerdos con la Santa Sede del año 1979, a lo que muchos definían como unos acuerdos preconstitucionales (Tiana, 2018). Otros, el sector religioso, y, sobre todo, la Conferencia Episcopal, entendían que la situación de la enseñanza religiosa había perdido los beneficios otorgados por la LOCE (2002).

En resumen, como hemos podido ver la LOE (2006) responde al republicanismo cívico del gobierno de Zapatero y trató de retornar a ciertos principios de la LOGSE (1990), una ley que se entendía que superponía la equidad sobre la calidad, justo al contrario de la LOCE (2002) del PP. A la par, se introdujo todo un capítulo sobre equidad para tener en cuenta cuestiones relacionadas con las poblaciones que necesitan una atención especial o específica. No obstante, los conflictos con dicha legislación y que han supuesto una privatización de la educación ha sido la consideración al mismo nivel de la educación pública y privada concertada como proveedores del servicio público educativo y la posición que seguiría ocupando la educación religiosa. Como privatización en la educación, el lenguaje de las competencias, la evaluación y la autonomía de los centros educativos han supuesto la reformulación de los propósitos, procesos y productos de los centros escolares y educativos hacia principios más asociados con la rendición de cuentas, la medición de la calidad vía resultados y la introducción *soft* de la cultura performativa y de la competitividad.

3.10. El segundo gobierno de José Luís Rodríguez Zapatero (2008-2011) y las políticas «de» y «en» privatización de la educación bajo el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de Mercedes Cabrera (2008-2009) y el Ministerio de Educación de Ángel Gabilondo (2009-2011)

3.10.1. Contextualización del gobierno del PSOE (2008-2011)

El día 9 de marzo de 2008 se celebrarían elecciones generales en España de las que saldría vencedor el PSOE de José Luís Rodríguez Zapatero.

El PSOE obtendría el 44,36 % de los votos y 169 escaños en la Cámara de los Diputados seguido del PP con el 39,86 % de los votos y 144 escaños, a pesar de que las encuestas en un momento dado vaticinaron que el PSOE obtendría mayoría absoluta (Romero, 2008). Ambas formaciones políticas presentaron una ligera mejoría respecto de las anteriores elecciones. A partir de este momento se prolongarían 4 años más de gobierno de la fuerza socialista bajo el líder del republicanismo cívico. Esta segunda etapa vendría marcada por reformas sociales que atenderían a lo que se ha definido como republicanismo cívico (Petitt, 2007), aunque estarían marcadas por otras reformas y políticas más propias del neoliberalismo, como fue la reforma laboral del año 2010 y las políticas de recortes y austeridad marcadas por la agenda europea tras la explosión de la Gran Crisis que hemos recogido en capítulos anteriores y que significaría la peor crisis vivida en España desde la instauración de la democracia. Hemos de recordar que la crisis internacional se sumaría a una crisis propia del país, la denominada crisis inmobiliaria de la que se dice no se verían atisbos de recuperación hasta el año 2013 según datos del Ministerio de Economía y Empresa (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2014).

Las presiones venidas desde fuera, sobre todo, de lo que se ha denominado como «La Troika europea» —triumvirato formado por el Banco Central Europeo, la Comisión Europea y el Fondo Monetario Internacional— apostaban por las políticas ordoliberales, sobre todo si tenemos en cuenta que sería Alemania la potencia europea que marcaría la agenda de austeridad, una potencia que tiene pavor a la inflación que ya habría sufrido en diversas etapas de su historia (Por qué se estancó Alemania y qué revela ello sobre el preocupante estado de la economía en Europa, 2019).

Es importante detenerse a explicar este punto, ya que como recoge Ball (2012) para entender el estado de la educación en un momento dado hay que seguir la economía, y en este caso, la Gran Crisis marcaría el desarrollo de la educación, sobre todo, en los países que tenían un mayor riesgo de hacer caer la economía Europea por necesitar un rescate económico, que aún más comprometería a dichos países a aplicar las recetas económicas ordoliberales, es decir, de la aplicación de las políticas de austeridad, ahorro y reducción del gasto público.

No debe ser coincidencia, que como explicara Naomi Klein (2007) en su libro *La Doctrina del Shock*, que en momentos marcados por el desastre o las catástrofes la maquinaria hegemónica neoliberal se trate de reformar los sistemas educativos aplicando las recetas propias de dicho modelo, es decir, reducción de la inversión en educación y privatización de esta.

Klein (2007) a modo de ejemplo nos recuerda como tras el huracán que sufriría el Estado de Nueva Orleans (Estados Unidos) en el año 2005 por el que uno de los padres del neoliberalismo, Milton Friedman, escribía un artículo en *The Wall Street Journal* en el que desarrollaba que a pesar de que la situación del sistema educativo tras la catástrofe en el estado nombrado era dramática, también era una «oportunidad para emprender una reforma radical del sistema educativo», en la que proponía el modelo del cheque escolar para que las familias pudieran acudir a las escuelas privadas y estas recibir subvenciones del Estado a cambio de matricular a alumnado financiado mediante dicho sistema. Recogemos dicho ejemplo ilustrativo porque el año 2008 reflejaría un punto de inflexión en el sistema educativo español a partir del cual podremos ver más adelante como la iniciativa público-privada, es decir, las escuelas concertadas experimentan un mayor crecimiento, y, sobre todo, como veremos en la siguiente etapa de gobierno, por vez primera el camino a podido ser allanado hacia el desarrollo de una legislación que puede ser definida como propiamente de Nueva Derecha.

Más allá del desarrollo contextual de lo aquí destacado, debemos apuntar a que el segundo gobierno de Zapatero estaría enmarcado en el republicanismo cívico, por un lado, pero combinado con políticas que pueden ser enmarcadas en el espectro filosófico y económico del neoliberalismo.

Zapatero terminaría siendo recordado por el presidente que negó la crisis económica y financiera, y que posteriormente en su aceptación aplicaría las recetas ordoliberales en lo que, para unos, nunca debieron ser aplicadas, y para otros, llegarían tarde, lo que se analizó como el principal motivo del declive del PSOE en las próximas elecciones (Pano-Alamán, 2011).

El segundo gobierno de Zapatero fue toda una odisea ya que las tasas de paro no paraban de aumentar alcanzando los máximos datos registrados desde la década de los noventa pasando de un 9,5 % en marzo de 2008 a un 22,9 % en diciembre de 2011 (España: Tasa de desempleo 2011, 2011). La tasa de desempleo juvenil (15-24 años) representaría una situación demoledora del país, ya que en marzo de 2008 estaba situada en un 21,1 % y en diciembre de 2011 en un 48 % (EPA de España: Paro menores de 25 años 2019, s. f.). Por otro lado, los indicadores macroeconómicos no cesaron en mostrar la situación de depresión que España estaba viviendo. Cada día se lanzaban noticias sobre la prima de riesgo, el déficit público, la caída de la bolsa del Ibex-35, etcétera. Sin embargo, el gobierno de Zapatero negó la existencia de la crisis económica al principio e incluso llegaron a aplicar programas de grande inversión pública como el Plan-E para la inversión de automóviles (Fernández-Navarrete, 2016).

El 23 de abril de 2010 Grecia sería intervenida por la UE, posteriormente se señaló a Portugal y pronto corrió el pánico en España, ya que empezó a ser ampliamente cuestionada. Fue así como las cajas de ahorros deficitarias fueron fusionadas con cajas más fuertes para que se convirtieran en bancos y pudieran atraer la inversión externa. Dicha decisión fue tomada desde el gobierno socialista para tratar de dar una imagen de solvencia de la economía española que apenas hacía tres años atrás había sido vanagloriada como una de las más fuertes y menos endeudadas de la UE. Finalmente, la desconfianza en la economía española fue inevitable y la UE obligaría a España a recortar en 15 000 millones su gasto público en el año 2010-2011, es decir, en lo que se llamaban medidas de estabilidad (Fernández-Navarrete, 2016). Así es como comenzarían las políticas y medidas de austeridad que serán continuadas por el gobierno de Rajoy durante sus años de mandato.

En suma, el republicanismo y su política económica de «tercera vía», la entrada en el euro, las políticas de liberalización de las acciones bancarias, la especulación hipotecaria, la crisis de la burbuja inmobiliaria, el estallido de la gran depresión (2008), el aumento de la tasa de desempleo, la oposición voraz del PP y la negación de la crisis económica y financiera por parte del PSOE durante un tiempo condujo finalmente a la derrota del recién electo secretario de los socialistas Alfredo Pérez Rubalcaba frente a Mariano Rajoy que alcanzaría la mayoría absoluta el 20 de noviembre de 2011.

3.10.2. *Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2008*

Como hemos hecho en los anteriores análisis de las etapas de gobierno, recogemos el discurso que atiende a la introducción o el preámbulo de los programas electorales de las fuerzas parlamentarias representativas en el gobierno español en el año 2008, es decir, del PSOE y del PP. Pensamos que recoger el discurso de dichos fragmentos de los programas electorales nos ayuda a comprender el espectro político-ideológico de los partidos políticos, ya que, como se ha podido ver hasta el momento las fuerzas políticas están sometidas a cambio y a reorientación de sus objetivos.

La introducción del programa electoral para las elecciones del año 2008 del PSOE (2008, pp-7-15) una vez más, sin atender a un análisis profundo de todo lo recogido en los programas electorales que excedería los límites de nuestra investigación, el PSOE de José Luís Rodríguez Zapatero atiende a lo que se ha definido como republicanismo cívico en el que se recoge una apuesta por la libertad entendida como la no dominación y la radicalización de la democracia, así como una apuesta por la educación para la ciudadanía mundial solidaria y ejercida mediante el compromiso con los Derechos Humanos. Es notoria la extensión del programa electoral, ya que hasta el momento no hemos analizado un programa electoral español o un manifiesto político británico de tales dimensiones. Se usa en este caso la potenciación de las virtudes de la anterior etapa de gobierno, en el que la mitad del programa electoral ocupa el desarrollo de los logros alcanzados y los compromisos cumplidos respecto del programa electoral para las elecciones del año 2004 y los cuatro años de gobierno. En líneas generales se puede observar como el PSOE dedica la mayor parte de las líneas del documento a la cuestión económica y las políticas de mejora de la condición de los ciudadanos y trabajadores mediante el impulso de políticas de protección y garantía. Es importante destacar que una vez más se destaca el compromiso con el aumento de la inversión en educación, una asignatura pendiente si tenemos en cuenta la media del resto de países de la UE y de la OCDE hasta el momento.

El PP (2008, pp. 7-9) en la introducción de su programa electoral el PP se define como un partido político de centro, una posición ideológico-política que ha sido reivindicada en los dos gobiernos anteriores en los que estuvo en el poder (1996-2000/2000-2004) y que posteriormente del análisis de sus políticas destacamos el enfoque neoliberal en la primera etapa de gobierno de José María Aznar y, el enfoque neoconservador en su segunda etapa. El PP liderado en este momento por Mariano Rajoy definido como un partido de centro no puede ser evaluada su tendencia política en la práctica, ya que no llegó a alcanzar el gobierno en el año 2008, pero podemos especular teniendo en cuenta la aplicación de sus políticas en el siguiente gobierno en el que saldría electo como Presidente del Gobierno de España, que el PP de Rajoy aplicó políticas educativas neoconservadora y por ende, podemos entender que la agenda educativa no sería distinta en su etapa de gobierno a la que pretendía en el año 2008. Otra cuestión, es que las circunstancias le hayan permitido aplicar recetas propias de la Nueva Derecha de manera más radicalizada que en los anteriores gobiernos en los que su formación política alcanzó el gobierno.

El PP desarrolla una perspectiva ideológica propia del humanismo cristiano o del conservadurismo compasivo, en el que finaliza con el discurso de la atención a los que están en una situación de desventaja o sufren las consecuencias de la pobreza, así como una apuesta por el desarrollo de políticas que trabajen sobre el desarrollo sostenible y los Derechos Humanos.

En la experiencia hasta el momento en los análisis de los distintos programas electorales hemos podido ver que el hecho de que una fuerza política renueve cargo político o se mantenga en el mismo durante un largo período de tiempo, ha moderado el discurso de las formaciones políticas en la oposición. A la par, la introducción de un lenguaje más próximo a la fuerza parlamentaria en el poder, para tratar de atraer a lo que se denomina los «indecisos» políticos o los que se abstienen a la hora de ejercer el voto.

Uno de los mantras discursivos más repetidos por la derecha, tanto en el contexto británico, como en el español, es que la fuerza conservadora es la que sabe desarrollar una política económica segura, estable y próspera. Un argumento que ocupa las primeras líneas del texto de los populares.

Apelan constantemente al discurso liberal, incluso aludiendo a la Constitución de 1812 proclamaba en las Cortes de Cádiz. Un hito del liberalismo español.

Ahora bien, de los análisis anteriores podemos considerar que el discurso desarrollado en la introducción de los programas electorales nos permite identificar el espectro ideológico-discursivo y las líneas políticas generales. Pero del análisis de la comparación de las agendas preelectorales educativas en los programas de las fuerzas políticas más representativas, hemos podido profundizar y visualizar otros matices o intenciones políticas que han podido ser traducidas en las políticas desarrolladas por los partidos en el poder y que han abierto otras posibilidades de interpretación en la posición político-ideológica alcanzada por los diferentes partidos.

Pensamos que la comparación de las agendas políticas en los programas electorales es pertinente, a pesar de que no hacemos de estas un análisis profundizado, sino pormenorizado que nos permite trazar líneas de continuidad en lo manifestado y lo llevado a cabo. Además de que nos permiten situar las posiciones políticas que posteriormente se traducen en conflictos o debates.

En la comparación de ambos programas sobre las políticas educativas en una declaración de intenciones de ambos partidos si alcanzaran el poder político, tal y como se ha venido haciendo en los anteriores análisis destacaremos lo que se relaciona principalmente con nuestro objeto de estudio. Recogemos más información de la que será analizada, pero pensamos que ofrece al lector una mayor panorámica de lo que en líneas generales aquí destacaremos. Hay que recordar que las categorías que establecemos en las tablas surgen del análisis de ambos documentos que nos permiten de manera inductiva y en relación con la teoría manejada hasta el momento encajar los textos de ambos programas en las variables que hemos categorizado. Las tabla que podemos encontrar en el ANEXO XX del documento.

De manera destacada podemos ver que existe una cierta convergencia entre diversos campos de la política educativa en los que se pretende actuar, y, que en parte vienen definidos por los compromisos con Europa y las tendencias políticas educativas globales en las áreas de:

- TICs.
- Educación en otros idiomas.
- Promoción de la movilidad de los estudiantes.
- Reducción del abandono escolar y del fracaso escolar.

Empero, es importante subrayar que, en el caso de la lucha contra el abandono y el fracaso escolares los enfoques se diferencian. Ya que el PP lo enfoca como un objetivo prioritario centrado en los resultados académicos, y en el PSOE más centrado en las variables que pueden derivar en dicho fracaso o abandono escolar pretenden continuar con el PROA y otros modelos de compensación de las desigualdades. La intención en ambas agendas educativas de promover los programas de ayudas, becas y premios está detrás de la idea de compensar las desigualdades y fomentar que el alumnado participe del sistema educativo.

En este punto es importante detenerse, ya que hay que tener en cuenta que el PP y los académicos y escritores de la FAES que hemos recogido en la tabla 51 responsabilizaban a la antigua LOGSE (1990) de promover un modelo y estructura del sistema educativo que fomenta los bajos resultados y la falta de motivación del alumnado. De la LOE (2006) se argumentaba lo mismo, es decir, que se trataba del retorno a un modelo educativo que llevaría asociado el fracaso del alumnado que pase por el sistema educativo (López-Rupérez, 2006).

La propuesta del PP es la misma realizada en los anteriores gobiernos en los que presidió dicha fuerza política, es decir: especialización curricular de los centros educativos y diversificación curricular de la oferta y del currículum del bachillerato —un bachillerato a la «carta»— y la intensificación del currículum academicista centrado en las humanidades en especial la historia. Ya se habló sobre lo que la administración popular en su primer gobierno (2000-2004) consideró un fracaso de su agenda educativa sobre la reforma de las humanidades promovida por la exministra Esperanza Aguirre. A la par, es notorio el paralelismo entre la agenda educativa promovida por el Partido Conservador sobre la intensificación del currículum de las

humanidades y de la historia del gobierno de John Major (1992-1997) y del posterior David Cameron (2010-2015).

El PP recoge una propuesta sobre la creación de centros pilotos que promuevan la excelencia sostenidos con fondos públicos y administrados por una entidad con personalidad propia jurídica. Lo que nos puede recordar a las *academies schools* o las *specialist schools*, es decir, modelos de escuelas que en la práctica son organizaciones privadas sostenidas con fondos públicos.

La agenda popular trata de reforzar la participación de los padres en los centros educativos, pero de una manera diferenciada de los mecanismos de participación como es el Consejo Escolar del centro. El fomento de esta participación está fundamentado en la definición de las familias como clientes, es decir, los primeros y últimos interesados en el consumo de la educación que son invitados a controlar y gestionar los centros educativos. Enuncian que pretenden garantizar la participación de los padres en todas las decisiones que puedan ser llevadas a cabo en los centros educativos. En este punto, las políticas llevadas a cabo por el gobierno neoconservador británico han buscado lo mismo, es decir, la participación de los padres en el gobierno, control, gestión y dirección de los centros educativos. El PSOE prevé continuar con el fomento de la participación de las familias mediante los canales ya establecidos, entendiendo esta participación como una participación democrática.

Sin embargo, el PSOE también introduce elementos de lo que se entiende como privatización endógena de la educación. Plantean el desarrollo de la política del contrato-programa. Para comenzar la procedencia mercantilista de la palabra contrato llama la atención. La idea contenida detrás de esta política es la de la puesta en marcha de planes de mejora que están asociados a los resultados de las pruebas externas y que ponen a los centros educativos a trabajar en este sentido. Pulido-Montes y Lázaro (2017) estudiarían la política del contrato-programa desarrollada por el PP en el año 2013 en la Comunidad Valenciana, de la que se analizaría el discurso del profesorado de un centro educativo y describían como los centros educativos trabajan en la carrera por conseguir contratos-programas, ya que suponían una cuantía económica extra en los presupuestos de los centros educativos. Pulido-Montes (2016) destacaría que los planes de mejora y los contrato-programa eran mecanismos que podemos enmarcar dentro de los mecanismos de privatización endógena, ya que se tratan de políticas que promueven la cultura de la rendición de cuentas y promueven la cultura de la performatividad.

A la par, el PSOE relaciona la autonomía y la calidad de los centros educativos con la administración de las pruebas de evaluación externas para la mejora de los resultados. No podemos obviar, que la tendencia internacional es la de la cultura de la evaluación y de la comparación propia de las sociedades de control. Empero, el PSOE no pretende la publicación de los resultados de manera que puedan ser comparados, sino de una evaluación muestral. Huelga decir, que las evaluaciones y comparaciones positivistas permiten llevar o redirigir las reformas en un sentido y no en otro, y que también dependen de lo que es preguntado o evaluado.

No en vano, el PP promueve una cultura de la evaluación que fomenta la competitividad de manera directa, ya que enuncian la intención de instaurar pruebas de evaluación sobre los centros, el profesorado y el alumnado. En el mismo sentido que las pruebas internacionales de los grandes organismos como las de la OCDE, el PP define las áreas que serán evaluadas en dichas pruebas, es decir, las materias instrumentales —matemáticas, lengua y ciencias sociales— que suponen una prioridad sobre otras áreas del sistema educativo. No queremos decir que la evaluación de por sí sea negativa, que desarrolle una cultura de la performatividad o potencie el desarrollo de un cuasimercado. Ahora bien, si la evaluación conlleva la publicación de resultados de manera específica, es decir, que puedan consultarse las calificaciones de los centros y de los alumnos en concreto, si se podrían dar los efectos anteriormente enunciados. En este caso, el PP pretende la publicación de dichos resultados y, es más, los asocia con un sistema de premios al alumnado que demuestre un rendimiento académico excelente otorgando unos diplomas de excelencia. Lo que hay detrás de todas estas medidas es la promoción de la cultura de la excelencia y de la competitividad, que a pesar de que marcan el objetivo de distribuir al alumnado inmigrante de manera equitativa en los

distintos centros para la mejora del rendimiento del sistema educativo y reducir el efecto «gueto», lo que hay detrás son mecanismos de selección y un cierto interés de clase.

Respecto a la autonomía de los centros educativos, el PP también vuelve a proponer la profesionalización del equipo directivo y la vuelta a lo recogido en la LOCE (2002) sobre la selección y el desarrollo de los mecanismos de evaluación, promoción y mérito de los mismos. La figura del director gestor forma parte de la filosofía de la NGP, que como veremos es el corazón de la reforma del PP del año 2013.

Finalmente, queremos destacar el compromiso del PP de terminar de retirar la asignatura de Educación para la Ciudadanía Democrática y cabe recordar, lo que recogimos anteriormente sobre la propuesta de los populares de instaurar la materia de educación para el emprendedurismo. Ya en la introducción del programa electoral del año 2008 recogimos lo que hemos definido como parte del humanismo cristiano o del conservadurismo compasivo, es decir, de la actuación sobre las poblaciones vulnerables y de la promoción de los Derechos Humanos.

En líneas generales, nos hemos detenido en los puntos que se relacionan directamente con nuestro objeto de estudio. A pesar de ello, es importante destacar que otras dimensiones no analizadas en estudios próximos pueden ser analizadas con mayor detenimiento.

Al comienzo de este apartado se ha recogido que el presidente del gobierno sería finalmente José Luis Rodríguez Zapatero. Esta etapa de gobierno en materia educativa vendrá marcada por el intento de alcanzar un pacto educativo promovido por el Ministro de Educación Ángel Gabilondo Pujol (2009-2011) y la crisis económica que afectaría a la inversión educativa. Al mismo tiempo, la crisis económica y la crispación social y política también son consideradas como variables que refrenaron el intento de un pacto educativo que se antojaba modélico si tenemos en cuenta los esfuerzos del Ministerio de Educación de dialogar con los diferentes actores educativos, autonómicos, sindicales, políticos, estudiantiles y familiares.

Bedera-Bravo (2018, p. 122) titularía un capítulo de libro con el título *Del pacto «acordado acordado, pero no firmado» a la contrarreforma educativa (2008-2018)*. Recogemos dicho título porque define lo que sucedería en materia de política educativa de manera perfecta a partir de esta etapa de gobierno que consideramos un punto de inflexión en favor de la privatización de la educación que como veremos más adelante en datos, supondría el inicio ascendente hacia la misma. Recientemente se ha aludido al análisis de Klein (2007) sobre como en los tiempos de crisis o catástrofes las políticas neoliberales y de privatización de los bienes o servicios públicos son adoptadas con mayor énfasis y frecuencia. Justo lo que va a suceder en el contexto español.

3.10.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación (2008-2011)

Los ministerios de la etapa de gobierno de Zapatero serían dos: el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPD) de Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo que duraría un año (2008-2009) y el Ministerio de Educación de Ángel Gabilondo Pujol que agotaría la legislatura en el cargo (2009-2011).

La etapa ministerial de Cabrera duraría apenas un año en la que mantendría su compromiso con la LOE (2006) y la puesta en marcha de parte de sus regulaciones, entre ellas, en el curso 2008-2009 se puso en marcha la materia obligatoria de Educación para la Ciudadanía.

De dicha etapa de gobierno, como hemos adelantado, la parte que nos lleva una mayor atención es la del Ministerio de Educación de Ángel Gabilondo. El ministro entraría en la cartera de Educación el 7 de marzo del año 2009, tras el anuncio de José Luis Rodríguez Zapatero de una necesaria reestructuración de Gobierno justificada en la urgencia de trabajar para la salida de la crisis económica y financiera (Zapatero remodela su Gobierno para «anticipar la recuperación económica», 2009).

El Ministro de Educación, Ángel Gabilondo entraría a la cartera ministerial con la intención de llegar a alcanzar un pacto social y político, que hasta el momento habría sido la asignatura pendiente de la historia política y educativa española. El anuncio del intento de pacto educativo partiría de un punto principal y era el de no tener que pasar necesariamente por una nueva reforma educativa. La LOE (2006)

servirá de base para alcanzar dicho pacto, aunque no era una condición *sine qua non*, es decir, que este era el punto de partida, pero tampoco sería la legislación del PSOE la que frenaría el deseado pacto.

Gabilondo, convencido y decidido a no fallar en su declaración de intenciones realizaría una ronda de consultas con los principales sindicatos, la Conferencia Sectorial de Educación, las principales organizaciones educativas y los responsables autonómicos en dicha materia. A partir de este momento, el ministro comenzó a iniciar el proceso de diálogo y mesas de negociación el 29 de septiembre del año 2009.

El Ministerio de Educación habría elaborado un documento para comenzar la ronda de consultas y diálogo con las diferentes formaciones políticas y ver en qué grado el pacto era posible. El documento tendría el nombre *Bases para un pacto social y político por la educación* (ME, 2009).

El documento recogía los siguientes temas:

1. Estabilidad normativa.
2. Diagnóstico independiente e internacional.
3. Profesorado.
4. Evaluación de etapas educativas.
5. Formación, empleo y transferencia.
6. Modernización e internacionalización de las universidades.
7. Becas y Ayudas.
8. Flexibilidad y transversalidad.
9. Modernización e idiomas.
10. Participación y apertura del proceso.
11. Financiación.

A pesar de los temas tratados en el documento, apenas tenía una extensión de 8 páginas. En el preámbulo se recogía la necesidad de desarrollar un pacto como parte de una necesidad y demanda social de la siguiente manera:

Hay una demanda en nuestra sociedad que no podemos dejar sin respuesta. Precisamos de un gran acuerdo social y político que, partiendo de los espacios comunes que todos compartimos y de un diagnóstico experto e independiente, consiga modernizar y mejorar nuestra educación. La educación requiere diálogo y del máximo consenso. Una tarea de todos y para todos, ya que de ella depende nuestro desarrollo cultural, económico y social. (MEC, 2009, p. 1)

Cómo punto de partido diagnóstico se hacía referencia al último informe de la OCDE, los informes del Consejo Escolar del Estado y los informes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas.

El documento estaría desarrollado mediante un discurso general sobre la equidad, la modernización, la excelencia, la inversión en educación, la consideración y mejora de la formación docente, del impulso de la educación infantil gratuita y la mejora de la calidad del Bachillerato y de la FP y del impulso de la formación en idiomas. Como podemos ver, los objetivos desde lo que se partía para desarrollar las mesas de diálogo y negociación sobre el pacto educativo contenían las líneas principales sobre las que versaban los programas electorales del PP y del PSOE. Cabe recordar que el objetivo europeo era el de la mejora de la formación de los ciudadanos en la economía del conocimiento para hacer de Europa una potencia competitiva y pionera internacionalmente, según lo recogido en la Estrategia de Lisboa (2000-2010).

El documento arriba citado sería el punto de partida para que los negociadores desarrollaran un segundo documento. Como podemos observar se partía de la intención de alcanzar un pacto basado en la objetividad y dejar de lado las cuestiones más ideológicas que, además, no se encontraban contenidas en los informes de la OCDE (PISA) y de la IEA (PIRLS y TIMSS) que fueron los seleccionados para estudiar la radiografía del sistema educativo español. Podemos retomar la idea de que el punto de partida atiende a los documentos de dos organismos que tienen una mirada sobre el sistema educativo y a los que se ha legitimado como constructores de la verdad, siendo que parte de una cosmovisión, como se ha recogido en el marco teórico, liberal económica. Aparte de dicho inciso, que siempre es importante destacar si queremos tener en cuenta el por qué de las tendencias internacionales hacia estrategias de gestión, gobierno, evaluación y

estructuración de los sistemas educativos cada vez más homogéneas, el resultado de esta comparación y evaluación de la situación de la educación en España sería desarrollada en un nuevo documento publicado el día 1 de diciembre del año 2009 bajo el mismo título que el anterior pero que contendría una mayor extensión y con propuestas más concretas (23 páginas).

Sin embargo, lo que es de nuestro interés no es como se desarrolló el proceso paso por paso, sino como el pacto parecía estar cada vez más cerca, ya que tanto María Dolores de Cospedal que era en esos momentos la secretaria general del PP y Ángel Gabilondo tras múltiples mesas negociadoras en el proceso el día 29 de diciembre del año 2009 Gabilondo declaraba que se trataba de un proceso viable ya que el PP tenía voluntad política y expectativas ante el pacto, todo y que, no descartaría la posibilidad de realizar modificaciones (RTVE, 2009). Por otro lado, María Dolores de Cospedal declaraba que: «El PP cree que es bueno un pacto en materia educativa, siempre lo hemos creído y la sociedad española lo demanda, no podemos defraudarla. Vamos a hacer lo posible para lograrlo» (RTVE, 2009). El entusiasmo era mostrado por las dos partes, ya que sin la voluntad política de ambas el pacto nunca podría ser alcanzado.

Ahora bien, siguiendo el análisis desarrollado por Bedera-Bravo (2018) sobre el «pacto educativo», podemos ver como el giro en la negociación que había parecido hasta la fecha una posibilidad real de alcanzar se vería truncado tras la presentación del documento del PP el 18 de enero de 2010 titulado *Propuestas del PP para un pacto por la reforma y la mejora de la educación en España* —anteriormente en una de las mesas de negociación se habría presentado una versión reducida del mismo— en el que se responsabiliza de la situación educativa actual a la LOGSE (1990) del PSOE y trazaba líneas hacia la vuelta al modelo LOCE (2002) para poder redirigir el sistema educativo hacia mejores estándares. No es nada extraño que esto sucediera, y tampoco, el PP iba a cambiar de la noche a la mañana su posición ideológica sobre ciertas cuestiones. La canción repetida machaconamente hasta la saciedad de que era el modelo LOGSE (1990) lo que había sumido al sistema educativo español en una situación de crisis educativa había sido construido a lo largo y a lo ancho del tiempo, y como hemos desarrollado anteriormente, la LOE (2006) había sufrido críticas similares. Bedera-Barvo (2018, p. 127) recoge como «el carácter programático del texto, (era) más propio del inicio de una campaña electoral que de un documento con el que se quiere alcanzar un consenso». La educación es demasiado importante como para no ser utilizada como una herramienta para la confrontación y la gobernabilidad.

Las rondas de negociación continuarían y se elaboraría un documento final bajo el título de *Pacto social y político por la educación* publicado el 22 de abril del 2010 por el Ministerio de Educación. En el mismo se recogían 12 objetivos y 148 propuestas en el que se introducía la revisión de los conciertos escolares de los que se recogía lo siguiente (MEC, 2010, pp. 29-30):

81. Analizaremos la normativa que regula los procesos de escolarización y la regulación de los conciertos educativos con el fin de garantizar los derechos y obligaciones que se deriven de los mismos:

- Asegurar la escolarización equitativa del alumnado con necesidades educativas especiales, con especiales dificultades de aprendizaje, alumnado inmigrante o procedente de minorías étnicas o culturales entre todos los centros públicos y concertados.
- Favorecer la libertad de elección de las familias, en el marco de la programación general de la enseñanza que realizan las administraciones educativas, facilitándoles una adecuada información sobre los proyectos educativos de cada uno de los centros públicos y privados concertados de su correspondiente ámbito territorial.
- Disponer en todos los centros públicos y concertados de los profesionales, los programas específicos y de los recursos y medidas de apoyo necesarios para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Una vez más el objetivo era el de tratar de establecer bajo criterios de equidad una admisión regulada del alumnado, promover la transparencia de información para la libertad de elección (sálvese de la

publicación de resultados) y mejorar la calidad de los recursos y mano de obra de los centros públicos y privados-concertados.

La posición del sector teoconservador y del PP era la de tornar al modelo de libre elección apoyado por la LOCE (2002). Empero, no sería este el punto que determinaría que formalizaría la negativa del PP al apoyo al pacto educativo. Como se recogió en el documento de 8 páginas titulado *Posición del Partido Popular en relación con el pacto sobre la reforma del modelo educativo* (PP, 2010b, p. 2) sus motivos para rechazar el pacto eran que los objetivos:

1. Empezar las reformas que nos permitan combatir con eficacia el fracaso escolar y
2. Elevar la calidad de nuestra educación.

No podían ser alcanzados con:

meros retoques del modelo educativo vigente en España desde hace más de veinte años. Se necesita una reforma en profundidad del sistema. Para ello es fundamental el compromiso y la voluntad político de los dos grandes partidos. EL PARTIDO POPULAR HA ASUMIDO ESE COMPROMISO. EL GOBIERNO SOCIALISTA NO. (PP, 2010b, p. 2)

Sin tener que recurrir a todo el desarrollo discursivo y el análisis de las distintas etapas de negociación del pacto entre ambas fuerzas, dicho documento nos permite ver cuáles eran las propuestas que el PP quería incluir en el pacto y que fueron justificadas como líneas rojas. Dichas manifestaciones eran recogidas en el documento de la siguiente manera (PP, 2010b, pp. 4-8):

1. La inaplazable necesidad de impulsar reformas y medidas, de carácter pedagógico y organizativo para combatir eficazmente el fracaso escolar y fomentar la calidad educativa.
2. *Garantizar que el castellano*, lengua oficial del Estado, sea lengua vehicular en la enseñanza en todo el territorio nacional y en todas las etapas educativas.
3. *La necesidad de que exista un sistema educativo vertebrado y cohesionado* que establezca la existencia de unas *ENSEÑANZAS COMUNES* impartidas en los mismos términos en toda España, contrariamente a lo que establece la ley catalana de Educación. El gobierno sabe que los actuales decretos de enseñanzas mínimas no lo garantizan. *El documento del gobierno tampoco.*
4. La necesidad de adoptar medidas para asegurar la igualdad de oportunidades educativas de todos los jóvenes españoles y evitar una España con distintas velocidades educativas. *EL PP DEFIENDE EL MANTENIMIENTO DEL ACTUAL SISTEMA NACIONAL DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, PRESERVADO LA COMPETENCIA DEL ESTADO EN ESTA MATERIA Y EVITANDO SU PARCELACIÓN. DE ESTA FORMA SE GARANTIZA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA TODOS LOS ALUMNOS DE TODA ESPAÑA CON INDEPENDENCIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DONDE VIVAN.*
5. La necesidad de ampliar las *LIBERTADES EDUCATIVAS*. Para el PP el principio de libertad garantizado en la Constitución española no puede estar sometido al arbitrio de cada Comunidad Autónoma y a la programación que esta diseñe. Es fundamental que se tenga en cuenta la demanda de las familias. *Los padres en este país tienen el derecho a elegir el tipo de educación y el centro educativo que quieren para sus hijos. En este sentido, el PP defiende la libertad de elección de los padres y el documento del gobierno no.*
6. La necesidad de establecer un *VERDADERO SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN* y rendición de cuentas, implantando medidas verdaderamente eficaces y transparentes para la mejora de los resultados escolares. No es lo mismo una evaluación muestral que una evaluación que afecta a todos los alumnos y a todos los centros. No es lo mismo que los padres conozcan el nivel educativo del centro al que envían a sus hijos a que no tengan derecho a conocer esa información. Frente a los ineficaces exámenes «tipo

encuesta» que pretende perpetuar el Gobierno y que no evalúan los verdaderos conocimientos del alumno, *EL PP DEFIENDE UNA EVALUACION DE AMBITO NACIONAL, PARA TODOS LOS ALUMNOS EN 6.º DE PRIMARIA Y 3.º DE SECUNDARIA, QUE PERMITA HACER UN DIAGNOSTICO SERIO RIGUROSO Y TRANSPARENTE DE LA SITUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA AYUDAR A LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES Y PREMIAR A AQUELLOS QUE OBTENGAN MEJORES CALIFICACIONES.*

7. La necesidad de llevar a cabo un fortalecimiento de los centros educativos y una real mejora del modelo de organización y funcionamiento de los centros públicos, con medidas tales, entre otras, *como profesionalizar la dirección y potenciar sus atribuciones. EL PP QUIERE PROFESIONALIZAR LA FUNCIÓN DIRECTIVA, alejarla de cualquier politización y con una selección basada en los principios de mérito y capacidad, así como definir un sistema de incentivos y reconocimientos que permita atraer a los mejores a la función directiva y permanecer en ella.*
8. La necesidad de acometer una seria reforma en el modelo de selección del profesorado, para estimular el acceso a la función docente de los mejores, así como establecer una atractiva carrera docente, con garantías de movilidad en todo el territorio nacional. *PARA EL PP ES FUNDAMENTAL EL MANTENIMIENTO DE LOS CUERPOS NACIONALES DEL PROFESORADO.* No es posible que el Estatuto del docente este supeditado a lo que diga una ley autonómica. *EL DOCUMENTO DEL GOBIERNO NO GARANTIZA LOS CUERPOS NACIONALES DEL PROFESORADO, LO QUE IMPLICA DIFERENTES DERECHOS DE LOS PROFESORES DEPENDIENDO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA EN LA QUE VIVAN.*
9. La necesidad de respaldar eficazmente a la función docente, con el reconocimiento al profesor de su condición de autoridad pública y la garantía de un clima escolar que asegure el derecho y el deber del estudio. *PARA EL PP ES FUNDAMENTAL EL RECONOCIMIENTO DEL PROFESOR COMO AUTORIDAD PUBLICA.* El profesor no es uno más en el aula. Solo desde el respeto a la autoridad del profesorado se mejorará el clima escolar.
10. La urgente necesidad de elaborar una *PLAN EXTRAORDINARIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LOS JÓVENES CON LA FINALIDAD DE COMBATIR EL DRAMÁTICO DESEMPLEO JUVENIL QUE AFECTA YA AL 43 % DE LOS MENORES DE 25 AÑOS.*

Tal y como se recoge en el documento volvemos a ver líneas rojas y puntos de disenso claro entre dos modelos educativos, el de la LOGSE (1990) y el de la LOCE (2002). La cuestión era clara, las elecciones se aproximaban y el PP tenía trazada la línea hacia donde quería dirigir la política educativa española. El PP no abandonaba ni un punto, ni una coma de su programa electoral. Si analizamos los diez puntos que están trazados arriba, podemos ver claramente como se propone una contrarreforma o vuelta a la LOCE (2002) e incluso una propuesta más radical en algunas líneas, como son las enseñanzas comunes o un currículum nacional en el que no existan concesiones a las CC. AA. en la que se hace alusión directa a la ley catalana. La cuestión catalana es un conflicto abierto en la actualidad en el territorio y la geopolítica española y que ha servido de intensos y acalorados debates por la gobernabilidad. Una de las cuestiones más polémicas sería la de la superposición del castellano como lengua vehicular, siendo un punto de conflicto con las CC. AA. que tienen como lengua cooficial las propias de las mismas. Ambas líneas rojas son posicionamientos que claramente no iban a desembocar en un pacto educativo social y político.

Hay que sumar su intención de introducir elementos propios de la NGP como era la profesionalización del cuerpo directivo y, sobre todo, la cuestión de las evaluaciones. El PSOE apostaba por una evaluación muestral que ayudara a diagnosticar el Estado de la educación y sin publicaciones de resultados que pudieran servir para fomentar las prácticas de elección de centro que fomentarían la

competitividad entre centros. El PP, como apuntaría en la reforma denominada LOMCE (2013) tachaba las evaluaciones muestrales como inservibles y de no atender a una necesidad de las familias electoras que tendrían derecho a conocer los resultados académicos del alumnado y de los centros para poder comparar.

El PP se articulaba mediante este documento como el defensor de las libertades de enseñanza, priorizando el sentido constitucional del artículo 27 sobre la libertad de elección de centros que decía estar en peligro dentro del pacto y políticas del PSOE.

Otras cuestiones que han sido tratadas en el pacto como es la profesionalización docente o la extensión de becas y ayudas las plantean como una política prioritaria del PP y da a entender que no es una prioridad dentro del pacto educativo, cuando no era así.

El hecho de que exhiban las mayúsculas en el texto y la negrita trata de mostrar el énfasis con el que lanzan dicho mensaje. A partir de aquí, el pacto educativo no llegaría a su fin.

De este modo el 6 de mayo del 2010 se abandonaban las posibilidades de pacto educativo. Pero Gabilondo aprovechando la Conferencia sectorial de educación el 27 de mayo haría público el documento que recogía parte de las cuestiones tratadas en el proceso de pacto educativo (MEC, 2010c). Los objetivos eran similares a los recogidos en el pacto y que iban en la línea de las metas europeas para 2010, es decir, reducir el abandono y el fracaso escolares y, aumentar la financiación educativa. De hecho, el Ministerio de Educación y las CC. AA. invertirían en el año 2009 el 5,07 % del PIB y el año 2010 el 5,03 % del PIB, la cifra más alta hasta la fecha teniendo en cuenta el período de crisis en el que se encontraba inmersa la economía española (España. Gasto público Educación, 2012). Cabe destacar que en el año 2011 se reduciría al 4,86 % del PIB (Datosmacro, 2019).

3.11. El primer gobierno de Mariano Rajoy (2011-2016) y la privatización «de» y «en» la educación en los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte de José Ignacio Wert (2011-2015) e Íñigo Méndez de Vigo (2015-2016)

3.11.1. Contextualización del gobierno del PP (2011-2016)

La etapa de gobierno anterior fue convulsa en muchos aspectos, pero sobre todo vino determinada por la situación de la economía española y la negación de la crisis económica por parte de la administración del PSOE. Si hemos nombrado en varias ocasiones como la derecha ha construido un discurso sobre la base de que ellos son los garantes del buen funcionamiento de la economía, no resultaría extraño que el PP recogiera el guante del gobierno en un momento donde la crisis iba más allá de lo económico, ya que se trataba de una crisis intersistémica.

En este contexto es preciso citar las manifestaciones sucesivas a raíz del denominado movimiento de los «indignados» o del 15M —en alusión al día en que se acampó en el Km-0 de la Puerta del Sol en la capital española, Madrid— por el que otra fractura, y no la de crisis, se cernió sobre el panorama político español en el que se reclamaba una «democracia real ya» y «acabar con el bipartidismo» (Pulido-Montes y Alventosa-Bleda, 2018). El 15M supuso algo más que un movimiento espontáneo, fue la extensión de una serie de manifestaciones prolongadas en el tiempo y en todas las ciudades del litoral español —por no nombrar las que trascendían las fronteras— que fueron la traducción del descontento con el *establishment* político y económico.

El movimiento estaba conformado por ciudadanos de todas las generaciones y del más variado y amplio espectro político que mostraban su descontento con la política de recortes en todos los sectores, las condiciones sociales y laborales de los trabajadores, el alto desempleo, la situación de los pensionistas, de los colectivos más desprotegidos, de los jóvenes y la corrupción de los partidos políticos, en líneas generales.

José Luís Rodríguez Zapatero y su proyecto del republicanismo cívico que suponía una radicalización de la democracia se habría convertido en una ironía en sí misma si atendemos al eslogan principal del reclamo social traducía en «lo llaman democracia y no lo es» o las pancartas que destacaban a modo de un error en la computadora «404 *Democracy not founds*» (Pulido-Montes y Alventosa-Bleda, 2018).

No es baladí dicho análisis, ya que en líneas generales se presentó la factura pasada al gobierno desde lo que se entendía como una mala gestión del PSOE de la crisis económica y financiera. En parte fue así, pero también lo fue el descontento social generalizado con el sistema.

De este modo un Zapatero abatido aparecía en rueda de prensa el 29 de julio ante los medios para anunciar un adelanto electoral cuatro meses antes de lo previsto. El 20 de noviembre se celebrarían los comicios y Zapatero anunció dicho adelanto del siguiente modo:

Es conveniente que el Gobierno que salga elegido en las urnas afronte desde el 1 de enero el ejercicio económico y las responsabilidades del país. La certidumbre es estabilidad y ha pesado en mi ánimo fijar un calendario claro. El 1 de enero, el nuevo Gobierno debe trabajar en la recuperación económica, en la reducción del déficit y debe garantizar la consolidación de la recuperación. (Garea, 2011)

Al mismo tiempo, el presidente del Gobierno se retiraba de la política activa y decía estar meditada con uno de los candidatos a la presidencia, Alfredo Pérez Rubalcaba que saldría electo como candidato a las elecciones generales del 20 de noviembre de 2011.

Los cálculos electorales situaban al PP como la fuerza parlamentaria más representativa, a pesar de que se respiraba un cierto ambiente crispado con ambas fuerzas políticas, también era cierto que no se atisbaban alternativas políticas y el miedo ante la crisis lanzaría al poder al PP con mayoría absoluta holgada.

En la distribución de votos y escaños el PP obtuvo el 44,63 % de los votos y 186 escaños —32 más que en las elecciones generales de 2008—. El PSOE obtendría el 28,76 % de los votos y 110 escaños —59 escaños menos que en las elecciones generales anteriores— (Congreso de los Diputados, 2011).

Tras dos elecciones generales siendo secretario general del PP, Mariano Rajoy se convertiría en el segundo presidente popular de la historia de la democracia española.

Al mes de haber asumido Rajoy el cargo como presidente del gobierno incumpliría una de las promesas que repitió hasta la saciedad en sus discursos y en sus manifiestos políticos, es decir, no subir los impuestos. La subida no fue solo una subida simple, sino que presentó una subida récord en la historia de la democracia española elevando el IRPF, el Impuesto de Bienes Inmuebles, las diferentes figuras tributarias y el IVA (Llamas y Soriano, 2013). Al mismo tiempo, Bruselas habría fijado la reducción del déficit público en un 4,5 % del PIB para 2012 y cerca del 3 % para el 2013 por lo que se aplicó al mismo tiempo las políticas de congelación y reducción de la inversión pública, tal y como nos recuerdan ambos autores.

Si bien dichas medidas fueron impopulares y caldearon el ambiente social en España, también lo fue la reforma laboral que supuso una huelga general en el año 2012 promovida por la UGT y CC. OO., ya que la consideraron como la reforma más regresiva de la historia.

El mismo 2012 se recapitalizarían las cajas de ahorro con fondos públicos para lo que se dijo se trataba de la solución para evitar un rescate y para tratar de sanear la economía española.

Finalmente, lo que se trató de evitar a toda costa el día 9 de junio de 2012 se produjo, es decir, la banca española debía ser rescatada con 100 000 euros por la UE (Maestre, 2017) para el que su amortización total estaría fijada hacia el año 2027 (Maqueda, 2017). El rescate a la banca fue enunciado a coste cero para el ciudadano, aunque la realidad ha sido otra y el Banco de España estimaría en el año 2017 que al menos 27 344 millones de euros son los que han aportado los contribuyentes al rescate de la banca y que no podían ser recuperados (Urrutia, 2017).

A partir del rescate el gobierno de Rajoy anunció las siguientes medidas: subida del IVA general del 18 % al 21 %, subida del IVA reducido del 8 % al 10 %, congelación de la paga de navidad de los docentes y reducción de sus vacaciones y movilidad, reducción de un 30 % de los concejales, bajada de un 10 % de las ayudas al desempleo a partir de los 6 meses, recorte de 600 millones a los ministerios, control sobre las cuentas autonómicas y municipales y asumir competencias de los ayuntamientos pequeños por parte de las diputaciones (Garea, 2012).

Las huelgas a partir de este momento fueron sucesivas y por parte de todos los colectivos principalmente afectados y se vieron aumentadas tras que el 9 de abril del año 2012 se anunciara un nuevo

recorte de 10 000 millones sobre los presupuestos generales del Estado traducidos en un 21,2 % del presupuesto cortado en educación y un 13,7 % en sanidad (Sanidad tendrá un recorte de 7000 millones y Educación de 3000, 2012). Por ende, el día 29 de abril se convocaría una serie de manifestaciones en todo el litoral español por UGT y CC. OO. en señal de protesta sobre los recortes en sanidad y educación.

A estas les seguirían otras protestas, y en concreto en educación el 17 de mayo se realizarían una serie de actos apoyados por los sindicatos bajo el lema «luto por la educación» en contra del Real-Decreto Ley 14/2012 por el que se regulaban las medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito de la educación con el objetivo de la estabilidad presupuestaria marcada por la UE (I. García, 2012). A estos actos le seguiría la huelga general convocada para el día 22 de mayo del mismo año por los principales sindicatos de la enseñanza —CC. OO., ANPE, CSI.F, STEs-i y UGT—. Entre muchas de las reivindicaciones la principal era la de denunciar como los recortes que estaban siendo aplicadas de entre un 25-30 % suponían un desmantelamiento de la escuela pública y que llevarían a la educación al mismo estado que 30 años atrás (París, 2012).

Sin embargo, no serían las únicas cuestiones denunciadas por el colectivo educativo, ya que la LOMCE (2013) sería motivo de una serie de manifestaciones y resistencias por una serie de CC. AA. en la aplicación de sus puntos más controvertidos que pedían la dimisión del quizás ministro de educación más impopular de la historia de la democracia, José Ignacio Wert, pero esto será detallado más adelante en el análisis de la reforma.

Las crisis parecían venir una detrás de otra para el gobierno de Rajoy y la última etapa de su primera legislatura tendría que enfrentarse a la crisis y desafío soberanista catalán por el Estatuto de Autonomía del año 2006, así como los sucesivos casos de corrupción.

Si bien las políticas neoliberales y neoconservadoras aplicadas por el gobierno de Rajoy mostraban un gobierno decadente contestado en la sociedad española, los casos de corrupción que mostraban un PP imputado por una presunta en su momento financiación ilegal que el día 23 de marzo de 2015 sería demostrado así fue entre los años 1990 y 2008 (Pérez, 2015) parecían el motivo suficiente para que la sociedad española terminará con una sospecha sobre la confianza depositada en el partido. Empero, la recuperación económica anunciada por el Banco de España en el año 2014 que apuntaba al mayor crecimiento desde el inicio de la crisis con un avance del 0,4 % del PIB, favorecería la imagen del PP como el partido de la buena gestión económica (Bolaños, 2014).

Por tanto, como veremos más adelante el PP saldría electo en las próximas elecciones generales celebradas.

3.11.2. Los programas electorales del PSOE y PP y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2011

Las cartas de presentación de las propuestas políticas de los dos secretarios de los partidos mayoritarios en el gobierno que se presentaron candidatos a la presidencia del España estarían recogidas en sus programas preelectorales. La introducción de ambos programas nos permite ver la apuesta política de ambas formaciones.

Por lo que hace al PSOE (2011, pp. 6-8) en su introducción recogía la sensibilidad social. Algunos decían que el proyecto político parte de su postura dialogante —cabe decir que fue el principal artífice del desarme de la organización terrorista ETA y del Estatut de Catalunya— era un guiño hacia el sentir social manifestado en el 15M. Se recuperaban palabras como socialdemocracia y estado del bienestar. Rubalcaba era perteneciente a la sección reformista del PSOE y sería definido como un hombre de Estado por haber participado en las cuestiones anteriormente señaladas y haber sido uno de los artífices de la LOGSE (1990), así como, junto a Carme Chacón, dos de los protagonistas que abanderaron su oposición contra la LOCE (2002) del PP (Sánchez, 2019).

En el discurso de su propuesta política se recoge un cierto optimismo sobre lo que ha supuesto la globalización, y además ofrece una apuesta clara para la salida de la crisis mediante la inversión en la economía del conocimiento, es decir, una apuesta firme por la educación, la innovación y la investigación.

Rubalcaba sería un candidato a la presidencia que se presentaría a las elecciones en el peor de los momentos para la formación socialista, la cual obtendría hasta la fecha los peores resultados de la historia de la formación, a la que la crisis social, económica y política le pasaría una gran fractura (Delgado-Fernández y Cazorla-Martín, 2017). De hecho, hoy no sabremos si las políticas de Rubalcaba irían en la línea de la austeridad y de la reducción del gasto público, pero probablemente no podría haber evitado aplicar dichas recetas bajo la presión de «la Troika» y el camino hacia el rescate económico que cada vez se tornaba más evidente. Lo que si podemos proyectar es que probablemente no se habría llevado a cabo la contrarreforma educativa que ahora analizaremos encabezada por el PP, o al menos sería sorprendente en uno de los artífices de la LOGSE (1990).

En la introducción del programa electoral del PP para las elecciones de 2011 (p. 4) encontramos uno de los textos más escuetos si tenemos en consideración los anteriores y no acudimos a la formación antecedente, es decir, AP. No podríamos jugar a adivinar que tipo de políticas son las que proponía el PP, pero si podíamos tildar de moderado y conservador al discurso desarrollado. En los últimos párrafos se puede encontrar la palabra que va a definir las políticas desarrolladas por la formación popular, es decir, las políticas de austeridad.

Ambos programas electorales en materia educativa trazan una línea de continuidad respecto del programa electoral presentado para las elecciones del año 2008, tal y como podemos observar en el ANEXO XXI.

Encontramos un modelo educativo, el del PSOE que reivindica la continuidad del sentido de la LOE (2006). Asimismo, se concentra en los objetivos marcados por la agenda europea hacia 2020, en una revisión de los anteriores objetivos que fueron delimitados en el año 2000 hacia el año 2010, y que ahora, se fijarían hacia el año 2020. Ambos proyectos o programas electorales recogen parte de los objetivos que serían recogidos en el *Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020)* que sería fijado tras las conclusiones adoptadas por el Consejo en el año 2009 y del que se establecían cuatro objetivos estratégicos:

1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Las áreas y ámbitos prioritarios derivados de dichos objetivos estratégicos se desarrollarían a lo largo de la década y se fijarían etapas en el tiempo que delimitarían las áreas prioritarias a trabajar. Como podemos ver en la tabla siguiente:

Áreas y ámbitos prioritarios basados en los Objetivos estratégicos de la ET2020 a lo largo de los ciclos de trabajo			
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ÁREAS PRIORITARIAS CICLO 2009-2011	ÁREAS PRIORITARIAS CICLO 2012-2014	ÁMBITOS PRIORITARIOS ¹ CICLO 2015-2020
HACER REALIDAD EL APRENDIZAJE PERMANENTE Y LA MOVILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias relativas al aprendizaje permanente Marco europeo de cualificaciones Ampliación de la movilidad del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias relativas al aprendizaje permanente Herramientas de referencia europeas La movilidad durante el aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidas mediante el aprendizaje permanente, centradas en los resultados de aprendizaje, a favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital Un fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación
MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICACIA DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje de idiomas Desarrollo profesional de profesores y formadores Gobernanza y financiación Aptitudes básicas en lectura, matemáticas y ciencias Nuevas cualificaciones para nuevos empleos 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidades básicas (lectura y escritura, matemáticas, ciencias y tecnología) e idiomas Desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares Modernización de la enseñanza superior y aumento de las titulaciones de educación terciaria Atractivo y pertinencia de la FP Financiación eficaz y educación 	
PROMOVER LA EQUIDAD, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA CIUDADANÍA ACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> Abandono prematuro de la educación y la formación Educación preescolar Migrantes Alumnado con necesidades especiales 	<ul style="list-style-type: none"> Abandono escolar Educación y cuidado de la primera infancia Equidad y diversidad 	
INCREMENTAR LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN, INCLUIDO EL ESPÍRITU EMPRESARIAL, EN TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Competencias transversales clave Instituciones que favorezcan la innovación Asociación entre mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, la formación y la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Asociaciones con empresas, instituciones de investigación y la sociedad civil Competencias transversales clave, enseñanza del emprendimiento, alfabetización electrónica, alfabetización mediática y entornos de aprendizaje innovadores 	

(1) Aunque los objetivos estratégicos se siguen considerando pertinentes, los ámbitos prioritarios se han reducido a 6 en este nuevo ciclo. Cada uno de ellos puede contribuir a la consecución de uno o más objetivos estratégicos para el periodo hasta 2020, son plenamente coherentes con las prioridades de actuación generales de la UE y contribuyen a su logro. Son los Estados miembros los que, en función de sus prioridades nacionales, seleccionarán las áreas de trabajo y cooperación en que desean participar.

Imagen 9. Áreas y ámbitos prioritarios en los objetivos estratégicos de la ET2020 a lo largo de los ciclos de trabajo
 Nota: Extraído de Eurydice España-Redie (<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>)

Si atendemos a los ET2020 podemos ver que los programas electorales educativos de ambas formaciones redirigen esfuerzos hacia el alcance de dichos objetivos.

Como se puede observar en ambos programas electorales se establecen o desarrollan políticas relacionadas con la movilidad, el fortalecimiento de las materias instrumentales (matemáticas, ciencias y lengua), el aprendizaje de lenguas extranjeras, la reducción del abandono y el fracaso escolares, etc. A la par, como recoge la ilustración que tenemos más arriba, se fomentan las políticas que promueven las APP, educación para el emprendimiento, alfabetización electrónica y mediática, etc. De este modo podemos ver una vez más como la política no parte exclusivamente de los Estados-Nación, sino de los organismos supranacionales y las políticas promocionadas desde los organismos intencionales como la OCDE, el BM o la UNESCO.

El programa electoral del PSOE introduce, una vez más, una visión gerencialista de la educación en la que la mejora de los resultados es un objetivo prioritario. No obstante, la diferencia con el PP, el cual desarrolla un enfoque basado en la NGP que fortalece la autonomía basada en el gerencialismo, la finalidad del PSOE es promover al mismo tiempo la autonomía pedagógica. La hibridación de ambas dimensiones de la autonomía —gestión y pedagógica— forma parte de ambas agendas, lo que las diferencia es sobre que esfera se desarrolla un mayor énfasis.

En el caso del PSOE la autonomía que buscan desarrollar partiría de la política del contrato-programa, su política estrella basada en enfoques de mejora propios de la empresa, como podrían ser las normas ISO900 o el modelo EFQM que introdujimos en el marco teórico. Es decir, un modelo cíclico en la búsqueda de la mejora de los resultados fundamentados en la gestión enraizada en el modelo de calidad total. El contrato-programa termina desarrollando efectos perversos en las organizaciones por los que se introduce la cultura de la performatividad. No podemos obviar que mediante las políticas del contrato-programa en algunas CC. AA. dentro del marco de la LOE (2006) la financiación de los centros venía condicionado en algunos casos por los resultados derivados de los contrato-programa un otro modelo similar bajo otra fórmula de categorización (Díez-Gutiérrez, 2014). No obstante, el modelo de autonomía gerencial parte del programa electoral del PP se fundamenta en las teorías y aplicaciones de la NGP —como

en el caso del *thatcherismo* en Inglaterra— en el que se refuerza la figura del director y del equipo directivo como gestores y en el que los órganos de gobierno colegiados son vaciados en su poder de decisión y quedan como meros evaluadores o consultores.

Como en su anterior programa electoral vuelven a poner en el centro la libertad de elección de centro, en la que consideran introducir la política de los centros especializados en ciertas áreas del currículum emulando a las *specialist schools* o *academies schools* inglesas. Otra de las políticas que sirven al desarrollo de un cuasimercado educativo y que «supuestamente» refuerzan la libertad de elección de centro es la publicación de resultados de los centros y alumnos, una cuestión que recogen en su currículum. Se ve reforzada aún más la privatización endógena de la educación si tenemos en cuenta que en dicho programa electoral se recoge la intención de implantar un sistema de pago o premio por méritos, tanto docentes como escolares. La promoción de la cultura de la excelencia y la meritocracia, así como la de la competitividad entre los agentes de una propia institución que atenderán mejor a los objetivos marcados desde fuera y verán reducida esa autonomía por la que tanto abogan las políticas populares. Los efectos de dicha política —pago por mérito docente— ya han sido analizados en el marco teórico de la tesis doctoral.

Siguiendo el análisis del PP irremediamente miramos hacia la política del Partido Conservador británico erigida en el *back to basics*, es decir, la enseñanza de la escritura, la aritmética y el cálculo como las áreas fundamentales del currículum a reforzar. En el caso del partido conservador español no iba a ser menos, ya que la reforma del PP —la LOMCE (2013)— que más adelante desarrollaría ha sido comparada con la ERA (1988) británica por desarrollar un orden institucional similar y promover la privatización «de» y «en» la educación en el Estado español (Puelles-Benítez, 2015; Rodríguez-Martínez, 2014a; Romero-Morante y Louzao-Suárez, 2017).

Una de las cuestiones más polémicas recogidas en el programa del PP sería la extensión del bachillerato a un curso más, lo que supondría la supresión de 4.º de la ESO, lo que obligaría al alumnado elegir de manera más temprana entre si cursar el bachillerato o la FP de grado medio, lo que supone una reubicación del alumnado por itinerarios que atentaría sobre el carácter comprensivo introducido por la LOGSE (1990). Ya es conocido de sobra que el alumnado de clase trabajadora suele decantarse por itinerarios formativos técnicos y el alumnado con un capital cultural y económico más elevado por itinerarios académicos (Castejón-Company, 2017).

El programa popular recoge una serie de medidas para fomentar la atención y docencia al alumnado en desventaja social, mediante el reconocimiento a la docencia en centros más desaventajados o una mayor atención al alumnado con necesidades específicas. A diferencia del PSOE que prevé desarrollar un plan contra el fracaso escolar e introduce una serie de medidas basadas en sistemas de becas, formación del profesorado (MIR educativo) y de continuidad del programa PROA que pusieron en funcionamiento. El PSOE resume su política educativa como un modelo que tratará de promover la solidaridad, igualdad, inclusión, socialización, mérito, esfuerzo y excelencia.

Como podemos ver, ambos partidos convergen en los objetivos prioritarios del sistema educativo pero el enfoque es diferente, si tenemos en cuenta que el modelo del PP posteriormente será desarrollado mediante la LOMCE (2013) que analizaremos más adelante, y el PSOE pretendía dar continuidad a la LOE (2006).

Ya una vez en el poder Rajoy conformaría gobierno y nombraría Ministro de Educación, Cultura y Deporte al profesor, político y diplomático José Ignacio Wert que estaría en el cargo entre los años 2011 y 2015, cuando pasaría a ser sustituido por Íñigo Méndez de Vigo que estaría en el cargo entre los años 2015 y 2016.

3.11.3. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Ciencia (2011-2015)

Las políticas desarrolladas en el MEC y que tienen un impacto sobre la privatización «de» y «en» la educación fueron:

Tabla 59. Reformas educativas y principales cambios introducidos por el gobierno popular de Mariano Rajoy (2011-2016) bajo el Ministerio de Educación y Ciencia de María Jesús San Segundo (2015-2016)

Presidente del Gobierno	Ministro de Educación y Ciencia	Reformas en educación	Principales cambios introducidos
Mariano Rajoy (2011-2106)	José Ignacio Wert Ortega (2011-2015)	Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo	Documento por el que el gobierno implementa y desarrolla una serie de recortes del gasto público en educación
		Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	Ley de gran alcance introdujo cambios importantes en la gestión y dirección de los centros, en los órganos colegiados, evaluación del rendimiento educativo, la libertad de elección de centro, etc.
		Real Decreto 1105/2014, de 36 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato	Documento normativo por el que se ponen en funcionamiento las reformas introducidas por la LOMCE (2013) en relación con la etapa de la ESO y del Bachillerato
	Íñigo Méndez de Vigo y Montojo (2015-2016)	No se introducen cambios	No se introducen cambios

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación recogida en la tabla.

José Ignacio Wert será recordado como uno de los ministros menos populares entre la comunidad educativa y la oposición. En el digital *La Nueva España* el día 25 de junio del año 2015 se recogían las 10 declaraciones más polémicas del ministro (Las 10 perlas más polémicas de Wert, 2015):

1. «La selectividad no funciona porque la pasan el 94 % de los alumnos». Así defendía el ministro su reforma educativa en el Campus FAES 2012.
2. «Se están exagerando las consecuencias de las medidas de ajuste en Educación. Se está llamando recortes a unas medidas de eficiencia». Wert aclaraba de esta manera sus propuestas en una entrevista en 2012 a TVE.
3. «Nuestro interés es españolizar a los niños catalanes». El ministro Wert contestaba así en el Congreso a Irene Rigau, consejera catalana de Educación.
4. «El hecho de que haya jóvenes con capacidad y voluntad de movilidad, que dominen idiomas extranjeros, que tengan la voluntad de salir, que quieran ensanchar sus horizontes profesionales, nunca puede considerarse un fenómeno negativo». Esta es la definición que Wert dio de la «fuga de cerebros» durante una visita al centro FP Dual de Mercedes Benz en Stuttgart, Alemania.
5. «La Comunidad educativa no puede ser una comunidad democrática, porque el proceso educativo no es democrático». El siempre controvertido Wert hacía estas declaraciones en la FAES, el campus de verano de la fundación de Aznar, dos años antes de ser nombrado ministro de Educación.
6. «La educación pública ha dejado de contribuir a la sociedad. Hay que centrarse en la calidad». Wert se refería así a la afirmación de que la LOMCE atentaba contra la educación pública.
7. «No estamos para gastar 4000 millones en estudiantes que dejan la carrera a medias». Con estas palabras explicaba Wert la remodelación del sistema de becas de 2012.
8. «Que la familia no tiene recursos para afrontar el pago de las tasas, [...] ¿Qué quiere decir? Pues que no se quieren dedicar recursos a eso en detrimento de usar recursos en otras cosas». Una frase que demuestra la idea que el ministro sostiene sobre la economía de las familias.

9. «Se habla de despidos y lo que habrá es no renovación de contrato, ya que la palabra interino dice claramente de lo que estamos hablando». Con estas declaraciones en 2012 en Onda Cero explicaba Wert la reducción del número de docentes.
10. «Los universitarios que no lleguen al 6,5 % de media quizá deberían estudiar otra cosa». Así defendía el ministro Wert la remodelación del sistema de becas. Unas declaraciones tan criticadas que finalmente las exigencias para la obtención de becas se cambiaron dependiendo de las carreras.

Todas y cada una de estas frases enunciarían lo que se desarrollaría mediante la LOMCE y reales decretos que pusieron en marcha algunas de estas medidas. Las declaraciones sin complejos partían de una situación compleja, como era la de la crisis financiera y la crisis inmobiliaria que nos había sumido en la peor de las crisis económicas que habría vivido el Estado español hasta el momento. Como explicamos anteriormente, era el momento exacto e idóneo para introducir las políticas neoconservadoras que se venían anunciado desde hace más de una década y ahora podían hacerse bajo la justificación de que lo que había fallado eran las políticas «buenitas» socialistas y de derroche del gasto público que fomentaban la incapacidad para convertir y esforzarse. En la 6ª frase citada de la digital *Nueva España* se ve de manera clara como la educación pública no era una prioridad para el gobierno, sino que lo era la calidad. Un mensaje que nos lleva a pensar que en esta etapa la intención era la inversión en centros concertados en detrimento de los públicos, como ahora más adelante veremos que esta sería la tendencia en los gobiernos del PP (2011-2018), es decir, una desviación de fondos públicos a centros concertados y una reducción o estancamiento de dicha inversión en los centros públicos. Dicha reducción de financiación en los centros públicos puede ser una estrategia para precarizar la escuela pública y terminar desmantelándola o quedando reducida al mero asistencialismo (Díez-Gutiérrez, 2014).

El discurso del ministro Wert es un discurso repetido machaconamente, como ya en el año 2001 describía Jurjo Torres que el discurso del neoliberalismo es repetido machaconamente hasta convertirse en algo con sentido y que forma parte del sentido común social.

Sería de sentido común en un momento en el que España estaba pidiendo un rescate a la banca para sanear la banca a la UE el día 9 de junio de 2012 y los medios de comunicación no paraban de emitir noticias sobre el aumento de la prima de riesgo, la caída de los valores de la bolsa española y el paro azotaba a cada vez más personas —destacadamente los jóvenes— que las medidas de recortes y austeridad pudieran ser aplicadas sin impunidad.

El shock había sido la crisis y la doctrina para aplicar sería el neoliberalismo —en nuestro caso el ordoliberalismo ya que las órdenes de recorte del gasto público y del déficit provendrían prioritariamente del pavor alemán a la inflación—. Verger, Zancajo y Fontdevila (2016) ya versarían sobre la privatización por la vía del desastre. Aunque estos autores identificarían dicha tendencia de privatización con los desastres naturales, los golpes de Estado o los conflictos bélicos, es decir, en una situación extrema que permitiría a los gobiernos aplicar políticas universales de privatización, nosotros pensamos que el *Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* hubiese sido imposible haberlo llevado a cabo en una situación económica normalizada.

La argumentación recogida en el Real Decreto-ley 14/2012 fue la siguiente:

En la actual coyuntura económica se hace necesario mejorar la eficiencia de las Administraciones Públicas en el uso de los recursos públicos, con objeto de contribuir a la consecución del inexcusable objetivo de estabilidad presupuestaria derivado del marco constitucional y de la Unión Europea. En materia de educación, el objetivo común perseguido es proporcionar a las Administraciones educativas un conjunto de instrumentos que permitan conjugar los irrenunciables objetivos de calidad y eficiencia del sistema educativo con el cumplimiento de los objetivos de estabilidad presupuestaria y su ineludible reflejo en la contención del gasto público y en la oferta de empleo público. Las medidas propuestas afectan a todos los niveles educativos (universitarios y no universitarios) y combinan medidas de carácter excepcional, cuya aplicación se justifica por la actual coyuntura económica, con otras de carácter estructural que introducen novedades que contribuirán decisivamente a mejorar de forma permanente la eficiencia del sistema educativo español.

El documento hace alusión a lo que la UE desarrolló mediante la Directiva 2011/85/UE «sobre los requisitos aplicables a los marcos presupuestarios de los Estados miembro». De esta directiva el exministro de Hacienda, Cristóbal Montoro desarrolló la *Ley Orgánica de Estabilidad Presupuestaria y Sostenibilidad Financiera* (LOEPSF), lo que suponía la reducción del gasto público en una situación de déficit público.

De este modo, el Real Decreto-ley 14/2012 quedaba justificado y orientado por la LOEPSF fruto de directrices europeos. Es a partir de este momento que la educación pública estaría sometida una situación de deterioro, ya que el Real Decreto-ley 14/2012 se tradujo en:

1. Aumento de la ratio alumno/profesor. Lo que llevaba a la no incorporación de profesorado de nueva contratación o de no renovación de los contratos de los docentes interinos. Dicha medida suponía en el peor de los casos una saturación de las aulas con una menor atención docente. Una contradicción con la pretendida calidad por parte del PP, así como de la lucha contra el fracaso y abandono escolar.
2. Aumento de la jornada lectiva del profesorado en 25 horas para el profesorado de educación infantil y primaria y de 20 horas en las enseñanzas restantes de los centros sostenidos con fondos públicos. Esto suponía un mayor ahorro en personal.
3. Las sustituciones del profesorado por profesorado interino solo se podrían hacer efectivas si el profesorado funcionario faltara un mínimo de diez días lectivos, lo que suponía que el resto del profesorado de plantilla tuviera que sustituir al profesor de baja, lo que suponía un deterioro y alteración de la normalidad de los centros docentes públicos.
4. Se retrasaba la introducción de nuevos cursos de formación profesional que estaban previstos para el curso 2012/2013 hacia el año 2014/2015.
5. Se eliminaba el requisito de al menos contar con dos modalidades de Bachillerato y era justificado como una mayor dotación de autonomía a las CC. AA. para que pudieran gestionar su oferta educativa como desearan.

Respecto de la situación del profesorado funcionario cabe recordar que desde el año 2010 —con el anterior gobierno del PSOE— se comenzaron a aplicar recortes en las pagas extras de todos los funcionarios vía los Presupuestos Generales del Estado. Situación que continuaría en los respectivos años del Gobierno del PP en la que se «congelaría» la paga extra de los mismos y no sería devuelta la mitad de esta hasta el año 2016 (El Gobierno devolverá este mes la mitad de la paga extra pendiente a los funcionarios, 2016).

La contestación social no tardó en llegar y el 22 de mayo se convocó una huelga en educación de la que los principales sindicatos de la educación pública (FE-CC. OO, FETE-UGT, STES-i, CSIF y ANPE) cifraron el seguimiento de esta en un 80 %, frente al 22,7 % según datos del Ministerio de Educación (Colado, 2012).

La respuesta del ministro de Educación sería la de tratar de dialogar con los distintos sectores de la Comunidad Educativa, pero no estaba en su intención suavizar los recortes, y según la frase recogida anteriormente sobre la opinión que le merecía la Comunidad Educativa, era de imaginar que el Real Decreto 14/2012 no fuera alterado en ningún punto o coma.

El Real Decreto-ley 14/2012 se tradujo en un recorte de más de 3000 millones de euros en educación —cifra sumada a los recortes aplicados en los Presupuestos Generales del año 2012—. Moreno, Díez Gutiérrez, Pazos y Recio (2012, pp. 5-6) recogerían que dichos recortes suponían:

La eliminación progresiva de la educación de 0 a 3 años como etapa educativa, la práctica desaparición de la formación permanente del profesorado, la precarización de la función docente (más horario lectivo, menos retribuciones, sustitución de bajas a partir del décimo día), junto a una reducción drástica de becas y de la oferta educativa en ESO, Bachillerato, FP y Escuelas de Idiomas, mediante un recorte del 66 % en transferencias a las comunidades. Esos tijeretazos se suman a los que ya han hecho las propias comunidades en años precedentes, reduciendo plantillas, salarios, tutorías, desdobles, materias optativas, servicios de orientación, ayudas y un largo etcétera.

Los recortes y la reducción del gasto público en educación parecían atentar con las prioridades que habían dibujado en el anterior programa electoral del año 2011 del PP. Una característica de las políticas neoliberales es tener unos objetivos como la calidad y excelencia en el centro de sus políticas, pero a base de una mayor autonomía que responsabiliza a la gestión de los centros que tienen que ser eficaces y eficientes con menos recursos.

Ahora bien, la impopularidad le llegaría a Wert definitivamente —más allá de sus sonadas frases y recortes en educación— mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Como hemos referenciado anteriormente, la contrarreforma LOMCE supondría para el sistema educativo español lo que la ERA (1988) para el sistema educativo británico, es decir, la introducción del GERM en la educación pública. Como recoge Pérez-Gómez (2014, p. 63) el GERM se concreta en:

- Crear un clima y elaborar una narrativa de crisis de la escuela pública.
- Privatizar la titularidad o la gestión, estimulando la competitividad interna y externa y promoviendo la libre elección de centro.
- Imponer la uniformidad y la homogeneidad de un currículum reproductivo de contenidos disciplinares, irrelevantes y descontextualizados.
- Desarrollar la rendición de cuentas mediante test y pruebas objetivas externas.
- Provocar la desprofesionalización docente

Recogemos en este caso la definición de Pérez-Gómez (2014), ya que engloba perfectamente los cambios que fueron introducidos mediante la ERA (1988) en Inglaterra y que serán introducidos en el sistema educativo español mediante la LOMCE (2013). Ya han sido demostrados los paralelismos entre las políticas del gobierno inglés de Margaret Thatcher y John Major con las políticas de José María Aznar a lo largo de sus dos gobiernos (1996-2004) (Puelles-Benítez, 2005).

Ahora bien, el PP de Mariano Rajoy en su primer Gobierno (2011-2016) encontraría el contexto perfecto para aplicar las políticas «de» y «en» privatización de la educación española sin complejos y con una holgada legitimidad construida durante más de una dos décadas en los que la FAES y los diferentes ministros y ministras de educación, así como intelectuales afines a los populares, han ido lanzando sus reiteradas críticas sobre el modelo educativo de la LOGSE (1990) y la situación crítica del sistema educativo español.

El ideario educativo por parte del PP fue expuesto en el anteproyecto de la LOMCE en el que se recogía en su preámbulo lo siguiente:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta con el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global. (Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa)

Se puede apreciar en este fragmento extraído del preámbulo del anteproyecto en su primer párrafo como la educación estaría puesta al servicio de la economía y de la competitividad que muestra el sesgo neoliberal y de mercado de la reforma del PP. Cabe decir, que en el texto final legal esto se matiza de la siguiente manera:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor. (LOMCE, 2013, p. 3)

Por lo tanto, se matiza y se vacía de carga mercantilista a lo que se entiende como el motor de la educación en el texto legal formal.

La LOMCE (2013) fue una vez más una ley que no contó con el apoyo de la Comunidad Educativa, ni fue elaborada bajo el diálogo y las negociaciones. La Ley saldría adelante con el voto exclusivo de 182 diputados y pronto sería contestada por las CC. AA. que no estaban bajo el gobierno del PP intentando desarrollar sus propias estrategias de resistencia (Fernández-González, 2016).

Viñao (2016) ya describía a la LOMCE como una ley de «pasado próximo», puesto que: 1) solo fue aprobada por el PP y con la abstención de Unión del Pueblo Navarro, 2) El resto de fuerza políticas a excepción de Foro Asturias, Unión del Pueblo Navarro y Unión, Progreso y Democracia firmarían un escrito con el compromiso de derogarla el 17 de julio del 2014 y, 3) Nacieron fuerzas políticas nuevas como Podemos o Ciudadanos que habían entrado con fuerza en la escena social.

No obstante, el autor destaca que, aunque la ley sea la crónica de una muerte anunciada es importante analizarla puesto que representa exponencialmente la ideología en materia educativa del PP y nos ayuda a analizar las políticas desarrolladas en otras CC. AA. presididas por la fuerza conservadora española.

La LOMCE (2013) es actualmente de todas las leyes de educación de la historia de la democracia española a la que más estudios recientes le han sido dedicados. De entre ellos, son varios los que se han ocupado de analizar el fenómeno de la privatización en y de la educación a partir de dicha reforma (Bayona-Aznar, 2013; Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2013; Parcerisa, 2016; Saura y Luengo, 2014; Viñao, 2016). Parte de estos estudios se han centrado en analizar la introducción de la filosofía de la NGP o del *New Public Management* mediante la rendición de cuentas, la evaluación, la publicación de resultados, la competitividad y el gerencialismo (Bernal-Agudo, 2014; Bernal-Agudo y Vázquez-Toledo, 2013; Parcerisa, 2016; Villamor y Prieto, 2016). Otros han destacado como las pruebas PISA han sido una herramienta para la legitimación de la LOMCE y de la introducción de mecanismos propios del Global Education Reform Movement en el sistema educativo español (Fernández-González, 2015; Herrero-Casado, 2016; Saura y Luengo, 2015).

Encontramos estudios que destacan el papel de la FAES como un *think tank* neoliberal que ha jugado un papel principal en la difusión de las ideas neoliberales y de la construcción de la LOMCE (Saura, 2015b). Otro de los elementos destacados como parte del GERM es la desprofesionalización docente de la que rinde cuentas mediante el movimiento *Teach for All* (Empieza por Educar) en el caso español impulsado por Ana Botín —presidenta del Banco Santander— como una iniciativa propia del filantropocapitalismo y de la que sus prácticas formativas del profesorado se pueden trazar líneas con la política del PP (Saura, 2016; Saura y Fernández-González, 2017).

En otros estudios se ha recogido la voz del profesorado y el impacto en la práctica e identidad docente que de la aplicación de dicha reforma se derivan destacando una mayor fragmentación de la cultura escolar docente, la percepción de una mayor carga de trabajo, la sensación de sentirse constantemente controlados por la cultura de la performatividad (Rodríguez-Martínez, 2014b; Sauras, 2016). En la misma línea del estudio sobre las percepciones del profesorado Monarca, Fernández-González y Piedrahita (2016, p. 203) recogerían mediante una escala Likert las percepciones de una muestra amplia que les permitía hacer generalizaciones sobre la percepción del profesorado sobre los siguientes 20 ítems:

1. Grado de conocimiento que tiene de la LOMCE
2. España necesitaba esta nueva Ley de Educación
3. La LOMCE ha sido elaborada con la participación del profesorado
4. La LOMCE ha sido elaborada con la participación de los gobiernos autonómicos
5. La LOMCE es el reflejo de un pacto educativo
6. El proceso de implementación de la LOMCE ha sido el adecuado
7. La LOMCE contribuye a mejorar la inclusión educativa
8. La eliminación que hizo la LOMCE de la asignatura de «educación para la ciudadanía» fue adecuada
9. El tratamiento de la autonomía de los centros que hace la LOMCE es el adecuado
10. Los contenidos curriculares que incluye la LOMCE son los adecuados
11. El tratamiento de las competencias que hace la LOMCE supone una mejora con respecto a la LOE
12. La LOMCE favorece la profesionalización del profesorado
13. El papel que la LOMCE otorga al director/a es el adecuado
14. El sistema de elección del director/a previsto en la LOMCE es el adecuado
15. El papel que la LOMCE otorga a los órganos de gobierno de los centros es el adecuado
16. La incorporación de las evaluaciones externas que realiza la LOMCE es

adecuada 17. La difusión de los resultados de los centros en las evaluaciones externas prevista en la LOMCE es adecuada 18. El planteamiento que hace la LOMCE sobre la libertad de las familias para elegir centro educativo es adecuado 19. La LOMCE supone una mejora para la educación del país 20. Grado de valoración de la LOMCE.

La principal conclusión extraída de dicho estudio realizado sobre 6054 profesores y profesoras de centros públicos y concertados-privados de España es la de una percepción mayoritariamente negativa de la reforma (Monarca, Fernández-González, y Piedrahita, 2016).

Destacan al mismo tiempo, los estudios que han realizado investigaciones desde una perspectiva feminista o de género por las claras implicaciones de dicha reforma sobre la coeducación y la discriminación de género (Fernández-González y González-Clemares, 2015; Rodríguez-Martínez, 2017; Venegas y Heras, 2016).

Subirats (2014) destacaría el carácter antidemocrático de la reforma, así como otros realizarían estudios sobre la perspectiva de la segregación escolar y como dicha reforma representa un camino encubierto hacia la desigualdad (Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2013) y un modelo ideológico-discursivo que atenta contra la educación comprensiva dentro del marco del estado del bienestar deteriorado por las políticas neoliberales (Viñao, 2016).

Otros estudios ponen el foco de análisis en como la LOMCE (2013) ha sido motivo de construcción de resistencias colectivas en defensa de la escuela pública como son las acciones colectivas de *Mareas por la Educación Pública* y la *Educación Que Nos Une* (Saura y Muñoz-Moreno, 2016) o la utilización de las redes sociales en las que han emergido movimientos sociales de protesta contra los efectos de la política economicistas aplicada en el contexto español a partir de la crisis de 2008 con especial relevancia las manifestaciones en contra de la LOMCE (2013) (Saura *et al.*, 2017).

En términos generales la contrarreforma LOMCE (2013) ha supuesto un marco normativo susceptible de análisis debido a las claras implicaciones sobre la educación pública española y la preocupación del ataque a la que estaba siendo sometida.

Ya se ha descrito anteriormente como los datos y las comparaciones son útiles a los gobiernos y *policy makers*. Saura y Luengo (2015, p. 122) describen como:

Pisa ha legitimado su poder ya que la expansión y consolidación de estas pruebas es una realidad en la mayoría de los sistemas escolares [...] La legitimación de sus relaciones de poder y de control las ejercita diagnosticando, enjuiciando, asesorando e influyendo en la creación de nuevas políticas educativas que se extienden globalmente.

La referencia a PISA no es baladí o realizada al azar, ya que los estudios de la OCDE fueron la base para diagnosticar la situación del sistema educativo de cara a desarrollar el «pacto educativo» representado por Ángel Gabilondo.

Bonal y Tarabini (2013) versan sobre efectos indirectos y directos de las evaluaciones PISA en las políticas de los Estados-Nación que son evaluados por la OCDE de manera voluntaria. Los indirectos serían los derivados de las tendencias que suponen la evaluación de ciertas áreas y como los gobiernos introducen reformas para mejorar los resultados en las áreas que evalúan las pruebas —lengua, matemáticas y ciencias—. Los directos son la utilización de los datos por parte de los gobiernos para llevar a cabo las reformas educativas que son la voluntad del gobierno de turno. Para ello, ambos autores destacan que se ponen dos mecanismos en los textos —entiéndase como texto a todo documento, discurso, persona o acción— uno denominado selectividad e instrumentalización. La selectividad es destacar de los informes o de los datos lo que sirve al objetivo del gobierno, lo que significa dejar fuera del análisis o de las conclusiones aquello que contiene el texto, pero es silenciado. La instrumentalización supone una interpretación concienzuda y sesgada de los resultados de las pruebas PISA.

Ambos mecanismos fueron puestos en marcha en los discursos, informes y documentos del PP para tratar de justificar la necesidad de una (contra)reforma educativa. La situación de crisis de los resultados educativos obtenidos en las pruebas PISA y nuestra situación respecto a otros países era presentada como

fruto o resultados de las políticas comprensivas y de la cultura del mínimo esfuerzo que supusieron la LOGSE (1990) y la LOE (2006).

Son varios los estudios que han enfatizado en la vinculación entre el uso de los discursos de las pruebas PISA por parte del PP y la legitimación de la contrarreforma del PP del año 2013 (Fernández-González, 2015; Saura y Luengo, 2015).

En el preámbulo de la LOMCE (2013, p. 6) se recoge lo siguiente:

Las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE. Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno o alumna. [...] el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE.

Vía dichos argumentos en el mismo preámbulo se justifican las evaluaciones externas de fin de etapa, de las que ahora comentaremos sus particularidades. Lo que se recoge en la LOMCE (2013, p. 8) es lo siguiente:

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA.

Una vez justificada la necesidad de introducir las pruebas siguiendo el modelo aplicado en otros países en el mismo preámbulo se justifica que las evaluaciones externas de final de etapa serán homologables a las de la OCDE y que evaluarán las competencias en las que se deberá tener en cuenta el valor añadido sobre el nivel y entorno socioeconómico del alumno. La intención del Gobierno de Rajoy mediante dicha legislación según lo expuesto en el discurso de la misma ley es de la homogeneizar los estándares de las titulaciones o materias a nivel de España para que puedan ser comparados en su función diagnóstica. Por otro lado, proporcionar a los padres, a los centros y a las administraciones información para la toma de decisiones. Ambos dos, son puntos importantes, ya que lo que se pretende desde la fuerza conservadora es tratar de homogeneizar las enseñanzas o controlar el currículum y facultar la evaluación para que sirva de mecanismo que potencie las estrategias de elección de centro en favor de introducir la competitividad entre centros para fomentar el cuasimercado educativo.

Parcerisa (2016) de manera podemos definir brillante analizaría la introducción y legitimación de la reforma de la LOMCE (2013) mediante las pruebas PISA para poder analizar la LOMCE (2013) que ha supuesto la introducción de la NGP mediante mecanismos de privatización endógena como fueron «la autonomía escolar, la rendición de cuentas y la profesionalización de la dirección escolar» (Parcerisa, 2016, p. 11).

El mismo autor sigue la categorización realizada por Verger y Normand (2015, p. 602) sobre los principios de la NGP y describe las configuraciones de la NGP en la LOMCE, tal y como podemos ver en la tabla siguiente:

Principios NGP	Políticas de NGP en la LOMCE	Configuraciones NGP en la LOMCE
Desagregar el sector público en unidades de gestión más pequeñas	Autonomía escolar	Foco de la autonomía en la gestión Locus en el director
Gestión profesional de los servicios públicos	Profesionalización de la dirección escolar	Estilo de dirección jerárquico Desapoderamiento de los docentes y los órganos colegiados de toma de decisiones
Normas y medidas de desempeño explícitas	Definición de indicadores de calidad Fijación de estándares curriculares comunes	Estandarización y prescripción de los contenidos de enseñanza Ausencia de equidad como condición de éxito educativo
Mayor competición en el sector público	Subsidios públicos a escuelas privadas-concertadas Oferta escolar competitiva y diferenciada	Competencia por atraer alumnado que proceda de familias con elevado capital cultural Estrategias de diferenciación de la oferta y competición entre sector público-concertado/privado y dentro del sector público
Emular estilo directivo gerencial del sector privado	Estilo directivo gerencial	Autonomía del director en la toma de decisiones relacionadas con el financiamiento, la gestión de recursos económicos, el establecimiento de criterios para la selección de personal, etc.
Énfasis en el control de resultados	Evaluaciones externas en diferentes etapas educativas	Publicación de resultados de pruebas estandarizadas ¿Publicación de tablas de clasificación de escuelas?

Imagen 10. Políticas y configuraciones de la NGP en la LOMCE

Nota: Recuperado de «Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública», por L. Parcerisa, 2016, *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), p. 27.

Como podemos ver, los puntos introducidos en la LOMCE (2013) responden a las políticas introducidas en la ERA (1988) mediante la LMS, la autonomía de los centros respecto de la administración de los recursos, la figura del director como la principal figura en la toma de decisiones (financiación, criterios de selección del personal), la evaluación de los resultados mediante pruebas de final de etapa y la reducción del poder de los órganos democráticos de control de los centros educativos en el caso de los representantes de las LEA. A la par, los resultados de las pruebas externas son recogidos en la LOMCE (2013) como susceptibles de publicación y que podrían derivar en la reforma introducida en 1993 en el Reino Unido en el que se introdujeron las tablas de *ranking* para la publicación de los resultados para la toma de decisiones de los padres que fomentaría el cuasimercado educativo. Es en concreto en el artículo 140.2 que se suprime lo que fijó la LOE (2006) mediante la prohibición explícita de que los resultados de las evaluaciones externas puedan ser puestos al servicio de sistemas de clasificación de alumnos o centros educativos.

En el paralelismo establecido con las políticas del contexto británico y en esa autonomía en la gestión y dirección de los centros se introduce en la LOMCE (2013) mediante la posibilidad de que los centros de educación secundaria se especialicen en ciertas áreas del currículum recogiéndolo en su Proyecto Educativo de Centro (artículos 121.3, 121.7 y 121.8). Como ya vimos en el caso inglés, las *specialist schools* suponen la introducción de otro tipo de escuela que suponen un elemento que aumenta la libertad de elección de centro y la competitividad entre los propios centros.

Siguiendo la línea del paralelismo o inspiración en las reformas conservadoras británicas, el PP promovería que los centros que participaran en una acción formativa para la calidad de los centros docentes pudiesen reservar hasta el 20 % de la puntuación en las solicitudes de admisión, lo que supone el primer paso hacia la educación selectiva tipo la de las *grammar schools* británicas.

Es importante destacar que la LOMCE (2013) no derogaría la LOE (2006) sino que la modificaría. Al mismo tiempo modificaría algunos principios de la LODE (1985), como sería la estructura y el rol de los Consejos Escolares en el gobierno de los centros educativos, ya que la figura del representante del municipal quedaría excluida y la toma de decisiones estaría vinculada directamente con el director del centro y el

Consejo Escolar sería meramente consultivo (artículo 119). Ya recogimos más arriba la opinión de Wert sobre la Comunidad educativa, ya que para este la educación no era democrática.

Veger, Fontdevila y Zancajo (2016) describen que las principales reformas introducidas por la LOMCE (2013) en el sistema educativo español hacia la privatización «de» y «en» la educación son: la puesta en marcha de nuevas reglas para los subsidios hacia las escuelas privadas, la publicación de los resultados y la introducción de la autonomía desde un enfoque gerencialista.

El PSOE mediante la LOE (2006) reconceptualizó la educación concertada como parte de la red de escuelas que proveen un servicio público. Este sería el primer paso, aunque mediante la LOMCE (2013) el gobierno introduce que el Estado debe financiar los centros privados-concertados cuando haya suficiente demanda, se intensifica y pone la balanza claramente en la libertad de enseñanza y de creación de centros. Es decir, si la posibilidad de establecer un concierto estaba o quedaba sujeta a la oferta hasta el momento inspirados en la ley francesa de 1953, en el que iban relacionadas con la planificación territorial escolar, ahora quedaba vinculada a la demanda social, lo que supone favorecer la libertad de elección de centro. Dicha disposición quedaría recogida en el artículo 109.2 de la legislación de la siguiente manera:

Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y *la demanda social*. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.

En el artículo 116 se amplía la duración de los conciertos dos años más, ya que la duración máxima de los mismos era de 4 años y en el artículo 116.3 de la ley se amplía su duración mínima a 6 años para la etapa de la educación primaria. En el mismo artículo se introduce por vez primera la cesión de suelo público para el establecimiento de nuevos centros concertados. Se mantendría el concierto singular para las enseñanzas posobligatorias y los conciertos para los centros de Formación Profesional Básica (lo que eran los Programas de Cualificación Profesional Inicial) sería de carácter general. Es inevitable en este punto de la relación demanda social-creación de centros concertados y la cesión de suelo público para la construcción de nuevos centros concertados, la política del gobierno de coalición británico (2010-2015) *Con-libderm* en el que las *free schools* eran preferentes ante otro tipo de centros y si existía demanda por parte de los padres las administraciones quedarían sujetas a obligación para el establecimiento de este tipo de centros educativos.

También es importante que nos detengamos en el apartado 3 del artículo 84 que estaría principal o directamente relacionado con el carácter conservador de la reforma educativa del PP en el que se introducía la subvención de los centros concertados que educarían bajo la diferenciación de sexos. En el artículo se recogía lo siguiente (LOMCE, 2013, p. 40):

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

A la par quedaba recogido en la Disposición Transitoria Segunda de la LOMCE en relación con la aplicación del artículo 84.3 de la LOE (2006) lo siguiente:

Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual período de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor.» La pretensión de la nueva Ley es derogar el precepto, recogido en la versión original de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la que se indicaba, en relación con la escolarización de estudiantes en centros públicos y privados concertados, que «en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

El PSOE interpondría un recurso a la inconstitucionalidad el 7 de marzo del año 2014 sobre la financiación de los centros que educan a alumnos de un único sexo. Sin embargo, dicha sentencia sería resuelta el 10 de marzo del año 2018 y desestimaría la demanda del grupo socialista (Parera, 2018).

En este caso, el grupo del PP estaría favoreciendo la concertación de los centros educativos de las órdenes religiosas, y en concreto de la iglesia católica que es la que ostenta el mayor porcentaje de centros educativos concertados (Salazar-Benítez, 2016).

El aumento de la financiación a la educación privada-concertada comenzaría en el año 2007 con la matización del PSOE en el que incluía a los centros concertados y públicos como oferedores de un servicio social. No obstante, es a partir de la llegada del PP y sobre todo en el año 2014 que dicha financiación alcanza un 25 % más de lo que se invertiría una década atrás, frente al 1,4 % que supondría el escaso aumento del trasvase de fondos públicos a la educación pública (CC. OO., 2018). En este punto, tras lo anteriormente expuesto cabe destacar que la LOE (2006) establecía en su artículo 116 que el establecimiento de un concierto debía justificar la necesidad de la zona de influencia. A la vez que el artículo 116.2 dotaba de preferencia a los conciertos que atenderían a poblaciones desfavorecidas. Sin embargo, mediante la LOMCE (2013) en el artículo 109.2 se abre dicha financiación a la demanda social como hemos recogido anteriormente. Sin embargo, cabe añadir, como recogen Lorenzo-Lacruz y Bernal-Agudo (2012, p. 90) en un análisis comparado de ambas leyes que:

En la LOE se especificaba que en las zonas de nuevas poblaciones las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes. El texto de la nueva ley suprime ese párrafo y lo sustituye por «las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes», sin hacer ninguna referencia a plazas públicas.

Al mismo tiempo, el PP se habría opuesto de manera unilateral a la asignatura introducida por el PSOE sobre Educación para la Ciudadanía y sería una promesa electoral en las tres elecciones a las que se presentó Mariano Rajoy. Ahora había ganado y estaría decidido a acabar con una asignatura que decía respondía a la ideología del partido de turno. De este modo, en el artículo 18 de la LOMCE (2013) desaparecería Educación para la Ciudadanía y se introduciría en su lugar Religión y la alternativa a la misma denominada Valores Sociales y Cívicos, por lo que hacía a la etapa de educación primaria. En el caso de educación secundaria en el artículo 24 se recogía Educación Religiosa o Valores Éticos como alternativa para el primer ciclo de la ESO. En el bachillerato se menciona como una materia optativa ofertada entre otras, de las que se deberán elegir tres asignaturas y dicha materia esta entre ellas. A la par, la materia de Religión pasaría a ser una asignatura computable, es decir, evaluable y valorable al mismo nivel que otras materias troncales. En conclusión, sobre dicha cuestión, lo que se pretendía retirando la materia de Educación para la Ciudadanía dejar a la educación fuera de la ideologización, cuando tanto la asignatura planteada como elegible pero evaluable, así como su alternativa están cargadas de sentido ideológico. Lo que es cierto, es que con ambas medidas se estaría favoreciendo una vez más, al peso de la religión en el currículum y en la red de escuelas concertadas.

Otra cuestión, no menos importante y que describimos en el marco teórico, la educación empresarial o para el emprendedurismo se encuentra en la agenda europea y ya, anteriormente, Rajoy se pronunciaría sobre la misma —como hemos recogido más arriba— planteando incluso antes de las elecciones la posibilidad de sustituir Educación para la Ciudadanía por educación para el emprendedurismo,

que sería recogida en el artículo 17.b de la LOMCE (2013) como uno de los objetivos de la etapa de educación primaria y en el artículo 24 par la educación secundaria.

Una vez más, la etapa de educación secundaria sería la que sufriría mayores alteraciones en su estructura. A pesar de que se recupera el concepto de ciclos educativos se desarrolla una distribución desigual de 3+1 recogida en el artículo 23 buis. de la LOMCE (2013) en el que queda especificado de la siguiente manera:

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico.

La alteración de dichos cursos también afectaría al currículum de la ESO como se recoge en el artículo 24 de la LOMCE (2013) en 1.º de la ESO se incluyen materias que antes estaban en el tercer curso de la ESO, como son la biología y la geología. En 2.º de la ESO se incluye física y química que también estaba en el tercer curso de dicha etapa. Por lo que referido a la educación religiosa ya ha sido comentado anteriormente. No obstante, en este punto encontramos una de las cuestiones que han sido motivo de conflicto entre las CC. AA. con lengua oficial y el Gobierno central y que sería recogido en los documentos propuestos por el PP para el anterior pacto educativo, como era la relegación de la lengua cooficial a un segundo plano, priorizando el castellano e incluso una segunda lengua extranjera con el modelo de educación trilingüe.

En el artículo 25 de la LOMCE se especifica el carácter propedéutico de 4.º de la ESO y se enuncia como una medida de ampliación de las competencias de los CC. AA. el hecho de permitir a estas que determinen ellos mismos las optativas troncales y específicas de la etapa, así como resultar exento de evaluación de la lengua oficial o cooficial según determine la Administración.

En el artículo 27 desaparecerían la antigua Diversificación Curricular para el alumnado repetidor y con necesidades de adaptación y se establecerían los Programas de mejora de aprendizaje y rendimiento, con lo que se puede entender el significado o la unilateralidad a la hora de comprender la complejidad del fracaso o el abandono escolares prematuro que es entendido como una falta de esfuerzo por parte del alumno desde una visión meritocrática conservadora.

En el artículo 28 se endurecen los criterios de evaluación y promoción en el que tres materias suspensas suponen la repetición de curso, así como también serán motivo de repetición el suspenso de matemáticas y lengua.

Anteriormente hemos mencionado las reválidas (artículo 144.1) y la vinculación de dichas pruebas, como en el caso de 4.º de la ESO con la obtención del título o no de graduado en ESO del que lo obtendrán los que hayan obtenido una nota media superior a 5 en la ESO y se calcularía en un 30 % con la nota de la reválida el 70 % restante correspondería a las notas de la ESO (artículo 31). A la par, para acceder al Bachillerato se debería superar la reválida, estableciendo un filtro más, ya que no valdría con la aprobación de la ESO, sino que el alumnado se vería forzado a presentarse a dicha prueba (artículo 32). En el mismo artículo se incluiría que los cursos de bachillerato solo podrían ser repetidos dos veces cada uno, por lo que podemos ver un endurecimiento de los filtros una vez más. En el artículo 37 se especificaría las nuevas reválidas que sustituirían a las antiguas PAU y se mantenía la media del 40 % de la prueba y el 60 % del expediente académico obtenido en el bachillerato. No obstante, en el artículo 38 se establecía al mismo tiempo que las universidades podían poner pruebas específicas para la aceptación del alumnado. Ya recogimos en una de las frases de Wert que en el ideario del PP estaría el establecer filtros de acceso a la universidad, ya que la consideran masificada.

En líneas generales, podemos ver que la LOMCE (2013) es una línea que ha desarrollado mecanismos y políticas de privatización exógena y endógena de la educación en su visión conservadora, elitista y meritocrática de la educación que ha supuesto una contrarreforma o vuelta a algunas políticas identificadas con la etapa franquista (reválidas/filtros educativos/fortalecimiento de la educación religiosa),

con la mercantilización de la educación (publicación de resultados, reválidas, gerencialismo directivo/autonomía) y el fortalecimiento de la libertad de enseñanza sujeta a condiciones de demanda.

Sin embargo, y en algo a lo que ya hemos hecho alusión anteriormente, la LOMCE (2013) no ha sido fácil en su aplicación ya que encontró el rechazo social y la resistencia por parte de las CC. AA. que no eran gobernadas por la formación popular. Cinco comunidades autónomas —Asturias, Andalucía, País Vasco, Canarias y Cataluña— se encontraban manifiestamente en contra de las denominadas evaluaciones externas en abril del año 2015 en la Conferencia sectorial de educación los responsables autonómicos de dichas comunidades no asistieron a la misma en protesta y exigencia de la revisión del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y se pedía al Ministerio de Educación que retirara dicho decreto. En una noticia de El País se recogían las palabras de un comunicado conjunto en el que declaraban «Nos negamos a asistir como meros espectadores al continuo desprecio al profesorado y a la devaluación constante de las competencias de la autonomía que persigue la Lomce» (Álvarez, 2015).

Los movimientos sociales colectivos en España desde el 15M no cesaron y fueron altamente representativas las huelgas por la educación pública. Cabe mencionar la consulta masiva sobre la Ley Wert —por el nombre del ministro que llevó a cabo la LOMCE— en la que la Plataforma Estatal por la Escuela pública recogió el rechazo unilateral de la Comunidad educativa ante el rechazo a los recortes, las reválidas y lo que consideraban un deterioro de la educación pública y una mercantilización de la educación (Ballesteros, 2013). Son diversos los ejemplos ilustrados de las sucesivas manifestaciones que se dieron en favor de la educación pública y la imagen del ministro de educación.

En junio del año 2015 el Gobierno de Rajoy estaría pasando por una crisis de Gobierno fruto de las siguientes actuaciones y sucesos: las promesas incumplidas sobre la no subida de impuestos y del IRPF; la huelga general en marzo del 2012 por la reforma laboral; en julio el rescate financiero a los bancos; la publicación en enero del año 2013 de los denominados *Papeles de Bárcenas* —trama de corrupción sobre la financiación del PP— y se hacían públicos los SMS intercambiados entre Mariano Rajoy y el extesorero; en abril del mismo año la EPA del primer trimestre marcaría la cifra récord de 6 200 000 millones de parados; el 9 de noviembre del año 2014 se llevaría a cabo la consulta sobre si Catalunya quería que fuera un Estado independiente; en noviembre del 2015 se destapó el caso de las tarjetas *black* de Cajamadrid y del caso Púnica —trama de corrupción—; y en los procesos electorales acontecidos desde el año 2014 el PP perdió 2,6 millones de votos en las europeas, más de medio millón en la andaluzas y otros 2,5 millones en las locales del pasado 24 de mayo (Hitos de la legislatura de Rajoy, 2015).

Así el día 26 de junio del 2015 el Gobierno de Rajoy se vio obligado a realizar una reestructuración en las carteras ministeriales. El ministro de Educación José Ignacio Wert —que ya había expresado su voluntad de ser sustituido— sería sucedido por el que era hasta eses momento el secretario de Estado para la Unión Europea, el juez Íñigo Méndez de Vigo (Cruz, 2015a). Un mes después, el exministro Wert sería el designado por Rajoy como el nuevo embajador español en la OCDE (Cruz, 2015b).

Méndez de Vigo se mostró desde un principio consciente del rechazo que había generado la figura de Wert y la puesta en pide de guerra de la Comunidad educativa, por lo que estaría abierto al diálogo desde un principio. Rajoy convocaría las elecciones generales próximas para el día 20 de diciembre de 2015.

3.12. El segundo gobierno de Mariano Rajoy (2016-2018) y la privatización «de» y «en» la educación en los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte de Íñigo Méndez de Vigo y Montojo (2016-2018)

3.12.1. Contextualización del gobierno de Rajoy (2016-2018)

Desde el año 2014, tras las elecciones europeas se confirmaba lo que algunos han denominado la muerte del bipartidismo español (Bastón, 2015; León y Orriols, 2016). Otros destacan que el bipartidismo no ha muerto si atendemos a la cartografía municipal, como en el caso de las últimas elecciones del 26 de mayo

de 2019 en que el PP y el PSOE seguían siendo la fuerza más votada en la mayoría de los municipios (Aragó y Pi, 2016).

Muerte o no del bipartidismo, lo que si está claro es que desde las elecciones del 20 de noviembre de 2015 conformar Gobierno en el Congreso de los Diputados español se ha convertido en un encaje de bolillos.

En el año 2014 se presentarían a las elecciones generales varias fuerzas políticas, como la surgida a raíz del movimiento del 15M denominada Podemos y que define su nacimiento de la siguiente manera:

En enero de 2014 Podemos era apenas un grupo de cuadros con experiencias intelectuales y militantes muy concretas; La Tuerka como espacio de reflexión y experimentaciones en la comunicación; las reflexiones académicas sobre los procesos de cambio en América Latina; algunas experiencias militantes superpuestas y diversas (en Izquierda Anticapitalista, en Juventud Sin Futuro, en el movimiento estudiantil, etcétera). Aquel era el modesto patrimonio político de un equipo que a las ganas de cambio expresadas en el 15M y por múltiples iniciativas que no llegaban a configurar una alternativa electoral —como el Frente Cívico y otras experiencias— unía esta vez una figura mediática dispuesta a ponerse al frente. (Documento Político, s. f., p. 11)

Podemos se configuraría como la cuarta fuerza política en el Parlamento europeo con 5 escaños y el 7,97 % de los votos. Por delante, como tercera fuerza le seguiría por encima AGE (Alternativa Galega de Esquerda), es decir, una confluencia de izquierdas conformada por Anoma-Irmandade Nacionalista, Esquerda Unida, Equo Galicia y Espazo Ecosocialista Galego que tenían como bases ideológicas el nacionalismo gallego, el asamblearismo, el comunismo, el socialismo, el ecologismo, el ecosocialismo, el anticapitalismo, el soberanismo, el republicanismo, el federalismo y el multiculturalismo (Alternativa Galega de Esquerda, s. f.). AGE obtendría seis escaños y el 10 % de los votos seguidos por el PSOE de Rubalcaba que obtendría 14 escaños con el 23 % de los votos y el PP con 16 escaños y el 26,05 de los votos (Resultado 2014. Elecciones europeas, 2014). Es importante destacar en este caso a la formación de Ciudadanos la cual obtendría 2 escaños con el 3,17 % de los escaños.

Que estemos rescatando los resultados de las elecciones europeas no es casual o impertinente, ya que, tanto Podemos, como IU y Ciudadanos serán a partir de ahora fuerzas parlamentarias importantes para la gobernabilidad del país. A la par, es importante enmarcar dichos movimientos y tendencias alternativas de izquierdas que presentan otros modos de entender la política y la fuerza definida como liberal de Ciudadanos. No es naturaleza de esta investigación el análisis exhaustivo de dichas formaciones, además de que no han tenido un rol trascendente hasta el momento en el plano normativo educativo. Pero esto no quiere decir que estos últimos años no hayan influido en la misma.

A parte del inciso hasta el momento, las elecciones generales del 20 de noviembre se presentaban agitadas para el bipartidismo que ya había sido señalado por el movimiento del 15M como uno de los principales actores en el declive de la economía y del bienestar social de España. El PSOE se veía amenazado por las nuevas fuerzas de izquierdas o la vuelta con fuerza a la escena política de IU. Es más, las elecciones europeas y el sorpasso de AGE y Podemos sería el motivo de la dimisión del secretario del PSOE hasta ese momento, Alfredo Pérez Rubalcaba, al que le sucedería Pedro Sánchez Pérez-Castejón como secretario de partido. Mariano Rajoy se presentaría de nuevo a las elecciones generales. Podemos sería liderado por Pablo Iglesias, IU por Alberto Garzón y Ciudadanos por Albert Rivera.

Los resultados de las elecciones generales en el Congreso de los Diputados del 20 de noviembre de 2011 darían la victoria al PP de Mariano Rajoy el cual obtendría una mayoría simple de 123 escaños (63 menos que en el año 2011) con el 28,71 % de los votos. El PSOE liderado por Pedro Sánchez obtendría el 22,01 % de los votos con 90 diputados (20 diputados menos que en las elecciones generales del año 2011). La tercera formación sería la de Podemos de Pablo Iglesias que obtendría 69 diputados teniendo en cuenta las diferentes coaliciones con los grupos de En Comú Podem, Compromís-Podemos, en Marea y otras formaciones del espectro de la izquierda política que le dio el 20,68 % de los votos. Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía de Albert Rivera entraría fuerte en el Parlamento con 40 diputados y el 11,42 % de los votos (Congreso de los Diputados, 2016a).

De este modo, Rajoy se vería obligado a establecer una ronda de consultas con los respectivos partidos políticos en el poder para poder contar con apoyos o coaliciones. Tras las sucesivas rondas de consultas el PP trataría de llegar a un acuerdo con la formación liberal de Ciudadanos y el PSOE para su investidura. El día 2 de febrero tras no contar con el apoyo de los partidos políticos que esperaba un apoyo o abstención el presidente del gobierno en funciones hasta el momento, Mariano Rajoy, le presentaría su candidatura al Rey Felipe VI. El monarca designaría como candidato a la presidencia a Pedro Sánchez Castejón, el cual tampoco contaría con los apoyos suficientes. Finalmente, se convocarían elecciones para el 26 de junio de 2016.

Hasta el momento, el PP gobernaría en funciones y el ministro de Educación con el que contaría el PP sería el último ministro de Educación en el gobierno anterior, Íñigo Méndez de Vigo en el que Rajoy tenía plena confianza por su capacidad de diálogo, por lo que compartiría dicho cargo con el de la Portavocía de los populares.

Las elecciones generales del 26 de junio de 2016 presentarían una situación similar a la anteriormente descrita fruto de las elecciones del año 2015. Una vez más, el PP volvería a ganar las elecciones con una mayoría mínima con 132 escaños (catorce más que en el año 2015) en el Congreso de los Diputados y un 33,01 % de los votos. El PSOE de Pedro Sánchez obtendría el 22,63 % de los votos, lo que se tradujo en 85 escaños (5 menos que en las elecciones del año 2015). Como tercera fuerza le seguiría la coalición electoral conformada por IU, Podemos y Equo bajo la etiqueta de Unidos-Podemos (junto a ocho partidos del espectro de la izquierda política) alcanzarían los 71 diputados y el 21,15 % de los votos. Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía alcanzaría los 32 diputados (8 menos que en los anteriores generales del 20 de noviembre de 2015) con el 13,06 % de los votos (Congreso de los Diputados, 2016b).

Rajoy se vería obligado por segunda vez a buscar apoyos para gobernar con las distintas fuerzas parlamentarias. El gobierno se mantendría en funciones hasta el 30 de octubre de 2016 que saldría finalmente electo como presidente del Gobierno tras diez meses en funciones con la abstención de 68 de los 85 diputados socialistas de los que el resto votaron no a la investidura desobedeciendo el mandato del comité federal. Así, con 170 votos a favor y 111 en contra, más las abstenciones, junto con una manifestación en las puertas del Congreso en contra de la investidura de Rajoy se ponía fin al período más largo hasta la fecha de inestabilidad política en la democracia española (Mariano Rajoy, presidente del Gobierno tras 10 meses en funciones, 2016).

El gobierno en funciones al que hemos aludido mantendría a la figura de Íñigo Méndez de Vigo, como hemos comentado, al frente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte durante el período de 10 meses antes de la proclamación en octubre de Mariano Rajoy como presidente del Gobierno de España (2016-2018).

Cabe mencionar que durante este tiempo en el gobierno Méndez de Vigo continuaría con la intención de llevar a cabo un pacto educativo. No obstante, la crispación frente a las reválidas del PP era cada vez más numerosas. Cuatro días antes de la conformación de Gobierno, el día 26 de octubre las familias y alumnos y los profesores de cuatro comunidades (Madrid, Andalucía, Murcia, Navarra y País Vasco) fueron convocados para a la huelga —la número 23 desde el año 2012— en su muestra de repulsa a las reválidas.

Es evidente, si tenemos en cuenta en contexto inglés estudiado con el sistema de pruebas SATs y las reválidas que tienen un carácter similar, como el boicot ha sido una estrategia colectiva de denuncia de dichas pruebas que siempre ha tenido efectos en las políticas y decisiones futuras, como ahora veremos en el ministerio de Educación de Méndez de Vigo durante dicha etapa de gobierno.

3.12.2. Los programas electorales del PP, PSOE, Podemos, Ciudadanos e IU y las promesas electorales sobre educación en las generales de 2016

Las propuestas electorales de las principales fuerzas políticas quedan recogidas en la tabla del ANEXO XXII y son analizadas a continuación.

En el ANEXO XXII podemos comprobar que se muestran las líneas políticas a seguir por parte de los partidos políticos con mayor representación parlamentaria en el Congreso de los Diputados. Es evidente que el pacto educativo que sería la intención primera del ministro de Educación, Méndez de Vigo iba a ser aún más difícil de alcanzar que el anterior pacto propuesto por Ángel Gabilondo en el año 2009. Dos de los cinco partidos políticos representados en la tabla anterior llevarían en su propuesta educativa preelectoral el alcanzar un pacto educativo por la estabilidad educativo. No obstante, difícilmente se podría un pacto cuando las posiciones entre la formación morada e IU proclamaban un modelo de escuela diametralmente opuesto al del PP, en el que reivindicaban el laicismo, la gratuidad y la transición hacia un sistema educativo público que acabara con el régimen de conciertos. Aunque, IU es más tajante en relación con la hora de acabar los conciertos educativos, ya que Podemos los entiende desde el principio de subsidiariedad. Es notoria la promesa electoral del PSOE que hace sobre la proclamación de la laicidad de la educación, una propuesta que no venía recogida en su programa electoral desde 1977.

Si atendemos a las posturas del PSOE y Ciudadanos podemos encontrar líneas de convergencia desde una posición de centroizquierda por parte del PSOE y una posición liberal-social por parte de la formación naranja. Los proyectos de ambos partidos están fundamentados en la modernización y la excelencia educativo, con el telón de fondo de la equidad. Ambos recogen la gratuidad de los libros, la educación de 0 a 3 años —el PSOE en concreto de los 0 a los 18 años— y la mejora de la formación docente mediante el MIR educativo.

Tanto el PSOE, Podemos e IU proponen la derogación de la LOMCE y la necesidad de desarrollar una nueva ley educativa, así como la fijación de la inversión en educación en el 7 %, ya que cabe recordar que no llegaría ni al 5 % en los dos últimos gobiernos.

Ciudadanos y el PP convergen en sus propuestas dirigidas hacia la cultura de la evaluación de la docencia y el aumento de la autonomía de los centros, entendida como autonomía gerencial. Frente a la autonomía propuesta por la formación de IU más fundamentada en la renovación pedagógica, ya que pretende acabar con la gestión privada de los centros educativos que el PP había impulsado con la LOMCE (2013).

Finalmente, la formación de IU es la única que hace alusión a la situación de las desigualdades entre las CC. AA.

Es en este contexto en el que diversas formaciones políticas muestran sus agendas educativas y de las que entendemos, al menos un pacto político sería imposible.

El ministerio de Méndez de Vigo comenzaría a rodar el 30 de octubre de 2016. El ministro encargaría ya a finales del año 2015 a Antonio Marina —filósofo, pedagogo y ensayista— la elaboración del Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar (título puesto por los autores finalmente) que tendría por autoría al mismo Marina, a Carmen Pellicer y a Jesús Manso (2015).

Marina, según declaraciones recogidas en *El Diario* el 7 de noviembre de 2015 declararía sobre Wert: «No sé si Wert ha sido el peor ministro de Educación, pero ha sido muy malo» (Ejerique, 2015). Sin embargo, esta frase no sería la más controvertida expresada por Marina. La controversia respecto con la figura del pedagogo español vino de la mano de la lucha discursiva por su parte y activa por parte de los sindicatos en cuanto a su idea de introducir el pago por mérito docente vía evaluaciones. Marina proponía la introducción de un MIR educativo de dos años y según lo recogido en la noticia aconsejó a Méndez de Vigo ni acabar, ni continuar con la Ley Wert, sino enfocarse en la formación docente. Una de las cuestiones que hemos destacado como parte de la hegemonía neoliberal que promueve el GERM (Sahlberg, 2012) es la desprofesionalización docente.

En este caso, Marina propone elementos que entendemos como mecanismos de endo-profesionalización, que como indican Saura y Fernández-González (2017) suponen el poner a los docentes a trabajar bajo principios, dinámicas, prácticas y filosofías propias del mercado.

Marina entendía que la financiación de la educación no debía estar por debajo del 5 %. Es importante destacar dicha cifra, ya que, al parecer, si atendemos a las propuestas de Marina, Méndez de Vigo que reconocería a su llegada al MECD no tener experiencia en educación, parecía seguir al pie de la tabla

puesto que propondría al PSOE en su propuesta de pacto educativo como una concesión la fijación del gasto en educación como porcentaje del PIB en un 5 % fijo (Órdago de Méndez de Vigo: promete destinar el 5% del PIB a Educación para que el PSOE vuelva a la subcomisión del Congreso, 2018).

En este «hacer caso» a las recomendaciones de Marina, el exministro de Educación el 4 de noviembre de 2016, es decir, a los pocos días de que su formación política alcanzara el Gobierno declararía que reformaría la LOMCE (2013) con el fin de suspender los efectos académicos de las pruebas de finales de cuarto de la ESO y de segundo de Bachillerato del Real Decreto de 2014 que las pondría en funcionamiento.

De este modo, y ante las presiones de la comunidad educativa el sábado 10 de diciembre de 2016 se publicaría en el BOE el Real Decreto-Ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en el que se modificaría la disposición final V de la LOMCE por el que se ampliaba el plazo para la aplicación de las reválidas y los efectos académicos de las mismas para el final de etapa de la ESO y el Bachillerato hasta alcanzar el Pacto de Estado Social y Político por la Educación. Ante la aprobación del decreto la comunidad educativa entendía la resistencia colectiva como un triunfo que había anulado los efectos performativos de las pruebas de evaluación (La oposición y la escuela pública ven como un «triunfo histórico» el fin de las reválidas, 2016).

El Pacto de Estado Social y Político era el objetivo primero de la administración de Méndez de Vigo. En este caso, sería el grupo de investigadores que había redactado el *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar* (2015), los que a encargo de la Universidad de la Nebrija redactarían el documento o *Libro Blanco* titulado *Papeles para un Pacto Educativo* (Marina, Pellicer y Manso, 2016). De entre las recomendaciones para llevar a cabo un pacto educativo los autores establecían un periodo de 6 meses como máximo en el que la hora ruta viniera marcada por la ruptura de los clásicos debates y los litigios educativos entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en la que se asuma que la doble red pública y concertada, la ampliación de la educación hasta los 18 años, el aumento del PIB hasta en un 5 % y la mejora de la innovación y la formación docente deben ser el centro del pacto educativo.

No obstante, como hemos comentado más arriba el pacto educativo sería imposibilitado por la disparidad en la definición de los modelos educativos de los distintos partidos políticos. Sería el día 5 de marzo del año 2018 cuando se romperían las negociaciones por parte de la formación socialista en un principio, que luego sería seguida por Unidos-Podemos, ERC, PDeCT y PNV-EFE, ya que en la subcomisión que había sido creada en el Congreso de los Diputados para discutir sobre la cuestión del pacto educativo el PSOE no estaba dispuesto a destinar la cantidad de 5000 millones hasta 2025 como oferta del PP a educación porque lo veían insuficiente y quería que se fijara el 5 % del PIB destinado a educación (Órdago de Méndez de Vigo: promete destinar el 5% del PIB a Educación para que el PSOE vuelva a la subcomisión del Congreso, 2018). A pesar de ello, Méndez de Vigo, pedía al PSOE que volviera a la subcomisión del Congreso prometiendo la destinación del 5 % del PIB a Educación. La espantada del PSOE, vendría seguida de la del PNV que consideraba no se respetaba la singularidad del País Vasco, y las más importantes por parte de los sindicatos de estudiantes, padres y profesorado. Así como de los principales agentes del bloque del Consejo Escolar. De este modo el pacto educativo era la crónica de una muerte anunciada a finales de marzo de 2018.

Poco tiempo más le quedaría a Méndez de Vigo para tratar de reconducir el tono del pacto educativo, ya que caería próxima la primera moción de censura con éxito en la historia de la democracia española.

El 24 de mayo de 2018 la Audiencia Nacional dictaría sentencia sobre la trama de financiación ilegal del PP o lo que se conoce como la caja B del PP con la que ganaría las elecciones municipales, autonómicas y nacionales de la que se conoce sería una estructura financiera y contable paralela desde la refundación de AP en el PP en 1989 (Águeda, 2018). La cuestión es que los *Papeles de Bárcenas* costaron finalmente la remodelación del consejo de ministros del primer Gobierno de Rajoy a pesar de que la formación de Unidos-Podemos solicitó en ese momento la moción de censura, no sería hasta el 1 de junio que Pedro Sánchez

con el apoyo de los grupos nacionalistas, Unidas Podemos y Compromís presentaría la moción de censura sobre el gobierno de Rajoy. De manera concreta votaron a favor de la moción los partidos y números de diputados siguientes según los datos de *Expansión* del 1 de junio de 2018 (Amigot, Mayo y Castillo, 2018):

- 84 del PSOE
- 67 de Podemos
- 9 de ERC
- 8 de PdeCAT
- 5 de PNV
- 4 de Compromís
- 2 de Bildu
- 2 de Nueva Canarias.

En contra de la moción votaron las siguientes formaciones:

- 134 del PP
- 32 de Ciudadanos
- 2 de UPN
- 1 de Foro Asturias

Votos a los que hay que añadir la abstención de Coalición Canaria con un diputado.

A pesar de como hemos visto que anteriormente en materia educativa tanto Ciudadanos como el PSOE tenían posturas cercanas, a lo que cabe añadir que Ciudadanos apoyó la propuesta de Sánchez como presidente del Gobierno de España tras el intento fallido de conformación de gobierno de Rajoy al que se opusieron Podemos y el PP (Menéndez, 2016). Sin embargo, en esta ocasión Ciudadanos se alejaba del PSOE, ya que tras los sucesos ocurridos en Catalunya el 1 de octubre de 2017 cuando el PP envió a las fuerzas y seguridad del Estado para detener el referéndum catalán, la formación naranja que habría surgido en la Comunidad catalana como un movimiento de resistencia al independentismo entendería en el apoyo de los nacionalistas una posición peligrosa para la unidad de España.

La cuestión catalana es importante para comprender la historia de España y muchos de los conflictos políticos derivados del movimiento por la independencia o de la República Catalana. No obstante, trasciende nuestro objeto de análisis, aunque nos ayuda a comprender el panorama político.

Ahora bien, el hecho de destacar las distancias entre el PSOE y Ciudadanos es importante si atendemos a que ambas formaciones el 24 de febrero de 2016 firmaron un pacto de gobierno en el *Acuerdo par aun gobierno reformista y de progreso*, documento en que se comprometían a alcanzar un pacto social y político por la educación, la ciencia y la cultura como uno de los ejes fundamentales para garantizar la igualdad de oportunidades. Ya hemos destacado las líneas de convergencia entre ambos partidos políticos en materia educativa. En el documento acordaron las siguientes cuestiones:

- Alcanzar un Pacto Social y Político en un plazo de seis meses y paralizar de forma inmediata la LOMCE.
- Potenciar el carácter inclusivo de la educación.
- Configurar las becas como un derecho subjetivo.
- Universalizar la educación infantil.
- Aprobar un Estatuto de Personal Docente e incorporar un sistema de acceso a la docencia a través del MIR educativo.
- Revisar el sistema de FP
- Fomentar la autonomía y flexibilidad de los centros educativos y realizar evaluaciones periódicas.

- Desarrollar un modelo educativo bilingüe o trilingüe.
- Crear un plan estatal de convivencia escolar.

En definitiva, se recogían los puntos en los que el PSOE convergía con la estrategia educativa de Ciudadanos. Sin embargo, no quedaba rastro alguno de las propuestas en el programa electoral del PSOE para las elecciones de 2016 en el que se abogaba por un modelo de escuela laica o de la fijación de la inversión en educación en el 7 % del PIB.

3.13. El primer gobierno de Pedro Sánchez Pérez-Castejón (2018-2019) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional de María Isabel Celaá Diéguez (2018-2019)

3.13.1. Contextualización del gobierno del PSOE (2018-2019)

El gobierno del PSOE partiría de una situación débil, ya que apenas contaba con 84 diputados y los apoyos de grupos parlamentarios diversos en una situación en la que los nacionalistas catalanes que habían apoyado la moción de censura de Sánchez no darían su apoyo a los presupuestos generales del Estado a cambio de nada y su principal socio, la fuerza morada Podemos sería un evaluador constante de las decisiones y medidas tomadas por el PSOE.

El PSOE de Sánchez llegaría con una agenda social marcada y de su diálogo con Podemos saldrían adelante medidas como la subida del salario mínimo interprofesional a 900 euros, la subida de las pensiones en arreglo al IPC, subida del permiso de paternidad, etc. El acuerdo que firmaron ambas formaciones traía consigo toda una agenda social y en concreto en educación acordaron subir las ayudas de comedor para la lucha contra la pobreza infantil, la universalización de la educación de 0 a 3 años, la subida del gasto en ciencia y políticas de I+D+i, más dotación para proyectos de investigación y de personal de investigación (Cué, Marcos y Marcos, 2018).

El gobierno de Sánchez estaría marcado por los Reales Decretos, es decir, herramientas normativas con rango de ley que emanan del ejecutivo en caso de clara necesidad. En concreto se publicaron alrededor de 32 decretos en menos de un año, ya que era la única vía por la que era posible gobernar debido al número de escaños del que disfrutaba la formación del PSOE.

De este modo, el gobierno de Sánchez estaría atravesado por la incapacidad para gobernar con normalidad, y de hecho el no apoyo a los presupuestos generales presentados por el mismo le llevó a penas con 8 meses de gobierno a convocar unas nuevas elecciones generales.

3.13.2. Principales políticas y reformas educativas desarrolladas en el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018-2019)

El día 11 de julio del año 2018, pasados un mes y un día del inicio de la presidencia de Pedro Sánchez Pérez-Castejón, la ministra Celaá anunciaría la derogación con urgencia de los artículos considerados más polémicos de la LOMCE (2013). Al mismo tiempo, se anunciaba la intención de revertir el *Real Decreto Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* que sorprendentemente, a pesar de el anuncio de la recuperación de la economía en el año 2014 por el Gobierno de Rajoy, continuaba vigente (El Gobierno anuncia derogación «urgente» de artículos de la LOMCE y que religión dejará de contar para la nota, 2018). Celaá comunicaría que no se aplicaría la derogación total de la LOMCE (2013) ya que «no se puede porque nos quedaríamos sin legislación y no sería razonable» (Celaá cambiará la LOMCE para quitar peso a la religión y a los centros concertados, 2018).

Los artículos que serían paralizados según el anuncia de Celaá, serían los de las trayectorias curriculares, la contabilización en el expediente académico de la asignatura de religión y la alternativa será una asignatura centrada en los valores de los derechos humanos. Algunos artículos serían modificados (122, 127 y 135) en la búsqueda de devolver a los Consejos Escolares sus competencias para poder participar de

manera democrática en la vida de los centros. A la par, las reválidas serían paralizadas, aunque se recuperaban las evaluaciones diagnósticas en 4.º de primaria y en 2.º de la ESO.

Por el momento, la ministra se pondría a trabajar en el proyecto de ley de una nueva reforma de la que pretendía fuera fruto del diálogo y el consenso con todas las partes, con un especial interés en la Comunidad educativa que sería la principal afectada. Celaá, a pesar de haber anunciado que la LOMCE (2013) no sería derogada en el borrador del anteproyecto de ley orgánica que le fue distribuido a la Comunidad educativa y según Galaup (2018) —redactora de *El Diario*— que tuvo acceso al mismo, se recogía la derogación de esta. Una cuestión, que como recoge la autora en el diario.es fue acogida por sorpresa por la Comunidad educativa que no esperaba dicha respuesta, pero que la acogían con celebridad. Otros sectores, como sería el sector privado o confesional, no la acogieron con tal entusiasmo.

El 22 de febrero de 2019 la Mesa de la Cámara del Congreso aprobaría el *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. El propio título recogía la intención del PSOE de volver a los principios de la LOE (2006) y mejorar aquellos principios que eran susceptibles de serlo.

Entre las cuestiones más destacadas de las reformas que introduce la legislación lo son:

- La introducción de la perspectiva de género de manera transversal en el currículum desde la etapa primaria hasta la secundaria.
- Se prohibirá el uso de las notas como base de los criterios de admisión en los centros educativos. Cabe recordar que en la LOMCE se permitía a los centros que participaran en acciones encaminadas a la mejora de la calidad poder contabilizar hasta en un 20 % el expediente académico del alumnado.
- Acabar con la financiación de los centros de educación diferenciados.
- Retirar la conceptualización introducida en la LOMCE para la creación de conciertos que aludía a la «demanda social».
- Se recuperaría el peso de la filosofía en el currículum que la LOMCE había retirado.

La mayor parte de las cuestiones introducidas en la LOE (2006) en relación con la autonomía, control y dirección de los centros, la estructura y competencias de los órganos de participación, la ordenación y estructura del sistema educativo, las pruebas diagnósticas, etc., se mantendrían.

Sin embargo, la Comunidad educativa seguía esperando y reivindicando la suspensión del Real Decreto-ley 14/2012, el cual sería derogado el 8 de marzo de 2019 mediante la *Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desarrollo de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria*. En la legislación se recogía en su artículo 1 lo siguiente:

Las Administraciones Educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar que no se supere el número máximo de alumnos por aula en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria [...], al mismo tiempo, que [...] podrán establecer, en su respectivo ámbito, la parte lectiva de la jornada semanal del personal docente que imparte enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en centros públicos, recomendándose con carácter ordinario un máximo de veintitrés horas en los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial y un máximo de dieciocho horas en los centros que impartan el resto de enseñanzas de régimen general reguladas por dicha Ley Orgánica.

De este modo, quedaban derogados los siguientes artículos 2 (sobre la ratio de alumnos por aula), el artículo 3 (sobre la jornada lectiva) y el artículo 4 (sobre la sustitución de profesores) del Real Decreto-ley 14/2012.

Dicha Ley 4/2019 sería publicada en el BOE justo tres días después de que Pedro Sánchez disolviera las cortes el 5 de marzo de 2019 para convocar elecciones el 28 de abril de 2019. La decisión vino dos tomadas dos meses antes, el día 13 de febrero de 2019 cuando el Congreso no de los Diputados vetó el proyecto de Presupuestos Generales del Estado de 2019 lo que le dejaría en una situación muy complicada de gobierno.

Las elecciones generales del 28 de abril de 2019 han supuesto, una vez más, que el partido con mayor representación política, el PSOE no alcance una mayoría absoluta, lo que ha provocado que haya una ronda de consultas e intentos de pactos, apoyos o coaliciones que no han llegado a alcanzar la conformación de un Gobierno, por lo que se han vuelto a convocar elecciones generales para el día 10 de noviembre de 2019.

Es importante destacar, que en el caso de España ha alcanzado representación parlamentaria la fuerza política VOX —una formación política de ultraderecha— que dentro de algunas de sus propuestas políticas destaca el cheque escolar. Mencionamos a dicha fuerza política, ya que, si no es llave para gobierno a nivel nacional, si lo ha sido en el caso de la comunidad andaluza y en la CC. AA. de Madrid.

4. La descentralización política de la educación del Estado a las Autonomías: la privatización «de» y «en» la educación

No pretendemos detenernos extensamente en el estudio de los mecanismos «de» y «en» privatización de la educación, ni tampoco en el desarrollo de todo el proceso histórico o las raíces del Estado autonómico. Aún así, no podemos dejar de lado una cuestión tan importante como la del grado de autonomía con el que cuentan las administraciones de las 17 CC. AA. y las dos ciudades independientes de Ceuta y Melilla del sistema educativo español, sobre todo si tenemos en cuenta que dependiendo de la formación política que ha gobernado en una comunidad u otra se han dado dinámicas «de» y «en» privatización de la educación diferenciadas, sobre todo a partir de la década de los 2000 cuando fueron transferidas, como última etapa del período de descentralización, todas las competencias que pertenecían a las CC. AA.

La descentralización de la educación en España se enmarca en la Constitución española de 1978. La descentralización educativa supone la delegación de competencias educativas sobre las que las administraciones educativas toman decisiones. A diferencia del proceso de desconcentración que se enmarcó en la antigua LGE (1970) franquista en la que no se traspasaría la titularidad o el ejercicio de ciertas competencias a las administraciones educativas, pero sin capacidad de toma de decisiones (Puelles-Benítez, 2010).

En el artículo 2 de la CE (1978) quedaría recogida la ordenación del Estado de la siguiente manera:

La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

De este modo, son tres los principios que integran la ordenación del Estado:

- Unidad (uniformidad y establecimiento de normas básicas)
- Autonomía (potestad para desarrollar leyes y regular materias limitada por la soberanía del Estado)
- Solidaridad (evitar grandes desigualdades regionales por lo que se crean mecanismos como el Fondo de Compensación Territorial)

Es preciso recoger que las CC. AA. han sufrido procesos diferenciados en cuanto a la adquisición de las competencias, de las que las comunidades históricas —Cataluña, Galicia y País Vasco— contendrían las competencias máximas en el marco de la Constitución, mientras que el resto de Las comunidades las adquirirían por un procedimiento más largo.

Por un lado, el artículo 148 de la CE (1978) contendría las competencias que las CC. AA. tenían aseguradas con la proclamación de esta y el artículo 149 suponía el techo competencial que las CC. AA. en transito deberían haber adquirido en un período de 5 años tras la misma.

Los artículos que desarrollan las competencias en educación dentro de la CE (1978) son los siguientes:

Artículo 148.1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

17. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

2. Transcurridos cinco años, y mediante la reforma de sus Estatutos, las Comunidades Autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias dentro del marco establecido en el artículo 149.

148.1.17 El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

Artículo 149.1 El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

1ª. La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales.

18ª. Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funciones [...].

30ª. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

3. Las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas en virtud de sus respectivos Estatutos. Las competencias sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado, cuyas normas prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las de las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de estas. El derecho estatal será, en todo caso, supletorio del derecho de las Comunidades Autónomas.

Artículo 150.2 El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas, mediante ley orgánica, facultades correspondientes a materias de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación. La ley preverá en cada caso la correspondiente transferencia de medios financieros, así como las formas de control que se reserve el Estado.

La transferencia de las distintas competencias en las CC. AA. españolas fue llevada a cabo en las siguientes fechas:

- Cataluña, País Vasco y Galicia (1979)
- Andalucía (1982)
- Valencia (1983)
- Canarias (1983)
- Baleares (1997)
- La Rioja (1998)
- Aragón (1998)
- Cantabria (1998)
- Madrid (1999)
- Murcia (1999)
- Castilla y León (1999)
- Extremadura (1999)
- Castilla-La Mancha (1999)
- Asturias (1999)

El día 1 de enero del año 2000 se cerraría el capítulo de la transferencia de las competencias a las CC. AA., ya que las 17 que componen la ordenación territorial gozaban de las competencias máximas recogidas en la CE (1978) y en la LODE (1985) como eran: las de ordenación general del sistema educativo, la programación general de la enseñanza en confluencia con las CC. AA. y la fijación de las enseñanzas mínimas.

En definitiva, las CC. AA. disfrutaban de una descentralización administrativa casi de máximos en la que queda acotada solo respecto del poder del Estado para establecer normas básicas.

Es, por tanto, a partir de aquí que en España no existe un solo sistema educativo, sino un sistema educativo que, aunque comparte una misma estructura y normas básicas existen variaciones entre unas CC. AA. y otras. Jiménez (2004, p. 223; citado en García-Rubio, 2015, p. 203) recoge lo siguiente respecto a la preocupación derivada de la descentralización de las competencias educativas:

Se está consolidando, pues, un mapa plural con diecisiete «modelos» educativos con rasgos propios, lo que no quiere decir que se configuren diecisiete «sistemas» diferentes. [...] El problema no es tanto que se formen distintos subsistemas territoriales o autonómicos dentro de un único sistema estatal, sino que se agrande la brecha que ya separa Comunidades de otras.

García-Rubio (2015) alerta sobre las posibilidades que entraña para la ciudadanía el hecho de que existan dichas diferencias y que suponga que no todos los ciudadanos disfruten del derecho a la educación en igualdad. Al mismo tiempo, cita el Informe del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2015, referenciado en García-Rubio, 2015, p. 203), el cual indicaría que existen diferencias de entre un 60 % del gasto per cápita entre la CC. AA. que más invierte y la que menos.

Atendiendo a la problemática que aquí nos compete como objeto de estudio, es decir, la privatización «de» y «en» la educación es en la financiación de la educación donde podemos comenzar a visualizar el sentido de algunas de las políticas desarrolladas en algunas CC. AA. Es a partir, del año 2007, cuando ya se habría publicado la LODE (2006) y se habría recogido a la educación privada-concertada como una de las redes que proveerían el servicio público de la educación que se puede rastrear un aumento ascendente de la financiación de la educación privada-concertada y un estancamiento de la inversión en la red de escolarización pública. A la par, junto con el Real Decreto-Ley 14/2012 y la LOMCE (2013) en la que se añade que la educación privada-concertada queda sujeta a la demanda social que termina de experimentar un mayor crecimiento la financiación de la escuela privada-concertada, frente al estancamiento de la educación pública.

Esto lo podemos visualizar en las siguientes gráficas extraídas del diario.es el día 30 de julio de 2017 según los datos del Ministerio de Educación publicados en el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE, 2017):

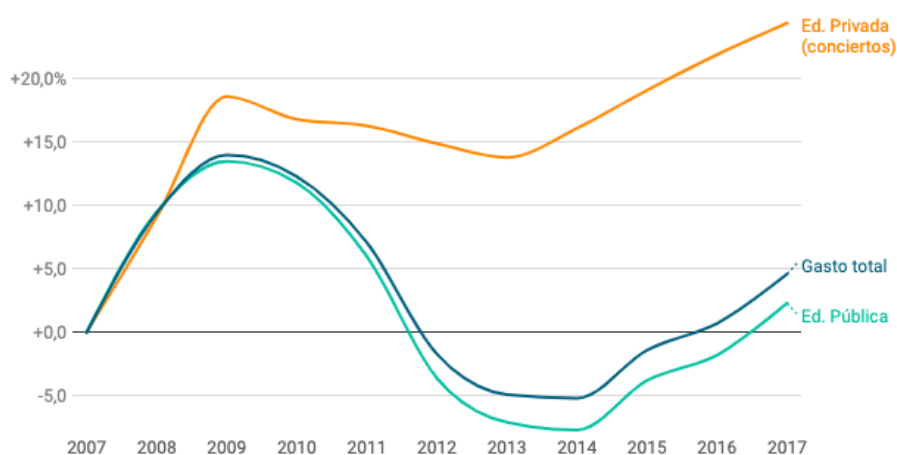


Gráfico 11. Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en Educación, el destinado a la educación privada (concertos) y el de la pública cada año

Nota: Recuperado de «La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública», por D. Sánchez Caballero, 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html

De este modo, la educación concertada ganó un 25 % de la financiación frente al 1,4 % de la educación pública. A la par, en el diario.es se recoge que en el año 2007 se invirtió un total de 47 627 millones de euros en el sistema educativo del que el 89,5 % era destinado a la escuela pública y el 10,5 % a la educación privada-concertada. No obstante, una década después el presupuesto destinado era de 49 789 millones de euros —en el año 2014 sería de 44 789 millones— de los que la distribución sería de un 87,5 % para la red pública y un 12,5 % para la privada-concertada.

Más allá de quedar evidenciada la financiación de la educación privada-concertada en tono ascendente y de la pública en línea descendente, podemos ver como existen claras diferencias entre las diferentes CC. AA. en cuanto a la financiación de una red de escolarización u otra. No obstante, ponemos en sobreaviso ante lo que ahora más adelante analizaremos, que no debemos confundir que el hecho de que, en la Comunidad de Andalucía, por ejemplo, la financiación privada-concertada este situada en el menor de los valores, no quiere decir que no se estén desarrollando políticas en privatización de la educación. Más allá de este aporte aclarativo, el gasto destinado a la red privada-concertada alrededor de las diversas CC. AA. españolas en el año 2017 fue el siguiente:

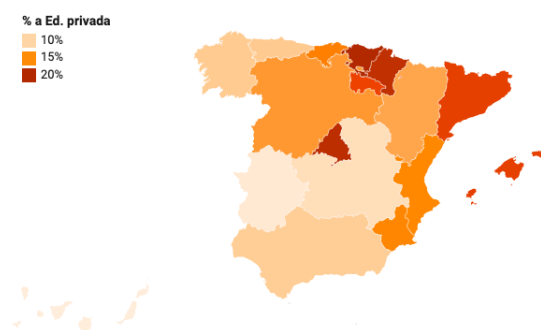


Gráfico 12. Porcentaje del gasto público en Educación destinado en cada comunidad autónoma a conciertos y subvenciones a la educación privada. Datos 2017

Nota: Recuperado de «La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública», por D. Sánchez Caballero, 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html

En la ilustración anterior se puede apreciar que existen claras diferencias entre las CC. AA. en relación con la proporción en la financiación destinada a la educación, fruto de la descentralización de la educación. Es en primer lugar, el País Vasco la que destina el mayor porcentaje del gasto público en educación privada-concertada con un 23,9 %, seguida de la Comunidad de Madrid con un 19,7 %, Navarra con un 19,5 %, Catalunya con un 18,2 %, Islas Baleares con un 18,2 %, La Rioja un 18 %, Cantabria con un 15,5 %, Murcia con un 15,3 %, la Comunidad Valenciana con un 15,2 %, Castilla y León con un 14,2 % y Aragón con un 13,3 %. Ligeramente por encima del 10 % estarían Asturias (10,8 %), Galicia (10,8 %) y Andalucía (10,5 %). Por debajo del 10 % encontramos Castilla La Mancha (9,2 %), Extremadura (8,3 %) y las Islas Canarias (8 %).

Si atendemos al informe financiado por el BBVA (101) dirigido por Pérez-García, Serrano-Martínez y Uriel-Jiménez (2019, p. 101) podemos ver como el peso de los conciertos y subvenciones en el gasto público en actividades educativas no universitarias por CCA en los 16 años que van desde el año 2000 — cuando finalizaría el proceso de descentralización de las competencias en educación— hasta 2016 ha sufrido una evolución que se correlaciona con los datos anteriores:

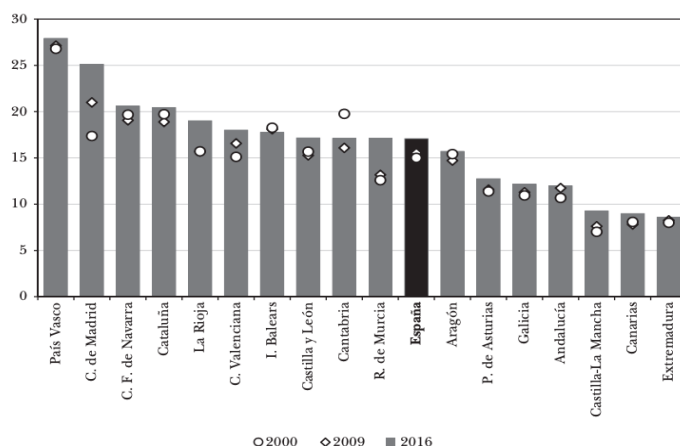


Gráfico 13. Peso de los conciertos y subvenciones en el gasto público en actividades educativas no universitarias. Comunidades autónomas, 2000, 2009, 2016

Nota: Pérez-García, Serrano-Martínez y Uriel-Jiménez (2019, p. 101)

Como se puede observar han habido CC. AA. que han experimentado un crecimiento exponencialmente significativo en la inversión en educación privada-concertada desde principio de la década de los años 2000, como es el caso de la Comunidad de Madrid que ha estado gobernada desde el año 1995 hasta el año 2019 por el Partido Popular prácticamente en solitario hasta el último comicios en el que tuvo que buscar el apoyo y la coalición con otras fuerzas del espectro de la derecha y la ultraderecha política española. Otras comunidades como la región de Murcia han presentado un crecimiento exponencial desde el año 2000 comparándolo con el año 2016.

El caso del País Vasco, denominado como el feudo de la educación concertada (Bayona, 2019b) como se puede observar en el gráfico anterior, llama la atención si tenemos en cuenta que no ha experimentado apenas un crecimiento desde el año 2000 en su financiación hacia la educación concertada-privada, pero es la Comunidad Autónoma que más dinero público destina a este tipo de conciertos y es la que tiene alrededor del 48,3 % de su alumnado matriculado en centros privados-concertados (MECD, 2016, p. 6). Las razones son varias y no solo atienden a que haya sido gobernado por el PNV —centro derecha— durante la mayor parte de su historia desde la instauración de la democracia española salvo en los años 2009-2012 gobernados por el PSOE, sino que son diversos los elementos que han hecho de las APPs la política paradigmática de financiación en el País Vasco. Debemos atender a la cuestión lingüística en primera instancia, ya que cuando el euskera —lengua cooficial del País Vasco— no estaba presente en la red de escolarización público en el siglo XX se crearían las *ikastolas*, es decir, cooperativas de enseñanza en euskera que sufrieron un período durante el franquismo de ilegalidad, pero que aún así muchas de ellas operaban en la clandestinidad. Tras la CE (1978) las lenguas oficiales o cooficiales de las CC. AA. entrarían en un modelo normalizado y por lo tanto pasarían a formar parte de los centros públicos, aunque hubo período breve de tiempo hasta la publicación de la Ley Pública Vasca (1993) que existiría una triple red de centros educativos: públicos, concertados e ikastolas. No obstante, a partir de aquí algunas ikastolas se integraron en el régimen de conciertos, llegando a estar en la actualidad integradas casi la totalidad de estas si tenemos en cuenta que el porcentaje de educación privada en el País Vasco no llega al 1 % (MECD, 2016, p. 6). Otra de las variables sería —como en la mayoría de los casos de los centros concertados españoles— las órdenes religiosas, que la LOMCE (2013) posibilitaría la concertación de las etapas del Bachillerato y la FP, y las vías de financiación privilegiadas en el País Vasco (Ley de Presupuestos del Estado, pagos de cuotas por parte de las familias, participación en convocatorias de subvenciones y fijación de cuotas a la enseñanza como estimen los centros oportunos) (Azumendi, 2015). La red de escuelas concertadas representa un sector de escolarización amplio y fortalecido en el País Vasco, de tal modo que las amenazas con una huelga general para reclamar mejoras

en la financiación de dicho sector llevaron al gobierno del País Vasco a prometer dichas mejoras (Azumendi, 2019).

En líneas generales, vemos como la tendencia de las CC. AA. en general hacia la financiación entre los años 2000 y 2016 ha sido ascendente.

Razón de esta diversidad en la inversión del gasto público destinada a la educación privada-concertada en el año 2017, es la transferencia de las competencias en Educación transferidas a las CAA, por lo que es responsabilidad de los Gobiernos regionales. No obstante, el precio de lo que se paga a los colegios por cada aula concertada depende de los Presupuestos Generales del Estado y son complementados por las CC. AA.

El texto publicado en el diario.es recoge las estadísticas del porcentaje de alumnado al que atiende la escuela concertada y destaca que entre el año 2007 y 2017 ha pasado de atender al 26,1 % al 25,5 %, cuando el de la pública se ha mantenido en un 67,2 %. Así podemos ver cuál es la distribución del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias según el tipo de financiación y la titularidad por CC. AA.:

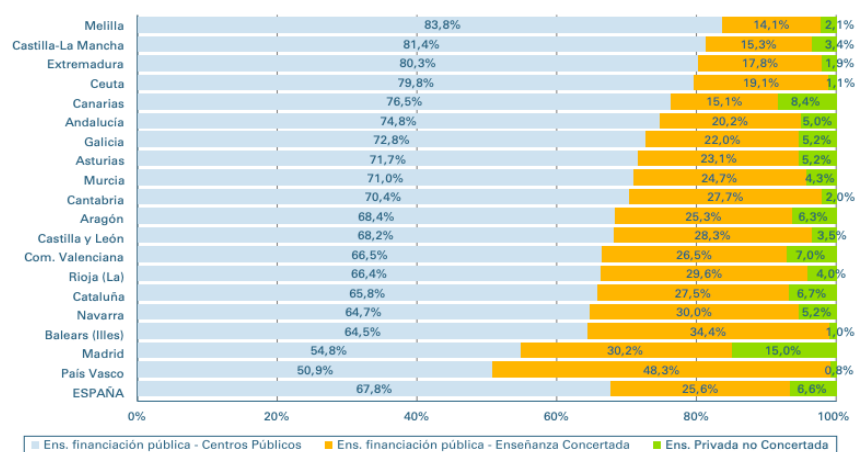


Gráfico 14. Distribución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación y comunidad autónoma. Curso 2015-2016

Nota: Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017 (MECD, 2017, p. 6)

Si atendemos a la financiación de la educación privada-concertada representada en los dos gráficos que anteceden a esta última gráfica, podemos establecer una relación directa a mayor presupuesto destinado a la privada-concertada, más presencia de esta.

Más allá de que exista una mayor o menor presencia de la red de escuelas privadas-concertadas, en muchas ocasiones el discurso de los políticos y gobiernos es que suponen un menor desembolso presupuestario y suponen una educación de mejor calidad. Ahora bien, si atendemos al estudio vía iniciativa del Observatorio por la Educación Pública (OxEP) y el área de educación de Izquierda Unida, dirigido por María Jesús Martín Díaz y Loles Dolz Romero —con la participación de otros especialistas del mundo investigador y académico de la educación— realizarían un informe en el año 2014 titulado *El coste de la plaza escolar en la pública y en la concertada: Desmontando un mito interesado* se propusieron como alude su título, a tratar de dilucidar y valorar el coste de la educación pública y privada-concertada, no sin antes dejar constancia de que la tarea les resultó ardua por la falta de transparencia en los datos vía el MECD. Las principales conclusiones que extrajeron fueron las siguientes (Martín-Díaz y Dolz-Romero, 2014, pp. 33-34):

- el aparente menor coste de la enseñanza privada concertada se explica, sobre todo, porque sus titulares selección las zonas y el alumnado que les interesa atender, además de tener un profesorado con peores condiciones laborales.

- El «ahorro» por plaza escolar de las enseñanzas concertadas está relacionado [...] con un mayor número de escolares por aula y con menos docentes por grupo, como consecuencia de su escasa implicación a la hora de acoger al alumnado que requiere mayor atención educativa (y mayores recursos), y de su total desinterés por ubicarse en áreas poco rentables, como son las zonas rurales o los municipios de menor población, donde el coste medio por alumno es bastante mayor, según viene constatando el Consejo Escolar del Estado en sus informes anuales.
- las dos variables con más relevancia a la hora de ofrecer una educación de calidad con equidad (ratio alumnos/grupo y profesores/grupo), y que tienen a su vez mayor incidencia en el coste medio por alumno, son precisamente las que predominan en la educación pública.
- se están acomodando los estándares de la enseñanza pública a los de la privada concertada, a pesar de que ello conlleve una merma en la calidad y equidad de la educación.
- Por otra parte, los centros concertados son bastante más caros para las familias, aspecto que suele obviarse cuando se compara su coste con el de los públicos. En efecto, aunque en este trabajo solo hemos tenido en cuenta la inversión pública en educación, merece la pena recordar que esta también genera gasto en las familias. Así en la Encuesta sobre el gasto de los hogares en Educación del curso 2011-12 (INE, 2012b), realizada por el Instituto Nacional de Estadística, se señala que las familias que llevaron a sus hijos e hijas a la escuela pública tuvieron un gasto de 822 euros por alumno/a, mientras que en el caso de acudir a un centro privado concertado el gasto ascendió a 1549 euros por escolar. Nótese que, si tomamos en consideración este dato, el coste anual por estudiante en la enseñanza privada-concertada se situaría en 5733 euros, mientras que en la educación pública sería de 5007 euros.

Por otro lado, como han destacado en dicho informe, la escuela privada concertada es definida en términos de servicio público a partir de la LOE (2006). A la par, dichas escuelas son financiadas con fondos públicos y al igual que los centros públicos conforman la red de escuelas gratuitas —sin tener en cuenta las donaciones u otro tipo de pagos que se desarrollan en los centros privados-concertados— que deberían atender a toda la población más allá de su étnica, origen socioeconómico, género —a excepción de la LOMCE (2013), sexualidad, etc—. A pesar de ello, una de las cuestiones que han venido siendo comprobadas por diversos estudios es que los centros privados-concertados suelen contener poblaciones más homogéneas y es la red de escolarización pública la que contiene a la mayor parte del alumnado con necesidades educativas especiales, inmigrante o de clase socioeconómica media, media-baja o baja. Del estudio financiado por la Fundación BBVA (Banco Bilbao Vizcaya) y dirigido por Pérez-García, Serrano-Martínez y Uriel-Jiménez (2019) titulado *Diferencias Educativas Regionales 2000-2016* recoge en el diario.es (Caballero, 2019) recoge como la privada y privada concertada solo acoge al 7,5 % del alumnado desfavorecido y destaca que la escuela privada-concertada no es para personas empobrecidas. Concluye que el sistema escolar español segrega a los alumnos concentrando a los ricos, con los ricos y los pobres con los pobres. Son los centros públicos los que acogen a la mayor parte del alumnado desfavorecido. A la par, destaca como el 33 % de los centros públicos españoles están en entornos poco favorables. La distribución de los centros en centros públicos menos favorables, entornos medios y más favorables por CC. AA. es la siguiente:

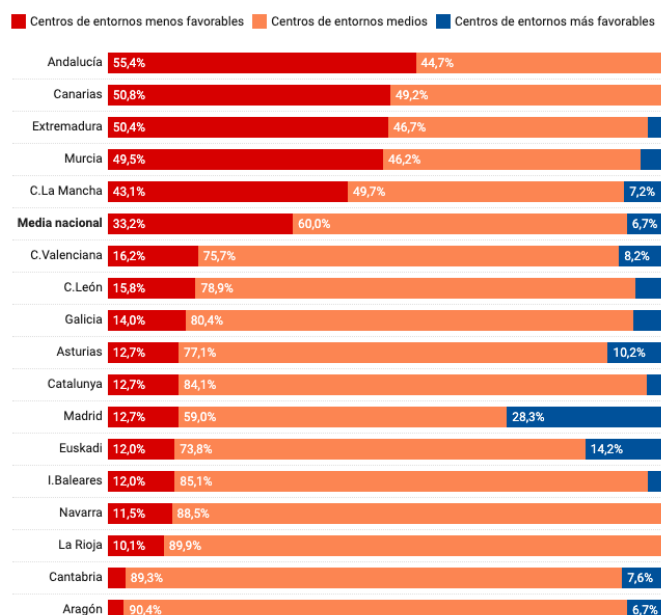


Gráfico 15. Distribución de los centros públicos según el entorno socioeconómico, por comunidades autónomas. Informe PISA 2014

Nota: Recuperado de «La segregación escolar entre ricos y pobres se asienta: la privada y concertada acoge solo al 7,5% de los alumnos desfavorecidos», por D. Sánchez Caballero, 2019, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Radiografia-segregacion-entornos-favorecidos-exclusivamente_0_914459352.html

Como podemos ver, los centros públicos se distribuyen principalmente por CC. AA. en entornos socioeconómicos menos favorables o medios.

En el caso de los centros privados, se concentran mayoritariamente en entornos favorables como podemos ver en la siguiente gráfica:

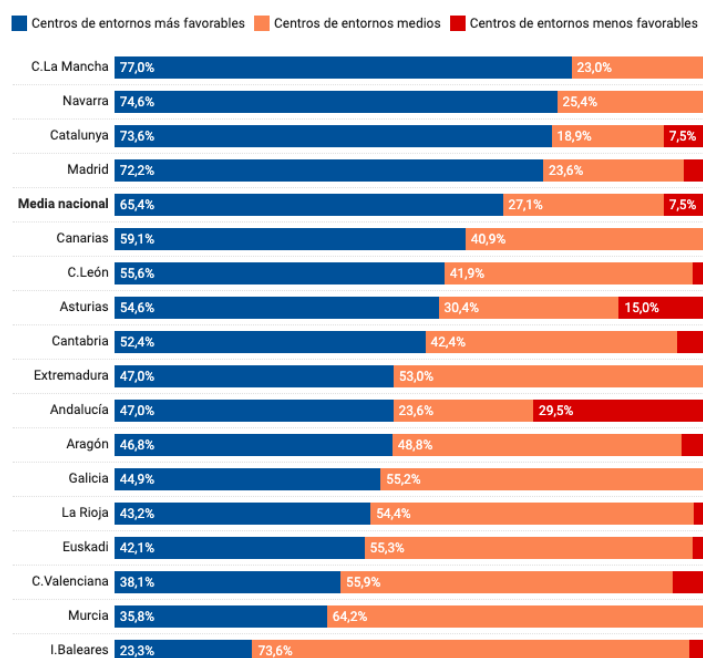


Gráfico 16. Distribución de los centros privados según el entorno socioeconómico, por comunidades autónomas

Nota: Recuperado de «La segregación escolar entre ricos y pobres se asienta: la privada y concertada acoge solo al 7,5% de los alumnos desfavorecidos», por D. Sánchez Caballero, 2019, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Radiografia-segregacion-entornos-favorecidos-exclusivamente_0_914459352.html

De este modo, las CC. AA. que trasladan una mayor financiación de la educación privada-concertada y el aumento del gasto público en la educación privada-concertada entre los años 2007-2017 estaría poniendo en peligro la equidad del sistema educativo español.

El modelo de la escuela privada-concertada no para de crecer, pero como hemos visto no de manera homogénea en todo el Estado español, ya que depende de la voluntariedad de los gobiernos y de otras variables culturales e históricas.

Ahora bien, si hemos visto las diferencias entre las diferentes CC. AA. en cuanto al desarrollo de las APPs (privada-concertada), también existe otra amalgama de políticas que suponen la privatización «de» y «en» la educación. Sin embargo, no es nuestra intención profundizar en las mismas, ya que excedería los límites de nuestra investigación. En los últimos años han proliferado una serie de investigaciones que versan sobre mecanismos y políticas en distintas CC. AA. que fomentan la privatización «de» y «en» la educación. Recogemos en el siguiente cuadro una serie de ejemplos ilustrativos sobre dichas políticas en algunas CC. AA. que destacan por haber desarrollado un conjunto de estas medidas, sobre todo, a partir de la mitad de los años de los 2000, que en su mayoría han sido orientadas por políticas de Gobiernos más próximos a la derecha conservadora o neoliberal, pero también algunos gobiernos de centroizquierda socioliberal (tercera vía).

En primer lugar, recogemos las principales políticas «de» y «en» privatización de la Comunidad de Madrid en la tabla siguiente:

Tabla 60. Políticas «de» y «en» privatización en la Comunidad de Madrid a partir del año 2000

Partido Político	Año	Normativa/Política	Política endógena/exógena	Política exógena	Política endógena
PP	2005	ORDEN 5420-01/2005, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables RESOLUCIÓN de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, para los diferentes ciclos de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid			Pruebas de evaluación de rendimiento en las materias instrumentales (matemáticas y lengua). Son utilizadas para la publicación de sus resultados y la elección de centro
PP	2008	Uno de los 2 colegios público del ayuntamiento El Álamo (7265 habitantes) es permitida su conversión a concierto bajo demanda del alcalde	APP (escuela privada-concertada)		
PP	2009	ORDEN 2316/2009, de 20 de mayo, de la Consejería de Educación, por la que se crean los Diplomas de Aprovechamiento y de Mención Honorífica en Educación Secundaria Obligatoria, se aprueban las bases reguladoras de los premios extraordinarios de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid y se convocan los del curso 2008-2009			Diplomas de Aprovechamiento y Mención Honorífica (relacionados con el expediente académico y la nota extraída en las pruebas de evaluación de rendimiento, conocidas como CDI (recogidas más arriba). Promueven la cultura de la competitividad
PP	2010	Orden 1275/2010, de 8 de marzo, por la que se implanta el proyecto de institutos de innovación tecnológica en la Comunidad de Madrid	Política de especialización curricular (Especialización Deportiva o Tecnológica)		

Partido Político	Año	Normativa/Política	Política endógena/exógena	Política exógena	Política endógena
		Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid	Programa de Educación Bilingüe (no todos los centros los tienen, clasificación del alumnado por nivel de conocimiento del inglés/profesorado con C-1 de inglés, donación de recursos extra). Bilingüismo como condición para la creación de nuevos centros		
		Orden 3331/2010, de 11 de junio, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid	Programa de Educación Bilingüe (no todos los centros los tienen, clasificación del alumnado por nivel de conocimiento del inglés/profesorado con C-1 de inglés, dotación de recursos extra). Bilingüismo como condición para la creación de nuevos centros		
PP	2012	Decreto 63/2012, de 7 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el Programa de Excelencia en Bachillerato en institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid			Bachillerato dirigido a alumnos con expedientes académicos con una nota media de 8 y hayan optado a premio extraordinario de la Comunidad de Madrid
PP	2013	Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid	Libertad de elección de centro (zona de distrito único)		Información pública sobre los centros educativos para realizar dicha selección (creación de un portal web digital de consulta)
Coalición Ciudadanos (apoyado por VOX)	PP- 2019	Creación de dos Direcciones Generales: Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza y Educación Concertada, Becas y Ayudas			

Nota: Elaboración propia.

Como hemos mencionado al principio del desarrollo de este punto, no vamos a entrar en profundidad en los casos de las CC. AA., ya que excede el objetivo de nuestra investigación. Aún así, no podemos realizar un estudio sobre la privatización «de» y «en» la educación pública española sino atendemos a algunas de las políticas puestas en marcha desde la primera década de los 2000 que han supuesto un desarrollo de dichas políticas.

El PP ha sido la fuerza que ha gobernado prácticamente en solitario desde el año 1995, hasta el año 2019 en el que ha conformado un gobierno de coalición con la fuerza política Ciudadanos y que contó con el apoyo de la ultraderecha española (VOX) y de la que cabe mencionar que lleva en su programa político (VOX, 2019) la propuesta de establecer el cheque escolar universal que pensamos no se aleja de lo que en varias ocasiones se ha reivindicado desde algunos discursos del PP como una política deseable (véase la conferencia colgada en la plataforma YouTube de Esperanza Aguirre en *El Club de los Viernes* en el mes de junio de 2019).

Esperanza Aguirre sería la presidenta de la Comunidad de Madrid entre los años 2003 y 2012. Si atendemos a lo anteriormente analizado sobre su etapa como ministra de Educación (1996-1999), de la que describimos la agenda educativa fue de corte neoliberal, las políticas desarrolladas durante y a lo largo de su etapa de Gobierno de la Comunidad de Madrid no iban a ser diferentes. Estará decidida a desarrollar un modelo educativo apoyado en la libertad de elección de centro, en la meritocracia, la calidad medida en resultados y la promoción de una cultura de trabajo gerencialista.

Las reformas adoptadas durante la época de Esperanza Aguirre buscarían fomentar la competencia entre los centros y la libre elección de centros mediante el modelo bilingüe, la especialización de los centros y la excelencia educativos. Posteriormente, las siguientes administraciones han completado dichas reformas con el establecimiento del distrito único, la continuidad de las pruebas de evaluación, publicación de resultados en *rankings* públicos y la apuesta decidida por la educación privada-concertada llegado a crear una dirección general dedicada por vez primera a esta red de escolarización. Si aunamos la libertad de elección de centro, con los *rankings*, la zona única y la financiación ascendente de la educación concertada, podríamos estar hablando una vez más de un cuasicheque escolar. Además, y no menos importante se ha impulsado la creación de un verdadero cuasimercado educativo.

Murillo y Martínez-Garrido (2017) destacarían que las políticas desarrolladas por el PP durante los últimos 15 años en la Comunidad de Madrid sitúan a la misma como la Comunidad Autónoma con mayor segregación escolar, la que definen de muy alta según la explotación de los resultados de los datos PISA. Además, ambos autores, destacan que el nivel de segregación en dicha Comunidad solo es superado por Hungría. Finalmente añaden que las políticas que anteriormente hemos definido configuran sistemas educativos inequitativos y que atentan a la igualdad de oportunidades» (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 37).

Prieto y Villamor (2013) realizarían un estudio sobre como las reformas anteriores destacadas que fomentan la autonomía de los centros y la publicación de resultados han generado que los centros educativos desarrollen acciones y técnicas de márketing mediante sus páginas web para aumentar las posibilidades de elección de sus centros educativos. Ambas autoras, destacan mediante una serie de entrevistas a las familias, que las pruebas CDI no son el mecanismo empleado por las mismas para elegir centro educativo y que, por lo tanto, no atienden al objetivo de la reforma. Otra perversidad que destacan Prieto y Villamor (2013), es como muchos de los centros bilingües lo son, no por un interés despertado por la aportación al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, sino por la captación de recursos añadidos que dicha especialización conlleva.

La aplicación de dicha agenda educativa por la fuerza popular, y teniendo en cuenta que la presidenta de la Comunidad de Madrid sería la figura de Esperanza Aguirre declarada liberal y que desarrollara políticas propiamente neoliberales —y las que no pudo por la falta de mayoría absoluta en el Gobierno Aznar (1996-2000), no deben resultar extrañas—.

Al contrario, en el caso de la Comunidad de Andalucía gobernada por el PSOE durante 29 años (1990-2019) algunas de las medidas desarrolladas en pro «de» y «en» la privatización de la educación pública

serían difícilmente rastreadas si asociamos la ideología y doctrina de la izquierda con lo que posteriormente se ha desarrollado. Ya hemos descrito en innumerables ocasiones que el socialismo español —sin mencionar otros partidos socialdemócratas europeos— sufrieron un viraje hacia socioliberalismo, a lo que también cabe añadir las influencias de otros organismos y agentes en educación.

Así, la Comunidad de Andalucía nos sirve como ejemplo y estudio para citar algunas de las medidas «de» y «en» privatización de la educación desarrolladas en España por vía de un gobierno socialista.

Tabla 61. Políticas «de» y «en» privatización en la Comunidad de Andalucía a partir del año 2000

Partido Político	Año	Normativa/Política	Política endógena
PSOE	2009	ORDEN de 27-10-2009, por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía	Miden las materias instrumentales (ciencias, lenguas y matemáticas en 4.º y 2.º curso de la ESO
PSOE	2010	ACUERDO de 14 de septiembre de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora en el sistema educativo público de Andalucía	Plan de programas anuales en los que se desarrollan propuestas educativas como (Miniempresas Educativas) para desarrollar la cultura empresarial
PSOE	2011	Orden de 18 de mayo de 2011, por la que se regula la prueba de evaluación ESCALA y su procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía. (BOJA 25-05-2011)	Miden las competencias del alumnado de 2.º de primaria en lengua y matemáticas
PSOE	2011	Orden de 26 de septiembre de 2011 (BOJA núm. 192), por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos Pago por mérito docente relacionado con el programa de calidad y mejora del rendimiento escolar y las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (tienen un mayor peso)	El Plan de Calidad y Mejora del Rendimiento supone la introducción del gerencialismo directivo y la cultura performativa. El equipo directivo decide si el profesorado merece el incentivo salarial o no
Coalición PP-Ciudadanos (apoyado por VOX)	2019	Se ha anunciado la intención de reformar la legislación hacia 2020/2021 que fomente la libertad de elección de centro	

Nota: Elaboración propia.

Si bien no se han recogido todas las reformas o políticas desarrolladas en la Comunidad Andaluza, recogemos una serie de políticas que han desarrollado políticas que denominados mecanismos de privatización endógena (evaluación de resultados, pago por mérito docente y gerencialismo «NGP»).

Luengo y Saura (2013a) han analizado las políticas de evaluación de rendimiento en Andalucía mediante las PEE y las PED, así como su relación con el Programa de Calidad y Mejora del Rendimiento (PAMR. Ambas políticas, es decir, la evaluación de resultados sobre las materias instrumentales (matemáticas, lengua y ciencias sociales) van en la línea de las pruebas promovidas por los organismos internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS) dando una mayor importancia al aprendizaje técnico, frente a otras disciplinas. Además de que dichas materias son las que atienden a las demandas del mercado. A la par, sirven como el porcentaje o mayor indicador que determina si el complemento salarial que va asociado al (PARM) será proporcionado o no al profesorado. Este complemento es decidido por el equipo directivo, lo que supone una práctica gerencialista y de jerarquización del poder en los centros educativos. Estos entre otros efectos que son valorados por los mismos mediante un estudio sobre la cultura de la performatividad que

dichos mecanismos terminan introduciendo en los centros educativos y que producen según los relatos del profesorado un exceso de trabajo, preparación para las pruebas, sensación de vigilancia, estrés y competitividad entre el profesorado (Luengo y Saura, 2013).

Luengo y Saura (2013) analizan el Plan para el Fomento de la Cultura Emprendedora como un mecanismo de privatización encubierta. Es, además, una de las competencias destacadas por la UE para ser desarrolladas dentro de la Estrategia Europea (2020), lo que muestra la influencia y construcción de la política educativa desde lo regional hasta lo local en esa porosidad de las reformas y la recontextualización de estas.

Huelga decir que en la última década la educación concertada ha avanzado a la que han accedido un total de 878 centros de enseñanza, un 23 % más de los que operaban al finalizar el curso 2009-2010 que eran unos 211 menos (Bayona, 2019b). Una situación que deberá de ser estudiada tras el gobierno de coalición formado por el PP y Ciudadanos con el apoyo de la ultraderecha política, VOX, ya que se ha enunciado una reforma educativa hacia el curso 2020-2021 para fomentar la libertad de elección de centro, lo que nos lleva a deducir que es más que probable que la Comunidad andaluza aumente la financiación hacia los centros privados-concertados. Además de la introducción de mecanismos de libertad de elección como las «zonas de influencia» que permitan ampliar las zonas de elección de centro (La Junta quiere cambiar la norma de escolarización en 2020 y baraja basarla en «zonas de influencia» de centros, 2019).

Ambos casos aquí recogidos son paradigmáticos de las políticas de privatización exógena y endógena que se han desarrollado en dos Comunidades Autónomas. No obstante, en el caso de Catalunya se han desarrollado otra serie de políticas que han introducido la filosofía de la NGP. Catalunya es considerada la CC. AA. con una «regulación más desarrollada en el ámbito de la autonomía escolar» (Sancho, 2014; referenciado en Parcerisa, 2016a, p. 364). La NGP sería introducido por el Gobierno socialdemócrata formado por el PSC (Partido Socialista Catalán), ERC y los ecosocialistas (Verger *et al.*, 2015; referenciado en Parcerisa, 2016a, p. 366). Sin embargo, la intensificación de la introducción de la NGP sería a través de la Ley de Educación de Cataluña (2009), la cual ha sido analizada como un antecedente de la LOMCE (2013) exceptuando en el idioma y la religión (Rodríguez y Bayer, 2013).

Dicha ley sería aprobada en el Parlament de Catalunya tras el Plan Nacional de Educación aprobado por CiU, PSCE, ERC y ICV-EUiA (Iniciativa per Catalunya Verds-Esquerra Unida i Alternativa).

A partir de la LEC (2009) se introducía el elemento o principio de corresponsabilidad entre los centros públicos y privados-concertados a los que se garantizarían los fondos suficientes para poder funcionar bajo principios de excelencia y equidad. A la par se recogía el derecho a la libertad de elección de centro y de estos mismos a definir su propio ideario. Introduce a su vez la política del contrato-programa que ya hemos comentado anteriormente y que sería introducido por la LOE (2006). La LEC se desarrolla a nivel pragmático sobre los principios de autonomía, evaluación y dirección educativa.

Finalmente, como hemos podido observar a partir de la década de los 2000 cuando las competencias educativas habían sido transferidas a las CC. AA. y los marcos legislativos nacionales como la LOE (2006) y la LOMCE (2013) promovían ciertas políticas «de» y «en» privatización de la educación, así como el fortalecimiento de la red de escolarización concertada, han impulsado el desarrollo de mecanismos propios del GERM (2016) a lo largo de la geografía española.

5. Consideraciones finales «de» y «en» la privatización educativa en España

La educación en España ha estado marcada por la historia de las «dos Españas», es decir, desde que en el siglo XVIII se conformaran dos tendencias políticas representadas por el sector conservador o moderado y el sector progresista. Ambas posturas estaban claramente diferenciadas respecto de lo que pretendían de la educación. Por un lado, el sector conservador como se ha recogido anteriormente estaría representado por un amplio sector de la Iglesia, los militares y las clases acomodadas que pretendían una educación elitista, católica y privada. Por otro lado, el sector progresista pretendía una educación pública, laica y fundamentada en principios de la renovación pedagógica.

Lo cierto es que la educación pública y gratuita en el Estado español ha estado marcada por la falta de inversión y capitalización estatal de la misma, por lo que el sector católico-privado ha jugado un rol principal en la conformación de la red estatal de escuelas. La pauperización de la educación pública llevaría a un congénito desarrollo de una red privada que educaría a las masas acomodadas y una educación pública de baja calidad (Bonal, 2002).

A la par, como se ha desarrollado más arriba a finales del siglo XIX y principios del siglo XX surgirían movimientos de renovación pedagógica *ad hoc* a la iniciativa privada de la Iglesia pretendiendo la formación de una masa cultural y política progresista frente a una educación estatal que no satisfacía dichas necesidades.

El paréntesis durante los años treinta del siglo XX en España que apenas representarían 6 años de gobierno de la II República en el que el desarrollo del proyecto político era un proyecto pedagógico enraizado en el fomento de la calidad de la educación pública y del proyecto de renovación pedagógica de la ILE, acabaría con el estallido de la Guerra Civil española (1931-1936). A lo largo de dicho período las subvenciones a la educación católico-privada se sistematizarían, sobre todo a partir de la ley de 1945 que reconocía dichos subsidios.

No sería hasta la etapa autárquica del franquismo a partir de la década de los cincuenta en la que el régimen pretendería su apertura internacional mediante el ingreso en la OCDE en el año 1959 que se trataría de incluir principios de reforma y renovación pedagógica en la educación pública, así como el intento de desarrollar una red de educación pública que sirviera al objetivo del capital humano y de la equiparación del sistema educativo al resto de sistemas europeos modernos. A pesar de ello, dicha etapa estaría marcada por la renovación de los Concilios con el Vaticano (1961-1965) en los que a pesar de que se reconociera la libertad de culto no supusieron una reestructuración de la potestad de la Iglesia católica como poseedora de la verdad y el poder en educación, ya que contaban con los privilegios anteriores sobre el derecho a la apertura de centros docentes, el control de las materias y del contenido de las asignaturas de religión y la capacitación y selección del profesorado (Baylos-Grau, 2018; González-Cuevas, 2018; Menor-Currás, 2018).

En el año 1970 saldría a la luz la Ley General de Educación preconizada por el sector del *Opus Dei* que conformaba el equipo de gobierno autárquico designado por el gobierno franquista. Dicha reforma ha sido enmarcada y definida como la de la introducción de la comprensividad de la educación en España (García-Ruiz, 2011). No obstante, supuso un conflicto entre el sector progresista y el sector conservador en el punto de conflicto que determinará más adelante el desarrollo del artículo 27 de la Constitución deudor de la historia de la «dos Españas», ya que se definiría la educación como un servicio público en el que el sector conservador presentaba duras críticas por no recoger las subvenciones a la red de escolarización privada y el sector público entendió que en esta definición se dejaba cabida a que dichas subvenciones se siguieran sucediendo. La realidad es que la LGE (1970) llegaría en un momento en el que estallarían la Crisis del Petróleo en el año 1973 y las tasas de inflación y desempleo marcarían la realidad de los países industrializados. Aún más si cabe, sería una crisis que en un contexto de apertura económica determinaría la evolución de la economía española. De este modo, los conflictos políticos, la crisis económica y la falta de voluntad política llevarían a la falta de financiación del sector público educativo y a la capitalización de la educación por parte del sector educativo privado de índole en su mayoría nacionalcatólico.

En el año 1977, finalmente se celebrarían las primeras elecciones democráticas en España de las que saldría ganador una convergencia de partidos políticos del espectro ideológico liberal, democristiano y conservador, es decir, la antigua UCD encabezada por Adolfo Suárez. En la oposición el PSOE de tradición político-ideológica socialista, marxista y de la izquierda política. En cuestión de un año los distintos partidos políticos que conformaban el Congreso de los Diputados del más amplio y variado espectro político desarrollarían el artículo 27 de la Constitución española.

Como se ha desarrollado en el caso español la redacción del artículo 27 de la CE (1978) supuso el mayor número de enmiendas ante cualquier otro artículo. Cuestión justificada en que todos eran sabedores de la importancia de la educación para una sociedad y para desarrollar un modelo de ciudadano. De este modo, los sectores enfrentados volverían a ser los mimos, es decir, los grupos de la derecha que compondrían la Cámara de los Diputados española, así como los liberales y democristianos construirían

máximas sobre las libertades de enseñanza dónde, sobre todo, quedara reconocida la libertad de enseñanza al mismo nivel que el derecho a la educación. Los sectores de la izquierda del Congreso de los Diputados en el año 1977 apoyaban sus argumentos y redacción de los distintos artículos sobre el derecho a la educación.

Dichas disputas darían luz al artículo 27 en su punto uno en el que se conjugarían tanto el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Por lo que, el esfuerzo pactista tras haber establecido el marco democrático de gobierno fue una consigna constante dentro de las voluntades de todos los partidos políticos. De este modo, la redacción del artículo 27.1 ha supuesto la libertad de creación de centros — como una variable de la libertad de empresa— que permitiría que el sistema educativo español no se desarrollara desde el monopolio estatal, sino que desde el principio del pluralismo educativo institucionalizado se desarrollaría un sistema dura de escuelas privadas y públicas para garantizar el derecho a la educación. Los artículos que desarrollaban las libertades de enseñanza entendidas como libertad de creación de centros y libertad de elección serían recogidas en los artículos 27.3 y 27.4. Sin embargo, el artículo 27.2 acotaría dichas libertades sujetas a la financiación, ya que deberían de cumplir ciertos requisitos. El punto sobre la financiación de los centros privados es el que hoy en día mantiene a la doctrina dividida y que recogeremos a partir de la creación del régimen de conciertos en el año 1985 mediante la LODE.

Es importante continuar la línea temporal, ya que, como han descrito diversos autores (Baylos-Grau, 2018; Menor-Currán, 2018; Tiana, 2018; Viñao, 2018) el artículo 27 de la CE (1978) esta cargado de ambigüedad y queda al arbitrio del pensamiento filosófico y político, así como al servicio de los objetivos del partido político de turno.

El primer conflicto no tardó en ponerse de relieve, ya que la UCD —una formación política con vocación liberal y configurada por sectores de la Iglesia católica— pronto desarrollaría la LOECE (1980). A lo que cabe añadir, que la UCD en el año 1979 previo a las elecciones firmaría un Concordato con la Santa Sede (1979) en el que mantendría y cubriría la potestad y privilegios de la Iglesia católica en el campo de la educación. Una cuestión que como se ha recogido formaba parte de las promesas electorales del programa electoral de la UCD en 1979 en el que se comprometían a la garantía de la enseñanza de la religión católica en el respeto a las libertades de enseñanza.

A pesar de ello, la LOECE (1980), no llegaría a entrar en vigor ya que se vería refrenada por la moratoria y denuncia del PSOE ante el Tribunal Constitucional de algunos de sus puntos más conflictivos, y posteriormente al ganar las elecciones en el año 1982 el PSOE desarrollaría un nuevo marco legislativo que diera aterrizaje a la plasmación de lo recogido en el artículo 27 en una ley. El PSOE denunciaría la LOECE (1980) debido a que los artículos 15, 18 y 34 de la LOECE suponían una violación de la libertad de cátedra, ya que no se acotó el poder de los propietarios de los centros privados en el desarrollo de su ideario de centro. En este caso, vemos como la antigua formación del Adolfo Suárez en el poder, trataría de favorecer y mantener los poderes de la red privada de escolarización que habría sido la que habría tenido el monopolio educativo español desde varios siglos atrás. El final de dicho conflicto es sabido mediante la sentencia del Tribunal Constitucional 5/1980 en la que consideró las estimaciones del PSOE y falló en su favor. A la par, cabe destacar que la LOECE (1980) introducía subvenciones indiscriminadas a los centros privados que suponían una modalidad de cheque escolar, que como veremos más adelante no se vuelve a poner de relieve en el debate social hasta el año 2019 con voces de partidos como es la ultraderecha VOX que hace del cheque escolar la medida educativa principal de su proyecto, así como otras organizaciones principalmente católicas que demandan dicha política privatizadora endógeno/exógena para hacer efectiva la libertad de enseñanza, que según Llorent-Bedmar (2004) es incompleta el contexto educativo español.

Los primeros diez años de democracia española no fueron fáciles, ya que España se encontraba dentro de un contexto de crisis marcado por las altas tasas de inflación y de desempleo. A la par, el PSOE consciente del declive de la socialdemocracia en Europa y el triunfo de las teorías liberales se desmarcaría del marxismo en el año 1979 y se posicionaría en la centroizquierda política. Por lo que, el programa electoral para las elecciones del año 1982 se había distanciado del reclamo de una educación íntegramente pública en su totalidad como en el manifiesto político del año 1977.

Como nos recuerda Viñao (2018) para hablar sobre educación debemos seguir los acontecimientos económicos. El PSOE en estos años llegaría a la Moncloa intentando de no enfrentarse a las grandes élites y fortunas, lo que llevó a la aplicación de políticas económicas socioliberales. En este período de gobierno se promulgaría la LODE (1985), la primera ley orgánica que daría aterrizaje al pacto educativo del artículo 27. A la vez, significó el desarrollo por vez primera del régimen de conciertos. Es en este punto, donde recuperamos la división de la doctrina frente a la relación de la financiación estatal de los centros docentes privados.

Es a partir de la LODE (1985) que pasamos de un régimen provisional de subvenciones a la enseñanza privada al régimen de conciertos actual, ya que el anterior sistema de subvenciones no establecía condiciones para recibir dicha financiación y la Administración no estaba obligada a conceder dichas ayudas. La escuela concertada sería concebida bajo el pretexto y la necesidad planteada desde un gobierno que no podía desarrollar una red escolar de centros públicos suficiente sin ayuda de la red de escuelas privadas. No obstante, en la actualidad se ha puesto en entredicho el modelo de escuela concertada si atendemos a que existe una red de escuelas públicas cualitativa y cuantitativamente suficiente (Fernández-Llera y Muñiz-Pérez, 2012).

Lo que si es relevante es que la LODE (1985) supone el desarrollo de la actual red de escuelas concertadas-privadas. Como recoge Villarroya (2003, p. 188):

A diferencia del sistema de subvenciones anterior, el régimen de conciertos actual se caracteriza por ser un instrumento jurídico que impone compromisos bilaterales a las partes que lo suscriben. Así, mientras la Administración se compromete a financiar parte de los costes de los centros concertados, estos se comprometen, entre otras obligaciones, a impartir las enseñanzas objeto del concierto en régimen de gratuidad, a someter las actividades complementarias, extraescolares y de servicios a un régimen optativo, que no sea discriminatorio y no tenga carácter lucrativo, a informar al público sobre el carácter concertado del centro y no hacer discriminaciones en la admisión de alumnos.

Es importante pararnos en dicho punto, ya que los principios de no discriminación y el objeto de régimen de gratuidad de los conciertos han sido y son objeto de análisis y denuncia en el Estado español por el incumplimiento de estos.

Atendiendo a los criterios de admisión del alumnado en los centros concertados privados y centros públicos, un indicador que puede mostrarnos si se cumple el principio de no discriminación es el nivel de proporción de alumno inmigrante en unos centros y otros. Según datos del Ministerio de Educación del curso 2016-2017 el 67 % del alumnado estudia en centros públicos y acogen a 8 de cada 10 alumnos extranjeros. Esto es traducido en un 10 % de alumnos en la enseñanza pública, frente al 4,9 % del alumnado que se concentra en la escuela concertada.

Parte de la distribución de dichos datos puede ser debida a que los centros concertados establecen criterios complementarios como haber cursado estudios en el centro en etapas previas, como puede ser el caso de la etapa 0-3. La elección de centro por parte de los padres termina convirtiéndose en una selección del alumnado por parte de estos. Por lo que no tiene tanto que ver con la demanda, sino con la oferta de alumnado. Una cuestión que contradice el principio o la naturaleza de los conciertos inspirada en el modelo francés de los años cincuenta por parte del PSOE.

Otras veces, las prácticas encubiertas o la segregación socioeconómica se ponen de relieve a la hora de que las familias que no tienen fondos para pagar las cuotas para actividades extraescolares, complementarias o de otra índole voluntaria termina convirtiéndose en un filtro, a pesar de que en el artículo 51 de la LODE (1985), quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario. Sin embargo, diversos estudios realizados sobre la geografía española muestran como muchos centros cobran cuotas abusivas. En un estudio realizado sobre el distrito de Madrid denominado Puente de Vallecas en el año 2009, la media de cuotas mensuales para actividades voluntarias o extraescolares es de 65 euros, lo que supone unos 650 euros anuales (Díez-Pampliega, 2010). A la par un Informe de la CEAPA (2018) recogía que, a nivel nacional, el 93,36 % de los colegios visitados cobraban una cuota a las familias, de mayor a

menor importe, y bajo diferentes denominaciones. El Informe señalaba que la cuota base promedio nacional de los colegios concertados era de 159 euros, así como por CC. AA., la más alta era la de Cataluña con 249 euros, un 36 % más elevada que la de Madrid con 157 euros. En Madrid, aumentaba un 6 % respecto al año anterior pasando de 148 euros a 157 euros, 90 euros más al año por familia.

El Informe de CEAPA (2018) recogía como la voluntariedad para la aportación de dichas cuotas estaba siendo violada por parte de muchos de estos centros de la siguiente manera:

Actualmente, la estructura de precios que ofrecen los colegios no permite a las familias decidir pagar o no aquellas cuotas que legalmente tengan carácter voluntario por varias razones: En algunos casos, utilizan una estructura de precios que compila diferentes conceptos dentro de un importe global o que aplica descuentos a bloques de precios. Así, se tiende a presentar un formato de cuota conjunta e indivisible que, aunque desglosan en mayor o menor medida, es obligatorio el pago por el importe total. Además, un 11 % de los colegios visitados aplican la obligatoriedad de realizar un pago único a la entrada del alumno en el colegio en concepto de Aportación a la Fundación a la que pertenecen, pagos que varían desde los 100 euros a los 2800 euros. En algunos colegios, existen servicios de carácter discrecional que ofrecen los colegios, cuya contratación se impone de manera obligatoria para acceder a otros. El caso más usual es el del comedor, donde en varios colegios es obligatorio hacer uso del servicio de comedor, integrándolo como parte del proyecto educativo e incluyéndolo en este pago único, o es obligatorio para poder acceder a las actividades extraescolares de mediodía o de la tarde, sin las cuales las familias se ven obligadas a sacar a los niños del colegio. (CEAPA, 2018, p. 10)

Torres (2018) recoge como la escuela concertada-privada entiende al alumnado como un potencial cliente, sobre todo a partir de la introducción de mecanismos de privatización endógena, como son las políticas de *accountability*, los *test* estandarizados y la medida de la calidad de los mismos según el rendimiento del alumnado en las pruebas externas estandarizadas. Las perversidades, por lo tanto, se ponen de relieve mediante mecanismos de selección encubiertos que tratan de discriminar entre alumnos con un capital social, cultural, económico y erótico homogéneo y que están dentro de los estándares considerados normativos, frente a las minorías sociales o la población en riesgo de exclusión social.

A estas irregularidades destacadas hay que sumar que la inversión en la educación concertada, como hemos recogido anteriormente que ha aumentado en la década que fue desde el año 2007 al año 2017 según el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* del Ministerio de Educación (2017) la inversión de los centros concertados ha aumentado en un 4,6 % lo que ha supuesto que la escuela concertada vio aumentada su financiación en un 25 % frente al estancamiento que ha sufrido la educación pública en su financiación entre el año 2011 y 2014 con un 1,4 % de crecimiento. Todo esto quedaría traducido en que el gasto de la educación sea soportado por las familias hasta en un 41 % respecto del año 2007. Lo que supone un desequilibrio entre ambas redes de escolarización que atenta contra la garantía que ha de ofrecer el estado sobre la igualdad de condiciones en los centros sostenidos con fondos públicos.

Las irregularidades en el cobro de cuotas, selección encubierta del alumnado y la sobrefinanciación de la educación privada-concertada sobre la educación pública dibuja un mapa en el que la segregación escolar está correlacionada con el nivel socioeconómico de las familias.

Andrino, Grasso y Llaneras (2019) realizarían un estudio para el periódico digital El País, mediante el análisis de todos los centros educativos de España, la renta de los vecindarios y como esto afectaba a la desigualdad en el sistema educativo. En concreto, extraerían conclusiones realizando un estudio sobre la ubicación de 21 000 colegios, los datos de las características de 33 000 niños y la renta de 35 000 secciones censales a su alrededor. De todo ello, extrajeron las siguientes conclusiones:

1. Que de 9 de cada 10 colegios que están en zonas pobres estos eran públicos. A lo que de las zonas ricas los centros estaban divididos según los siguientes porcentajes: 29 % privados, 24 % concertados y 46 % públicos. Concluyen por tanto que los colegios a lo largo del territorio español las escuelas privadas o privadas-concertadas se encuentran en zonas de rentas altas.

2. Los colegios privados o concertados son más comunes en las ciudades que es donde se encuentran las mayores desigualdades entre las rentas de los ciudadanos.
3. Los alumnos de clase baja y media-baja acuden en su mayoría a centros públicos según los datos revisados del último informe PISA del año 2015.
4. En la escuela pública también existe segregación, ya que hay colegios públicos que concentran población más homogénea y heterogénea. Por lo que existen colegios públicos de ricos y colegios públicos de pobres.
5. Los centros concertados obtienen mayores notas debido al nivel socioeconómico de los alumnos.

De lo expuesto en el estudio de Andrino, Grasso y Llaneras (2019) es importante destacar la segregación entre los centros públicos, y en gran medida, esto es debido, a las políticas de privatización que fomentan la libertad de elección de centro o las políticas de privatización endógena que fomentan la competitividad entre centros. No obstante, el Informe Save The Children realizado por Martínez y Ferrer (2018) sobre la Comunidad de Madrid en el año titulado *Mezclate Conmigo* apunta a su vez, que la segregación escolar entre centros públicos tiene que ver también con la segregación residencial.

Por lo tanto, el sistema de escuelas privadas-concertadas puesto en marcha a través de la LODE (1985) del PSOE ha configurado la triple red de centros públicos, concertados-privados y privados actual. A la par, la intencionalidad de las CC. AA. y las políticas desarrolladas en cada uno de los territorios han favorecido el crecimiento de la red de escuelas concertadas-privadas incluso al mismo nivel que la red de escuelas públicas. A pesar de ello, el PSOE mediante la LODE (1985) no preveía un aumento tan severo de la red de escolarización privada-concertada, ya que la entendía como subsidiaria de la pública en un momento de necesidad estructural y presupuestaria. Es importante destacar, que es mediante la LOE (2006) en el momento donde se describe a la escuela pública y la privada-concertada como parte de los centros que ofrecían un servicio público, que se comienza a notar un repunte como hemos recogido anteriormente sobre el aumento de la financiación de dicha. Para finalizar, la LOMCE (2013) del PP favorecería aún más el crecimiento de la red concertada-privada, ya que como recoge el Informe de CC. OO. (2018) titulado *Objetivo: revertir los recortes del PP* el artículo 109.2 del PP favorecería el crecimiento de la red privada de escolarización, ya que permitía la programación de la oferta escolar vía demanda social.

Sin embargo, la privatización de la educación no solo supone el mecanismo de privatización exógeno/endógena que hemos definido como APP y que se corresponde a las escuelas privadas-concertadas, sino también a otro tipo de mecanismos y políticas «de» y «en» privatización de la educación que han sido desarrolladas por los distintos gobiernos. Aunque, nos hemos detenido en la escuela concertada, ya que es una realidad singular e importante de los estudios de privatización de la educación en España. A lo cabe añadir, que en la actualidad se ha desenlazado un conflicto mediante unas declaraciones de la actual Ministra de Educación y Formación Profesional en funciones del grupo socialista, Isabel Celaá que ha reabierto el debate de la financiación de las escuelas privadas-concertadas. Celaá inauguraría el congreso de Escuelas Católicas el 14 de noviembre de 2019 y en su discurso relataría lo siguiente: «El derecho de los padres a escoger una enseñanza religiosa o a elegir un centro educativo no son una emanación estricta de la libertad de enseñanza reconocidas en el artículo 27 de la Constitución». Dichas declaraciones provocarían un murmullo en la sala en la que la ministra en funciones indicaría que la sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOECE de la antigua UCD recogía que «el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral que sus hijos han de recibir, consagrado por la Constitución, es distinto del derecho a elegir centro docente». (Silió, E. y Torres, 2019)

Meses antes a estas declaraciones Rocío Monasterio del grupo ultraderechista VOX, el cual ha obtenido en las últimas elecciones del 10 de noviembre de 2019 celebradas en España 52 escaños, se habría pronunciado a favor de la libertad de elección y la necesidad de desarrollar la política del cheque escolar. En la misma línea, en el Congreso Católicos y Vida Pública de la ACdP-CEU —Asociación Católica de Propagandistas del Cardenal Herrera CEU, una institución educativa privada— desarrollarían un manifiesto final sobre el tema *Libertad para educar, libertad para elegir* recogían lo siguiente:

El sistema de conciertos no es perfecto; contribuye a desfigurar el carácter propio de muchos centros. Su tiempo limitado los sitúa en una permanente incertidumbre. Hay que pensar en fórmulas de financiación que pongan en el centro a las familias. El cheque escolar no puede ser un debate cerrado. (ACdP-CEU, 2019, p. 4)

Cabe recordar, que el cheque escolar no ha sido una política desarrollada en el contexto español y que su impulso ha sido vago y ni siquiera ha sido puesto en marcha por las políticas neoliberales y neoconservadoras del PP. El primer intento de instauración de un cuasicheque escolar vino de la mano del sistema de financiación propuesto por el antiguo Ministro de Educación José Manuel Otero Novas mediante la LOECE (1980) de la antigua UCD, que nunca llegó a tener vida, pero que al parecer un sector importante de las escuelas concertadas-privadas y privadas católicas ven en su aplicación la solución a desarrollar una libertad de elección *de facto* o maximizada entre la oferta de centros docentes públicos, concertados-privados y privados, lo que haría emerger o desarrollar un potente cuasimercado competitivo en el contexto español.

Puestos en contexto, y viendo una vez más como los conflictos entre el sector conservador y progresista no fueron resueltos mediante el artículo 27 de la Constitución. Tendremos en cuenta las políticas y legislaciones que han estructurado y desarrollado mecanismos de privatización y en privatización de la educación pública en el contexto español por las diversas fuerzas políticas.

Las políticas «de» y «en» privatización de la educación desarrolladas durante los 14 años del PSOE fueron:

Tabla 62. Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos socialistas de Felipe González (1982-1996), José Luís Rodríguez Zapatero (2004-2011) y del gobierno en funciones de Pedro Sánchez (2019-act.)

Legislación	Políticas «de» y «en» privatización de la educación
LODE (1985)	Desarrollo de la política de conciertos
LOPEG (1995)	Introducción de la filosofía de la NGP Profesionalización de la función directiva. La dirección pasa a ser la responsable de la gestión económica restando dichas competencias a los Consejos Escolares Evaluación del profesorado
LOE (2006)	Se pone el mismo nivel que la escuela pública a la escuela concertada-privada como proveedoras del servicio público educativo. No se modifica la carga lectiva y el rol de los catequistas en la educación introducidos por el gobierno del PP precedente. Introducción de las políticas de accountability mediante las pruebas de evaluación externas
LOMLOE (2019)	Documento de modificación de algunos puntos de la LOMCE (2013)

Nota: Elaboración propia a partir de la legislación recogida en la tabla.

Como se puede observar en la tabla anterior no se recoge la LOGSE (1990) ya que consideramos que dicha legislación fue un intento de democratización de la educación española. Podemos afirmar, que tras la LGE (1970) la LOGSE (1990) fue una ley con una estructura comprensiva y equitativa de la educación pública española, ya que aumentaría la obligatoriedad de escolarización en dos años más respecto de la antigua LGE (1970) y reduciría la ratio del alumnado por aula de 40 alumnos a 25. Hechos que exigirían un esfuerzo por tratar de ofrecer aulas y puestos escolares a todo el alumnado, lo que llevaría a una revisión de los conciertos educativos existentes en el momento.

El PSOE habría vivido una evolución hacia principios socialdemócratas en su tercera etapa de gobierno desde 1982, ya que la huelga general de 1988 había provocado una movilización social en favor de políticas que garantizaran la igualdad de oportunidades y hacia políticas de redistribución más equitativas. Podemos enmarcar la LOGSE (1990) como una ley de espíritu socialdemócrata, pero que no podría superar debido a la reestructuración del sistema educativo en centros educativos nuevos denominados IES y centros

de educación primaria, el trasvase de alumnado de centros públicos a centros concertados-privados, en esa necesidad de dotar de plazas escolares a todo el alumnado.

También, es importante destacar que la comprensividad de la educación y la inclusión social serían puestas en entredicho desde amplios sectores de la derecha política. Hechos que hemos recogido en todo el argumento y la proliferación científica que partía de la fundación FAES del PP que apoyaría sus tesis para la reconversión del sistema educativo hacia un sistema endurecido en las etapas de transición, evaluación y aplicación de una calidad educativa entendida en términos de calidad total. Dichas críticas vendrían apoyadas o justificadas en las altas tasas de fracaso escolar registradas en España durante y a lo largo de dos de más décadas en España. Bolívar (2015) destacaría que el carácter comprensivo de la LOGSE (1990) sería puesto en entredicho por el sector conservador español justificado en las tasas de fracaso escolar situadas en torno a un 40 % en algunos contextos y centros escolares españoles. El autor, destaca que en gran medida el fracaso de la escuela comprensiva ha estado en el alumnado al que se atendía que ya no formaba parte de la clase social trabajadora, sino que se trataba de un público diverso y multicultural, y en no haber logrado una cultura organizativa y profesional compartida para el profesorado que pasaba de los centros escolares de educación primaria a Institutos de Educación Secundaria.

Sea una cosa u otra, lo cierto es que la LOGSE (1990) ha sido el pretexto para la elaboración de las posteriores contrarreformas educativas del partido conservador por excelencia español, en el reclamo de la meritocracia y en favor de la red de escolarización privada, así como de la aplicación de modelos de gestión y dirección propios de la empresa privada.

Más allá de lo expuesto sobre lo que sería un verdadero intento de democratización de la educación española y que ha marcado la actual estructura del sistema educativo español, es importante apuntar que el PSOE tras la Crisis Financiera del año 1992 y la emergencia de las políticas de tercera vía (Giddens, 1999) que parecían ganar terreno en los círculos de pensamiento de los partidos políticos de inspiración socialdemócrata como eran el Partido Laborista británico, la socialdemocracia alemana, los demócratas estadounidenses o los socialistas franceses, torna a realizar un viraje hacia principios socioliberales. La teoría de la NGP, es decir, aplicar el modelo filosófico y pragmático de gestión de la empresa en los modelos de gestión de los servicios públicos empieza a tener cabida en los marcos normativos y legislativos socialistas.

Fruto de ello, en el año 1995, la LOPEG (1995) introduciría formas de gestión empresarial que erosionarían los elementos democráticos de participación en los centros educativos (Baltasar-Gracián, 2013). Como hemos desarrollado en el estudio del caso español, se reforzaría la figura directiva y las funciones del equipo directivo en cuanto a la gestión económica restando poder a los Consejos Escolares, lo que supone una privatización de la dimensión política y democrática de dicho órgano que como Ball y Youdell (2008) recogen, forma parte de la privatización en la política educativa. A la par, ante los reclamos de mayores índices de calidad se refuerza el sentido de la misma entendido como control de los resultados introduciendo mecanismos de evaluación de los docentes y de los centros en la línea de la rendición de cuentas. Lo que según Olmedo (2008, p. 11) provoca que «la participación pasa, por tanto, a un segundo plano, tomando un mayor protagonismo los mecanismos de evaluación de la calidad».

La calidad en educación parte del paradigma de las escuelas eficaces, es decir, del modelo de estudios que pretendían demostrar que la escuela sí importa puesto que si se aíslan las variables que afectan a la calidad de los centros las diferencias en el rendimiento del alumnado redimen olvidando las variables socioeconómicas (Egido, 2005). Aguilar-Hernández (2002) en el análisis de dicha legislación identifica el discurso de las escuelas eficaces.

Dicha ley sería rechazada por los sindicatos de profesores que consideraron que abría la puerta hacia la privatización de la educación, aunque saldría adelante con el apoyo de apoyaron el PSOE, CiU y PNV y votaron en contra el PP, IU y CC (Velasco, 2019).

De este modo, el ataque de la derecha conservadora española a la LOGSE (1990) traería sus consecuencias en la concreción de la LOPEG (1995) que vendría a reformar algunos puntos de la ley anterior. Así como también, las tendencias políticas globales parecían haber asumido la crítica ejercida sobre los Estados del Bienestar y el proteccionismo estatal, para pasar a la aplicación de modelos de gestión

propios de la empresa y que pasaron a significarse en la LOPEG (1995) del partido socialista, so pretexto de lo que altos defensores del modelo de las escuelas eficaces y de la calidad total, como fuera López-Rupérez —uno de los artífices del pensamiento educativo del PP— vendrían defendiendo desde hace años atrás justificados en el fracaso del modelo de escuela comprensiva y estatal de lo que denominan como el «paradigma LOGSE».

En el año 1996 se celebrarían elecciones generales en España y el PSOE saldría especialmente dañado de sus dos últimos gobiernos en los que los casos de corrupción y la Crisis Financiera de 1992 permitiría a un joven José María Aznar gobernar durante los próximos ocho años.

No sería hasta el año 2004 que el PSOE volvería a ganar las elecciones con José Luis Rodríguez Zapatero al mando que habría formado un grupo para repensar el sentido del PSOE denominado *Nueva Vía* con la intención de alejarse de la tercera vía británica y adoptar un enfoque filosófico y modelo de Estado inspirado en el republicanismo cívico del pensador francés Pettit. A pesar de tratar de alejarse de la tercera vía el enfoque del republicanismo cívico carecía de propuesta económica, lo que permitió en su segunda etapa de gobierno un viraje en materia económica hacia políticas neoliberales en un momento de crisis económica, como fue la Gran Recesión del año 2008.

A pesar de ello, y como recogiera Puelles (2016) en materia de educación, en su primera legislatura se confeccionaría la LOE (2006), una legislación que pretendió reformar los puntos más débiles de la LOGSE (1990) y apostar por una educación comprensiva fundamentada en principios de igualdad de oportunidades, equidad e inclusión social que fomentara la educación ciudadana. Para ello, se introduciría uno de los problemas que anteriormente no se habrían tratado, como era el de la desigualdad territorial que afectaba a los distintos subsistemas educativos de las distintas CC. AA. generando claras diferencias. Para ello, como recoge el autor, el que fuera Ministro de Educación, Miguel Ángel Gabilondo, desarrolló un instrumento de cooperación entre el Estado y las CC. AA. para dotar de recursos a las mismas. Más allá de las buenas intenciones del PSOE mediante dicha ley que supuso todo un ejercicio de diálogo con todos los sectores de la Comunidad Educativa, sería rechazada por el PP.

Es importante, destacar los puntos que supondrían una privatización endógena y exógena de la educación pública que trajeron consigo la nueva ley del PSOE.

Para comenzar el artículo 108.4 de la LOE (2006) supondría la inclusión de la escuela concertada al mismo nivel que la escuela pública como prestadores de un servicio público. Lorenzo-Lacruz y Bernal-Agudo (2012, p. 89) lo definían de la siguiente manera:

Los centros concertados, se integran como parte del servicio público de educación, de tal modo que donde antes prevalecían ideas como rentabilidad, resultados, comprensiva, justicia social, etc... ahora destacan otras ideas como rentabilidad, resultados, excelencia, interés individual, competencia, etc. El camino está servido para lo que se puede denominar sin dilaciones la muerte de la escuela pública como elemento de integración social, de compensación de desigualdades, de educación democrática, de tolerancia, etc.

Los mismos autores recuerdan como el régimen de conciertos fue desarrollado por el gobierno del PSOE en el año 1985, serían ampliados por el primer gobierno de Aznar (1996-2004) como recogeremos más adelante y serían mantenidos por el gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero. A lo que cabe añadir, que el PP del gobierno de Mariano Rajoy daría un impulso aún mayor para el crecimiento exponencial de dicha red privada de escolarización.

A la par, tanto Beltrán, Hernández y Montané (2008), como Pini (2010) identifican que los principios europeos que rigen la política de los Servicios Económicos de Interés General y la inclusión de la educación en dicha categorización suponen una coacción hacia los Estados-nación para que liberalicen dichos servicios, como en este caso es la educación. Por lo que, la inclusión de los centros-privados concertados como parte de la red que provee el servicio público educativo, iría en la línea de dicha convergencia política europea.

Otra de las cuestiones que generó más «ampollas» entre los diferentes sectores progresistas, laicos y sindicatos sería que, si bien el PP en el año 2002 mediante la LOCE favorecía claramente al sector religioso en la legitimación del horario lectivo y reforzaba el rol de los catequistas en la educación, se esperaba del PSOE, una paralización y modificación de dichas medidas, lo que finalmente no fue así y se continuó en la misma línea que la del gobierno anterior. Ello llevó a diversas declaraciones conjuntas de diversos sindicatos y asociaciones progresistas⁶⁶ que en su Séptima Declaración en febrero de 2007 recogían lo siguiente:

Exigimos la derogación inmediata de los acuerdos con el Vaticano, que la religión salga del currículo escolar común, que ninguna simbología religiosa tenga presencia institucional en los centros escolares y que con dinero público no se pague el adoctrinamiento religioso. Sí a una enseñanza científica y humanista, que propicie una educación para la interculturalidad, que defienda la libertad de pensamiento y de conciencia y que eduque en valores democráticos y de ciudadanía. (Por una sociedad y una escuela laica: religión fuera de la escuela, 2007)

Dichas organizaciones que declaraban firmar la declaración decían estar impulsando una campaña continuada desde el año 2004 para derogar la disposición adicional segunda de la LOE y sacar la religión de las escuelas.

Al mismo tiempo, es de vital importancia destacar la homogeneización de las políticas nacionales educativas españolas en el proceso de convergencia con los objetivos marcados a nivel europeo a partir de la Estrategia de Lisboa (2000-2010).

Pini (2010) realiza un estudio a partir de la metodología del Análisis Crítico del Discurso sobre diversos documentos de política educativa en el contexto español y la intertextualidad con los distintos documentos generados a lo largo de la primera década de los años 2000 en materia educativa desde Europa. Uno de los documentos que somete al análisis intertextual⁶⁷ la autora es la LOE (2006) con diferentes documentos europeos. Pini (2010) destaca como en el texto se establece una visión negativa de la educación española respecto al resto de países de la UE y de la OCDE, una estrategia discursiva para aplicar soluciones ante un problema dado. A lo que Beltrán, Hernández y Montané (2008) añaden como el texto de la LOE (2006) supone la continuidad con el texto del gobierno anterior —LOCE (2002)— de la aplicación de políticas sancionadoras y legitimadoras mediante mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas mediante el Estado Evaluador (Neave, 1988) que supone el ejercer el gobierno en la distancia.

Dichos autores, nos recuerdan que no es casual que las políticas de *accountability* sean desarrolladas en las políticas educativas españolas teniendo en cuenta que los organismos internacionales como la OCDE o el BM son promotoras de dichas políticas.

Fernández-González y Monarca (2018) destacan como la LOE (2006) supuso la introducción por vez primera de las evaluaciones externas como mecanismos de rendición de cuentas en España. A pesar de ello, es importante acotar que la LOE introduce en sus artículos 140 y 142 la protección de la utilización de los datos obtenidos de dichas pruebas para clasificar los centros educativos o emitir valoraciones

⁶⁶ Organizaciones estatales y territoriales que suscriben la séptima declaración: Europa Laica, CEAPA, STES-I, Sindicato de Estudiantes, IU, CGT, Confederación Estatal de MRPS, ATEUS de Cataluña, Federación Estatal de Gays y Lesbianas, SOS Racismo, PCE, Juventudes Comunistas, Izquierda Republicana, Unidad Cívica por la República, Foro por la Educación Pública, Los Verdes, Liberación – Amanta, Foro Por Otra Escuela, Lliga per la Laïcitat de Catalunya (12 organizaciones sociales y sindicales), Andalucía Laica, Granada Laica, Asociación de Maestros Rosa Sensat, Asociación Pi y Margall por la Educación Pública y Laica, Asociación Galileo de Úbeda, Asociación Cultural Escuela Laica de Valladolid, Asociación Escuela Laica de Albacete, Fundación Escuela Pública de Zaragoza, Colectivo Escuela Laica de Zaragoza, Foro Ciudadano de la Región de Murcia, Federación Regional de Asociaciones de Vecinos de Madrid, Federación de Asociaciones de Vecinos de Valladolid, Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, No nos Resignamos, Asociación Manuel Azaña, Plataforma Cultura contra la Guerra, Más Democracia, Espacio Alternativo, USTEC-STEs, Intersindical Alternativa Catalana (IAC), Enseñantes Asamblearios de Canarias (EA-Canarias), Asociación REDES de Sevilla /Asociación Laica de Rivas Vaciamadrid, FIDA-Federación Internacional de Ateos, Cullera Laica, Unión de Republicanos de La Isla. San Fernando. Cádiz.

⁶⁷ La intertextualidad de los textos siguiendo a Fairclough (1989) significa las relaciones de los unos con los otros a lo largo de la historia y las interrelaciones que pueden ser extraídas del análisis dialógico discursivo de los mismos.

individuales del alumnado. Dichas garantías que protegen al sistema de la introducción de la competencia salvaje serían aplicadas mediante la LOMCE (2013).

En resumen, los gobiernos del PSOE desde 1982 hasta el año 2011 han supuesto la regulación de la red concertada-privada, su mantenimiento y profundización y la introducción de los modelos de NGP y las políticas o tendencias internacionales basadas en la rendición de cuentas (*accountability*). Una cuestión distinta, como veremos en los gobiernos del PP es el nivel de profundización en el sentido neoliberal y neoconservador de las reformas educativas.

Es importante destacar que en la actualidad el estado español se encuentra con un gobierno en funciones capitaneado por el PSOE del presidente Pedro Sánchez. El nuevo gobierno, lleva en su agenda la suspensión de los puntos más conflictivos de la LOMCE (2013) del PP que más abajo recogemos. El Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2019 aprobaría el documento que contendría el proyecto de modificación de la LOMCE denominado LOMLOE (2019) que sería publicado en el BOE el 22 de febrero del mismo año. En este documento se recogerían como objetivos principales la garantía del bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía democrática y la prosperidad económica.

Las justificaciones de la reforma educativa por parte del gobierno son:

1. La LOMCE, de 2013, rompió el consenso en educación existente desde 2006.
2. La LOMCE ha generado un sistema educativo segregador, basado en el establecimiento de itinerarios a edades tempranas, en contra de las recomendaciones de la OCDE.
3. La LOMCE ha empeorado los resultados educativos del alumnado, disminuyendo las tasas brutas de titulación en ESO y Bachillerato.
4. La LOMCE empeoró la atención al alumnado con más dificultades con programas mal diseñados (PMAR) no enfocados a titular en la ESO.
5. La LOMCE acabó con la participación efectiva de la comunidad educativa en los centros.
6. La LOMCE generó caos curricular entre las CC. AA. y encorsetó la práctica educativa con estándares de aprendizaje que sobrecargaron al profesorado y limitaron la autonomía de los centros. (Gobierno de España, 2019)

A pesar de la voluntariedad del gobierno de modificar los puntos de la legislación que suponen un atentado contra la equidad educativa y que promocionan un sistema educativo meritocrático, siguen implícitas en la construcción de dicha legislación la cultura de la evaluación —aunque censal y de la que queda prohibida la publicación de los resultados—, se versa sobre liderazgo pedagógico del director y no se acota o matiza la apertura que supuso la LOE (2006) sobre que la red de escuelas concertadas-privadas formen parte de la provisión del servicio público educativo.

Aún así, es importante una vez más, destacar que recientemente se ha puesto de relieve un conflicto no resuelto y del que existe una multiplicidad de interpretaciones de la legislación educativa en relación con la financiación de los centros educativos privados fundamentados en la libertad de elección de centro por parte de las familias para asegurar el pluralismo educativo (Llanos, 2019). Como hemos recogido párrafos más arriba la ministra de Educación en funciones, Isabel Celaá pondría en tela de juicio la financiación de los centros concertados-privados como resultado del pacto educativo del artículo 27 de la Constitución de 1978, ya que como señalamos en el análisis del caso español, se trata de un conflicto que lejos de ser resuelto 41 años después, ha vuelto a ganar vida.

A la par, es importante destacar que el partido de ultraderecha español, la formación política denominada VOX que en las últimas elecciones ha obtenido 52 diputados en el Congreso Español, se ha erigido como una fuerza ultraliberal económica y ultraconservadora que trata de favorecer al sector católico educativo y de potenciar mecanismos o políticas de privatización educativas, como el cheque escolar. En este panorama, el PSOE trata de conformar un gobierno de coalición con la formación política socialdemócrata Unidas Podemos que reclama un modelo contrapuesto al modelo educativo de VOX, es decir, una educación pública, gratuita y laica.

Con todo esto, las posiciones contrapuestas y que definen un modelo de Estado y educativo diferenciado ponen de relieve los viejos o transversales conflictos sobre la educación concertada-privada y su financiación, que hasta la fecha había gozado de un aparente consenso, ya que cabe recordar que tanto González, como Zapatero y el texto de la LOMLOE (2019) de Sánchez, no hacen alusión sobre la puesta en duda de la financiación o mantenimiento del modelo de escuela concertada-privada, que según Torres (2018) nacería en primera instancia en el año 1985 con la intención de una poder satisfacer las necesidades de escolarización pública y de la que se esperaba, una vez estabilizada la situación se fueran adhiriendo a la red de escuelas propiamente públicas. Una cuestión que como decimos no ha sido puesta en duda por ninguna de las formaciones.

Ahora bien, si el PSOE ha sido uno de los actores políticos principales en la introducción de mecanismos o políticas «de» y «en» privatización en el contexto español, el PP ha destacado por la introducción de políticas neoliberales y neoconservadoras que profundizan, aún más si cabe, los procesos de privatización y en privatización de la educación en España.

A continuación, podemos ver en la tabla siguiente, el cuadro resumen de las políticas «de» y «en» privatización de la educación impulsadas en los distintos gobiernos del PP.

Tabla 63. Legislación y políticas principales «de» y «en» privatización de la educación impulsadas por los gobiernos socialistas de José María Aznar (1996-2004) y Mariano Rajoy (2011-2018)

Legislación	Políticas «de» y «en» privatización de la educación
Real Decreto 336/1997 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo	Potenciación de la selección del alumnado y no tanto la libertad de elección de centro, ya que se introdujo la discrecionalidad del centro en los procesos de elección y se le dotó de un mayor peso a la selección de alumnado que contara con hermanos en el mismo centro.
LOCE (2002)	Contrarreforma educativa que pretendía: la introducción de la cultura de la meritocracia, la calidad entendida como resultados en el rendimiento académico, intensificación de los procesos de evaluación, restar poder a los órganos de participación democrática, mayor financiación de la educación privada, fortalecimiento de la educación religiosa en la escuela pública, endurecimiento de la repetición de curso, introducción de itinerarios un año antes de la conclusión de la educación obligatoria, posibilidad de especialización curricular de los centros públicos, evaluación del profesorado y resultados relacionados con la promoción del mismo.
Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo	Aumento de la ratio alumno por aula, aumento de las horas de jornada laboral mínima del profesorado, sustitución del profesorado en ausencias superiores a diez días, eliminación de la exigencia de ofertar al menos dos modalidades de Bachillerato y otras medidas relativas al ámbito universitario.
LOMCE (2013)	Contrarreforma educativa que introdujo: la demanda social como principio para la programación de la oferta de plazas escolares, pruebas censales del rendimiento, evaluaciones externas y publicación de resultados, quitar el rol consultivo a los Consejos Escolares, la elección del director por comisiones compuestas por representantes de la Administración educativa y el aumento de la carga horaria de la religión al mismo nivel que el resto de asignaturas específicas.

Nota: Elaboración propia a partir de las legislaciones.

Las políticas del PP han oscilado entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo. Siguiendo al análisis efectuado por Puelles-Benítez (2005) sobre la comparación de los dos gobiernos del PP de Aznar (1996-2000/2000-2004) se desarrollan paralelismos con las políticas de la *New Right* inglesa.

En este paralelismo de dichas reformas, es importante destacar que la LOGSE (1990) del PSOE sería la fuente de críticas mediante la que el PP preconizaría la contrarreforma primera denominada LOCE (2002) que vería la luz en su segunda etapa de gobierno.

La crítica discursiva que trataba de deconstruir el modelo de escuela comprensiva impulsado por la LOGSE (1990) caló en el imaginario social gracias a la labor del *think tank* del PP, es decir, la FAES. En el

análisis del caso y de la primera etapa de gobierno de José María Aznar (1996-2000) hemos podido rastrear como la idea de la escuela socialista fracasada partía, sobre todo, de la crítica a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. La idea introducida «machaconamente» por el discurso neoliberal y neoconservador del PP era que el sistema educativo dibujado por la LOGSE (1990) era excesivamente laxo y promocionaba la cultura del mínimo esfuerzo. La calidad total, las escuelas eficaces y la teoría de la NGP estaban detrás de todas las justificaciones que el partido conservador español por excelencia promovía para desarrollar la LOCE (2002).

A pesar de ello, no sería después de seis años de gobierno que la reforma vería la luz, ya que, en la primera etapa de gobierno popular contaría con una mayoría simple que obligó a la fuerza política a buscar socios de gobiernos de la derecha y el centro nacionalista. La cautela del primer gobierno del PP, que supuso una introducción de reformas neoliberales «mínimas» sirvió de freno a la voracidad con la que posteriormente veremos el gobierno de Rajoy (2011-2016) introduciría mediante la LOMCE (2013). Aunque, la intención de contrarreforma educativa era la misma.

Por ello, la primera Ministra de Educación popular, Esperanza Aguirre, a pesar de declararse abiertamente neoliberal y llevar en su agenda discursiva la idea del cheque escolar, entre otras medidas puramente neoliberales, solo satisfizo de manera parcial su deseo de ampliar la libertad de elección de centro de las familias. Dicha libertad de elección sería recogida en el *Real Decreto 336/1997 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo* en el que se incluiría la ampliación de las zonas escolares para permitir una mayor elección de centro, se consideraría la permanencia de hermanos en el centro educativo y se tendría en consideración el lugar de trabajo de los padres o tutores legales. La traducción de dicho Decreto sería que, en lugar de aumentar la libertad de elección de centro, se vería aumentada la elección por parte del centro, ya que se consideraban ciertos criterios de discrecionalidad a la hora de seleccionar al alumnado por parte del centro.

En el año 2002, ya con un gobierno de mayoría absoluta el PP desarrolló su agenda neoconservadora en educación elaborando la LOCE (2002). Dicha legislación contendría en su discurso las reformas que habían sido fruto de la crítica a la LOGSE (1990) en la que jugó un rol principal el *think tank* del partido, la FAES. Además, sería llevada a cabo con la oposición de la mayor parte de los partidos políticos del Congreso de los Diputados, al igual, que no habría sido construida mediante el diálogo y consultas con la Comunidad Educativa.

La LOCE (2002) por tanto, sería una contrarreforma educativa que trataría de soslayar los principios comprensivos de la LOGSE (1990) y mediante la que se introdujo el espíritu neoconservador en el sistema educativo español.

Por primera vez, se atendería contra los elementos de participación democrática contenidos en la LOCE (1985), restando poder de decisión al Consejo Escolar y trasladándolo a la dirección de los centros educativos, lo que supuso una introducción de la teoría de la NGP y el gerencialismo. Siguiendo el modelo de la NGP se introduciría la cultura de la evaluación asociada a los resultados del rendimiento que formarían parte de lo que el PP entendía como calidad total.

La cultura de la meritocracia propia del darwinismo social estaría detrás del endurecimiento de la repetición de curso con el suspenso de dos materias y la no posibilidad de repetir de curso más de dos veces. A la par, se establecerían itinerarios un año antes de finalizar la etapa de la escolarización obligatoria que deterioraría el carácter comprensivo de la reforma socialista de los años noventa.

Es importante destacar que dicha reforma iría al encuentro de las reformas introducidas por el Partido Conservador británico mediante la promoción de las escuelas especializadas (*specialist schools*), ya que planteaban la especialización de los centros educativos como una política deseada. Es importante, enlazar las escuelas especializadas con la introducción de la cultura de la competitividad entre centros educativos, que va más allá de la clásica competitividad escuela pública/escuela privada, ya que la especialización supondría un elemento de diferenciación entre escuelas públicas que permitiría que compitieran entre ellas.

Uno de los puntos más conflictivos de la reforma, como se ha recogido anteriormente, sería la carga o el peso dotado en el currículum y a efectos de la evaluación curricular dotada a la religión, así como un mayor trasvase de recursos a este tipo de escuelas.

No obstante, la LOCE (2002) no sería aplicada en su totalidad y pronto sería sustituida por la LOE (2006) del PSOE, el cual se comprometió antes de llegar al poder a paralizar los puntos más conflictivos de la misma, así como a recuperar el sentido comprensivo de la educación.

El PP tendría que esperar a las elecciones del año 2011 para volver a gobernar el país, el cual se encontraba inmerso en la crisis financiera y económica más fuerte desde que fuera un país democrático. En este contexto, las presiones de la UE por aplicar políticas de recortes y austeridad en el gasto público pronto afectarían al campo de la educación. Un partido neoconservador, como era el que estaba dirigido por el presidente Mariano Rajoy, tras un año escaso de gobierno aplicaría el mayor recorte en educación de la historia de la democracia, que supondría un deterioro evidente de la educación pública.

El *Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* podría ser analizado como una política propiamente ordoliberal marcada por la agenda alemana y la situación geopolítica y económica del país ibérico.

No obstante, la medida ha sido paralizada en el año 2019, lo que supone que a pesar de que en el año 2014 el gobierno de Rajoy anunciara crecimiento económico y el principio del saneamiento económico español, no se trataría de volver a la situación anterior. Lo que nos puede llevar a pensar que tras estas reformas haya una preconcepción sobre la educación pública arraigada a la agenda neoconservadora del PP, ya que como se ha analizado en la LOMCE (2013) se favorece el crecimiento de la educación concertada-privada y, sobre todo, del sector educativo de la iglesia católica.

Por tanto, el deterioro de la educación pública comienza a convertirse en una fractura evidenciada a partir de los recortes planteados en dicho Real Decreto-ley 14/2012, tras el que se paraliza la contratación de personal interino, los centros educativos deben de hacerse cargo de la sustitución del profesorado de baja durante al menos diez días de la solicitud de esta, se aumenta la ratio alumno-profesor y se alarga la jornada laboral docente. A pesar, de que dichas normativas, como la de no apertura de nuevos contratos de interinidad afecta a colegios públicos y concertados-privados, es cierto que a estos segundos no les afecta en igual medida, ya que cuentan con plantillas más amplias y margen de maniobra para contratar a nuevo profesorado.

Tras lo que fue considerado como «la muerte de la educación pública» por diversas plataformas de defensa de la educación pública, el PP sacaría adelante lo que podemos considerar la ópera prima de la privatización «de» y «en» la educación en España, que podría compararse con lo que supuso la ERA (1988) al sistema educativo inglés.

Como ya se ha descrito y analizado extensamente de manera previa, el discurso deconstructivo sobre la LOE (2006) quedaría justificado en los resultados de las pruebas de evaluación PISA que fueron utilizados para dibujar el sistema educativo público español como un sistema obsoleto y promotor del fracaso escolar. Es también cierto, que la FAES seguía presentando a las políticas educativas del PSOE — LOGSE (1990) y LOE (2006)— como las responsables del fracaso del sistema educativo español.

Es a partir de aquí, que el PP lanzaría la conocida como «Ley Wert» —por el apellido del Ministro de Educación del momento— en el año 2013 y pueden ser rastreados diversos elementos que parte de la concepción neoconservadora de la educación. Para comenzar, es importante destacar como se introdujo la construcción de escuelas vía demanda social, lo que supondría un cambio en el modelo de oferta escolar, pasando a la demanda en el que según los datos recogidos más arriba se explica el claro avance de la red concertada-privada a partir del año 2014, sobre todo en relación con que su financiación se ha duplicado y la de la red pública se ha estancado.

Cómo elemento claro que puede ser identificado con relación a las políticas neoliberales y en privatización de la educación que buscan establecer un cuasimercado educativo español, estarían los mecanismos de privatización endógena, como son las conocidas reválidas o pruebas de evaluación externa de final de etapa de las que sus resultados son públicos y se preveía podían ser usados para comparar

escuelas. No es una idea descabellada si atendemos a que en Inglaterra hace más de dos décadas que los resultados de las pruebas de rendimiento son públicos y pueden ser consultados en la página web del gobierno del Reino Unido.

El paradigma de la NGP atraviesa la legislación soslayando los mecanismos de participación democrática en los centros educativos y depositando la toma de decisiones sobre la dirección.

Al mismo tiempo, se recupera la política de las escuelas especializadas que ya fue contemplada en la anterior legislación del año 2002 del PP. Una de las estrategias que sirven para la diferenciación entre centros educativos, ya sean públicos o privados.

La religión torna a ser puesta en el centro del currículum educativo aumentando su presencia y carga horaria como las materias instrumentales.

Es, por tanto, la LOMCE (2013) una legislación que promueve la privatización endógena y exógena de la educación. Dicha legislación sería la última gran propuesta normativa lanzada por el gobierno del PP en esta etapa, la cual llegaría a ser aprobada sin un claro consenso y debate educativo y político.

En resumen, la historia de la educación en España está marcada por su pasado más reciente, ya que, en la etapa franquista la educación pública sería dejada en manos de la Iglesia católica, la cual disfrutaría de subvenciones en primera instancia sin ningún control. Dicho control llegaría con la LOE (1985) del PSOE mediante el régimen de conciertos. Un régimen que no sería acotado una vez el sistema educativo contaría con la oferta suficiente y puestos escolares públicos y que su justificación se apoyaría en el principio de pluralismo educativo.

Es importante destacar el desarrollo del artículo 27 de la Constitución española de 1978 en el que se pondrían en el mismo nivel al derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Un hecho que en la actualidad sigue trayendo claros conflictos entre los sectores conservadores y progresistas de la población española.

Las dos fuerzas políticas que habrían gobernado en España desde el inicio de la democracia no llevarían en su agenda el desarrollo de una red de escolarización pública, gratuita y laica. Por lo que, la red de escolarización privada y concertada-privada se ha visto favorecida, sobre todo, en el momento en el que el neoliberalismo y las agendas supranacionales definen la educación como un motor para la competitividad y la crisis económicas del año 2008 puso en jaque a los gobiernos europeos, para que redujeran el gasto público.

Dichas cuestiones han marcado el desarrollo del sistema público español que, a su vez, está conformado por 17 CC. AA. de las que dependiendo del gobierno de turno han desarrollado políticas que favorecerían más o menos al sector privado financiado con fondos públicos, así como han aplicado políticas de privatización endógena.

Es por tanto así, como la privatización «de» y «en» la educación en España está presente en el sistema educativo actual, en el que la educación pública y gratuita cada vez más se ve sometida a procesos de erosión de su sentido como un derecho catalizador de otros derechos y oportunidades, ya que, la privatización y los mecanismos que la permiten están llevando cada vez más a sociedades más segregadas y polarizadas.

Capítulo VII. Estudio comparado sobre la privatización «de» y «en» la educación en Inglaterra y España

En el estudio comparado hemos tratado de seleccionar las variables que, de los estudios de caso, nos han mostrado la posibilidad de establecer semejanzas y diferencias en los procesos y políticas «de» y «en» la privatización de la educación pública en España e Inglaterra y que responden a las hipótesis formuladas en el desarrollo de la presente investigación.

La educación religiosa y las instituciones educativas de corte confesional son parte de la oferta de privatización pública en la educación en ambos contextos, por lo que presenta una especial pertinencia su estudio comparado.

Al mismo tiempo, la libertad de elección, privatización y segregación escolar están relacionadas según el enfoque que se dé a cada una de las mismas según el signo político. No obstante, las lecturas de los contextos inglés y español con relación a dichas variables son distintas según lo estudiado en el estudio de cada uno de los casos, por lo que su comparación nos ayudará a determinar las conexiones y rupturas principales entre ambos contextos.

Para continuar, las asociaciones público-privadas, que, tanto España como Inglaterra sean de los dos sistemas educativos europeos que tienen uno de los mayores porcentajes de escolarización en los centros privados sostenidos con fondos públicos, nos lleva a detenernos en el estudio de las escuelas concertadas y las escuelas tipo *academies* en el contexto inglés.

Para finalizar, la relación entre el signo político y las políticas «de» y «en» la privatización de la educación puede significar, o no, en los diferentes contextos una mayor profundización en este tipo de políticas, continuidades y rupturas que nos ayudan a comprender el grado de privatización de la educación en ambos contextos de manera diferenciada.

1. Estudio comparado: yuxtaposición de las variables de comparación

1.1. La educación religiosa en las escuelas sostenidas con fondos públicos y la privatización de la educación

La siguiente variable de comparación nos permitirá identificar cómo las instituciones privadas religiosas y la enseñanza de la religión en ambos contextos han sido o han conformado un campo para la privatización de la educación pública en ambos contextos, y si han tenido un impacto similar o diferente en España e Inglaterra.

En líneas generales, la educación religiosa (ER, en adelante) en Europa durante el siglo XIX, en términos generales, quedaba relegada al ámbito de lo privado. Durante el siglo XX los Estados generalmente eran aconfesionales, pero los derechos individuales, como el derecho a la libre elección de la educación deseada en conceptos filosóficos, morales y religiosos de los hijos, quedaban garantizados.

En la realidad europea, exceptuando el caso francés, la ER está contenida en las Constituciones de dichos países o en la normativa que estructura los sistemas educativos (Cobano-Delgado, 2004; González-Faraco y Luzón, 2008).

Como recogen González-Faraco y Luzón (2008), las relaciones entre las diferentes confesiones religiosas mayoritarias en los distintos países en el ámbito europeo nos sirven para definir en parte la historia de los distintos sistemas educativos.

Como recogen Verger, Zancajo y Fontdevila (2016), existen países que han introducido mecanismos de privatización en sus sistemas educativos en Europa mediante diferentes tendencias, entre las que destacan las políticas neoliberales y neoconservadoras a partir de la década de los ochenta, las cuales han tenido un especial calado en contextos de una amplia tradición socialdemócrata como son Dinamarca

o Suecia. Empero, dichos autores han establecido una categoría relevante como es la de las APP históricas, las cuales no forman parte de la influencia de las agendas neoliberales o del GERM, sino que tienen que ver con las relaciones establecidas entre la Iglesia y el Estado, como son los casos de Holanda, Bélgica y España, de los que dichos autores citan textualmente:

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. (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016, p. 64)

Lo que sí es claro es que los principios de libertad de elección de educación basados en la libertad que tienen las familias para decidir qué educación religiosa, moral o filosófica desean para sus hijos, contenidos en el derecho internacional, suponen la liberalización del sistema educativo.

No obstante, la proliferación de APP con carácter religioso no quiere decir que los Estados no ofrezcan ER en la escuela. Los modelos de ER en Europa son diversos; como recoge García de Andoín (2015), estos modelos son cuatro:

1. El modelo multiconfesional en el que el alumno y la familia eligen la educación religiosa que desean recibir en relación con sus creencias o convicciones. En su mayoría, suelen ser las asignaturas de religión católica, musulmana, judía, evangélica u ortodoxa. Los casos más representativos de dicho modelo son los de Alemania, Austria, Holanda y España.
2. El modelo monoconfesional en el que la ER es la de una confesión concreta y se ofrece una alternativa a la misma. Los países más representativos son Grecia, Polonia o Irlanda, entre otros.
3. El modelo extraescolar, en el que la asignatura de ER no forma parte del currículum pero es permitido el uso de las instalaciones educativas para la celebración de actos pastorales o de catecismo. El caso más emblemático es el francés.
4. El modelo cultural no-confesional, es decir, la obligatoriedad de la ER desde una concepción espiritual y abierta fuera de cualquier institucionalización de esta. El caso más representativo es el de Inglaterra.

En los casos de España e Inglaterra, la ER presenta las características recogidas en la tabla comparativa siguiente:

Tabla 64. Comparación sobre la enseñanza de la religión en los sistemas educativos de Inglaterra y España

Indicadores	España	Inglaterra
Asignatura de religión en el sistema educativo	Sí	Sí
Normativa	Constitución española (1978) Acuerdos con la Santa Sede (1979) LOMCE (2013)	<i>Education Act</i> (1944) <i>Education Act</i> (1996) <i>Standards and Framework Act</i> (1988)
Fórmula de enseñanza de la religión	Modelo multiconfesional	Modelo cultural no-confesional
Obligatoriedad u opcionalidad	De oferta obligatoria y de libre elección para los padres en primaria y para los hijos en secundaria	Materia ordinaria obligatoria con posibilidad de excepción vía petición de los padres
Materia alternativa	Alternativas de estudio sin aplicación al rendimiento académico	No existe
Escuelas donde se imparte	Públicas y privadas	Públicas y privadas
Horas en el plan de estudios	Distribución horaria según CC. AA.	De dos a tres horas
Requisitos del profesorado	Propuestos por la diócesis y contratados por la Administración	Los mismos que el resto del profesorado de otras asignaturas
Titulación y retribución del profesorado	Los mismos que los del profesorado interino	Los mismos que el resto del profesorado de otras asignaturas
Responsables del contenido	Los contenidos son aprobados por las confesiones mediante acuerdos con el Estado y publicados en el BOE. Los libros de texto son aprobados por las autoridades religiosas	Centros religiosos, directores o grupos específicos Centros públicos, las LEA, junto con los consejeros del gobierno local, profesores y representantes de la Iglesia de Inglaterra y de otras religiones, que lo tienen que respaldar y supervisar cada 5 años
Religión impartida	Religión católica (mayoritaria) Religión evangelista (oferta para al menos 10 alumnos) Religión judaica (oferta para al menos 10 alumnos) Religión musulmana (oferta para al menos 10 alumnos)	Una o más religiones representadas en los centros educativos que han sido acordados previamente si la escuela es designada como una <i>faith school</i> Para los centros donde no se ha establecido previamente su carácter religioso, la escuela debe seguir el plan de estudios acordado localmente para la educación religiosa Un día a la semana se debe celebrar un acto de adoración colectiva de carácter cristiano a excepción de los centros con un carácter religioso diferente designado En los centros públicos se enseñan los valores de la religión cristiana y se tienen en cuenta las principales prácticas de las religiones representadas en Inglaterra
Puntuación en el expediente curricular	Pertenece al bloque de asignaturas específicas, evaluable y establecido su horario por las CC. AA.	Asignatura básica evaluable

Nota: Elaboración propia.

Como podemos ver, la ER está presente en ambos contextos, aunque, siguiendo la clasificación de García de Andoín (2015), ambos modelos se diferencian principalmente en el carácter del que se dota a la misma, ya que la ER en España parte del modelo multiconfesional y la ER inglesa de un modelo cultural no-confesional. Según el autor, el modelo británico presenta en la sociedad multicultural actual un enfoque interesante si tenemos en cuenta que las sociedades son cada vez más diversas y la población de los centros educativos también a su vez; si se quiere plantear la ER desde una visión educativa de las dimensiones

morales y espiritual, el modelo inglés se adecuaría a la integración de todos y todas en una misma aula a excepción, como se recoge en la tabla, de que las familias pidan la exención de su hijo o hija de dicha materia.

La cuestión principal estriba en lo que Díez de Velasco (2015) expone en el hecho del caso español, en el que la ER parte de un modelo multiconfesional en el que el alumnado se segrega por confesiones religiosas o alternativa a las mismas en un mismo centro, lo que deriva en una segregación preocupante para la integración multicultural de todos los alumnos. Es bien cierto, como apunta el autor y como se recoge en la tabla anterior, que para poder proporcionar una educación de otra confesión religiosa contenida en los acuerdos con el Estado del año 1992, como son las religiones judía, musulmana o evangelista en el caso español, tiene el centro que contar con al menos diez demandantes de estas para que las pueda ofertar, lo que supone otro elemento de discriminación dentro de dicho modelo.

Ambos modelos equidistan de nuevo si atendemos a los procesos de contratación del profesorado, ya que en el caso español son propuestos por las entidades religiosas y contratados por la Administración pública, mientras que en el caso inglés tienen o cuentan con los mismos requisitos que el resto del profesorado. En este caso, en España es bien conocido que cuando un profesor no predica con los valores de la confesión que profesa puede ser despedido o suspendido de su contrato. Además, el profesorado español de religión contiene la figura contractual de interinidad, mientras que en Inglaterra cuenta con la misma figura laboral que el resto del profesorado de otras asignaturas.

En ambos casos, las autoridades religiosas están implicadas en la confección y elaboración de los materiales y contenidos, aunque con diferenciaciones claras, ya que en el caso de Inglaterra, en los centros sostenidos con fondos públicos están implicadas las LEA, la autoridad religiosa mayoritaria como son la de la Iglesia anglicana y las del resto de confesiones, y en el caso español se establecen de una manera directa entre la autoridad religiosa y el Estado.

En España, es importante destacar que, según el Gobierno que ha estado en el poder, se ha dotado a la asignatura de religión de un régimen de materia específica evaluable y que contribuye al rendimiento académico del alumnado o no. El PP, el partido conservador por excelencia del país ibérico, formularía dicha primera definición de la ER como asignatura específica en la última legislación vigente, es decir, la LOMCE (2013), la cual está pendiente de modificación por el nuevo Gobierno progresista del que se prevé que vuelva a la posición que ocupaba en la LOE (2006) como materia no específica. En el caso de Inglaterra, se trata de una materia obligatoria, junto con la actividad de culto semanal o celebración de índole espiritual y preferentemente de índole cristiana, con la que ha de contar cada centro, recogido en el artículo 70 de la *Standards and Framework Act* de 1998.

A la par, es importante destacar que, en Inglaterra, recientemente se estaba discutiendo desde la Administración conservadora, teniendo en cuenta que había aumentado el porcentaje de familias que retiraban a sus hijos e hijas de los actos de culto, la disposición de la materia de ER de la *Education Act* de 1996 que permite a las familias aplicar el principio de exención de sus hijos (Smalley, 2018).

Más allá de lo aquí expuesto sobre la materia de ER, lo verdaderamente trascendente en relación con la privatización de la educación son los modelos de escuelas sostenidos con fondos públicos y las órdenes religiosas en ambos contextos.

Es evidente que las relaciones entre la Iglesia y el Estado han marcado la historia y el desarrollo de ambos sistemas educativos. En la actualidad, el debate, como recoge Celador-Angón (2005, p. 206), sigue situado:

Por un lado, [...] los defensores de la escuela pública, es decir, aquellos que prefieren el pluralismo en la escuela y la enseñanza neutral frente al pluralismo de escuelas, y los de la privada, para los cuales es necesario priorizar el derecho a la libertad de enseñanza, y por lo tanto la pluralidad de escuelas. Y por el otro, el debate que sostienen los partidarios de que la escuela pública imparta educación religiosa confesional y de que los alumnos que no quieran recibirla deban cursar una enseñanza alternativa; y los partidarios de que la escuela pública imparta una enseñanza de la religión como hecho cultural, ajena al control de su ortodoxia por la jerarquía eclesiástica, tipificada como

voluntaria o incluso como obligatoria, y evaluable en idénticas condiciones que el resto de las asignaturas.

1.2. Las escuelas concertadas católicas en España y las *maintained schools* religiosas y *faith schools* en Inglaterra

La siguiente variable de comparación trata de poner en relación la privatización de la educación en Inglaterra y España a partir de las escuelas confesionales.

1.2.1. *Las escuelas concertadas católicas en España*

Como se ha recogido anteriormente, tanto en España como en Inglaterra, la Iglesia desempeñó un papel clave en la administración de la educación. La nota diferencial y definitoria del sistema educativo español, frente a la influencia de la Iglesia en Inglaterra, fue que en España estaría presente hasta finales del siglo XX, frente al sistema educativo inglés donde dicha influencia desempeñaría un papel clave hasta finales del siglo XIX. Dicho hecho ha marcado fundamentalmente la configuración y conformación del sistema educativo español en una triple red de centros educativos públicos, privados-concertados y privados. De ahí que muchos afirmen que la red de escolarización público-privada de centros concertados haya sido denominada como histórica y haya determinado que entre el 10 % y el 30 % del alumnado de educación primaria y secundaria esté matriculado en dicho tipo de centros, siendo que representa uno de los porcentajes de alumnado matriculado en la red de escolarización privada más alto de la UE (MEFP, 2019).

La primera ley educativa integral en la España moderna no vería la luz hasta 1857, la conocida como Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano que estaría vigente en el sistema escolar español durante más de 100 años, que supondría una gratuidad relativa de la educación primaria y obligatoria de los 6 a los 9 años y también la secularización limitada, ya que, como recoge Sevilla-Merino (2007, p. 117), «la Ley (artículos 295 y 296) ponía bajo el control de las autoridades religiosas la enseñanza y los libros de texto y ponía a su disposición a las autoridades civiles y académicas».

La educación estaría sumida al abandono y la precarización, ya que el gasto realizado desde el Estado iría enfocado a la militarización del país, frente a la alfabetización. Para el acceso a la educación secundaria, el alumnado debía realizar pruebas y se trataba de una etapa educativa selectiva y elitista. Frente a ello estaría el paréntesis breve de los años de la II República (1931-1939), en la que se edificaría un proyecto educativo y pedagógico estatal en el que la escolarización sería obligatoria y gratuita para la etapa de educación primaria y se pretendía su uniformidad y combatir el no acceso a los estudios por cuestiones económicas, así como se declararía laica. A pesar de ello, tras la Guerra Civil española y el desenlace de esta, en el que el bando de Francisco Franco alcanzara el poder, serían desarrolladas leyes educativas en consonancia con un régimen de estado nacionalcatólico, en el que la Iglesia disfrutaría de subvenciones directas y jugaría un rol principal en la determinación, administración y control de la educación.

Más específicamente, en la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E 18-VII), se recoge en su capítulo III el carácter de respeto a la tradición, el dogma, la moral católica y al derecho canónico (Mayordomo, 1990, p. 676). A la par, la ley contenía en su artículo 25 las disposiciones relativas para que las instituciones privadas tengan el carácter de subvencionadas, las cuales pertenecían a la Iglesia católica (Mayordomo, 1990).

Son dichas subvenciones o financiación de las escuelas privadas religiosas desarrolladas hace más de cuarenta años lo que ha marcado y definido el sistema actual de concertados en el sistema educativo español, entre otras cuestiones recogidas, como la necesidad de la ayuda de la oferta privada para llegar allí donde el Estado no podía proveer las suficientes plazas escolares o atender a la demanda educativa tras la implantación del régimen democrático en 1978. Ya se ha recogido con anterioridad y de manera amplia, como los equilibrios entre las libertades de enseñanza y el derecho a la educación en el artículo 27 de la Constitución española de 1978 fueron la muestra de las disputas entre progresistas y conservadores desde

el desarrollo del Estado moderno en España, y del rol de la Iglesia en la educación y su importante papel. En España la educación no sería obligatoria hasta los 14 años hasta 1970 con la Ley General de Educación, y se extendería hasta los 16 años en 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Es importante destacar, como recoge Díez-Gutiérrez (2014, p. 105), que «la educación pública española nunca ha llegado a romper del todo con las tres principales herencias del franquismo: confesionalidad, segregación clasista y un amplísimo sector privado costeado con fondos públicos».

Como publica la plataforma web Escuelas Católicas, el 58 % de las escuelas de la red privada-concertada es de confesión católica. El 26 % del alumnado acudía a centros privados-concertados, del cual el 18,7 % se encontraba escolarizado en centros de confesionalidad católica, tal y como podemos ver en la imagen más abajo.

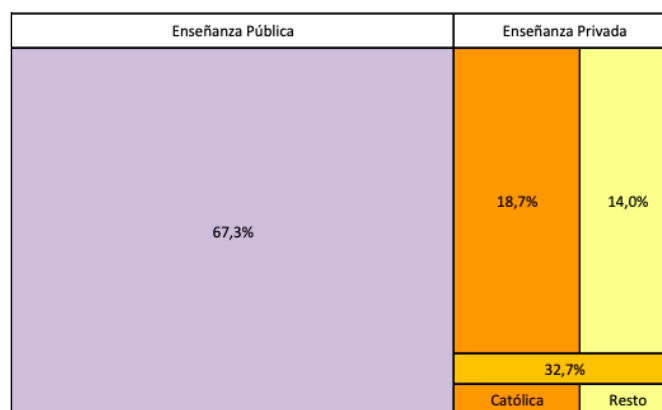


Imagen 11. Alumnado matriculado en el sistema educativo español

Nota: Datos y cifras de la Educación Católica. Curso 2016-2017 (2017, p. 4)

Según el informe *Datos y cifras de la Educación Católica. Curso 2016-2017* elaborado por Escuelas Católicas, las escuelas concertadas representan un vasto volumen de las escuelas privadas y concertadas, tal y como se ilustra en la siguiente imagen:



Imagen 12. Porcentaje de los centros concertados católicos respecto del total

Nota: Datos y cifras de la Educación Católica. Curso 2016-2017 (2017, p. 4)

Las razones de dichas cifras en el contexto español son claras y es que desde el siglo XIX la iniciativa privada ha tenido una mayor presencia en el sistema educativo español y, en concreto, las escuelas de corte católico han sido las mayoritarias (Fernández-Llera y Muñoz-Pérez, 2012; Puelles, 2006). Fueron las leyes que regulaban la educación durante el franquismo, junto con los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede de 1979 —firmados por un Gobierno democrático (UCD)— que revisaban el Concordato de 1953, lo que mantendría la posición privilegiada de la Iglesia católica. El crecimiento de la red de escuelas católicas sería impulsado también por la LGE (1970), en la que se reconocían las ayudas a la financiación de centros privados, junto con una inversión en el sistema educativo público insuficiente.

Ya en el período democrático, la LODE (1985) del PSOE, en un momento donde el *baby boom* y la ampliación de los años de escolarización obligatoria de los 6 a los 14 años por la LGE (1970) exigían una

provisión de plazas escolares suficiente para la demanda existente dada la situación económica, marcada por la inflación y recesión que vivía el país, llevaría a la legalización formal de los tres tipos de centros educativos: privados, concertados y públicos.

Es importante destacar que está contemplada la obligatoriedad de la ER en los centros públicos para el centro, pero no para el alumnado, el cual puede elegir cursar lo que se denomina actividades de estudio. Los acuerdos con la Santa Sede de 1979, que siguen teniendo vigencia en la actualidad, determinan que la Iglesia y las confesiones religiosas son responsables de establecer los contenidos y el currículum de dichas asignaturas, y es la encargada de proponer al profesorado que es contratado por la Administración pública.

Las relaciones entre la Iglesia y el Estado han sido marcadamente polémicas a lo largo de la historia de España desde el desarrollo del Estado moderno. Dichas disputas están enmarcadas en las dos Españas, una conservadora y católica y otra progresista y laica. Empero, el artículo 27 de la Constitución de 1978 conjugaría las libertades de enseñanza junto con el derecho a la educación, así como la libertad de los padres a decidir sobre la educación religiosa o moral de sus hijos. El reconocimiento de dicho derecho contrae forzosamente la liberalización del mercado educativo y la tradición de subsidiariedad del Estado y de la financiación de las escuelas de la confesión católica. El Estado debe asegurar la pluralidad educativa y es aquí donde las APP educativas en España han encontrado su caldo de cultivo. No en vano, el abandono por parte del PSOE de su ideal de escuela laica, única y pública ha derivado, en la actualidad, a pesar de que el propósito con el que fue ideada la escuela concertada se haya cumplido, en un choque frontal entre la Iglesia y los partidos políticos que la ponen en duda.

El PP ha sido un partido político que ha llevado bajo el brazo dos reformas educativas, una primera fallida en el año 2002, denominada LOCE, en la que se contemplaba la educación religiosa como una materia evaluable; y, en el año 2013 la LOMCE, que recogía el sentido evaluable de la religión y aumentaba las horas lectivas de la misma en el currículum. Si bien esto tiene que ver con la religión como materia en el currículum de las escuelas públicas, también es importante destacar que el PP ha mostrado su apoyo en reiteradas ocasiones a las principales organizaciones de corte católico en sus reivindicaciones y propuestas.

La organización Escuelas Católicas —la patronal más grande de España en relación con las escuelas concertadas— atiende a 1,2 millones de alumnos en su red de escuelas del total de alumnos que atiende la red concertada, con 2 090 770, de los que 1 468 671 son atendidos por órdenes religiosas según el Instituto Nacional de Estadística para datos relativos al curso 2014/15 (Instituto Nacional de Estadística, s. f.). De este modo, solo 268 000 alumnos que asisten a colegios concertados con ideario religioso son atendidos por centros que no pertenecen a la patronal Escuelas Católicas. Tal y como recogemos en la siguiente imagen, los porcentajes quedarían distribuidos de la siguiente forma:

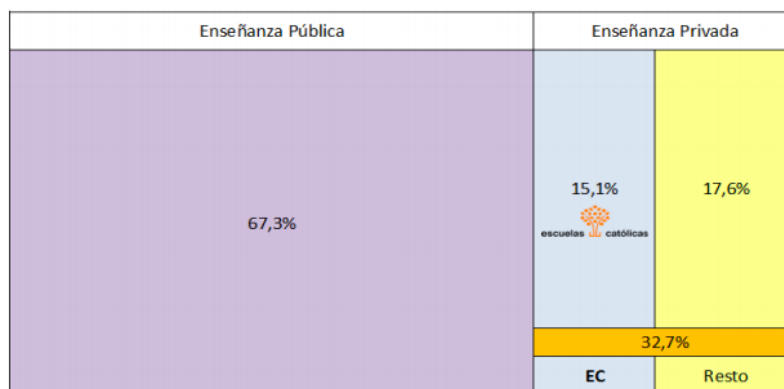


Imagen 13. Porcentaje de alumnado atendido por la patronal Escuelas Católicas respecto de los centros públicos y los centros privados-concertados que no pertenecen a la misma

Nota: Datos y cifras de la Educación Católica. Curso 2016-2017 (2017, p. 4)

Según recogen en su propia página web, las raíces de Escuelas Católicas (Nuestra historia, s. f.) se remontan a la década de los años treinta del siglo XX para ejercer una resistencia y defensa de los centros católicos durante la II República. En el año 1957 se funda la Federación Española de Religiosos de Enseñanza (FERE). En el año 1981 el rey Juan Carlos concedería la Encomienda al Mérito Civil al grupo FERE por sus acciones de cooperación con Guinea Ecuatorial. Tras un año de haber sido puesta en marcha la LODE (1985), la FERE se comprometía a no obligar a los centros educativos católicos miembros a formar parte de la red de concertados, pero lo recomendaban encarecidamente, alcanzando el 99 % de suscripción a la misma. Ya en el año 2005 pasaría a denominarse Escuelas Católicas mediante la unión de FERE y la patronal Educación y Gestión. Dos años más tarde recibirían la Corbata de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio por su trabajo destacado en el campo educativo. Dicha patronal, junto con CECE (Confederación Española de Centros de Enseñanza), COFAPA (Confederación de Padres de Alumnos) y CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos), presentan la «Plataforma Concertados» para ejercer una función de transmisión de las actividades y naturaleza de la enseñanza concertada y defender los valores de libertad, equidad y calidad.

Es importante detenerse en el desarrollo de una de las patronales incuestionables de la red de escuelas privadas-concertadas, es decir, Escuelas Católicas, ya que se remonta a una de las partes de defensa de la España conservadora frente a los progresistas y la defensa de las libertades de enseñanza. España tiene hoy un pasado en las instituciones, patronales, empresas, multinacionales, etc., que es herencia de la relación de dichas organizaciones con el régimen franquista y el posterior Gobierno democrático, en sus funciones de diálogo y pacto con las mismas.

Ejemplo de ello también lo es la CONCAPA, que también se remonta en su fundación, según la información extraída de su página web, a 1929 «para promover intereses de la familia y lograr que sus hijos reciban, en la vida escolar, una formación acorde con sus propias creencias y convicciones. En definitiva, se trata de fomentar la unidad y la participación familiar». La CONCAPA ofrece cursos de formación, recursos multimedia, noticias, prensa y todas las funciones de una patronal.

La CECE, por su lado, se trata de una organización empresarial del sector educativo que concentra miles de centros privados y concertados, fundada en 1977 para la defensa de las libertades de enseñanza y dotar de asesoría jurídica y formación continua a profesores y directivos de los centros escolares religiosos y no confesionales.

De este modo, podemos ver que el *establishment* de la educación concertada en España es un sector amplio y monopolizado por patronales que tienen una historia enraizada en períodos predemocráticos en donde gozaban del monopolio de la educación privada-subsencionada y privada en España. Es incuestionable que el sector de la escuela privada-concertada de índole católica cuenta con patronales y sectores que se apoyan en el pluralismo educativo para establecer y desarrollar sus actividades educativas, y que en el centro de sus discursos está la defensa de la libertad de elección de centro como un derecho democrático, por el que velan para proteger a las familias.

Leticia Cardenal, la presidenta de la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos), apuntaría que:

La función de los centros concertados, cuando se crearon, era suplir esas necesidades que había en el sistema público: hacía falta espacio y aulas, serían como una red subsidiaria a la pública. ¿Qué pasa? Que muchos gobiernos y comunidades apuestan más por el concertado que por la pública, y eso se ve en el cierre de aulas. (Babiker, 2019)

Sin embargo, la red privada-concertada de índole católica o religiosa y su existencia es un tema más controvertido de cuestionar si atendemos a que la mayor parte de los argumentos de la financiación pública de dichos centros es que atienden a la demanda de la población o de los padres y familias que tienen el derecho de elegir la educación moral y religiosa de sus hijos.

La razón esgrimida desde los más amplios sectores de defensa de la educación concertada es que están atendiendo a un derecho democrático que puede verse en peligro. Así lo ha recogido la CONCAPA

en una nota de prensa alertando sobre el peligro del acuerdo de gobierno entre el PSOE y Unidas Podemos alcanzado el día 30 de diciembre de 2019, del que decía la organización que se ejercía «un verdadero desprecio y atentado a la pluralidad, libertad y equidad del sistema educativo, donde conviven la red pública y la red concertada» (CONCAPA, 2019, p. 1); además de afirmar que «la patria potestad de los mismos y el velar por sus derechos y deberes nos corresponde a los padres» (CONCAPA, 2019, p. 1), y se hacía un llamado de vuelta a la LOMCE para restablecer la oferta obligatoria de la ER y de elección voluntaria.

A fin de cuentas, sea el motivo la defensa de la libertad de los padres, también es cierto que la escuela privada-concertada supone para la Iglesia un negocio rentable si atendemos a que, según datos del Instituto Nacional de Estadística por lo que hace a la comparación de los cursos 2004/05 y 2014/15, la ganancia bruta de la escuela privada-concertada habría vivido un aumento de alrededor de 200 000 millones de euros anuales, como recoge el diario *Público* trabajando dichos datos:

Los ingresos de la concertada pasaran de 5875,8 millones a 8518,2, con un avance cercano al 45 %. Y ahí se sigue imponiendo la Iglesia, que, aunque con una menor rentabilidad, se lleva casi dos tercios del pastel, con 5439,2 millones de euros. (Bayona, 2019)

Las fuentes de financiación, como recogeremos más adelante, son las aportaciones o cuotas voluntarias de las familias de los presupuestos generales y autonómicos.

Son, por tanto, el modelo de escuela privada-concertada fruto de la liberalización del mercado educativo que se encuentra arraigado a las libertades de enseñanza y en concreto a la libertad de elección de centro educativo, así como la necesidad del Estado de desarrollar el pluralismo educativo, son las cuestiones que sostienen principalmente el modelo privado-concertado.

En España, el modelo de concertación ha sido asumido por la fuerza de izquierdas en el poder, el PSOE, más allá de quién estableciera dicho modelo. Pero una vez ya se pasó la etapa de necesidad de apoyo de la red privada datada en 1985 con la LODE no se ha replanteado la integración de dichos centros en la red de escuelas públicas. Un tema como poco controvertido ya que, dichos centros cuentan con su propio ideario de centro que suele ser de tradición católica y existe un amplio sector de la población, patronales y partidos políticos que rechazan el modelo de escuela única y laica.

La escuela privada-concertada católica forma parte de la oferta educativa público-privada en España que encuentra un cierto sector que más que demandarla la entiende como un entorno escolar que asegura cumplir con las expectativas depositadas en sus hijos y, como recoge Olmedo y Santa Cruz (2011, p. 523), «[disminuye] la ansiedad que [elegir centro] les provoca, muchos padres buscan minimizar las oportunidades de contacto con determinados grupos sociales pagando por entrar en centros privados, la mayor parte de ellos religiosos». Además, forma parte de una estrategia de orden instrumental que la clase media busque refugio en las escuelas privadas-concertadas de orden católico ya que, son las mayoritarias.

El argumento seguido por la Iglesia católica o las empresas que establecen asociaciones público-privadas con el Estado es la demanda de las familias para recibir una educación basada en la fe. Pero si atendemos al régimen de conciertos este no tiene que ver tanto con la libertad de elección religiosa o moral por parte de los padres, sino con una relación contractual para que donde el Estado no llega, lo haga la concertada. No obstante, el sector ha sido capitalizado y cada vez más, el argumento de la libre creación de centros se convierte en algo que no estaba reconocido en la legislación española hasta su introducción por parte del PP mediante la LOMCE (2013), relacionando la demanda con la posibilidad de establecer nuevos conciertos. La LOMCE (2013) supondría una herramienta de «modernización conservadora» (Dale, 1989) como la aplicada por Thatcher en los años ochenta mediante la liberalización del sector educativo, la ampliación de la libertad de elección y la introducción de mecanismos de rendición de cuentas y gestión empresarial en los centros educativos. Pero el punto más importante aquí destacado de la «modernización conservadora» de Rajoy fue tras el primer paso dado por el PSOE del reconocimiento a los centros concertados como parte de los centros que ofertan un servicio público, da un segundo paso hacia el intento de balancear el desarrollo de conciertos de parte de la demanda y no de la oferta como había sido hasta la fecha.

En la actualidad, ya se ha recogido previamente que la LOMCE (2013) va a ser modificada por el Gobierno de coalición PSOE-UnidasPodemos, que pretende recuperar la LOE (2006) y paralizar la «modernización conservadora» del ministro Wert.

1.2.2. Las faith schools inglesas

Como se ha referenciado anteriormente, la Iglesia en Inglaterra jugó un papel principal para la administración de esta. La Iglesia católica romana fue la primera proveedora de escuelas en Inglaterra, de las que las primeras estaban unidas a catedrales y fundaciones monásticas y aparecieron a finales del siglo VI. Después de la Reforma, la Iglesia emergente de Inglaterra comenzó a proporcionar su propia red de escuelas en todo el país (*Religion Media Centre*, 2019). Las escuelas de las confesiones religiosas y no confesionales privadas configuraban la oferta escolar de las que había escuelas dirigidas a los pobres denominadas *charity schools*, así como escuelas dirigidas a la etapa de educación secundaria denominadas *grammar schools* (Gillard, 2018).

En 1833, el Estado comenzaría a proporcionar subvenciones a las *charity schools* y a las escuelas con menos recursos, de las que cabe destacar las escuelas católicas romanas que mediante el *Catholic Poor School Committee* abrirían sus primeras escuelas que recibirían subvención estatal en 1847 (Marmion, 1984).

De estos primeros pasos hacia la otorgación de subvenciones a dichas escuelas primarias y secundarias se caminaría hacia la estatalización de la educación, y, ya en 1870, la *Elementary Education Act* determinaría la proporción de escuelas primarias en todo el país para llenar los vacíos en la provisión existente. A la par, el Estado continuaría otorgando cada vez más subvenciones a las escuelas privadas principalmente propiedad de las Iglesias a cambio de un mayor control por parte del Estado (Lawson y Silver, 1976).

En estos pasos hacia la estatalización de la educación la *Education Act* de 1902 estableció las *Local Education Authorities* junto con un sistema de educación secundaria. Sin embargo, no fue hasta la *Education Act* de 1918 que se retiraría el cobro de matrículas en las escuelas primarias y la educación se tornaría obligatoria hasta los 14 años (Sherington, 1976).

Como recoge Walford (1990), es también un paso importante hacia la estatalización de la educación el hecho de que en 1926 las escuelas privadas que recibían subvenciones del Estado, sobre todo de índole religiosa, comenzaron a integrarse en el sistema universal para lo que a las escuelas de educación secundaria se les hacía elegir entre recibir la subvención de la LEA o del Gobierno central lo que implicaría controles diferentes y una menor autonomía para las que recibían financiación de las LEA. Muchas de dichas escuelas de educación secundaria denominadas *direct-grant schools*, pasaron a configurarse como *direct grant grammar schools*, es decir, que recibían financiación para la matrícula de una cuarta parte del alumnado y al resto se le cobraban tarifas, y eran escuelas de corte selectivo.

Sin embargo, es importante recordar, como apunta Ball (2012), que las subvenciones a las escuelas privadas de órdenes religiosas o de caridad no surgen tanto de la voluntad del Estado como de que los proveedores de beneficencia no pudieron o quisieron proveer de educación a los alumnos en las ciudades en rápida expansión tras la Revolución Industrial.

Walford (2014b), a su vez, destaca que la reticencia a financiar la educación pública no ha desaparecido nunca en Inglaterra y que de ello se deriva la responsabilidad compartida entre diversos proveedores, de los que destacan las órdenes religiosas cristianas.

Es, por tanto, mediante la *Education Act* de 1944 que se establecería de manera definitiva el sistema universal de educación gratuita y obligatoria de los 5 a los 15 años. La *Education Act* de 1944 permitió que los anglicanos, católicos y el pequeño número de escuelas judías fueran absorbidos por el sistema estatal. Según el *think tank* Media Religion Centre (2019), más de la mitad de las escuelas de la Iglesia de Inglaterra se convirtieron en *voluntary controlled schools* y fueron financiadas por el Estado a través de las LEA, que ejercieron el control sobre cosas como el plan de estudios, el nombramiento de gobernadores y maestros, y los criterios de admisión. Un tercio de las escuelas anglicanas y la mayoría de las escuelas católicas romanas

se convirtieron en *voluntary aided schools*, lo que significaba que seguían siendo parte del sistema estatal mientras conservaban su carácter distintivo anglicano o católico y ejercitaban un mayor control sobre el funcionamiento diario de la escuela.

Es, por tanto, a partir de la *Education Act* de 1944 que se desarrollaron las escuelas estatales que serían definidas como *community schools*, *voluntary aided schools* y *voluntary controlled schools*. Las diferencias principales entre las mismas serían las siguientes:

Tabla 65. Diferencias principales entre las *state-funded schools* establecidas en 1944

	<i>Community schools</i>	<i>Voluntary aided schools</i>	<i>Voluntary controlled schools</i>
¿Quién emplea el personal?	LEA	Órgano de gobierno (está compuesto por una mayoría de la orden benéfica que aporta capital y suelen ser capitalistas de alguna orden religiosa)	LEA Organización benéfica o de fe forma parte del órgano de gobierno en una cuarta parte
¿Quién es el propietario del terreno y edificio?	LEA	Organización benéfica o de fe	Organización benéfica o de fe
¿Quién controla y establece los criterios de admisión?	LEA	Órgano de gobierno	LEA
¿Quién las financia?	Estado	Estado A condición de su autonomía el órgano de gobierno debe pagar al menos el 10 % del capital de trabajo	Estado

Nota: Recuperado de *Comparison of different types of school. A guide to schools in England*, por New Schools Network, 2015, p. 4. Recuperado de: <https://www.newschoolsnetwork.org/comparison-of-different-types-of-free-school-mainstream-special-ap>

Como podemos ver, las *voluntary aided schools* (VAS) gozan de una mayor autonomía que las *voluntary controlled schools* (VCS), debido a que gozan de una mayor autonomía sobre el establecimiento de los criterios de admisión del alumnado. Desde las categorías de análisis expuestas en el marco teórico, podemos comprender que las VAS suponen un modelo de escuela con mecanismos endógenos de privatización de la educación. Ya que, como define Celador-Angón (2005, p. 207), las VAS son:

Escuelas concertadas parcialmente, como su propio nombre indica, solo reciben el 85 % de los costes necesarios para mantener y construir edificios, y el total de sus costes laborales de profesorado. A cambio de esta financiación, si bien el Estado tiene el derecho a nombrar a un tercio de los miembros del órgano de gobierno de la escuela, la confesión religiosa propietaria del centro retiene el control de gestión sobre el mismo.

y las VCS son:

Escuelas concertadas totalmente, continúan siendo propiedad de la confesión religiosa que realizaba el concierto, pero son completamente financiadas por el Estado. Ahora bien, esto supone importantes limitaciones en la libertad del titular del centro, pues el Estado, a través de las autoridades educativas locales, nombra a dos tercios de su junta de gobierno, y consecuentemente participa de forma decisiva en la gestión del centro.

Walford (2014c) describe este tipo de escuelas como una cuestión típica de Inglaterra y diferenciada de otros países desarrollados, ya que eran escuelas que mantenían su carácter religioso, pero en parte eran controladas por las LEA y recibían la mayor parte de su financiación del Estado.

El autor nos recuerda que la ley considerada por antonomasia en el contexto inglés como la introductora de la filosofía de la NGP y de mecanismos que incentivaban el comportamiento de las escuelas como verdaderas empresas en competitividad, es decir, la *Education Reform Act* de 1988, no introdujo nuevos mecanismos o reglas para permitir que las organizaciones benéficas o las órdenes religiosas pudieran abrir nuevas escuelas mediante el modelo de *grant-maintained schools*. Sería la *Education Act* de 1993 del Gobierno conservador de John Major la que introduciría las *direct-grant maintained schools* (escuelas subvencionadas), que permitió la creación de nuevas escuelas por parte de organizaciones benéficas, religiosas, padres o empresas para aumentar la oferta escolar, es decir, potenciar la libertad de elección y la libertad de creación de centros.

El proceso inverso sucedería con la *Standards and Framework Act* de 1998 del Gobierno laborista que terminaría aboliéndolas, con la que las *grant-maintained schools* de nueva creación a partir de 1993, y las que se habían convertido en este tipo de escuelas en su mayoría, se convirtieron en VAS, aunque otras cuantas pasaron a ser *independent schools* (Walford, 2002). Hasta el año 1997 las escuelas de órdenes religiosas subvencionadas por el Estado eran las cristianas o judías. A partir de ese año el Gobierno laborista lo amplió a otras confesiones religiosas y comenzaron a denominarse como *faith schools*.

La *Standards and Framework Act* de 1998 introduciría un nuevo concepto de escuelas sostenidas con fondos públicos, las *foundation schools*, que gozaban de una mayor libertad en cuanto al nombramiento de sus órganos de gobierno, la contratación y despido del personal, establecer sus propios sistemas de admisión y tener una mayor influencia en las decisiones tomadas por las LEA. Dichas escuelas integrarían a las *direct-grant maintained schools* del Gobierno anterior. No obstante, casi ninguna de las escuelas con orden o fe religiosa pasaron a esta categoría.

Finalmente, tras la *Academies Act* del Gobierno de coalición en el año 2010, que permitía que tanto las escuelas primarias como las secundarias pasaran al régimen de *academy*, seguida de la *Education Act* de 2011, muchas escuelas dentro del esquema de las VAS, VCS y *foundations schools* con carácter religioso pasarían a ser denominadas en conjunto como *faith academies*.

Según el esquema de la página del gobierno de Reino Unido, las *faith schools* financiadas por el Estado tienen las siguientes características:

- Las *faith schools* deben seguir el plan de estudios nacional, pero pueden elegir lo que enseñan en los estudios religiosos (VCS).
- Las *faith schools* pueden tener diferentes criterios de admisión y políticas en relación con la contratación y despido del personal, aunque cualquier persona puede solicitar una plaza en el centro educativo (VAS y *foundation schools*).
- Las *faith academies* no tienen que enseñar el currículum nacional y tienen sus propios criterios de admisión (*faith academies* y *free schools*).

En el año 1998, según los datos del Department for Education and Employment (1998, p. 121), el número de *maintained schools* de primaria y secundaria y el número de alumnos que acogen según el tipo de confesión religiosa de la institución educativa serían los siguientes:

Tabla 66. *Primary maintained schools*: número de escuelas por denominación y estatus

	<i>County schools</i> (1)	<i>Voluntary controlled</i>	<i>Voluntary aided</i>	Escuelas especiales	<i>Grant maintained</i>	Total
Sin carácter religioso						
Número de escuelas	11 504	3	2	0	322	11 831
Iglesia de Inglaterra						
Número de escuelas	1	2601	1839	0	121	4562
Católica romana						
Número de escuelas	1	1	1705	0	60	1767
Metodista						
Número de escuelas	0	25	2	0	0	27
Judía						
Número de escuelas	0	0	17	0	3	20
Otros						
Número de escuelas	31	43	27	0	4	105
Todas las escuelas						
Número de escuelas	11 537	2673	3592	0	510	18 312

(1) Las *county schools* o escuelas del condado son las actuales *community schools* renombradas a partir del año 1998 con la *Standards and Framework Act*.

Nota: Adaptada de Statistics of Education: Schools in England (1998, p. 121)

En el año 1998, como podemos ver, después de que en el año 1944 el Estado inglés decidiera tomar un papel protagonista a la hora de establecer un sistema escolar en el país y dejar un papel subsidiario a la Iglesia mediante dos modelos de concertación (VCS y VAS), las *county* o *community schools* para la etapa de educación primaria eran un total de 11 537 escuelas. Las autoridades religiosas que contaban con un mayor número de escuelas eran las de la Iglesia de Inglaterra con 2601 VCS y 1839 VAS, y las de la Iglesia católica romana con 1705 VAS. Más allá de estas dos excepciones, la mayoría de las escuelas de las principales Iglesias en Inglaterra se acogieron a las dos concertaciones que hemos explicado anteriormente, siendo de todas las confesiones religiosas las escuelas de la Iglesia de Inglaterra las que contarían con más escuelas bajo los modelos de escuela VCS y VAS. Eran seguidas por las de la Iglesia católica romana que se adherirían fundamentalmente al modelo de concertación VAS, de las que para el año 1998 contaban con 1705 escuelas.

Cabe recordar que hasta el año 1997 el Gobierno inglés no reconocía la subvención o financiación de escuelas que no fueran fundamentalmente parte de confesiones cristianas. De este modo, en el año 1998 el Gobierno laborista amplió la financiación estatal a otras confesiones religiosas fruto de las demandas de la sociedad multicultural inglesa, sobre todo por lo que haría a las LEA de la capital del país, Londres.

En la misma tabla anterior podemos ver que los datos recogidos del informe fueron para el año 1996/97 y las *grant-maintained schools* del Gobierno anterior seguían en vigencia hasta la *Standards and Framework Act* (1998). Dichas escuelas eran escuelas estatales que obtenían subvenciones por parte del Estado y quedaban desligadas del control de las LEA en la estrategia del Gobierno conservador anterior de restar poder a las mismas. Algunas escuelas religiosas de educación primaria ingresaron en dicho modelo, principalmente escuelas de la Iglesia de Inglaterra (121) y escuelas de la confesión católica romana (60), de un total de 510 *grant-maintained schools* que había hasta la fecha.

En líneas generales, podemos ver como las *voluntary schools* representaban el 32 % de las *maintained schools*, respecto al 63 % que representaban las *county schools*. Como ya hemos definido anteriormente, las VCS y las VAS supusieron dos modelos de concertación dentro del sistema denominado *maintained schools*. No obstante, las VAS, a pesar de contar con mayor libertad respecto a las VCS, deben seguir el currículum nacional, aunque pueden enseñar educación religiosa en relación con la fe que profesen. Los modelos de

admisión deben seguir el *Code of Admissions*, aunque las VAS tienen permitido establecer sus propios criterios y admitir a su alumnado en un 100 % basándose en criterios de fe si tienen completa su matriculación. En el caso de las VCS no tienen margen para establecer criterios de admisión, ya que son las propias LEA las que los establecen y deben admitir a alumnos que no profesen la fe.

Dentro de los modelos de escuelas previos a las *Standards and Framework Act* (1998) estarían las *grant-maintained schools*. Muchas escuelas que eran VAS previamente a la *Education Act* de 1988 pasarían a ser *grant-maintained schools*. Estas escuelas, como ya hemos apuntado previamente, supondrían la introducción de una nueva categoría de escuelas de subvención directa desde el Estado y quedarían fuera del poder de las LEA. Dichas escuelas serían más parecidas a las *academies* del Gobierno de coalición (2010-2015).

En el caso de la educación secundaria para el año 1998, la composición distribuida del número de escuelas por denominación y estatus sería la siguiente:

Tabla 67. *Secondary Maintained schools*: número de escuelas por denominación y estatus

	<i>County schools</i> (1)	<i>Voluntary controlled</i>	<i>Voluntary aided</i>	Escuelas especiales	<i>Grant maintained</i>	Total
Sin carácter religioso						
Número de escuelas	2379	1	1	0	448	2829
Iglesia de Inglaterra						
Número de escuelas	0	67	82	8	41	198
Católica romana						
Número de escuelas	0	0	241	29	94	364
Metodista						
Número de escuelas	0	0	0	0	0	0
Judía						
Número de escuelas	0	0	1	1	2	4
Otros						
Número de escuelas	1	64	25	0	82	172
Todas las escuelas						
Número de escuelas	2380	132	350	38	667	3567

(1) Las *county schools* o escuelas del condado son las actuales *community schools* renombradas a partir del año 1998 con la *Standards and Framework Act*.

Nota: adaptada de Statistics of Education: Schools in England (1998, p. 121)

En el caso de las escuelas de educación secundaria podemos ver como las mayoritarias eran las *county schools* sin carácter religioso con 2379 escuelas de las 3567 *maintained schools* que había en el año 1997 en Inglaterra. Las órdenes religiosas con mayor número de escuelas eran una vez más las de la Iglesia de Inglaterra bajo el modelo concertado de VAS con 82 escuelas, 67 escuelas VCS y 41 *grant-maintained schools*, seguidas de las escuelas de la confesión católica romana con 241 escuelas bajo el modelo VAS y 94 *grant-maintained schools*.

¿Cuándo cambia o gira la situación y comienzan a proliferar escuelas independientes subvencionadas por el Gobierno que suponen una amalgama diversa de escuelas confesionales en Inglaterra? La respuesta ha sido recogida sucesivas veces en el texto y, como hemos descrito de manera previa y en sucesivas ocasiones, sería a partir de la *Academies Act* (2010) que incluiría la introducción de nuevas categorías de escuelas como eran las *converter academies*, *free schools*, *studio schools* y UCT. En el año 2011, con la *Education Act* se priorizaría la construcción de *academies* frente a otro tipo de escuelas. De este modo, surgen lo que se conoce comúnmente como *faith schools* (*faith academies* y *free faith schools*).

Muchas VAS y VCS se convertirían en *academies*, ya que recibirían financiación gubernamental, pero podrían establecer sus propios criterios de admisión y elegir qué enseñar en la escuela, es decir, no tenían por qué seguir el plan de estudios nacional.

Las cuestiones que tenían implicaciones en la legislación o normativa desarrollada desde el Gobierno de coalición con la *Academies Act* (2010), la *Education Act* (2011) y la *Equality Act* (2010) serían las siguientes (Religion Media Centre, 2019, pp. 4-5, traducción propia):

- Las nuevas *faith academies* y las *free faith schools* deben asegurarse de que, si se suscriben (alumnos) en exceso, ofrezcan un mínimo del 50 % de sus plazas, independientemente de su afiliación de fe. El *Catholic Education Service* (CES) se opuso firmemente a esto y, en 2018, esperaba que el secretario de Educación, Damian Hinds, un católico, eliminara el límite del 50 %. El CES, decepcionado porque no lo hizo, argumentó que esto inhibe a la Iglesia católica romana para abrir nuevas escuelas, ya que el derecho canónico les impide rechazar a un niño católico.
- Si hay plazas disponibles, se requiere que las escuelas de fe las ofrezcan a cada niño que aplica, «ya sea de fe, de otra fe o no».
- Se permite a las escuelas religiosas tener en cuenta las consideraciones religiosas en asuntos laborales, como el nombramiento (y el despido) de maestros y directores.
- Los inspectores ofrecidos no deben comentar sobre el contenido del culto religioso o sobre la educación religiosa denominacional, pero pueden comentar sobre la contribución que están haciendo al desarrollo moral, social y cultural más amplio de un niño.
- Las escuelas de fe pueden no enseñar el creacionismo como una teoría científica basada en la evidencia. En las lecciones de RE puede presentarse como parte de un sistema de creencias particular, si esto no socava la teoría científica establecida. No debe presentarse como una base de evidencia similar o una base de evidencia superior a las teorías científicas.
- Las escuelas de fe son libres de expresar su creencia de que el matrimonio es una unión entre un hombre y una mujer, pero la enseñanza debe basarse en hechos y debe permitir a los alumnos comprender cómo se aplica la ley a las diferentes relaciones. Los docentes deben seguir la orientación legal sobre educación sexual y relacional, y deben satisfacer las demandas de igualdad y derechos humanos.

Las ventajas para que las *faith schools* pasaran al régimen de *academies schools* eran evidentes, ya que tenían total autonomía para desarrollar sus planes de estudio, controlar y gestionar el centro, contratar al personal y establecer sus propios sistemas de admisión.

En el año 2012, dos años después del Gobierno de coalición y las sucesivas reformas introducidas, la distribución del número de *state-funded schools* (escuelas estatales) por carácter religioso y tipo de escuela quedaba representada de la siguiente manera:

Tabla 68. Número de escuelas estatales por carácter religioso y tipo de escuela para el año 2012

	<i>State-funded primary schools (1)(2)</i>						<i>State-funded secondary schools (1)(3)</i>						
	<i>Community</i>	<i>VAS</i>	<i>VCS</i>	<i>Foundation</i>	<i>Academies</i>	<i>Total</i>	<i>Community</i>	<i>VAS</i>	<i>VCS</i>	<i>Foundation</i>	<i>CTC</i>	<i>Academies</i>	<i>Total</i>
Total	10 154	3700	2507	486	37	16 884	1505	521	99	811	3	371	3310
No carácter religioso	10 154	13	36	443	35	10 681	1505	36	47	799	3	289	2679
Iglesia de Inglaterra	0	1939	2417	42	2	4400	0	120	46	8	0	31	205
Católica romana	0	1673	0	0	0	1673	0	323	0	1	0	4	328
Metodista	0	2	24	0	0	26	0	0	0	0	0	0	0
Cristiana	0	33	30	1	0	64	0	26	6	3	0	31	66
Judía	0	29	0	0	0	29	0	10	0	0	0	0	10
Musulmana	0	6	0	0	0	6	0	5	0	0	0	0	5
Sij	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1
Otras	0	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	15	16

Nota: School Census and Edubase

Las reformas introducidas a partir de los Gobiernos laboristas desde el año 1997 que permitían la integración de otras órdenes religiosas que no tuvieran que ser necesariamente de carácter cristiano muestra como desde el año 1998 las distintas órdenes religiosas recogidas en la tabla aumentaron en número en los modelos de concertación VAS y VCS. Las *foundation schools* del anterior Gobierno laborista fueron las que sustituyeron a las antiguas *grant-maintained schools*, pero como se puede observar en la tabla de arriba solo la Iglesia de Inglaterra o la metodista se adhirió a dicho modelo, ya que volvieron a la forma de VAS.

Las *academies schools* (*converter, sponsored, free schools, UCT* y *studio academies*) experimentarían un crecimiento paulatino, sobre todo por lo que hace a la etapa de educación primaria, ya que serán muchas de las VAS y las VCS, así como la mitad de las *foundation schools* para cada etapa, las que pasarán hacia el año 2018 a la categoría de *academies* por las libertades y autonomía que hemos citado de manera previa.

La diferencia entre ambas etapas la podemos observar en la siguiente tabla para el año 2018:

Tabla 69. Número de escuelas estatales por carácter religioso y tipo de escuela para el año 2018

	<i>State-funded primary schools (1)(2)</i>						<i>State-funded secondary schools (1)(3)</i>						
	<i>Community</i>	<i>VAS</i>	<i>VCS</i>	<i>Foundation</i>	<i>Academies/free schools</i>	<i>Total</i>	<i>Community</i>	<i>VAS</i>	<i>VCS</i>	<i>Foundation</i>	<i>CTC</i>	<i>Academies/free schools</i>	<i>Total</i>
Total	6746	2904	1921	603	4592	16 766	455	253	37	215	3	2473	3436
No carácter religioso	6746	27	30	582	3203	10 588	455	14	19	212	3	2098	2801
Iglesia de Inglaterra	0	1541	1843	21	966	4371	0	43	17	3	0	150	213
Católica romana	0	1278	0	0	371	1649	0	178	0	0	0	138	316
Metodista	0	2	21	0	2	25	0	0	0	0	0	0	0
Cristiana	0	23	27	0	21	71	0	6	1	0	0	62	69
Judía	0	25	0	0	10	35	0	8	0	0	0	5	13
Musulmana	0	6	0	0	7	13	0	4	0	0	0	12	16
Sij	0	2	0	0	4	6	0	0	0	0	0	6	6
Hindú	0	0	0	0	5	5	0	0	0	0	0	1	1
Multife	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	1	1
Anglicana	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Total	2 107 906	674 054	348 715	184 206	1 401 363	4 716 244	431 015	231 317	35 258	202 570	3958	2 354 333	3 258 451

Nota: Elaboración propia. Basado en «Schools, pupils and their characteristics: January 2018», por UK Government, 2019. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018>

Si comparamos el número de VAS de la Iglesia de Inglaterra para la etapa de educación primaria en el año 2012 respecto al año 2018, podemos ver que han pasado de ser 1939 a un número total de 1541. Lo mismo pasa con las VCS, ya que en apenas 6 años pasan de ser 2417 en el año 2012 a 1843, para la etapa de educación primaria. Si a eso se le suma el aumento en número de las tipo *academies/free schools* para la misma etapa de educación primaria de las escuelas de la Iglesia de Inglaterra, las cuales eran 2 en el año 2012 y 966 en 2018, queda claro que la mayoría de estas escuelas han comenzado a adherirse a este segundo tipo de escuelas debido a las ventajas que les ofrece, porque son propuestas como escuelas que necesitan mejorar o están pendientes de cierre y terminan convirtiéndose en *academies schools*. De manera más obvia, en educación secundaria, la etapa educativa que ha contado con un mayor crecimiento en el número de *academies schools*, que suponen el 72 % de las escuelas estatales en Inglaterra (NAO, 2018, p. 8), las escuelas de la Iglesia de Inglaterra pasarían de ser 0 *community schools*, 12 VAS, 46 VCS, 8 *foundation schools* y 31 *academies* en el año 2012 a 0 *community schools*, 43 VAS, 17 VCS, 3 *foundation schools* y 150 *academies*. Todo ello nos muestra como la Iglesia de Inglaterra ha encontrado en el modelo de *academies* una manera de expandirse, ya que las *free schools* son escuelas de nueva creación.

El mismo caso resulta de las escuelas de la Iglesia católica romana, ya que siempre ha sido mayoritaria en los tipos de conciertos que permitían una mayor autonomía respecto de las LEA, es decir, en el modelo concertado VAS. Por ello, la fuga hacia el modelo de *academies schools* podría venir más motivada, en este caso, por la voluntad de búsqueda de esa autonomía que por el hecho de que sean propuestas para ello. Así, la Iglesia católica romana pasaría de contar con 1673 VAS en la etapa de educación primaria en el año 2012, a contar con 1278 escuelas de este tipo para dicha etapa en el año 2018. El descenso de las cifras de VAS vendría explicado por las 371 *academies* en educación primaria con las que cuenta la Iglesia católica romana en el año 2018, un crecimiento verdaderamente exponencial para este tipo de escuelas de la confesión religiosa si atendemos a que, en el año 2012, contaba tan solo con 2 escuelas de este tipo. Son importantes también los datos de las escuelas secundarias con las que contaba la confesión religiosa en el año 2012, con 0 *community schools*, 323 VAS, 0 VCS, 1 *foundation schools* y 4 *academies*, frente a las 0 *community schools*, 178 VAS, 0 VCS, 0 *foundation schools* y 138 *academies*. Como vemos, las VAS para educación secundaria de esta orden se redujeron a la mitad encontrando forma en las denominadas *academies schools*.

Una vez más, si comparamos los datos del resto de confesiones religiosas minoritarias en cuanto al número de escuelas estatales que contaban en los años 2012 y 2018, podemos ver como la mayoría de estas para la etapa de educación secundaria se han adherido al modelo de *academies/free schools*.

Andrew y Johnes (2016) destacarían que el hecho de que el Gobierno conservador, mediante el *Green Paper: Schools that work for everyone* en relación con las *faith schools*, pretendiera eliminar el rango establecido en la reserva del 50 % de las plazas escolares basadas en la fe armó un revuelo entre las diferentes confesiones religiosas, y en especial, como antes hemos destacado, por parte de la Iglesia católica. No en vano, las intenciones del Gobierno conservador decían ser las de combatir la segregación y para ello proponían la creación de nuevas *free schools* basadas en la fe, ya que sería la solución para que cada demanda pudiera atender a su población; hecho que está detrás de que en el año 2018 crecieran las *academies/free schools* por parte de las más diversas confesiones religiosas.

La cuestión principal es que el mercado educativo en Inglaterra se ha diversificado y las *faith academies* permiten seleccionar al alumnado en relación con su fe y otros criterios de admisión que deben respetar el *Code of Admissions*.

A pesar de ello, según el estudio realizado por Andrew y Johnes (2016), en Inglaterra las escuelas religiosas suponen un elemento de segregación social importante, ya que este tipo de escuelas contienen un menor número de alumnado que el resto de las escuelas que reciben almuerzos gratuitos, es decir, alumnos con un poder adquisitivo por debajo del mínimo establecido por el Gobierno, estando por encima de las *grammar schools*. Aunque las *faith schools* son menos selectivas socialmente que las escuelas propiamente selectivas, se las denomina parcialmente selectivas. Pero en promedio,

Alrededor de 1 de cada 10 escuelas secundarias de fe son al menos tan socialmente selectivas como la escuela de gramática promedio, en comparación con 1 de cada 30 escuelas secundarias no selectivas no religiosas. Todos los grupos tienen algunas escuelas que son socialmente selectivas. (Andrew y Johns, 2016, p. 24)

A su vez, según los datos aportados por ambos investigadores, han extraído que las escuelas de alto rendimiento están dos puntos por debajo en cuanto a cómo estas escuelas, según con la población que cuentan y sus características, son más representativas del área social donde están situadas.

Además de las conclusiones señaladas del informe de ambos investigadores, añadían que el rendimiento del alumnado en las distintas pruebas de evaluación era superior en las *faith schools* en general.

La cuestión principal derivada de dichos resultados es que las *faith schools* gozan de gran reputación a nivel social y las familias suelen mostrar preferencia por este tipo de centros, aunque suelen contar con un alumnado homogéneo para tratar de perpetuar su prestigio en un sistema educativo que publica los resultados de las pruebas de evaluación del rendimiento del alumnado en la página web del Gobierno, y que tiene un modelo de financiación por alumno. Las escuelas tienen que tratar de ofrecer su producto atractivo, y, más allá de los argumentos de la fe, lo que buscan los padres, según dichos investigadores, es el prestigio de estas instituciones.

1.3. Conclusiones comparadas

La principal diferencia entre ambos sistemas en relación con la libertad de elección de las escuelas confesionales es que en Inglaterra dicha elección es llevada a cabo dentro y fuera del sistema estatal. Por lo que el pluralismo educativo no es reivindicado con la misma fuerza en Inglaterra como en España desde la libertad de las familias para decidir sobre qué educación religiosa, moral o filosófica desean para sus hijos.

Las escuelas privadas financiadas con fondos públicos en Inglaterra han proliferado en número y cantidad a partir de la aplicación de la *Academies Act* del año 2010 y la *Education Act* de 2011. A partir de aquí, según los datos que hemos recogido en varias décadas, hemos podido ver que las diferentes confesiones religiosas, y sobre todo las mayoritarias —Iglesia de Inglaterra e Iglesia católica romana—, se han redirigido hacia estructuras que les permiten gozar de una mayor libertad para gestionar los centros, contratar al personal y seleccionar al alumnado. De este modo, la diversidad de escuelas en Inglaterra no viene tan marcada por la necesidad de cubrir dicho pluralismo educativo, como en el caso de España, sino por las ventajas que otros formatos de escuela les proporcionan a los centros educativos, ya que las distintas confesiones pueden estar integradas en el modelo de *maintained schools* mediante los dos tipos de concertación.

En España, sin embargo, la Iglesia católica ha sido la principal red de escolarización durante la mayor parte del siglo XX, a diferencia de Inglaterra, donde con la estatalización de la educación, las escuelas de las confesiones cristianas principales pasaron a integrar el sistema estatal de la educación del país. Por el contrario, España, a diferencia de muchos países de la Unión Europea —a excepción de Bélgica u Holanda—, ha sido uno de los países que ha configurado su sistema educativo sobre una triple red de centros (públicos, privados sostenidos con fondos públicos y privados), en la que las escuelas concertadas en su mayoría pertenecen a la Iglesia católica. Las razones son bien claras y es que durante la dictadura de Franco (1939-1975) la educación se dejó prácticamente en manos de la Iglesia y la inversión dirigida a la educación pública confesional fue insuficiente y carente de voluntad política. Así, en el año 1970 se refleja la posibilidad de establecer un régimen de subvenciones dirigidas a las escuelas de la Iglesia, fundamentalmente. Dicha época también vendrá marcada por una insuficiente inversión en la red de escolarización pública, lo que aún más fortalecía a la Iglesia católica, la cual contaba con una serie de claros privilegios contenidos en los distintos acuerdos y concordatos con la Santa Sede, contando con el aún vigente Acuerdo con la Santa Sede de 1979 en relación a la educación, aprobado en el período democrático.

España, marcada por las «dos Españas» definidas así por Machado, una progresista y laica y otra conservadora y católica, se ven reflejadas en cómo las escuelas católicas pasarían a integrarse a partir de 1985

en un 99 % en la red de escuelas concertadas. Escuelas que ya contaban con patronales iniciadas en el primer cuarto del siglo XX y que hoy conforman una red de defensa y reivindicación del pluralismo ideológico y la libertad de elegir la educación moral, religiosa y filosófica contenida en la Constitución española de 1978.

En España, la cuestión de la libertad de elegir educación moral, religiosa y filosófica y la libertad de creación de centros educativos acogidos a dicha libertad queda lejos de estar resuelta, siendo uno de los conflictos más importantes que ha traído consigo el nuevo Gobierno de coalición de PSOE-Unidas Podemos, que ha puesto en entredicho los conciertos con las declaraciones de la ministra de Educación, Isabel Celaá, en el Congreso de Escuelas Católicas celebrado a principios del año 2020.

En resumidas cuentas, en el contexto español las escuelas concertadas en su mayoría se encuentran bajo la denominación católica y la defensa de la libertad de los padres para elegir la educación moral, religiosa o filosófica que deseen, y se ha aunado a la libertad de creación de centros. En el caso inglés, la pluralidad o diversidad de escuelas que han nacido a partir del Gobierno de coalición conservador-liberal (2010-2015) ha supuesto la conversión paulatina de muchas de las VCS y VAS (semiautónomas) hacia modelos de escuelas independientes financiados con fondos públicos (*academies*), o hacia la creación de nuevas escuelas independientes financiadas con fondos públicos (*free schools*). Empero, la pluralidad de confesiones y la libertad de las familias para elegir la educación que desean para sus hijos basada en concepciones religiosas, morales o filosóficas ha convivido en un Estado liberal del bienestar, donde los principios de libertad se superponen a los colectivos en muchas ocasiones con cierta aceptación. Una cuestión que, como en España, no ha sido el discurso principal para crear centros privados sostenidos con fondos públicos debido a la fe, sino que ha sido el modelo de diversidad escolar el que ha traído consigo la posibilidad de crear nuevos centros de fe (*free faith schools*) o convertirse en modelos de escuelas autónomas de fe (*faith academies*) sin que la razón principal o el objetivo de las políticas sea la pluralidad de confesiones.

En otras palabras, podemos decir que el modelo español parte del rol principal de la Iglesia católica en la educación. No obstante, en el caso británico las confesiones religiosas han convivido en el modelo estatal hasta la posibilidad que se les ha dado para migrar hacia nuevas estructuras independientes financiadas con fondos públicos, para aumentar la oferta educativa en un modelo de cuasimercado educativo.

2. La libertad de elección, privatización y segregación escolar en España e Inglaterra

Esta variable de comparación nos ayudará a entender la evolución de la política educativa en España e Inglaterra relacionada con la libertad de elección educativa en los niveles obligatorios de la enseñanza no universitaria, y cómo ha influido en la privatización «de» y «en» la educación en Inglaterra y España.

En la siguiente tabla recogemos la estructura principal de la libertad de elección en Inglaterra y España hoy para la etapa de educación primaria y secundaria.

Tabla 70. Estructura de la libre elección en Inglaterra y España para la etapa de educación primaria y secundaria (ISCED 1, 2 y 3)

Países	Asignación geográfica	Las familias pueden inscribir a sus hijos en otra escuela pública	Criterios de admisión para las escuelas públicas	El Gobierno proporciona información detallada de las escuelas	Se proporcionan datos del rendimiento académico	Expansión de las opciones dentro del sector público en los últimos 35 años
España	Sí	Sí	Estatales y autonómicos	Sí	No (a excepción de la Comunidad de Madrid)	No Creación de nuevas escuelas autónomas Los estudiantes pueden asistir a escuelas dependientes del Gobierno de manera gratuita
Inglaterra	Sí	Sí	<i>Code of Admissions</i> Rendimiento, género y religión (algunas escuelas autónomas tienen reservado un 10 % para la admisión según aptitud o habilidad y un 50 % para las <i>faith schools</i>)	Sí	Sí	Sí

Nota: Elaboración propia.

Ambos países parten de un modelo de elección con asignación geográfica, pero con posibilidad de elegir entre las escuelas públicas y privadas financiadas con fondos públicos en la actualidad. Es importante describir la transición de los modelos de elección en ambos contextos.

2.1. Inglaterra

En el caso de Inglaterra, es a través de la *Education Act* (1980) del Gobierno de Margaret Thatcher que se puede rastrear el primer paso hacia la introducción del cuasimercado educativo inglés con el sistema de *open enrollment*, en el que las familias podían establecer preferencias por las escuelas a las que deseaban enviar a sus hijos y estas debían ser consideradas por las LEA, siempre que tuvieran oferta disponible. A la par, se aumentaría el poder de las familias en los órganos de gobierno de los centros buscando el empoderamiento de los consumidores y restar poder a las LEA en la toma de decisiones de los centros educativos. Junto con esta reforma del sistema o modelo de elección de escuela que pasaría de ser la escuela más próxima a la residencia a poder solicitar escuelas fuera de las LEA, el Gobierno británico introduciría la política del *Assisted Places Scheme* (APS), una especie de cuasicheck escolar en forma de subvención a las *independent schools* selectivas para que reservaran matrículas u otros gastos derivados de la educación (transporte, comedor, etc.) para el alumnado con bajas rentas o pocos recursos que obtenían resultados excelentes en las pruebas de selección de dichas escuelas. Dicho conjunto de reformas sería descrito por Demaine (1989) como el de la «privatización sigilosa». Así, podemos entender que ambas políticas son parte de la privatización exógena mediante el APS y la ampliación de las posibilidades en la libertad de elección por parte de las familias.

Ocho años más tarde, se fortalecería el modelo de *open enrollment* mediante la *Education Reform Act* (1988), que supondría la liberalización del modelo de elección de centro mediante un sistema en el que los padres podían escoger según sus preferencias el centro que desearan para sus hijos, y se introducían dichas preferencias en un algoritmo que asignaría a los alumnos a las diferentes escuelas (Burgess, Greaves y Vignoles, 2019). Así, las familias podían postularse a cualquier escuela sin barreras de distancia y solo podían ser rechazadas si las escuelas tenían su matrícula completa. La diferencia principal entre el modelo de elección de 1980 sería que la ERA (1988) acotaría el poder de las LEA, ya que a estas no se les permitiría llevar a cabo una planificación. Villar-Manero (2005, p. 105), citando a Ambler (1994), recoge que «como resultado de las sentencias de los tribunales, el criterio de la proximidad dejó de ser válido para determinar la admisión o no en una escuela».

Al mismo tiempo, Villar-Manero (2005) analiza que la ERA (1988) supondría la introducción de dos modelos de libre elección de centro, uno mediante la liberalización del modelo de elección por el modelo de *open enrollment*, y otro mediante la posibilidad de que los padres por votación eligieran convertirse en *grant-maintained schools*, es decir, escuelas que quedaban fuera del control de las LEA y pasaban a ser subvencionadas de manera directa por el Gobierno. Un poder que, adherido al otorgado mediante la *Education Act* de 1986 para que hubiera una importante representación de los padres en los órganos de gobierno, dejaba clara la estrategia del Gobierno de Thatcher de otorgar el poder a los consumidores.

La ERA (1988) supuso la formalización del cuasimercado educativo inglés por las razones anteriormente argumentadas y también porque se introdujo el modelo de la NGP mediante el programa de *Local Management Schools*, y pasó a servir el modelo de financiación por escuela según el número de alumnos que esta contenía, con unas claras implicaciones en la elección de centro y la competitividad entre las escuelas.

El aumento de la libertad de elección en Inglaterra, a su vez, vendrá de la mano de la diversificación del tipo de escuelas que comenzaría en los años ochenta, sería continuada por el Gobierno laborista durante finales de la década de los noventa y la primera década de los años 2000, para ser aún más diversificado en los últimos diez años.

Antes de la introducción de las *grant-maintained schools* en Inglaterra, se introdujeron los *city technology colleges*, de los que apenas en la actualidad existen 15 centros en Inglaterra, que suponían un modelo de financiación mixta o APP entre *sponsors* privados y el Estado (Walford, 2014a). Los CTC forman parte de

una de las políticas de privatización de la educación en el contexto inglés, y son considerados uno de los antecedentes del modelo de escuelas *sponsor academies* introducidas en el año 1986 por el Gobierno de Margaret Thatcher. Eran también centros educativos fuera del control de las LEA en esa estrategia del *thatcherismo* de restar poder a las mismas.

Los CTC tendrían sus propios criterios de admisión basados en el rendimiento y se trataría de un modelo de especialización curricular enfocado en las tecnologías. Walford (2012), en un análisis de dicho modelo de escuelas, definió esta política como una exposición de las intenciones del Gobierno de Thatcher para privatizar de manera encubierta el sistema educativo y atacar a la escuela comprensiva que había sido el campo de batalla durante la década de los sesenta y mediados de los setenta entre los conservadores y los laboristas.

Las *grant-maintained schools* serían escuelas que también tendrían, en el caso de que superaran los niveles de matriculación, sus propios mecanismos de elección. Es importante recoger que dichas escuelas tenían un 10 % de su elección reservado bajo sus criterios.

Dentro de la estrategia de diversificación de las escuelas, a lo que Villar-Manero (2005, p. 626) ha llamado como modelo de elección, es decir, los «modelos basados en la creación de escuelas con especialización curricular y/u organización», se introducirían, aparte de los ya citados CTC, las *specialist schools* en el currículum en áreas como los deportes, la ciencia o las artes. Estas escuelas estuvieron funcionando hasta el año 2010 que entraría el Gobierno de coalición y retiraría el programa. Dicho programa sería lanzado en 1994 sobre un conjunto de *maintained schools*. Lo curioso es que dicho modelo fue acusado por parte de la oposición laborista de modelo que atacaba la escuela comprensiva, y a pesar de ello el Gobierno laborista que entraría en el gobierno en 1997 continuaría la política que fue puesta en marcha en el año 2001 que requería financiación privada, y parte de esta era realizada por el Gobierno. Los datos indicaban que, en el año 2004, tras una década, el 54 % de las *secondary schools* eran *specialist schools* y ya en el año 2006 representarían el 75 % de dichas escuelas (Castle y Evans, 2006). Dichas escuelas, al igual que las *grant-maintained schools*, tenían reservado el 10 % de la elección de su alumnado en relación con una prueba realizada para su ingreso según su nivel de adecuación o rendimiento respecto a la especialización del centro. De todas estas escuelas, las que sobresalían en sus resultados en las GCSE eran consideradas como escuelas de excelencia y recibían mayor financiación si decidían especializarse en otra área. Algunos estudios destacaron que las *specialist schools* no contaban apenas con alumnado proveniente de un estatus socioeconómico bajo, lo que podría venir explicado por la financiación vinculada y los sellos de calidad de los centros que obtenían buenos resultados (Schagen y Goldstein, 2002).

Cabe destacar que, en el año 1991, en la estrategia de aumentar el poder de las familias (*empowerment*) se elaboraría la *Our Parents Charter* que otorgaba el derecho a las mismas para ser informadas sobre los recursos que contenían las escuelas y el rendimiento del alumnado. Esto se fortalecería mediante la *Education (Schools) Act* de 1992, en la que se desarrollaría el mecanismo endógeno de publicación de los resultados del rendimiento del alumnado de las pruebas SAT sobre los *key stages* formalizados mediante la ERA (1988) y la introducción del currículum nacional. Mediante dicha legislación, es importante destacar que se crearía la inspección privada del sistema educativo inglés, es decir, la *Office for Standards in Education (Ofsted)*. Tanto la publicación de las tablas de rendimiento que cuentan con una página especial del *Department of Education* del Gobierno de Reino Unido, donde puedes consultar las escuelas y compararlas con otras por los resultados de su alumnado en las pruebas SAT y los GCSE, como la *Ofsted* no han sido puestas en duda por el posterior Gobierno laborista que mostraba una vez más las líneas de continuidad con los Gobiernos conservadores anteriores.

Hasta el momento la introducción de las políticas de liberalización de la elección de centro bajo un modelo de *open enrollment*, la diversificación de las escuelas, la especialización de muchas de las *maintained schools*, el *empowerment* de los padres en la toma de decisiones y la publicación de los resultados del rendimiento del alumnado de manera pública hacían emerger un verdadero cuasimercado, y el modelo de elección pasaba a ser un modelo competitivo y no pluralista (Villar-Manero, 2005).

En la última etapa del Gobierno conservador de John Major se ampliaría aún más la libertad de elección de centro mediante la ampliación del APS a las escuelas primarias. No obstante, este sería abolido por el Gobierno del *New Labour* de Tony Blair el mismo año.

A pesar de ello, el *New Labour* no hizo más que ampliar las posibilidades de elección de centro y la diversidad de escuelas en el panorama inglés. En el año 1998 se desarrollaría la *Standards and Framework Act* (1998), que alentaría la selección por especialización y cambió los nombres de los tipos de escuelas. El nuevo Gobierno llevaría en su programa electoral del año 1997 la abolición de las *grant-maintained schools*, que serían sustituidas por las *foundation schools*, es decir, escuelas consideradas *maintained schools* pero que tenían mayores libertades frente a las *community schools* para establecer criterios de admisión, contratación de personal y gestión del centro con un órgano de gobierno elegido. De este modo, continuaba la diversificación de las escuelas y la introducción de nuevas categorías de escuelas autónomas que suponían una mayor oferta de escuelas, donde los padres podrían aplicar pero que contaban con un porcentaje reservado para seleccionar al alumnado (10 %) y podían establecer sus propios criterios de admisión siempre que respetaran el *Schools Admissions Code*, que fue introducido en la sección 84 de la *Standards and Framework Act* de 1998, para tratar de desarrollar un sistema de admisión justo. A todo esto, cabe recordar que las escuelas en Inglaterra pueden seleccionar por género, rendimiento y confesionalidad, aunque los padres que apliquen deben ser considerados si quedan plazas suficientes en los centros educativos.

A partir de aquí, las políticas para la diversificación de la oferta escolar o los tipos de centro continuarían aumentando las posibilidades de elección por parte de las familias, ya que ese mismo año se introduciría el *Bacon Schools Programme*, que supondría la cooperación entre escuelas «excelentes» y «malas» escuelas para asesorar sobre buenas prácticas, lo que ya conducía a una catalogación ejercida mediante la *Ofsted* de lo que suponían buenas o malas escuelas en un cuasimercado educativo. A ello cabe unir programas como *Education Action Zones* (1999) y *Excellence in Cities* (1999) para mejorar el rendimiento del alumnado, que también permitían catalogar a las escuelas dentro o fuera de dicho programa.

El programa estrella del *New Labour* en cuanto a la profundización en la libertad de elección de centro, es decir, la política que posteriormente sería resignificada por el Gobierno de coalición (2010-2015) y ampliada a los centros de educación primaria, fue el programa de las *City Academies* (2000). Dicha política, que será analizada más en profundidad en la comparación de las escuelas concertadas y las *academies schools*, comenzaría con un Gobierno laborista para combatir los bajos estándares de los centros educativos de las ciudades de educación secundaria, y suponía desconectar a dichos centros educativos ya existentes del control de las LEA para que un nuevo órgano de gobierno independiente los gestionara, estableciera sus propios criterios de empleo de personal, gestión del centro, admisión escolar y mantendrían un 10 % reservado para llevar a cabo sus selecciones de alumnado basadas en la aptitud o habilidades. Como argumentan Eyles y Machin (2019), el programa de *City Academies* (2000) supondría un hito de la privatización de la educación en Inglaterra y la introducción de un nuevo tipo de escuela autónoma que profundizaría la diversidad escolar para la elección de las familias. Las *sponsor academies* y las *trust schools* (patrocinadores múltiples de diversas *academies*), posteriormente introducidas en el año 2005, supondrían un modelo de escuela que debía establecer relaciones con *sponsors* para financiar parte de sus actividades (20 % de su financiación).

La *Education Act* del año 2002 permitiría que las *primary schools* pudieran alterar el contenido del currículum nacional y así adaptar o renovar los contenidos y metodologías, lo que suponía una mayor diversificación de las escuelas.

Para el año 2010, la continuidad de las políticas de Blair frente a los Gobiernos anteriores que potenciaban la libertad de elección basada en la competitividad escolar y los modelos de escuelas que seleccionaban por aptitudes o habilidad había aumentado, ya que lejos de quitar las *specialist schools* para el año 2010 suponían el 90 % de las *secondary schools*, y el número de *sponsor academies* estaba situado en 203 para el mismo año mostrando un mayor éxito frente al modelo de CTC del Gobierno anterior, tal y como podemos ver en la tabla siguiente:

Tabla 71. Número de *secondary schools* por tipo (1989-2012)

Años (enero)	CTC	<i>Specialist schools</i>	<i>Sponsor academies</i>	<i>Publicly secondary schools</i>
1988/89	1			
1989/90	3			
1990/91	7			3904
1991/92	12			
1992/93	14			
1993/94	15			
1994/95	15	49		
1995/96	15	107		3609
1996/97	15	181		
1997/98	15	258		
1998/99	15	327		
1999/00	15	403		
2000/01	15	523		3496
2001/02	14	685		3471
2002/03	15	992	3	3454
2003/04	14	1446	12	3435
2004/05	14	1955	17	3416
2005/06	11	2381	27	3405
2006/07	10	2611	46	3399
2007/08	5	2799	83	3383
2008/09	3	2981	133	3361
2009/10	3	2857	203	3333
2010/11	3	0	371 (100)	3310
2011/12	3	0	1163 (827)	3268

Nota: Adaptada de «The development of the academies programme: ‘Privatising’ School-Based Education in England 1986-2013», por A. West y E. Bailey, 2013, *British Journal of Educational Studies*, 61, p. 148.

Como se puede observar en la tabla, las CTC emigraron hacia el modelo de *converter academies* y para el año 2009 las *secondary schools* eran 2981, bajando su número a 2857, ya que a partir de dicho año no existía el requisito de que las *academies* lo fueran mediante la relación con *sponsors* o patrocinadores.

Más adelante profundizaremos en las *academies* y *free schools* de nueva creación, así como en los *multi-academy trust* (cadenas de *academies*). No obstante, es importante mencionar que, mediante el Gobierno conservador-liberal demócrata de los años 2010-2015, la diversidad escolar en Inglaterra y el aumento del poder de los padres en la toma de decisiones llevarían a una ampliación de la libertad de elección en cuanto a las posibilidades de elección entre diversos tipos de escuelas.

La idea o el discurso detrás de la introducción de la diversidad de escuelas por parte de los Gobiernos conservadores de Thatcher y Major (1979-1997) durante la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa iría dirigida a restar poder a las LEA. La diversificación de escuelas y la autonomía introducida de este tipo de escuelas respecto de las LEA por parte de los Gobiernos laboristas (1997-2010) irían dirigidas hacia la mejora de los estándares y del rendimiento escolar y de las escuelas en su conjunto, que eran evaluadas como buenas o malas escuelas por la *Ofsted*.

El Gobierno de coalición conservador-liberal demócrata (2010-2015) llevaría en su agenda la diversificación de escuelas, aún más si cabe, con la expansión de las *academies* a las escuelas primarias y la introducción de las *free schools*. Los matices son amplios, pero lo importante es que mediante la *Academies Act*

(2010) introduciría las *converter academies* (escuelas excelentes propuestas por la *Ofsted* que podían optar por adquirir el estatus de *academy*, ya fueran centros de primaria o de secundaria), y a partir de 2011 las escuelas excelentes podían solicitar su conversión en *academies* vía un compromiso para ser referentes y colaborar con otras escuelas bajo la teoría de las «buenas prácticas». A la par, se aumentó el poder de decisión de las familias una vez más, ya que estas podían informar a *Ofsted* sobre el funcionamiento de una escuela y ser propuesta para su conversión, cierre o apertura como una nueva *free school*.

Las *free schools* son un tipo de *academies* de nueva creación que podían ser fundadas por empresas, grupos de padres o grupos religiosos, como los *university technology colleges* (para alumnos de 14 a 19 años y creados por universidades o empleadores) y las *studio schools* (diseñadas para brindar a los estudiantes habilidades prácticas en entornos de trabajo, así como cursos de estudio académicos y vocacionales tradicionales, que son fundadas por empleadores). Como recogeremos más adelante, las *academies schools* y *free schools* han pasado a ser más del 70 % de las *secondary schools* y en torno al 30 % de las *primary schools* (NAO, 2018).

Las posteriores reformas han ido dirigidas a aumentar más, si cabe, la proliferación de las escuelas tipo *academies* como la *Education and Adoption Act* (2016) del Gobierno conservador, que tenía por objetivo que todas las escuelas se convirtieran a dicho régimen. En la conversión de las *maintained schools* en *academies* jugaría un rol principal la *Ofsted* mediante la emisión de un informe que calificara a las escuelas de bajos estándares, así como los 8 *regional schools commissioners* creados en el año 2013 por el Gobierno de coalición para intervenir las *maintained schools* que eran propuestas por la *Ofsted* por su bajo rendimiento. Además, contaban con otras competencias como intervenir las *academies* con bajo rendimiento, promover la creación de *free schools*, entre otras operaciones relacionadas con dicho tipo de escuelas.

Al mismo tiempo, las *multy-academy trust* (MAT) son las *academies* más frecuentes en la actualidad en Inglaterra, siendo que el 73 % de este tipo de escuelas están dentro de una MAT.

En la actualidad, en el último Gobierno de Theresa May ha vuelto a resurgir el debate para permitir la creación de nuevas *grammar schools* que fueron paralizadas a partir de la *Standards and Framework Act* (1998) por el Gobierno laborista. Por lo que el debate sobre la escuela selectiva o comprensiva no ha dejado de estar resuelto en un país de tradición elitista y meritocrática.

Por lo tanto, como podemos ver, una de las estrategias seguidas por los distintos Gobiernos, ya fueran conservadores o laboristas, desde los años ochenta hasta la fecha ha sido la de aumentar la diversidad de tipos de escuelas que suponen acuerdos entre empresas, grupos religiosos o grupos de padres con el secretario de Estado de Educación, que han supuesto una resta de poder a las LEA en cuanto a la planificación del mapa escolar inglés.

En especial relación con la libertad de elección se encuentran las posibilidades que tienen las familias para poder aplicar a ciertas escuelas según sus criterios de admisión. Es bien cierto que todas las familias pueden aplicar a todas las *state-funded schools*. Ya hemos recogido como existe un sistema de *open enrollment* controlado, como recoge el *Schools of Admissions* (2014), que sería desarrollado por el Gobierno laborista mediante la *Schools and Standards Framework* (1998) para establecer un sistema de admisiones basado en principios de igualdad, equidad y justicia.

Los tipos de escuela emergidos a partir de las reformas iniciadas en los años ochenta hasta la actualidad han dejado a las LEA, que eran las máximas responsables de la planificación de las admisiones, del control de estas y de la organización de las apelaciones de la mayoría de las escuelas inglesas, ser responsables tan solo de las *community schools* y las VCS, tal y como recogemos en la tabla siguiente:

Tabla 72. Control, apelación y porcentaje reservado para los criterios de admisión según tipo de escuela en Inglaterra

Tipo de escuelas	¿Quién establece y controla los criterios de admisión?	¿Quién es responsable de organizar una apelación de admisión?	Porcentaje reservado para admisión según criterios
<i>Community schools</i>	LEA	LEA	
<i>Foundation schools</i>	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	
<i>Voluntary aided schools</i>	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	Pueden contar con el 100 % de criterios de suscripción excesiva basados en la fe en sus admisiones
<i>Voluntary controlled schools</i>	LEA	LEA	
<i>Academies</i>	Órgano de gobierno		10 % de los alumnos de secundaria según aptitud
<i>Free schools</i>	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	10 % de los alumnos de secundaria según aptitud
<i>Faith free schools</i>	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	50 % del alumnado seleccionado por criterios de fe
CTC	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	Pueden seleccionar al 10 % de su alumnado en relación con la especialidad y la aptitud
<i>Grammar schools</i>	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	<i>Eleven Plus</i>

Nota: Elaboración propia.

Es importante destacar que, como se puede observar, los tipos de escuela introducidos a partir de las reformas de los años ochenta en adelante, en su mayoría, pueden establecer y controlar sus propios criterios de admisión. Dicho es el caso de las *academies*, *free schools*, *foundation schools* y CTC que son producto de las reformas introducidas desde 1988 en adelante, ya que las VAS son previas a las reformas de los años ochenta.

Las escuelas donde los criterios de admisión son establecidos y controlados por las LEA son las *community schools* y las VCS. En el caso de las escuelas introducidas a partir de las reformas de los años ochenta, como es el caso concreto de las *academies* y las *free schools*, pueden contener criterios de admisión ampliamente diferenciados si tenemos en cuenta que son llevados a cabo mediante la relación contractual entre el secretario de Estado y estas. El hecho de que cuenten con criterios de admisión específicos en porcentajes en torno al 10 % y el 50 % convierte a dichas escuelas en escuelas parcialmente selectivas.

Las escuelas selectivas ampliamente conocidas son las *grammar schools*, mediante una prueba de elección denominada *Eleven Plus*.

De manera previa a la *Standards Framework Act* (1998) no existía un cuadro normativo con rango de ley que determinara unos principios básicos y disposiciones para establecer el cumplimiento de unos criterios básicos en la admisión de las escuelas. De la disposición 86 de la ley nombrada se establecería el *Schools Admissions Code*, del que la versión revisada tendría de fecha el año 2014.

La intención con la que fue elaborado el mismo sería tratar de establecer un sistema de admisiones justo, equitativo y que cumpliera con lo recogido en la *Schools Standards Framework Act* (1998) sobre el derecho a los padres a elegir y a apelar las decisiones del juez de adjudicaciones, en lo relativo a la Declaración de Derechos Humanos de 1948 que confiere el derecho de acceso a la educación; destacando que dicho derecho no se extiende a asegurar una plaza en una escuela en particular. Sin embargo, las autoridades de admisión deben considerar las razones de los padres para expresar una preferencia cuando toman decisiones

de admisión, aunque esto puede no necesariamente resultar en la asignación de una plaza. Estos pueden incluir, por ejemplo, los derechos de los padres para garantizar que la educación de sus hijos se ajuste a sus propias convicciones religiosas o filosóficas (en la medida en que sea compatible con la provisión de instrucción eficiente y la evitación de gastos públicos irrazonables).

Posteriormente, la *Equality Act* (2010) sería integrada en el *Schools Admissions Code* (2014, p. 34), que vendría a disponer lo siguiente principalmente:

- Una autoridad de admisión no debe discriminar por motivos de discapacidad, cambio de sexo, embarazo y maternidad, carrera, religión o creencia, sexo, u orientación sexual, a una persona en los arreglos y decisiones que toma sobre a quién se le ofrece la admisión como alumno.
- Una autoridad de admisión no debe acosar a una persona que ha solicitado la admisión como alumno, en relación con su discapacidad, carrera, o sexo.
- Esta ley contiene excepciones limitadas a la prohibición de discriminación por motivos de religión o creencia y sexo. Las escuelas designadas por el secretario de Estado como de carácter religioso están exentas de algunos aspectos de la prohibición de discriminación por motivos de religión o creencia, y esto significa que pueden tomar una decisión sobre si admitir o no a un niño como alumno de acuerdo con su religión o creencia. Las escuelas de un solo sexo pueden legalmente discriminar por motivos de sexo en sus arreglos de admisión.

En relación con la elección por parte de los padres, las LEA están obligadas a aportar la información que sea necesaria para que los padres puedan ejercer la preferencia entre al menos tres escuelas sostenidas con fondos públicos cercanas a su residencia, lo que no les exime de poder mostrar preferencias por escuelas que no se encuentren en su LEA. Además de ello, las escuelas que cuentan con una baja matriculación o demanda deben ofrecer una plaza a los hijos de las familias que la solicitan. Para las escuelas elegidas por las familias que cuentan con una alta matriculación o sobredemanda, son las autoridades de admisión las que deben clasificar dichas solicitudes y enviarlas de vuelta a la LEA, y posteriormente se realiza una oferta a los padres sobre la escuela de mayor preferencia en la que se encuentra una plaza disponible.

A su vez, los padres, y en algunas circunstancias los niños, tienen derecho a apelar contra la decisión de una autoridad de admisión de rechazar la admisión. La autoridad de admisión debe exponer los motivos de la decisión ya que existe un derecho de apelación y un proceso para escuchar tales apelaciones. La autoridad de admisión debe establecer un panel de apelaciones independiente y escuchar la apelación. El panel decidirá si mantener o desestimar la apelación. Si la resolución de esta es positiva para las familias apelantes, el niño o niña debe ser admitido.

Las autoridades de admisión de la escuela deben establecer los criterios con los cuales se asignarán las plazas en la escuela cuando hay más aplicaciones que plazas y el orden en que se aplicarán los criterios. Todos los niños con declaración de Necesidades Educativas Especiales o que se encuentren dentro de un plan de educación, salud y cuidado deben ser admitidos de manera preferente por la escuela si no tienen la suscripción a las escuelas cubiertas.

Los criterios de admisión más comunes suelen ser:

- La existencia de un hermano o hermana en la escuela.
- Residir cerca de la escuela (*catchment area*).
- Ser de una religión particular (para *faith schools*).
- Obtener buenos resultados en un examen de ingreso (para escuelas selectivas, por ejemplo, *grammar schools* o escuelas de teatro).
- Entrar en una escuela secundaria que tenga un enlace o conexión con una escuela primaria determinada.

- Alumnos bajo potestad o cuidado del Estado o con Necesidades Educativas Especiales (todas las escuelas deben tener esto como una prioridad).
- Alumnos que cumplen los requisitos para ser o son *Pupil Premium*.

En el caso de las admisiones, el *Code of Admissions* (2014) recoge que las escuelas semiselectivas, es decir, que cuentan con un porcentaje para poder seleccionar al alumnado, como son las escuelas con alguna especialidad, *academies schools*, *free schools*, *faith schools*, VAS o CTC, tienen que establecer sus requisitos de manera pública y también deben ofrecer plazas a otros niños si no hay suficientes solicitantes que hayan satisfecho los requisitos de entrada publicados para una plaza selectiva.

En el caso de las *faith schools* (*faith academies*, *faith free schools* y VAS), que cuentan con mayor autonomía para poder determinar los criterios de admisión, siempre que respeten el *Code of Admissions*, aunque pueden contar con arreglos de admisión específicos vía el acuerdo desarrollado con el secretario de Estado de Educación, deben ofrecer una plaza en la escuela al niño o niña solicitante, ya sean de la misma fe que la escuela, de otra fe o no profesen fe alguna, siempre y cuando haya plazas disponibles. Empero, las *faith schools* pueden utilizar criterios de admisión basados en la fe y asignar plazas por preferencia a la fe cuando hayan superado el límite de matriculaciones y se presente una sobredemanda de aplicaciones para obtener plaza escolar en las mismas. No obstante, las *faith academies* y las *faith free schools* deben reservar al menos el 50 % de sus plazas escolares a personas que no profesen la fe de las escuelas. Una cuestión que ha sido ampliamente discutida y que en el año 2016 hubo un intento de pasar a un 100 % (Long y Danechi, 2019).

El tipo de escuelas con confesión religiosa que sí cuentan con el 100 % de los criterios de admisión basados en la fe es la VAS. Sin embargo, como hemos recogido anteriormente, las VCS en su mayoría pertenecen a la Iglesia de Inglaterra o a la Iglesia católica romana y estas no pueden desarrollar sus propios criterios de admisión, ya que son determinados por las LEA y la mayoría de estas no han introducido criterios de fe en los procesos de admisión del alumnado (Long y Danechi, 2019).

Como hemos podido ir desgranando, el discurso y las políticas desarrolladas en Inglaterra para fomentar la libertad de elección han sido impulsados desde una visión mercantilista y potencialmente influenciados por las teorías neoliberales educativas para fomentar la competencia entre las escuelas, donde se desarrolla una relación directa con el discurso de la calidad y la excelencia educativas. El discurso de la calidad y la excelencia educativas sería integrado tanto por los Gobiernos conservadores como por los laboristas.

Por un lado, las reformas para restar poder a las LEA, que eran consideradas las grandes enemigas de los Gobiernos de Margaret Thatcher y John Major, aunque curiosamente fueron creadas por el Gobierno conservador en el año 1902 para sustituir a las antiguas Juntas Escolares, fueron destinadas a liberalizar el modelo de elección por el *open enrollment* controlado, la introducción de modelos de escuela desvinculados de las LEA —*grant-maintained schools*, CTC— y la introducción de mecanismos para fomentar la libre elección de centros y potenciar la competitividad entre las escuelas mediante la publicación de los resultados en *rankings* y la creación de la agencia privada *Ofsted* para evaluar el rendimiento de las escuelas. La diversificación por parte de las políticas de los Gobiernos conservadores durante la década de los ochenta y mitad de los noventa iría también dirigida sobre la especialización curricular de los centros educativos (*specialist schools*) y la introducción del esquema de APS, que suponían la posibilidad de consumir educación privada por parte de familias de bajos recursos con un alto rendimiento.

Los Gobiernos laboristas no diferirían, ni renunciarían, de las políticas para diversificar la oferta educativa y aumentar las posibilidades de elección de las familias entre diferentes tipos de escuelas. La preocupación principal de dichos Gobiernos sería el mal funcionamiento de lo público y la necesidad de la experiencia del sector privado para mejorar los bajos estándares de las escuelas consideradas «malas» y del rol de las «buenas» para ser motores de buenas prácticas para las primeras. En este caso, la estrategia sería clara y las políticas principalmente desarrolladas fueron las APP, desarrollando el modelo de *sponsored academies*, el programa *Education Action Zones*, las *bacon schools* o las *trust schools*. La idea central era que algo estaba fallando y lo mejor era desarrollar nuevos modelos de escuela que pudieran contar con la experiencia

de los mejores y del sector privado. De este modo, los padres que seguían contando con las tablas de *rankings* y con una mayor diversidad de escuelas y el modelo de *open enrollment* podían llevar a cabo sus intentos para entrar en las escuelas que eran mejor consideradas.

Si de algo no cabe duda es de que el Gobierno de coalición conservador primero de los años 2000, es decir, el conservador-liberal demócrata de Cameron y Clegg, tendría como objetivo liberalizar aún más si cabe el modelo de cuasimercado educativo y se introducirían nuevos modelos de escuelas parcialmente selectivas en cuanto a sus criterios de admisión, y autónomas en cuanto a su gestión, dirección y control. Las *academies* y *free schools* serían gratuitas como todas las *state-funded schools*, pero los criterios de admisión se diversificarían aún más si cabe. La fortaleza y expansión de dicho sector y las posibilidades de abrir nuevas escuelas mediante el modelo de *free schools* han redibujado el mapa escolar, mediante una mayor heterogeneidad en los modelos y criterios de admisión, lo que implica para las familias que la elección sea todo un trabajo de ingeniería.

Los datos del contexto inglés, analizados por el *Education Policy Institute* (2018) a partir de datos proporcionados por la *Ofsted* en referencia al curso 2016/17 para las elecciones a una *secondary school*, cuentan que, a pesar de que las familias tienen diversas posibilidades para aplicar a diferentes escuelas, solo el 28 % completa el máximo de número de escuelas que su LEA fija para poder ser elegidas. Lo que nos puede llevar a entender que el argumento esgrimido sobre que a mayor diversidad de escuelas mayores posibilidades de elección cae por su propio peso, ya que, si hacemos caso de dichas estadísticas, los padres no desarrollan estrategias de elección a partir de los datos proporcionados por el servicio de inspección privada.

No en vano, el discurso y las políticas que clasifican a las escuelas como «buenas» o «malas» en función del rendimiento del alumnado han tenido un calado considerable en el contexto inglés si tenemos en cuenta los datos proporcionados por el *Education Policy Institute*, ya que el 52 % de las familias aplican a las escuelas consideradas buenas como principal preferencia, el 30 % a las consideradas de rendimiento sobresaliente y solo 1 de cada 6 padres (17 %) eligen escuelas consideradas como menos buenas por la *Ofsted*. El 27 % de los padres eligen las escuelas por cercanía a su residencia. Sin embargo, es importante destacar que el 84 % de las familias obtienen plaza escolar en la primera elección.

Benson, Gary y Wilson (2015) destacarían que, en el contexto inglés, en concreto en Londres donde se concentra la mayor población urbana de Inglaterra, las estrategias seguidas o llevadas a cabo por la clase media, siendo que se trata de una de las clases sociales que ponen en marcha mayores estrategias de elección, han sido diversas, destacando:

- Mudarse de residencia para cumplir con el requisito de cercanía de la LEA o escuela.
- Involucrarse en los actos de las Iglesias para demostrar el seguimiento de la fe de la escuela a la que quieren aplicar, ya que las *faith schools* tienen un amplio reconocimiento sobre el rendimiento académico del alumnado y los valores educativos.
- Presentar apelaciones y objeciones a los mecanismos de admisión.
- Consumir el sector privado educativo.

Ball (2003c) y Raveaud y Van Zanten (2007), entre otros, ponen de relieve como el discurso de la calidad educativa y de la competitividad ha sido integrado por la clase media para poner en marcha mecanismos de elección escolar.

En esta misma línea, Burgess, Greaves y Vignoles (2019) destacan que las estrategias de elección de escuela son cada vez desarrolladas activamente por más hogares en Inglaterra. Dichos autores destacan que las razones de elección de escuela van más allá de la calidad académica, ya que también se consideran importantes la distancia del hogar a la escuela, la composición social y étnica de la escuela, entre otras. No obstante, de los datos nacionales analizados por dichos autores, por vez primera en Inglaterra se extrae que tanto los hogares pobres como los hogares con rentas medias o altas llevan a cabo estrategias de elección de escuela relacionadas con la calidad académica de los centros, y que los hogares pobres llevan a cabo elecciones más ambiciosas que los hogares con un nivel económico medio que suelen desarrollar estrategias de elección más seguras. A la par, destacan que las familias negras y asiáticas agotan el nivel de aplicaciones

que las LEA permiten, frente a las familias blancas que suelen nominar una única opción preferencial. Como conclusión destacan que los criterios de admisión dominantes, si existe una sobredemanda de plazas escolares en las *secondary schools*, están llevando a poner en funcionamiento estrategias, segregación residencial y acceso desigual a las escuelas de más alta calidad.

La segregación escolar en Inglaterra está siendo un tema que abre portadas casi diarias en los medios de comunicación. Según Joshton, Harris, Jones y Manely (2017), la multicultural sociedad inglesa, cada vez más diversa, ha sufrido procesos de segregación residencial, pero lo más preocupante es la segregación escolar que las minorías étnicas están sufriendo. Dichos autores apuntan a que la segregación escolar ha venido potenciada por el modelo de elección en el que los padres pueden mostrar varias preferencias para que sus hijos asistan a las escuelas donde puedan agruparse con los pares de su misma etnia.

Los estudios académicos en Inglaterra que tratan de medir la segregación escolar suelen estudiar la representación de la población en las escuelas teniendo en cuenta cuál es el porcentaje del alumnado que recibe comidas escolares gratuitas (que no cumplen unos niveles mínimos de renta). Gorard, Hordosy y See (2013) llevarían a cabo un estudio longitudinal durante una década (1989-2011) en el que midieron el nivel de segregación escolar en las *primary* y *secondary schools* mediante el denominado índice de Gorard —la proporción de estudiantes de un grupo minoritario en una escuela respecto a la presencia de ese mismo grupo en un área geográfica concreta—, en el que se determinó que Inglaterra contaba con un nivel de segregación alto (0,33) y que ello era consecuencia de las reformas introducidas a partir de la ERA (1988) y las formas de selección encubiertas desarrolladas por las escuelas. A ello añadían que, con el sistema introducido mediante un algoritmo para distribuir al alumnado según sus elecciones de manera aleatoria para reducir la selección social o encubierta, habían notado un receso en los niveles de segregación escolar.

West (2013) añadiría que las diferentes opciones de los padres y los diferentes criterios de admisión —que se han visto aumentados con la introducción de escuelas autónomas financiadas con fondos públicos— son, en gran medida, las variables principales que determinan la segregación escolar en Inglaterra.

Las *free faith schools* y las *faith academies*, en concreto, fueron analizadas y se demostraría que serían escuelas altamente selectivas, ya que contaban con los criterios de fe para determinar, en el caso de una matriculación por encima de los puestos escolares, la composición escolar de sus centros. Como ya hemos comentado, las *faith schools* o las *maintained schools* con algún tipo de confesión religiosa son apreciadas por la comunidad inglesa como centros de mayor calidad educativa y disciplina (Allen y West, 2001).

Para el año 2015, la Administración de Cameron era consciente de los niveles de segregación escolar en Inglaterra y de la preocupación latente en la sociedad por dicho problema. Por lo que el 20 de julio de 2015 Cameron (2015) realizaría un discurso en el que expuso sus planes para abordar el extremismo —por los atentados islamistas sucedidos—, anunciando que las *faith schools* deberían reservar al menos el 50 % de sus plazas escolares a alumnos que no profesaran la fe de estas.

En el año 2017, las fundaciones *The Challenge*, *School Dash Understand Education* y el *ICoCo foundation interculturalism, community cohesion*, lanzarían un informe (Understanding school segregation in England: 2011 to 2016, s. f.) de gran impacto en la sociedad inglesa denominado *Understanding School Segregation in England: 2011 to 2016*, en el que pondrían de relieve como la libertad de elección, los criterios de admisión de las diferentes escuelas autónomas —en especial las *faith schools*— y los mecanismos como la publicación de resultados, dibujaban un mapa escolar segregado en el que las distintas etnias los empleaban para acudir a centros escolares que les permitiera a sus hijos ir con sus pares.

Las *faith schools*, como ya hemos recogido, según dicho informe, admitían a un porcentaje menor de niños elegidos para recibir comidas escolares gratuitas, frente a las *free schools* o *academies schools* que no tenían carácter de fe. En concreto, las *faith schools* admitieron a un 27 % menos de alumnado con derecho a comidas escolares gratuitas (p. 6). El informe destacaba que las admisiones en las *faith schools* eran más segregadoras que en las escuelas que seleccionaban por motivos económicos, capacidad académica o aptitud.

Sobre las *sponsor academies*, detectaron que en promedio admitían a menos alumnos desfavorecidos que el resto de *academies*. Además, destacarían que la creación de nuevas *academies* no estaría reduciendo la segregación por estatus socioeconómico.

El informe resaltaría que el 26 % de las *primary schools* y el 40,6 % de las *secondary schools* se encontraban segregadas étnicamente; mientras que el 29,6 % de las *primary schools* y el 27,6 % de las *secondary schools* se encontraban segregadas por estatus socioeconómico.

De este modo, podemos concluir que la segregación escolar en Inglaterra está mayormente relacionada con las posibilidades de las escuelas y de los padres para poder asistir a una escuela que les dé la posibilidad de ir con alumnos de su misma etnia y religión, en una sociedad marcadamente multicultural.

En resumen, el modelo de elección inglés quedaría recogido en el siguiente gráfico circular:

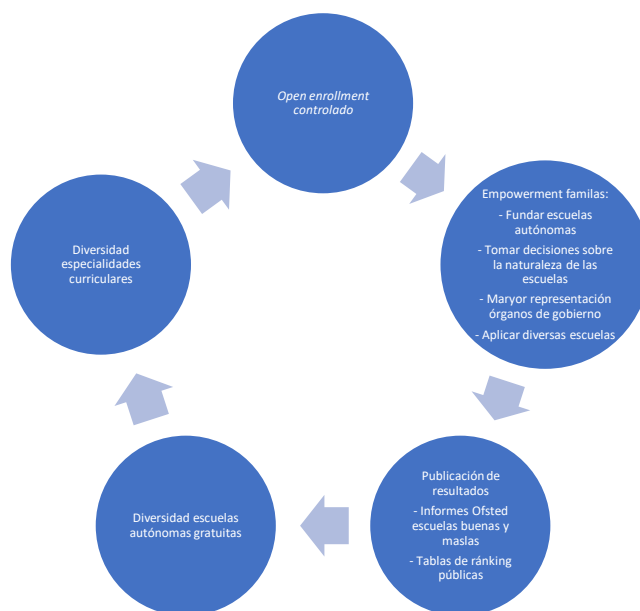


Imagen 14. Cambios introducidos a partir de la década de los ochenta que fomentan la libertad de elección de centro de un modelo pluralista a un modelo liberalizado de cuasimercado

Nota: Elaboración propia.

En resumen, hasta la década de los ochenta la asignación de plazas escolares era llevada a cabo por las LEA que tenían un rol fundamental. Es a partir de aquí que el modelo de elección se liberaliza y pasa a ser un modelo *open enrollment* controlado, mediante el que los padres pueden escoger entre diversas opciones escolares dentro y fuera de las LEA.

La estrategia seguida era la de aumentar el poder de los consumidores y generar un cuasimercado educativo que debilitara el poder de las LEA. Una estrategia que combinada con la creación de diversos tipos de escuelas autónomas de las LEA pero subvencionadas (*grant-maintained schools*), o con currículos especializados (*CTC* y *specialist schools*), aumentarían la oferta educativa para introducir la competitividad entre las escuelas para mejorar los estándares y hacerlas funcionar cada vez más bajo preceptos de las empresas. La publicación de los resultados mediante *rankings* e informes de la inspección privada *Ofsted* profundizaría aún más si cabe el cuasimercado educativo inglés.

Posteriormente, los Gobiernos laboristas profundizarían la diversidad de escuelas autónomas y establecerían el *Code of Admissions*, que, a pesar de su voluntad para tratar de establecer criterios justos de elección, las posibilidades de las escuelas autónomas para desarrollar sus propios criterios de admisión y las posibilidades de las escuelas parcialmente selectivas, han dibujado un mapa variado de sistemas de elección sobre el que muchas veces las familias llevan a cabo estrategias refinadas para ser aceptadas en las escuelas deseadas y catalogadas de alto rendimiento (Burgess, Greaves y Vignoles, 2019).

Finalmente, los criterios de admisión y la mercantilización de las escuelas y su variedad vendrán profundizadas por las políticas desarrolladas por el Gobierno de coalición de Cameron y Clegg (2010-2015) y los posteriores Gobiernos conservadores, como en particular el de Theresa May, que parecía estar más

interesado en la proliferación de nuevas escuelas altamente selectivas (*grammar schools*), dejando claro el modelo de escuela deseado.

2.2. España

España es uno de los países que cumple de manera plena con la libertad de elección de centro, aunque existen ciertas limitaciones, ya que año tras año se va flexibilizando más (Villamor-Manero, 2005). Al mismo tiempo, España ocupa el 6.º puesto de 136 analizados sobre la libertad de enseñanza según la OI DEL (2016), la cual desarrollaría el *Freedom of Education Index* (creación de centros privados, centros privados sostenidos con fondos públicos y porcentaje de estudiantes matriculados en dichos centros). Para el caso de Inglaterra no se aportan datos, por lo que no ha sido recogido, pero ambos países se encuentran en el bloque de los países de Europa y América del Norte en donde se encuentran los datos más altos para lo que supone la libertad educativa. Las cuestiones anteriormente analizadas y las políticas desarrolladas en Inglaterra nos llevan a pensar que se trata de un país con un nivel de libertad educativa superior al del contexto español.

Villamor-Manero (2007) pone de relieve como el caso de la libertad de elección de centro español es particular respecto al tratamiento normativo que hacen de esta la mayoría de los países, a excepción de Francia. La autora recoge que la libertad de elección de centro en España ha venido limitada por la Constitución española de 1978, dando cabida a la libertad de elegir religión y a la posibilidad de elegir centro escolar acotada mediante los criterios de admisión fijados por las CC. AA. en referencia a la normativa marcada por el Ministerio de Educación sobre los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y privados-concertados).

La disputa entre la libertad de elección de centro y la libertad de creación de centros sostenidos con fondos públicos en España continúa vigente. Existen sectores del panorama político y social que reclaman que la pluralidad de centros educativos viene determinada por la posibilidad de elegir la educación religiosa, moral o filosófica de sus hijos, por lo que el Estado debe financiar los centros privados para cumplir con la pluralidad. Otros sectores reclaman que la reclamada pluralidad y la libertad de las familias para elegir la educación que deseen para sus hijos basada en concepciones ideológicas, religiosas o morales no implica necesariamente que el Estado deba financiar centros privados con fondos públicos.

El Gobierno de coalición de PSOE y Unidas Podemos (formaciones de izquierdas) actual español y las declaraciones de la ministra de Educación, Isabel Celaá, en un congreso celebrado por la patronal Escuelas Católicas volverían a poner de relieve el conflicto existente entre los sectores arriba destacados. La ministra —según lo recogido por el diario *El País* (Silió, 2019)— afirmó que «El derecho de los padres a escoger una enseñanza religiosa o a elegir un centro educativo no es emanación estricta de la libertad de enseñanza reconocida en el artículo 27 de la Constitución». A lo que añadía que la sentencia del Tribunal Constitucional sobre la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de la antigua UCD decía que, «En ningún momento el Constitucional indica que forme parte de la libertad educativa el derecho a elegir centro», y precisó que «El derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral que sus hijos han de recibir, consagrado por la Constitución, es distinto al derecho a elegir centro docente». A ello contestaría la Conferencia Episcopal de tal manera que describía que las palabras de la ministra mostraban la línea política educativa del nuevo Gobierno electo en enero de 2020, precisando que «supondría un giro en la política educativa de extraordinaria gravedad para el derecho de los padres y la libertad de enseñanza». A estas declaraciones no tardaría tiempo en adherirse el actual secretario general del PP vía Twitter de la siguiente manera: «La libertad de enseñanza es fundamental en democracia y está garantizada por la Constitución. Sánchez debe aclarar si está de acuerdo con Celaá y si este es el modelo del nuevo Gobierno de izquierda radical. Hablan de libertad, pero la cercenan cuando no se ajusta a su ideología».

El hecho de que recojamos dichas declaraciones actuales va en sintonía con la tesis de que se trata de un conflicto político que, lejos de quedar resuelto tras el consenso educativo a partir del artículo 27 de la Constitución española (1978), continúa vigente en las discrepancias por su interpretación y los conflictos latentes (Puelles-Benítez y Menor-Currás, 2018; Tiana, 2018).

Se han recogido en el estudio del caso español las dificultades con las que se fraguó el artículo 27 de la Constitución española, ya que fue el artículo que contó con el mayor número de enmiendas con un total de 70 (Hernández-Beltrán, 2008a).

En el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 quedarían plasmados dos principios de libertad de enseñanza que portarían dos principios arraigados. Así, la libertad de enseñanza: reconocida como la libertad de los padres para garantizar la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones, que incluye la libertad de escoger para sus hijos escuelas distintas de las escuelas públicas, y donde el Estado contrae la obligación de todos para establecer y dirigir instituciones de enseñanza que se ajusten a las normas establecidas por el Estado.

Por tanto, quedaría recogida la libertad de creación de centros —considerada una variante de la libertad de empresa— que permitiría que nuestro sistema educativo no se desarrolle desde el monopolio estatal, sino que se establece el pluralismo educativo institucionalizado mediante un sistema dual de escuelas privadas y públicas para garantizar el derecho a la educación. Es a partir de aquí que el Estado se compromete y se verá obligado a ayudar financieramente a que dicha libertad de elección pueda ser llevada a cabo. Aunque, como recoge Baylos-Grau (2018), la financiación de dichos centros quedaría sujeta al respeto de los principios del artículo 27.2 de la CE (1978):

- El pleno desarrollo de la personalidad humana.
- El respeto a los principios democráticos.
- El respeto de los derechos y las libertades fundamentales.

Posteriormente, con UCD en el Gobierno en las legislaturas de 1977 a 1979 y de 1979 a 1982, se mostraron más comprometidos con las libertades de enseñanza mostrando sus preferencias en las políticas desarrolladas (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016), mediante el Acuerdo con la Santa Sede (1979) y la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, que no llegó a entrar en vigor, y sobre los que el PSOE presentaría diversas enmiendas. La LOECE (1980) sería una ley de máximos en cuanto a la interpretación de la libertad de los centros y su propio ideario que ponía en peligro la libertad de cátedra del profesorado. Como recogería Tiana (2018), la sentencia de 13 de febrero de 1981 supondría el punto de fijación de cómo debía ser interpretada la libertad de enseñanza en relación con la libertad de creación de centros.

El hecho de que los partidos políticos puedan desarrollar políticas más apoyadas en las libertades de enseñanza o en el derecho a la educación lo permite que, tanto la libertad de enseñanza como el derecho a la educación, se recogieran en el artículo 27.1 al mismo nivel (Puelles-Benítez y Menor-Currán, 2018), y la sentencia anterior sería «una muestra temprana de las insuficiencias del pacto escolar del artículo 27 y de la necesidad de llegar a un nuevo consenso sobre políticas» (Puelles, Benítez, 2010, p. 379).

Sin embargo, el establecimiento de los centros sostenidos con fondos públicos mediante el modelo de conciertos sería desarrollado por el PSOE y recogido en la LODE (1985), es decir, la ley que desarrolló el principio constitucional del derecho a la educación en los artículos 1, 5, 6, 7 y 9 del artículo 27 de la CE (1978).

El PSOE trató, mediante el modelo de conciertos, de no caer en las ayudas a la gratuidad (cheques escolares) que la anterior LOECE (1980) de la UCD pretendía introducir en el sistema educativo español y que habría supuesto un modelo de libertad de elección de centro construido a partir de las teorías neoliberales y probablemente un menor control de los centros privados, como sí recoge el modelo de conciertos de la LODE (1985).

El modelo de conciertos del PSOE estaría inspirado en la Ley Debré francesa (1959) de Charles de Gaulle, es decir, que los conciertos no serían considerados como un derecho derivado directamente de la CE (1978), sino que vendrían a razón de las necesidades escolares reconocidas, en el que la financiación pública quedaría supeditada a las necesidades cuantitativas de la oferta escolar en el exclusivo caso de que los colegios públicos no pudieran atender a la demanda escolar existente (Guardia-Hernández, 2019). El autor describe que la relación entre la oferta y la financiación de los centros privados con fondos públicos

permite que la oferta pública no se convierta en subsidiaria de la privada, ya que si se establece en relación con la demanda estaríamos hablando de un sistema que atiende más a las necesidades de los padres frente a la planificación o mapa escolar de necesidades reales. Guardia-Hernández (2019) describe como la tendencia en las CC. AA. —a excepción de las CC. AA. que cuentan con un porcentaje elevado de escuela concertada— ha sido la de denegar un concierto si existían plazas suficientes en la red de escolarización pública.

El PSOE se mostró preocupado por tratar de introducir una política que no supusiera una liberalización del sector educativo de tal modo que pusiera en peligro el principio de igualdad de oportunidades.

El PP, que ganaría las elecciones en el año 1996 de la mano de José María Aznar, experimentaría una etapa de gobierno con relación a la política educativa que ha sido bien descrita por Puelles-Benítez (2005) como marcadamente neoliberal. Ya en su programa electoral para las elecciones del 3 de marzo del 1996, el PP, en relación con la libertad de elección de centro, enunciaba que pretendía hacer efectivo el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para la formación de sus hijos y, con relación a la libertad de creación de centros, anunciaba que haría lo posible por eliminar las normas que limitaban la libertad de creación y dirección de centros docentes, garantizando el carácter propio de los centros (PP, 1996).

De este modo, pronto llegaría de la mano de una neoliberal declarada, la ministra de Educación, Ciencia y Deporte, Esperanza Aguirre, el Real Decreto 366/1997, de 14 de diciembre, por el que se regula el régimen de elección de centro estableciendo un nuevo reglamento sobre la libertad de elección de centros y favorecía más la selección del alumnado por parte de los padres, madres o tutores legales para elegir el centro deseado. Mediante el Real Decreto citado se instó a:

- Ampliar las zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos.
- Considerar la proximidad de los alumnos a los centros educativos según el lugar de trabajo de las familias, más allá de la residencia familiar.
- Introducir criterios complementarios que combinen de forma ponderada elementos de carácter social con la consideración efectiva de la competencia de los centros en la admisión de alumnos.
- Reforzar la ponderación del criterio prioritario de tener hermanos matriculados en el centro que se solicita.
- Facilitar que las familias puedan participar en el proceso de elección de centro, conservando, si así lo desean, la prioridad con respecto a la plaza que les corresponda por la vía de la adscripción.
- Establecer la posibilidad de efectuar adscripciones múltiples en centros de educación primaria e institutos de educación secundaria.

Cabe mencionar que el Real Decreto recogía que no podían establecerse criterios de admisión mediante pruebas o exámenes.

A la par, es importante describir que el PSOE, en su programa electoral para las elecciones del año 1996, también contemplaba un aumento de las zonas de elección.

Lo importante de dicho decreto es que en el punto que hace referencia a la ampliación de las zonas de influencia y al hecho de que los hijos puedan adscribirse a los centros donde las familias trabajan, siendo que los puestos de trabajo en las grandes urbes se concentran en zonas específicas, pudiera llevar al crecimiento de la red concertada si hubiese una matriculación excesiva en los centros públicos y no pudieran atender a la demanda.

Dicha ley, por tanto, introduciría una ampliación de las posibilidades de elección de centro de las familias que podía derivar en una mayor competencia para optar a ciertas plazas escolares y derivar en un aumento de la red de escuelas concertadas.

El PP volvería a ganar las elecciones en el año 2000 y desarrollaría una ley de gran alcance a espaldas de la comunidad educativa, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

Puelles-Benítez (2005) describiría dicha etapa de gobierno como la etapa neoconservadora en materia educativa de la Administración del presidente José María Aznar.

Tiana (2018) describe que esta etapa de gobierno promovería un cambio profundizado y de mayor envergadura que la etapa de gobierno anterior (1996-2000), en la que las políticas enunciadas de corte neoliberal no serían aplicadas con radicalidad debido a que contaban con el apoyo de los partidos nacionalistas vascos y catalanes, ya que no habría obtenido la mayoría absoluta. Se produciría un mayor énfasis en la libertad de elección de centro y se retornó a una ordenación educativa conservadora.

La LOCE (2002), una ley de corta vigencia y que no llegaría a tener efectos en el sistema educativo español, ya que dos años después ganaría las elecciones el PSOE, fue apoyada por las patronales católicas y de la enseñanza privada.

Dicha legislación profundizó en la libertad de elección de centro en su artículo 3, en el que se recogía lo siguiente:

3.1. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

- a) A la libre elección de centro.
- b) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

La significación es total si atendemos a que la libre elección de centro queda superpuesta como un principio más allá de la formación religiosa y moral que las familias deseen para sus hijos.

Lo notorio es que se recoge la libertad de elección de centro como derecho y es relacionada con otros artículos, como analiza Tiana (2018, p. 109), se relaciona con el artículo 72.1 en el que «las Administraciones educativas debían tener[la] en cuenta al realizar la programación de los puestos escolares gratuitos», y con el artículo 73.2 que comporta que «la elección de un centro privado signifique la aceptación de su ideario de centro», y «también incluyó la demanda social de plazas escolares en los centros entre los criterios a tener en cuenta para la concesión de conciertos» (artículo 75.5).

De estos artículos, las conclusiones son evidentes y es que el PP se inspiró en las políticas de la *New Right* de Margaret Thatcher que pretendería asociar la demanda con la oferta de plazas escolares para fomentar la competitividad y salvar un sistema educativo vaciado y roto por la LOGSE (1990) del PSOE, que había llevado a la ruina de los estándares educativos al sistema educativo español. Una idea repetida y escrita machaconamente desde el *think tank* FAES del PP y que habría preconizado el giro neoconservador asociado al aumento de la libertad de elección de centro, entre otras recetas liberalizadoras del sistema educativo español.

Cabe destacar que el PP, para las siguientes elecciones celebradas en el año 2004, llevaría en su programa electoral una de las medidas que Villar-Manero (2005) ha denominado parte de las políticas que fomentan la libertad de elección de centros mediante la especialización curricular de los centros educativos. De haber ganado las elecciones el PP habría puesto en marcha la política de centros especializados curricularmente en lenguas extranjeras, humanidades, deportes y otras disciplinas para convertirlos en centros de referencia. Una política cercana o similar a la de las *specialist schools* del Partido Conservador inglés de John Major.

El PSOE ganaría las elecciones en el año 2004 y dentro de este Gobierno se promulgaría la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006. Si bien la ley trató de aplicar un radicalismo democrático (Puelles-Benítez, 2010) tratando cuestiones como la equidad y la compensación financiera entre las diversas CC. AA., también trajo consigo la introducción de la cultura de la evaluación del rendimiento mediante las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED), que si bien no se preveía su publicación, se ha evidenciado anteriormente, ya que en algunas CC. AA. los resultados de estas han sido publicados en medios de comunicación y se han intensificado las estrategias de *marketing* educativo para que los centros resulten atractivos a las familias de cara a su posible elección. Las PED fueron presentadas como pruebas muestrales para la mejora del sistema educativo, pero provocaron efectos propios de los mecanismos de privatización

endógena en la vida de los centros y un primer paso hacia la introducción de un mecanismo que fomenta la elección de los padres y, por tanto, el cuasimercado educativo. A su vez, y como cuestión más trascendente, la legislación puso al mismo nivel que los centros educativos a los centros concertados como servicio público, a lo que Tiana (2018, p. 116) añadía:

Al asumir ambos tipos de centros la atención al derecho a la educación, quedan equiparados en derechos y obligaciones, lo que abre la puerta a una profundización del régimen de conciertos y a una paulatina superación de las desviaciones que se habían venido produciendo. Obviamente esta fue una de las cuestiones más delicadas de las abordadas por la LOE, siendo motivo de controversia y debates.

En el año 2012 ganaría las elecciones el PP, y con este Gobierno llegaría la que para el contexto español podría significar la ERA (1988) del Gobierno de Margaret Thatcher en Inglaterra, es decir, la Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE) en el año 2013 de mano del controvertido ministro de Educación, Ignacio Wert. El PP, en su programa electoral para las elecciones del año 2012, llevaría en su agenda tres de los mecanismos que potencian la libertad de elección de centros: reforzar la libertad de elección de centro de las familias vía demanda, fomentar centros de especialización curricular que ofrecieran diferentes proyectos educativos mediante el refuerzo y ampliación de currículums, y evaluar los conocimientos del alumnado mediante una prueba nacional de los que se harían públicos sus resultados para estimular la calidad educativa e introducir incentivos que premiaran la mejora de la calidad a centros y docentes (PP, 2012). Todas estas medidas pretendidas, si las comparamos con las medidas introducidas en el contexto inglés desde la década de los ochenta, irían en la línea de la introducción de un cuasimercado educativo en España.

Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) destacarían que las principales reformas introducidas por la LOMCE (2013) en el sistema educativo español hacia la privatización «de» y «en» la educación serían: la puesta en marcha de nuevas reglas para los subsidios hacia las escuelas privadas, la publicación de los resultados y la introducción de la autonomía desde un enfoque gerencialista.

De este modo, la LOMCE (2013) supone un *empowerment* de las familias, ya que se vincularía la demanda social a la libertad de elección de centro en el artículo 109.2 de la legislación. La demanda social traería consigo necesariamente el aumento de los conciertos educativos. Dicha política puede ser puesta en paralelo con la política de las *free schools* por el hecho de que podían ser demandadas por las familias en el Gobierno de coalición de Cameron y Clegg (2010-2015), aunque el grado de autonomía de estas estaría más liberalizado que en el caso de las escuelas concertadas.

Llegados a este punto, es importante recoger una vez más que la financiación pública sobre la escuela concertada experimentaría un crecimiento a partir del año 2007 respecto de la red de escolarización pública. Un hecho que denota los cambios introducidos por la LOE (2006) y la LOMCE (2013). En el siguiente gráfico podemos observar el aumento de la financiación pública de la red de escuelas privadas-concertadas frente a la financiación destinada a las escuelas públicas.

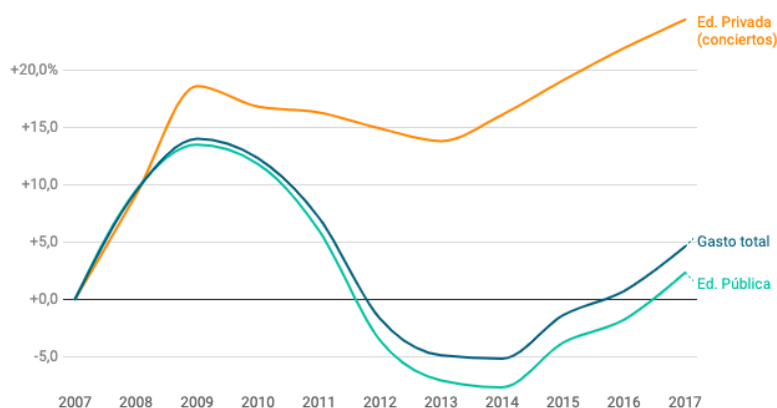


Gráfico 17. Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en Educación, el destinado a la educación privada (concertos) y el de la pública de cada año

Nota: Recuperado de «La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública», por D. Sánchez Caballero, 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html

No obstante, sobre la red de escuelas concertadas profundizaremos en la siguiente variable de comparación. A pesar de ello, cabe mencionar antes que el modelo de concertos es un modelo propio del contexto español y un tipo de APP menos liberalizada que el modelo de las escuelas autónomas inglesas, estadounidenses o suecas.

Los centros concertados no cuentan con sus propias políticas de admisión, como sí lo hacen en el caso de las escuelas autónomas en Inglaterra, que además se reservan una serie de porcentajes para la admisión según aptitud o habilidad que en la legislación española se considera un principio de discriminación, por lo que no se aplica la admisión por rendimiento. Según la página web RediE (Red Española de Información sobre Educación) (RediE, 2019):

Las Administraciones educativas son las encargadas de regular la admisión de alumnos, con dos objetivos:

- garantizar el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores;
- atender a una adecuada y equilibrada distribución de los alumnos, sin que exista discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de sexo, de raza o de nacimiento.

En los centros sostenidos con fondos públicos, la regulación de la admisión es competencia de las Administraciones educativas autonómicas y responsabilidad, también, del Consejo Escolar de los centros. En los centros privados-concertados esa responsabilidad recae, además, sobre su titular.

Los padres o tutores legales pueden escoger el centro docente que desean para sus hijos, ya sea de titularidad pública o privada, cumpliendo un único criterio de admisión: el año de nacimiento del alumno.

Los criterios de admisión prioritarios y comunes a nivel estatal para desempatar las matriculaciones en el caso de que no hubiera plazas suficientes para cubrir la demanda son los siguientes (RediE, 2019):

- Existencia de hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo.
- Proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres o tutores legales.
- Renta per cápita de la unidad familiar.

- Condición legal de familia numerosa.
- Situación de acogimiento familiar del alumno.
- Concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos.

Sin embargo, el modelo administrativo español descentralizado en CC. AA. y las competencias educativas que son amplias y, como ya hemos comentado, han derivado en un sistema educativo de sistemas, permiten que estas puedan determinar otra serie de criterios de admisión distintos pero complementarios a los determinados por el Estado. El orden de prelación entre los criterios de admisión es establecido por las CC. AA., las cuales pueden hacer una distinción entre los que consideran prioritarios y complementarios. Además, «dentro de los criterios de admisión suelen establecer circunstancias previamente definidas a las que asignan una puntuación para poder baremar cada una de ellas, y otros criterios para dirimir los empates de puntuación, si los hubiera» (RediE, 2019). A la par, cada CC. AA. tiene la competencia de regular la admisión del alumnado en sus centros docentes sostenidos con fondos públicos. Para ello:

- Constituye comisiones u órganos de garantías de admisión.
- Establece las vías correspondientes para que las familias puedan realizar reclamaciones frente a las decisiones tomadas en dichos procesos.

Los criterios de admisión principalmente desarrollados por las distintas Administraciones educativas por CC. AA. son los siguientes:

Tabla 73. Criterios de admisión específicos por CC. AA.

CC. AA.	Criterios de admisión
Andalucía	Agrupamiento de los hermanos en el mismo centro docente Perteneencia a familia monoparental Concurrencia en el alumno de una enfermedad crónica o de trastornos del desarrollo Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza
Aragón	Perteneencia a familia monoparental
Asturias	Perteneencia a familia monoparental Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza
Cantabria	Condición de trabajador en el centro para el que se solicita plaza de familiares del alumno, hasta el tercer grado de consanguinidad o afinidad Alumnado con necesidad de transporte escolar para acudir al centro escolar Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza Situación de necesidad de recursos materiales o pedagógicos específicos
Castilla-La Mancha	Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza
Castilla y León	Concurrencia en el alumno de una enfermedad crónica (enfermedad grave) Condición de antiguo alumno del centro de los padres o tutores legales, o de los hermanos Condición de trabajador en el centro para el que se solicita plaza de familiares del alumno, hasta el tercer grado de consanguinidad o afinidad Alumnado con necesidad de transporte escolar para acudir al centro escolar (o usuarios de una residencia escolar pública) Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza Continuar con un programa de enseñanza bilingüe Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Cataluña	Concurrencia en el alumno de una enfermedad crónica (ha de afectar al sistema digestivo, endocrino o metabólico, incluidos los celíacos)
Ceuta	Condición de antiguo alumno del centro de los padres o tutores legales, o de los hermanos Condición de trabajador en el centro para el que se solicita plaza de familiares del alumno, hasta el tercer grado de consanguinidad o afinidad Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos,

CC. AA.	Criterios de admisión
	que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Extremadura	Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza No establecen ningún criterio distinto a los comunes para todo el Estado
Galicia	Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Islas Baleares	Concurrencia en el alumno de una enfermedad crónica (y otras circunstancias justificadas)
Islas Canarias	Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
La Rioja	Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Comunidad Madrid	de Condición de antiguo alumno del centro de los padres o tutores legales, o de los hermanos Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Melilla	Condición de antiguo alumno del centro de los padres o tutores legales, o de los hermanos Condición de trabajador en el centro para el que se solicita plaza de familiares del alumno, hasta el tercer grado de consanguinidad o afinidad Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Región de Murcia	Pertenencia a familia monoparental Alumnado con necesidad de transporte escolar para acudir al centro escolar Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza Solicitud del centro en primera opción
Navarra	No establecen ningún criterio distinto a los comunes para todo el Estado
País Vasco	Condición de socio cooperativista del centro Condición de trabajador en el centro para el que se solicita plaza de familiares del alumno, hasta el tercer grado de consanguinidad o afinidad Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza Cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión
Comunidad Valenciana	Situación de acogimiento residencial Cambio de domicilio por desahucio familiar Pertenencia a familia monoparental Procedencia de centros adscritos a centros públicos en los que solicitan plaza

Nota: Elaboración propia. Basado en «La admisión del alumnado y la elección de centro por administración educativa», por RediE, 2019. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-primaria/rec-admision-alumnado.html>

Como podemos ver, los criterios de admisión son diversos entre las diferentes CC. AA. A su vez, encontramos como las comunidades de Canarias, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Galicia, País Vasco, La Rioja y las ciudades independientes de Ceuta y Melilla tienen entre sus criterios la posibilidad de establecer criterios sobre cualquier otra circunstancia relevante recogida por el centro, de acuerdo con criterios objetivos, que tendrá que hacerse pública con anterioridad al proceso de admisión. Lo que se puede traducir en una mayor autonomía por parte de los centros educativos para la fijación de criterios propios de admisión.

Podemos llegar a pensar que, a mayor libertad en cuanto a la fijación de los criterios de admisión, puede existir una mayor segregación escolar, ya que los centros pueden tener una mayor libertad para «seleccionar» a su alumnado en el caso de que exista una sobredemanda de plazas escolares. Una idea que nos podría llevar a pensar que Inglaterra, con la variedad de criterios de admisión y la variada tipología de

centros educativos que concentra, pueda ser uno de los contextos escolares más segregadores por nivel socioeconómico, y esto es así. No obstante, Murillo y Martínez-Garrido (2018), en un estudio en el que medían el nivel de segregación escolar por nivel socioeconómico entre las CC. AA. de España y en comparación con los países de la UE, determinarían que España es el sexto país de la UE que más segrega por nivel socioeconómico con un índice de Gorard del 0,38, frente al 0,33 de Inglaterra. Una de las explicaciones puede ser el sistema de asignación aleatoria o «lotería» de asignaciones informatizadas que trata de cumplir en Inglaterra con una distribución del alumnado mediante un algoritmo que permita evitar la selección encubierta de alumnos por parte de las escuelas (Burgess, Greaves y Vignoles, 2019).

España tiene un nivel de segregación escolar por nivel socioeconómico alto. La OCDE (2019) recuerda que para tener sistemas educativos más equitativos se deben aplicar las siguientes políticas:

- Que los Gobiernos proporcionen los controles y equilibrios para evitar que la elección conduzca a una mayor segregación, introduciendo criterios específicos a la asignación de estudiantes en el conjunto de escuelas locales y proporcionando incentivos a las escuelas para seleccionar a alumnos de entornos desfavorecidos.
- Que los Gobiernos aseguren que todos los padres puedan ejercer su derecho a elegir la escuela de su preferencia proveyendo a las familias de recursos como un transporte público adecuado.
- Hacer que los proveedores privados financiados con fondos públicos cuenten con las mismas normas o regulaciones respecto a la matrícula y las políticas de admisiones del alumnado.

En el mismo informe, Andreas Schleicher recordaba que la libertad de elección de centro no tenía por qué producir inequidad o segregación social, siempre que sea efectiva, real y pueda ser ejercida en condiciones de igualdad por todas las familias más allá de su estatus social, etnia, nivel socioeconómico o cualquier aspecto que pueda impedir la equidad en la elección. A lo mismo añadía que la elección de escuela beneficiaba a todos los estudiantes.

Si atendemos a los puntos marcados por la OCDE (2019) y tenemos en cuenta que la mayor parte de los criterios de admisión arriba enmarcados parten en su mayoría de favorecer la admisión de alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos y que las escuelas concertadas deben cumplir con los mismos criterios de admisión que los centros públicos, ¿por qué España cuenta con un sistema educativo que es el 6.º que más segrega por nivel socioeconómico de la UE?

Murillo y Martínez-Garrido (2018) determinan que las políticas que fomentan la libertad de elección y la competitividad entre centros educativos, es decir, que fomentan el cuasimercado educativo, están en el centro de dicha segregación. De manera más específica describen lo siguiente:

España es uno de los países más segregados de Europa, con cifras análogas a los países del Este más segregados y muy alejadas de los países de su contexto más cercano. La segregación escolar en las comunidades ofrece resultados extremos, algunas se encuentran entre las más bajas de Europa (Islas Baleares, Galicia y Aragón) y otras, como la Comunidad de Madrid, con una segregación muy alta, solo superada por Hungría dentro de la Unión Europea. Con todo ello se observa la incidencia de las políticas educativas regionales respecto a los criterios de admisión de centros en la segregación escolar, mostrando que políticas como el fomento de la educación privada, de la competencia de centros mediante la publicación de *rankings* o la creación de un distrito único pueden configurar sistemas educativos inequitativos que atentan a la igualdad de oportunidades. (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 32)

La Comunidad de Madrid es una de las CC. AA. que aplica la política del distrito único, ha introducido un modelo de elección basado en la diversificación curricular mediante los centros de educación bilingüe y la publicación de resultados del rendimiento del alumnado. Como recogían Murillo y Martínez-Garrido (2018), la Comunidad de Madrid es la que segrega más a nivel escolar por nivel socioeconómico en España. Dicha comunidad ha estado gobernada por el PP desde el año 1995 hasta el año 2018. Las tres presidencias de la exministra de Educación, Esperanza Aguirre, del primer Gobierno de José María Aznar (1996/00), definido como la etapa neoliberal en materia educativa del partido (Puelles-Benítez, 2005), fueron

años en los que se fomentaría un equilibrio hacia la apertura de conciertos y una financiación creciente a dicho tipo de centros.

A la par, sería el artífice de la introducción del modelo de escolarización bilingüe (inglés-español) en el año 2004, que permitía distinguirse a los centros que contenían dicho programa de los que no lo ofrecían.

En el curso 2004/05 introduciría las pruebas de evaluación del rendimiento llamadas *Pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables* (también conocidas como prueba CDI), que medían —y miden— la expresión oral y escrita del alumnado para 3.º y 6.º de primaria. La calificación obtenida por el alumno en este examen no repercutiría en el rendimiento académico del alumnado, pero sí sobre los maestros de manera performativa, si tenemos en cuenta que la Comunidad de Madrid decidiría hacer públicos los resultados de estas. Nombrada comunidad es la única que publicaría y pondría a disposición de las familias los resultados promedio de las pruebas externas de cada una de las escuelas. Cabe destacar que otras regiones tienen exámenes estandarizados externos donde se evalúan todas las escuelas (Andalucía, Extremadura, Comunidad Valenciana, etc.), pero Madrid es la única que publica los resultados (Anghel, Cabrales, Sainz y Sanz, 2015).

Seguido de ello, para el curso 2013/14 se aprobaría la libertad de elección de centro en toda la región, es decir, se introduciría el modelo de zona única.

De este modo, el sistema educativo madrileño habría aplicado tres de las políticas para fomentar un cuasimercado educativo: la introducción de un modelo de zona única, favorecer la concertación de los centros educativos, la introducción de un modelo de elección vía diversificación curricular y la publicación de resultados. Políticas que, como concluyen Murillo y García-Garrido (2017), fomentan la segregación escolar por nivel socioeconómico y que se hacen posibles debido a la descentralización.

En la misma línea, Murillo, Belavi y Pinilla (2018, p. 307) estudiarían la segregación escolar público-privada en España y concluían que:

Los resultados apuntan, en primer lugar, a una gran variabilidad en la segregación escolar entre comunidades, tanto en magnitud como en composición público-privada. En segundo término, se encuentra una notable segregación de los centros privados a los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico y cultural y de los centros públicos a los de mayor nivel, lo que apunta a la importante contribución que la educación privada realiza a la segregación escolar global por carácter socioeconómico.

Ambos autores concluyen que, si el sistema educativo español tiene unos criterios de admisión comunes estatales y a nivel de CC. AA. algunos diferenciales, y las escuelas privadas-concertadas se rigen por los mismos principios, lo más probable, más allá de las políticas llevadas a cabo por las diferentes CC. AA. que favorezcan la segregación escolar, será que no se estarían cumpliendo los criterios de admisión y la gratuidad de la enseñanza en la red de escolarización público-privada o concertada.

Como expondría Bonal (2002, p. 27; citado en Murillo, Belavi y Pinilla, p. 312):

La normativa referida a la política de admisión de alumnos y a la garantía de la gratuidad de la enseñanza no se ha aplicado con rigor, de tal modo que la enseñanza privada-concertada no ofrece las mismas condiciones de escolarización que los centros públicos: persisten prácticas de selección de alumnos y se cobra cuotas en los niveles obligatorios del sistema educativo.

La enseñanza concertada, como hemos recogido anteriormente, debe ser gratuita y asegurar el acceso a todo el alumnado más allá de su nivel socioeconómico. Sin embargo, los centros concertados pueden cobrar cuotas para la realización de actividades complementarias o extraescolares, las cuales han de ser voluntarias y nunca deben suponer una obligación para las familias. La CEAPA (2018) recogería los resultados de un informe elaborado mediante una consultora especializada en la metodología *mystery shopper*, para determinar mediante visitas a los colegios concertados la cuantía de las cuotas que les eran cobradas a las familias. El informe pone de relieve como en muchos de estos centros las familias veían su accesibilidad coartada debido a que esas «cuotas voluntarias» en la práctica no lo eran, ya que excluían al alumnado

obligando a las familias incluso a tener que ir a por sus hijos puesto que no podían asistir a las actividades programadas que iban a cargo de la «actividad complementaria». El mismo informe recogía que en el 92 % de los casos la cuota mensual era obligatoria, yendo en contra de la legislación que ampara el derecho a la educación gratuita y obligatoria.

La CEAPA (2018) registraba que las CC. AA. en las que las escuelas concertadas cobraban cuotas más elevadas eran Cataluña y la Comunidad de Madrid. En Cataluña la media estaría situada en 248 euros al mes y el máximo en 860 euros. En la Comunidad de Madrid, el 100 % de los centros concertados cobran cuotas a las familias y la media estaría situada en 157 euros.

Otro estudio, realizado sobre el cobro de cuotas de las escuelas concertadas en la Comunidad de Madrid por la empresa de *marketing* y publicidad Garlic B2B en el año 2018 para el curso 2018/19, recogía que la estructura de los precios no permitía a las familias decidir si pagar o no las cuotas «voluntarias» por varias razones:

En algunos casos, utilizan una estructura de precios que compila diferentes conceptos dentro de un importe global o que aplica descuentos a bloques de precios.

[...] se tiende a presentar un formato de cuota conjunta e indivisible que, aunque desglosan en mayor o menor medida, es obligatorio el pago del importe total.

En algunos colegios, existen servicios de carácter discrecional que ofrecen los colegios, cuya contratación se impone de manera obligatoria para poder acceder a otros.

El caso más usual es el del comedor, donde en varios colegios es obligatorio hacer uso del servicio de comedor, integrándolo como parte del proyecto educativo e incluyéndolo en este pago único, o es obligatorio para poder acceder a las actividades extraescolares del mediodía o de la tarde, sin las cuales las familias se ven obligadas a sacar a los niños del colegio. (Garlic B2B, 2018, p. 7)

La ministra de Educación, Isabel Celaá, en unas declaraciones realizadas el día 5 de febrero de 2019, se comprometía a trabajar para seguir de cerca el cobro de dichas cuotas en los centros concertados (El Ministerio de Educación vigilará las cuotas de los colegios concertados, 2019).

Son, por tanto, los pagos voluntarios, pero obligatorios de manera encubierta, los que muchas veces dejan fuera de los centros privados-concertados al alumnado más desfavorecido o en riesgo de exclusión social (Bernal y Lorenzo-Lacruz, 2012; Murillo, Belavi y Pinilla, 2018). Musset (2012), en el informe de la OCDE *School Choice and Equity*, ya ponía de relieve como las familias con un perfil socioeconómico desfavorecido o más bajo suelen acudir al centro público más cercano a su residencia. En un artículo del periódico digital *El País* (Torres, 2019) recogían las palabras de Beatriz Pont —analista de políticas educativas en la OCDE—, en las que expresaba que «Nuestra recomendación para España es que introduzca criterios en los procesos de admisión que den más peso al nivel socioeconómico de los alumnos, de forma que tengan prioridad los que menos tienen». Es importante destacar que el modelo de elección de centro y los criterios de admisión, así como los modelos de zonificación, también permiten que haya centros públicos de pobres y centros públicos de ricos, tal y como recoge un estudio empírico publicado por Andrino, Grasso y Llaneras (2019) en el diario digital *El País* (Andrino, Grasso y Llaneras, 2019).

En este contexto, los padres en su derecho a ejercer la libertad de elección de centro y teniendo en cuenta los criterios de admisión, al igual que en el contexto inglés, ponen en marcha mecanismos y estrategias para poder matricular a su hijo o hija en el centro que desean. Según Bonal y Cuevas (2019), en un informe realizado para la Fundació Jaume Bofill, destacan que la libertad de elección de los padres es llevada a cabo por descarte de los colegios que no quieren, y suelen tener en cuenta la población escolar (tipo de alumnado) y no tanto el proyecto educativo o pedagógico del centro.

Como recogían Ball, Bowie y Gewirtz (1995, p. 74, traducción propia) hace ya más de 24 años, pero no por ello menos pertinente, «Los modelos de elección están generados por las preferencias en la elección, pero también por las oportunidades y las capacidades».

Es por ello que, en España como en Inglaterra y otros contextos, las familias ponen en funcionamiento mecanismos para poder matricular a sus hijos en los centros que desean. Como recoge un

artículo en el diario digital *El Confidencial*, algunas familias se juegan hasta 3 años de cárcel sin ser conscientes de ello por matricular a sus hijos en los centros educativos que desean. El artículo recoge algunas de las prácticas más frecuentes en la entrevista con varios directores y jefas de estudios de centros educativos españoles, como son:

- Empadronar a su hijo o hija en un domicilio de un familiar o amigo para conseguir puntos por proximidad, o incluso alquilar un piso cercano al centro escolar durante los meses del curso.
- Falsificar la declaración de la renta (haciéndola por separado si se trata de una pareja y aportando la que es más baja de ambas).
- Presentar la demanda de divorcio para constar como familia monoparental.
- O en casos más graves, argumentar problemas de salud para conseguir puntos por minusvalía o enfermedad.

Más allá de ello, son las familias de clase media en España las que movilizan estrategias de libertad de elección de centro. Como recogen Bernal-Agudo y Vera-Báez (2019, p. 190):

Los hijos de inmigrantes y alumnos que provienen de hogares con menos capital económico, social y cultural están más representados en centros públicos y, dentro de estos, en un espectro concreto; y los alumnos cuyos padres poseen mejores trabajos y mayores niveles de estudios y disponen de una mayor dotación de bienes y recursos culturales, están más representados en centros concertados o privados.

A la par (Luengo y Molina, 2018, p. 1, citado en Bernal-Agudo y Vera-Báez, 2019, p. 190):

Se concluye que los mecanismos de mercado responden a un plan para configurar la red escolar pública como subsidiaria de la red privada. Además, se evidencia que la mayoría de las familias no tienen capacidad para elegir determinados centros, por lo que principios como la igualdad, equidad y justicia social quedan en entredicho.

De este modo, la libertad de elección de centro en España es aplicada de manera diferente en las diversas CC. AA. dependiendo de las políticas desarrolladas en cada uno de los contextos. Como hemos podido ver, en el caso de la Comunidad de Madrid, las políticas desarrolladas a lo largo de los últimos quince años han fomentado el crecimiento de la red de escolarización privada, la introducción de mecanismos de mercado (publicación de resultados), la diversificación de los planes curriculares (bilingüismo) y la zonificación única, que han hecho del sistema educativo madrileño un verdadero cuasimercado. En el lado opuesto, casos como por ejemplo Extremadura, la cual no introduce criterios de admisión diferentes a los propuestos por el Estado y es la comunidad que contiene el menor porcentaje de escuela concertada. Por lo que la libertad de elección de centro en España puede fomentar la privatización de la educación, pero sí son aplicadas otras políticas que fomentan la construcción de cuasimercados como es el caso de la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, la libertad de elección no puede ser llevada a cabo con garantías de equidad y accesibilidad a todos los centros sostenidos con fondos públicos si atendemos al informe de la CEAPA (2018), en el que se señala que alrededor del 100 % de los centros concertados cobran cuotas en contra de lo que marca la legislación de manera obligatoria.

Los niveles de segregación escolar en España, por tanto, están definidos por las políticas de libertad de elección de centro, los criterios de admisión y otros mecanismos que fomentan la competitividad entre los centros educativos, ya sean públicos o privados.

Finalmente, cabe destacar que en algunas ciudades y CC. AA. se están comenzando a desarrollar políticas que incluyan la reserva de plazas para alumnos en situación de vulnerabilidad. Como, por ejemplo, los siguientes casos:

- La ciudad de Barcelona reservará plazas en P3 y 1.º de la ESO en centros públicos y concertados (sin coste adicional) para las familias en situación de vulnerabilidad para facilitar un acceso equitativo (Mouzo, 2019).
- El programa *Magnet* —en referencia a las *magnet schools* de EE. UU.— desarrollado en Cataluña para desarrollar alianzas entre instituciones de excelencia y otros centros educativos para promover proyectos educativos innovadores y que se conviertan en escuelas de referencia (En què consisteix el programa Magnet?, 2018).

2.3. Conclusiones comparadas

La libertad de elección de centro no ha tenido la misma trayectoria histórica y política en ambos contextos. En España, el artículo 27 de la Constitución, en donde quedarían recogidas las libertades de enseñanza y el derecho a la educación, sería ampliamente debatido y convulso. En el mismo artículo se preveía la libertad de creación de centros. En el caso de Reino Unido, un Estado liberal del bienestar, la libertad de elección no habría ocupado los más intensos debates en la época contemporánea, sino que las discusiones se erigieron principalmente sobre la reforma de las escuelas secundarias hacia un modelo comprensivo o selectivo, lo que como hemos documentado produjo durante las décadas de los sesenta y setenta diversas circulares que trataban de poner en marcha la reforma comprensiva o detenerla, de la que los laboristas eran prorreforma y los conservadores antirreforma.

La libertad de elección de centro en Inglaterra cogería fuerza, como hemos descrito anteriormente, mediante las reformas neoliberales de Margaret Thatcher para fomentar el rol de las familias como consumidoras de educación y para restar poder a las LEA.

En España, la libertad de elección de centro aunada a la libertad de creación de centros para respetar y cumplir con el pluralismo educativo (artículo 27.6), sostenido en el artículo 27.3, proveen a las familias del derecho a elegir la educación religiosa y moral que deseen para sus hijos.

La diferencia principal es que la libertad de elección de centro en Inglaterra no conllevaría grandes conflictos, si atendemos a que el modelo de Estado es el de un Estado liberal del bienestar, en el que las libertades individuales ganaron mayor fuerza mediante las reformas neoliberales de Thatcher. El hecho es que en España los sectores que enarbolan el derecho a que los centros privados sean financiados con fondos públicos, más allá de lo que previó el PSOE con la creación de la escuela concertada como soporte a la red pública y la oferta que no podía desarrollar por falta de recursos, suelen ser las patronales de educación católico-religiosas. Anteriormente, ya hemos identificado como la escuela concertada está prácticamente monopolizada por el citado sector.

El pluralismo educativo y la libertad de elección de centro y creación de estos son los *leitmotivs* de la escuela concertada, que cuando se pone en duda su financiación pública alude a la violación del derecho de las familias a decidir qué educación religiosa o moral desean para sus hijos.

En el caso de Inglaterra, el discurso del aumento de la libertad de elección de centro viene motivado por el discurso neoliberal, a partir de los años ochenta, que argumentaba que las escuelas públicas estaban fallando en su acomodo, ya que no tienen que competir para mejorar su servicio para captar clientes. Un discurso que sería integrado por el socioliberalismo del *New Labour* o la tercera vía de Tony Blair. Cabe tener en cuenta que el pluralismo ideológico en Inglaterra no ha servido como base de las argumentaciones en la defensa de la libre elección de centro, ya que, como hemos reflejado en la variable de comparación anterior, las escuelas de la Iglesia de Inglaterra, católica romana y judía estaban integradas en el modelo de *maintained schools*, ya fueran VAS o VCS, y en el año 1998 serían integradas las de otras confesiones, por lo que el debate no estaría arraigado a la libertad de elección fundamentada en la religión o la concepción moral, sino que pasaría como hemos dicho por el aumento de los estándares de las escuelas públicas en competencia con otras escuelas y la introducción de modelos de escuelas autónomas de las LEA.

Son, por tanto, discursos diferentes y construcciones históricas diversas en torno a la libertad de elección de centro que parecen motivarla. Aunque también es cierto que, en España, son cada vez más

frecuentes los argumentos que esgrimen que la libertad de elección de centros y los mecanismos que permiten discriminar los estándares y rendimiento entre las distintas escuelas fomentan una mejora de la calidad, eficiencia y eficacia de las escuelas. Son *think tanks* como FAES o la última reforma introducida por el PP, la LOMCE (2013), impulsores y hacedores de dicho discurso.

A la par, los modelos de asignación de plazas y los criterios de admisión parten de diferencias evidenciadas en ambos contextos. España e Inglaterra tienen un modelo de admisión en el que los alumnos parten de la asignación de una escuela, pero las familias pueden elegir otra escuela que deseen para sus hijos.

En el caso de Inglaterra dicho modelo es introducido a partir de las políticas neoliberales impulsadas a partir de la década de los ochenta, mediante la introducción del *open enrollment* en el que los padres pueden mostrar sus preferencias entre 3 y 6 escuelas, dependiendo de lo que determinen las LEA. En el caso de España, a partir de la LOMCE (2013) que equipararía a los centros públicos y privados-concertados como parte de la oferta pública de plazas escolares, aunque una familia hubiese mostrado preferencia por un centro público, podría verse limitada a elegir entre centros concertados de manera exclusiva, si la zona de elección está formada por dicho tipo de centros. Lo importante en el caso español es que, si bien el alumno tiene asignado un centro, puede elegir otro centro distinto dependiendo del modelo de zonificación y de las posibilidades que tiene la familia para poder elegir otro centro.

En ambos contextos estudiados, los alumnos pueden asistir a centros públicos o centros privados financiados con fondos públicos. En ambos casos, el alumnado no tiene ningún tipo de carga impositiva u obligación de pago de cargos en concepto de matrícula. Sin embargo, en el caso español, hemos podido comprobar como alrededor del 90 % de las escuelas concertadas, las denominadas «cuotas voluntarias» que por ley no deben ser obligatorias lo son en la práctica, y se convierte en un mecanismo encubierto para filtrar el tipo de alumnado que desea el centro (CEAPA, 2018).

En el caso de los criterios de admisión, tienen una especial incidencia en las posibilidades de elección de centro por parte de las familias, en el caso de que los centros vean superada su matrícula y tengan que aplicar criterios para poder establecer un orden de preferencia para la matriculación en estos. En el caso inglés, vemos como a partir de la década de los ochenta se introducen nuevos tipos de escuelas que quedan financiadas por el secretario de Estado y son autónomas del poder de las LEA, las cuales cuentan con sus propios mecanismos de admisión. A partir de la *Standards Framework Act* (1998) se introduce el *Schools Code Admissions* para tratar de que las escuelas apliquen criterios de admisión que respeten los principios de equidad y justicia. Sin embargo, el mapa escolar inglés a partir del Gobierno de coalición *Con-libdem* (2010) introdujo las *academies* y *free schools*, que en la actualidad suponen en torno al 30 % de las escuelas primarias y alrededor del 70 % de las escuelas secundarias (NAO, 2018). Dichas escuelas son autónomas y financiadas mediante contratos específicos con el secretario de Estado. Disfrutan de sus propios criterios de admisión y tienen un 10 % reservado para establecer como criterio de admisión la aptitud o habilidad del alumnado. A ello, cabe sumar las *faith schools* que tienen que reservar el 50 % de sus admisiones para alumnos que no profesen la fe de la escuela, como medida para tratar de combatir la alta segregación que ha sido demostrada se produce dichas escuelas (Understanding school segregation in England: 2011 to 2016, 2018). Las posibilidades de elección por parte de los padres entre los diversos tipos de escuelas —*maintained schools* y *state-funded schools*— son diversas en un cuasimercado educativo en el que la publicación de los resultados del rendimiento del alumnado en las distintas pruebas de evaluación (SAT, GCSE), en la página del Gobierno de Reino Unido, trata de fomentar la libre elección y de dotar a las familias de un rol de verdaderos consumidores que comparan diferentes productos para elegir el que se adecúe más a la educación que desean para sus hijos. Como ya hemos comentado en diversas ocasiones, el sistema de elección inglés en el que los padres establecen entre 3 y 6 preferencias está monitorizado y mediante un algoritmo trata de asignar al alumnado la primera elección de su lista de preferencias, y según el *Education Policy Institute* los alumnos suelen ir a las escuelas de primera preferencia.

En el caso de España, los criterios de admisión también son diversos como en el modelo inglés, si tenemos en cuenta que se establecen desde el Estado central una serie de criterios comunes y sobre los que las diferentes CC. AA. deben establecer los suyos propios si así lo desean, pero nunca deben colisionar con

los centrales. Es un caso diferente al inglés, si tenemos en cuenta que son las LEA para las *community schools* y las VCS las que desarrollan dichos criterios de admisión, pero los criterios de otro tipo de escuelas (*foundation schools*, VAS, CTC, *sponsor academies*, *converter academies*, *free schools* y MAT) son establecidos por los mismos órganos de gobierno de dichos tipos de escuela. La pluralidad de criterios de admisión en Inglaterra puede ser más amplia, ya que en el caso de España las escuelas concertadas deben regirse por los mismos criterios de admisión que los centros públicos. Ahora bien, la variedad de criterios de admisión viene determinada por el número de CC. AA. y ciudades autónomas que conforman el sistema educativo español, ya que dentro del modelo descentralizado de las autonomías, desde el año 2000 en el que se terminaron de transferir todas las competencias en educación a dichas comunidades, estas gozan de poder normativo y decisión sobre estas cuestiones.

Como hemos podido ver, en el caso de España las diferencias entre el fomento de la libertad de elección como principio para desarrollar un cuasimercado educativo han sido evidenciadas en la Comunidad de Madrid —entre otras comunidades—, con el modelo de zona única, la publicación de los resultados de pruebas de rendimiento, la introducción del bilingüismo de excelencia y la red escolar concertada que supera el 50 % de la red de escuelas. El informe de Save The Children titulado *Mézclate Conmigo*, publicado el año 2019, ya destacaba que la política de zonificación única lanzada en el año 2013 y el Programa de Educación Bilingüe (2012-2015) que categorizaba a los centros de mayor y menor calidad si contaban con el mismo, habían marcado la alta segregación que presentaba dicha comunidad, ya que, según Murillo y Martínez-Garrido (2018), la Comunidad de Madrid dentro de la UE solo estaba por detrás en los niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico de Hungría, que sería el país más segregador de la UE. Sin embargo, la situación de la Comunidad de Madrid no es la misma que en Extremadura, la cual no establece criterios de admisión alternos a los determinados por el Estado, cuenta con el mayor porcentaje de alumnos atendidos por la educación pública del conjunto de CC. AA. españolas y no publica los resultados de las pruebas de evaluación muestrales del rendimiento del alumnado.

En ambos contextos la libertad de elección parte del mismo modelo. Sin embargo, Inglaterra ha introducido escuelas autónomas sostenidas con fondos públicos que aumentan las posibilidades de elección de los padres sobre una diversidad, en ocasiones variopinta, de escuelas. Una cuestión prácticamente diferencial en el caso de España que no ha introducido nuevos tipos de escuelas autónomas.

Ambos modelos de libertad de elección producen segregación escolar. Ahora bien, como hemos podido poner de relieve según los últimos datos e informes, la segregación escolar predominante en el contexto inglés es por etnia o religión, por las amplias posibilidades que tienen los centros religiosos para poder determinar sus propios criterios de admisión. En el caso de España los centros concertados religiosos no pueden determinar sus propios criterios de admisión, pero hemos recogido como las cuotas voluntarias no lo son en el 90 % (CEAPA, 2018), incumpliendo la ley, lo que lleva a mayores niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico. Otra de las prácticas habituales en dichos centros es el establecimiento de prácticas religiosas habituales (Roger-García y Andrés-Candelas, 2016).

En ambos contextos, las familias no pueden desarrollar las mismas estrategias para la libertad de elección de centro según su estatus económico y social. Esto ha sido estudiado en diversos contextos y países por diferentes autores a lo largo de los años (Ball, 2003b; Olmedo, 2007; Olmedo y Santa-Cruz, 2011; Van Zanten, 2005; Raveaud y Van Zanten, 2007), que pondrían de relieve como las familias de clase media baja, baja o desfavorecidas llevan a cabo sus elecciones de centro en relación a la cercanía del centro a su residencia o a su red de socialización más cercana, así como si hermanos ya acuden a dichos centros. En el caso de las familias de clase media/media-alta, valoran más el capital relacional, en el caso de que sean de un estrato social o económico semblante o superior al de los mismos, por lo que son dichas familias las que suelen desarrollar estrategias para cumplir los criterios de admisión de los centros a los que desean llevar a sus hijos, tales como empadronar a los hijos cerca de la residencia (en ambos países), cumplir con los requisitos de confesionalidad apuntándose a actos religiosos o actividades (como en el caso de Inglaterra) o justificar niveles de renta por debajo de los reales (en el caso de España). Cabe mencionar que un último estudio en el contexto inglés en el estudio de la libertad de elección de centro y las estrategias seguidas por

las familias ha demostrado que no solo son las familias de clase media/media-alta las que ponen en marcha estrategias de elección de centro, ya que hay familias de clase baja o media baja que movilizan sus recursos para seleccionar sus preferencias basadas sobre todo en la composición poblacional de la escuela y si estas cuentan con un porcentaje elevado de alumnos de la misma etnia o religión (Burges, Greaves y Vignoles, 2019). Los autores, contrarios a los estudios que destacan que las familias pobres son «electores desconectados», muestran que la realidad no es que estén desconectados, sino que no existen posibilidades reales o materiales para que puedan llevarla a cabo. También destacan que ciertas etnias son conscientes de que parte del capital que Inglaterra les aporta es la educación y por ello, movilizan todas sus estrategias, más allá del nivel socioeconómico.

Como hemos justificado previamente, la segregación escolar y la liberalización del modelo de elección de centro también llevan a que haya segregación escolar entre los centros educativos públicos, en un modelo donde, como en el caso inglés, son públicos los resultados de las diversas escuelas y las propias familias compiten por enviar a sus hijos a centros públicos considerados de calidad. En el caso de España, esto también se ha podido observar, sobre todo en el caso de las grandes ciudades o CC. AA. donde las políticas han llevado al desarrollo de un cuasimercado (Andrino, Grasso y Llaneras, 2019).

La libertad de elección y la creación de escuelas autónomas no debe ser una línea recta hacia la segregación escolar, ya que, como recoge la OCDE (2019), una libertad de elección controlada en la que los centros autónomos financiados con fondos públicos cumplan los mismos requisitos de admisión que las escuelas públicas y en la que las familias cuenten con los medios para poder acudir a las escuelas que desean (servicios gratuitos de transporte, comedor) o se establezca reserva de plazas para alumnos desfavorecidos, puede reducir los impactos de la libertad de elección de centro negativos.

En España, como hemos desarrollado anteriormente, existen prácticas que hemos referenciado como ejemplo en Cataluña y la ciudad de Barcelona. Aun así, esto queda al arbitrio de la CC. AA. y de la formación política de turno. En el caso de Inglaterra, se están haciendo esfuerzos por tratar de reducir la segregación escolar del sistema mediante un algoritmo para la asignación de los centros o la fijación de la cuota de reserva del 50 % de las plazas escolares en las *faith schools* a niños que no profesen la fe. A pesar de ello, la liberalización del modelo inglés y la irrupción de los nuevos modelos de escuela han agudizado en los últimos seis años la segregación escolar en Inglaterra (Understanding school segregation in England: 2011 to 2016, s. f.).

3. La privatización de la educación vía las escuelas privadas financiadas con fondos públicos en Inglaterra y España

Los objetivos para la introducción de las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos en ambos contextos fueron los siguientes:

Tabla 74. Objetivos de las políticas de escuelas privadas sostenidas con fondos públicos del Gobierno (2019)

	Inglaterra	España
Elección de escuela para padres (más allá de la escuela local)	x	x
Diversidad de tipos de escuela	x	
Pluralismo educativo		x
Asegurar la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios donde no existen plazas públicas suficientes	x	x
Poner fin al papel de las autoridades locales en el funcionamiento de las escuelas	x	
Igualdad de condiciones con respecto a las admisiones	x	x
Autonomía escolar (para aumentar el nivel educativo)	x	
Aumentar la competencia para obtener estándares más altos	x	
Equivalencia entre escuelas privadas y públicas		x
Reducir el gasto del Gobierno		x

Nota: Adaptada de «The expansion of «private» schools in England, Sweden and Eastern Germany: A comparative perspective on policy development, regulation, policy goals and ideas», por A. West y R. Nicolai, 2017, *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(5), 452-469, p. 462.

3.1. Inglaterra

En Inglaterra se han introducido diversos tipos de escuelas autónomas (CTC, *grant-maintained schools*) desde la década de los ochenta, pero ningún modelo se ha expandido en número y porcentaje tanto como el de las *academies schools* en la actualidad.

El programa de las *academies schools* partió de la agenda del *New Labour* mediante el programa *City Academies* (2000), mediante el que se reemplazarían escuelas existentes por un nuevo tipo de escuela estatal, dirigida fuera del control de las LEA, que pasarían a ser financiadas directamente por el Gobierno central y administradas por un equipo privado de copatrocinadores independientes. Los patrocinadores de las *academies* contribuirían con algunos de los costos de capital de las escuelas y delegarían la administración de la escuela a una junta de gobernadores que tenía la responsabilidad de emplear a todo el personal de la escuela, acordar los salarios, decidir las políticas para la estructura del personal, el desarrollo profesional, disciplina y gestión del rendimiento. La idea central u objetivo para dotar de una mayor autonomía a los centros educativos de educación secundaria de las ciudades era que aumentaran los estándares educativos, lo que suponía una introducción de un modelo de endoprivatización para poner a funcionar a los centros educativos como empresas en la gestión y dirección de estos.

Un objetivo indirecto de dicho programa del Partido Laborista de Tony Blair sería la introducción de un nuevo tipo de escuela que aumentaría la diversidad de tipos de escuela.

La política del Gobierno laborista sería una de las líneas de continuidad seguidas por el Gobierno de coalición *Con-libdem* (2010-2015), so pretexto de fortalecerla y expandirla a las escuelas primarias con la finalidad de restar poder a las LEA, uno de los grandes objetivos de los partidos conservadores desde la década de los ochenta mediante el *thatcherismo*. Cameron declararía que las LEA eran las responsables del fracaso escolar, que no habían hecho lo suficiente y que con su política de *academies* y *free schools* iba a dejar el gobierno de las escuelas en manos de directores y maestros y no de burócratas (David Cameron sets out academy 'vision' for every school, 2015).

La idea era que para 2020 todas las escuelas estuvieran bajo el modelo de *academies*, aunque el Gobierno lanzaría un mensaje de calma en el que no obligarían a las escuelas a convertirse en dicho modelo (Mason, 2015). En este caso, nacería un nuevo concepto de *academies* a partir de la *Academies Act* (2010), las *converter academies*. La diferencia principal en sus objetivos es que ya no se trataban de escuelas con bajos estándares, sino de escuelas de éxito a las que se otorgaría mayor autonomía. Otra de las cuestiones u

objetivos esgrimidos por la Administración de Cameron y Clegg sería que dichas escuelas funcionan como las *independent schools*, pero son un tipo de escuela que supone una mayor homogeneización de los criterios de admisión, ya que deben respetar el *Schools Admissions Code* (2014).

El Gobierno de coalición introduciría una nueva categoría de escuelas inspiradas en las *charter schools* estadounidenses o las *free schools* suecas, es decir, las *free schools* inglesas, con la principal diferencia respecto de las suecas en que estas no tendrían ánimo de lucro, aunque en un momento dado fuera planteado. Las *free schools* serían *academies schools* pero de nueva creación o fundación por empresas, fideicomisos, confesiones religiosas o familias. El objetivo principal declarado por Cameron (2015) era que estas escuelas aumentarían los estándares de la propia escuela y de las escuelas de alrededor. Lo que venía a decir es que este nuevo modelo de escuela autónoma sería un elemento de competitividad más en el cuasimercado educativo inglés que aumentaría los estándares de otras escuelas. Lo que omitiría en su discurso es que algunas de estas escuelas no mejorarían, sino que acabarían siendo convertidas en *academies* o se cerrarían y volverían a abrir como *free schools* a recomendación de la *Ofsted* y con el sí de los padres en el órgano de gobierno.

Es importante destacar que uno de los objetivos a largo plazo del Gobierno de Cameron, que fue expresado por Michael Gove (primer secretario de Educación de David Cameron), era que si el Gobierno continuaba en una segunda legislatura cabía la posibilidad de que las *state-funded schools* se ejecutaran con fines de lucro. El diario *The Guardian* (Mason, 2015), en una entrevista realizada a Gove el 12 de mayo de 2012, recogía lo siguiente: «creo que podríamos pasar a esta situación, pero en este momento es importante reconocer que el movimiento de las *free schools* está teniendo éxito sin este elemento y creo que deberíamos cruzar ese puente cuando llegemos a él».

3.2. España

En el contexto español, como ya hemos venido recogiendo a lo largo de su estudio de caso y en el análisis comparado, las escuelas concertadas encuentran su raíz en las escuelas subvencionadas durante la etapa franquista en la que las escuelas de la Iglesia católica recibían financiación estatal a cambio de proveer educación gratuita al alumnado.

Como hemos justificado ya sobradamente las APP del modelo de escuela concertada en España han sido clasificadas como APP históricas (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016). Además, este tipo de escuelas tienen unas características propias, ya que tienen una mayor regulación estatal y normativa, frente a otro tipo de APP, como pueden ser las *academies schools* inglesas, ya que deben seguir el mismo plan de estudios que las escuelas públicas, el profesorado debe contar con una formación y titulación acordes a su función docente, deben regirse por las mismas políticas de admisión y libertad de elección que los centros públicos, la inspección y evaluación es la misma que para las escuelas públicas y deben contar con los mismos órganos de gobierno que los centros públicos.

El primer objetivo por el que nació el modelo de escuela privada-concertada establecido por el PSOE sería el de encontrar un modo de ofrecer puestos escolares a la demanda escolar que no podría ser asumida en su totalidad por los centros públicos existentes, sin caer en modelos que soslayaran la igualdad de oportunidades, como el cheque escolar. El PSOE se inspiraría en la Ley Debré francesa de 31 de diciembre de 1959 —del Gobierno de Charles de Gaulle—, es decir, que los conciertos no serían considerados como un derecho derivado directamente de la CE (1978), por lo que la financiación de los centros privados con fondos públicos no sería un derecho incondicional sino que sería derivado de las necesidades escolares reconocidas, en el que la financiación pública quedaría supeditada a las necesidades cuantitativas de la oferta escolar en el exclusivo caso de que los colegios públicos no pudieran atender a la demanda escolar existente (Guardia-Hernández, 2019). Torres (2018) describe como los centros concertados surgieron como medida temporal mientras el Estado desarrollaba un ambicioso plan de construcción de centros públicos. La cuestión principal es que la generación del *baby boom* debía ser escolarizada en la etapa obligatoria de 6 a 14 años y la red de escuelas públicas estaba deteriorada. Sin embargo, la escuela concertada continúa vigente en el Estado español y ha pasado de ser un modelo

subsidiario frente a la educación pública, a la bandera de defensa de la libre elección de centro y el pilar ideológico de la derecha española.

El mantenimiento y ampliación de la red privada-concertada más allá del carácter preventivo con el que nació dicha red, debido a que el debate social se fue debilitando, ya que tradicionalmente las clases medias y altas, sobre todo urbanas, habían sido escolarizadas anteriormente de manera principal en la red de escolarización privada, no encontró una oposición social (Torres, 2018). El mismo autor destaca que, conforme se han ido introduciendo políticas neoliberales y neoconservadoras, dicha red ha aumentado considerablemente respecto a la educación pública.

El PSOE, lejos de cumplir con su objetivo primario de una vez ya cumplidos los conciertos o la concertación de aulas y ya pasados los años, estos centros y aulas pasarían a formar parte de la red pública de educación, terminaría de darle un mayor empuje a la red de escolarización concertada mediante la LOE (2006) y el reconocimiento de estos centros como parte provisoria del servicio social educativo.

Finalmente, sería la contrarreforma del exministro Wert, la LOMCE (2013), la que introduciría el concepto de demanda social, a la hora de poder establecer centros concertados en zonas donde exista la misma. Además, dicha legislación permitiría los conciertos para las escuelas segregadas por sexos. Uno de los objetivos de las políticas desarrolladas por el PP en sus diferentes etapas de gobierno, o al menos uno de los discursos más recurrentes, es que atienden y respetan el pluralismo ideológico y religioso de los padres, por lo que enaltecen el modelo de escuela concertada como un mecanismo que cumple con la obligación de poner a disposición de los padres dicho derecho y permitir que las escuelas, en el caso de la LOMCE (2013), puedan ser construidas vía demanda social.

Ahora bien, en España existen tantos objetivos políticos como CC. AA. hay y las políticas desarrolladas para fomentar, equilibrar o cumplir con el principio de subsidiariedad se han gestionado de manera diversa; pero en lo que sí coinciden las CC. AA. que apoyan o han desarrollado su red de escolarización concertada con más fuerza es en un nivel de renta per cápita alta y que han sido gobernadas por gobiernos del PP (Sánchez y Ordaz, 2019).

Tabla 75. Regulación, financiación, inspección y resultados de las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos (2019)

	Dimensiones	Inglaterra	España
Regulación	Admisiones	<i>School Admissions Code</i> (similar a las <i>maintained schools</i>)	Igual que el de las escuelas públicas establecido por la comunidad autónoma
	Cualificación docente	Se pueden emplear maestros no cualificados (diferentes de las <i>maintained schools</i>)	El profesorado requiere las titulaciones universitarias que habiliten para ejercer docencia (igual que en las escuelas públicas)
	Salarios y condiciones del profesorado	No es necesario cumplir con las regulaciones de pago y condiciones de los maestros (diferente de las <i>maintained schools</i>)	Tablas salariales según convenio colectivo en relación con los Presupuestos Generales del Estado (similar a las de los funcionarios públicos)
	Currículum	No es necesario seguir el currículum nacional (diferente de las <i>maintained schools</i>)	Siguen el currículum nacional
	Evaluación nacional/estatal	Las mismas que las <i>maintained schools</i>	Las mismas que las escuelas públicas
Financiación	Financiación pública	El financiamiento público es el mismo que el de las escuelas mantenidas en las autoridades locales más algunos fondos adicionales	Financiación pública y mediante ayudas voluntarias de los padres para otro tipo de actividades extraescolares
	Contribuciones de las familias	No	Sí, pero de tipo voluntario
Inspección	Inspección	La misma que la de las <i>maintained schools</i> (<i>Ofsted</i>)	La misma que la de las escuelas públicas
Datos	Porcentaje de instituciones privadas sostenidas con fondos públicos en primaria y secundaria (OCDE, 2017)	Primaria: 20 % Secundaria: 61,2 %	Primaria: 27,8 % Secundaria: 28,6 %

Nota: Adaptada de «The expansion of «private» schools in England, Sweden and Eastern Germany: A comparative perspective on policy development, regulation, policy goals and ideas», por A. West y R. Nicolai, 2017, *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 19(5), 452-469, p. 456.

3.3. Inglaterra: reformas que han introducido las *academies* y *free schools*

Las reformas introducidas en Inglaterra a partir de la década de los ochenta han cambiado drásticamente el sistema educativo del país británico.

Como hemos nombrado anteriormente, la *Education Act* (1980) iría dirigida a establecer el sistema de *open enrollment* por el que las LEA quedaban obligadas a considerar las preferencias en la elección por parte de los padres.

En 1988, mediante la ERA del Gobierno de Thatcher, la contrarreforma que introduciría reformas consideradas imprescindibles para la estructura del cuasimercado educativo (Chitty, 1989), se introduciría el modelo de preferencias sobre los centros escolares que desearan las familias para sus hijos, la posibilidad de elegir una escuela fuera de la propia LEA, la recentralización del currículum y el establecimiento de un sistema de evaluación por etapas, la aplicación de una política de descentralización y autonomía para que los centros educativos tomaran el control de sus presupuestos y tuviesen la libertad de tomar decisiones sobre su gasto (Ball, 2008), denominada *Local Management Schools*, y un nuevo modelo de financiación basado

en la renta per cápita (los centros escolares obtendrían fondos del Gobierno en función del número de alumnos matriculados).

La ERA (1988) introduciría los *city technology colleges*, es decir, centros de secundaria especializados en tecnología y administrados y financiados en parte por *sponsors* que aportaban en torno al 15 % del capital. El resto de la financiación era ejercida de manera directa por parte del Gobierno y estos eran independientes de las LEA. Sin embargo, la política no resultó atractiva para los proveedores privados y apenas se establecieron 15 CTC, de los que quedan 3 en la actualidad.

Los CTC han sido considerados como el modelo de escuela que inspiró las *sponsor academies* (Ball, 2008; Walford, 2014a). Las *sponsor academies* serían introducidas por el Gobierno laborista de Tony Blair mediante la política denominada *City Academies* en el año 2000. Las *academies* del Gobierno laborista serían escuelas secundarias de bajos estándares que pasarían a ser patrocinadas por *sponsors* en un 20 % y el resto de la financiación partiría del secretario de Estado. De este modo, las *sponsor academies* serían escuelas independientes de las LEA en su gestión y administración. En el año 2009, Gordon Brown retiraría la obligatoriedad de la participación financiera de los *sponsors*, ya que no resultaban atractivas a estos, como ya pasaría con el modelo CTC del Gobierno conservador.

Con el Gobierno de coalición *Con-libdem*, un mes después de su llegada al gobierno, el secretario de Estado de Educación, Michael Gove, publicaría la *Academies Act* (2010), en la que las escuelas que tuvieran un rendimiento excelente determinado por la *Ofsted* podrían optar a convertirse en el modelo de *academies schools* y, en este caso, las *primary schools* también podían convertirse en este tipo de escuelas a diferencia del Gobierno anterior. Cameron abrazaría el discurso de la educación para el crecimiento económico del *New Labourism* de Blair, que pronunciaría que «la educación es la mejor política económica que tenemos»; y Gordon Brown, en la misma noticia, enunciaría que «No podemos manejar una economía de primer nivel sobre la base de un sistema educativo de segundo nivel» (Granhoulac, 2018, s. p.). El Gobierno de coalición haría de las *academies* su política estrella y no pararía de pronunciar elogios hacia la política comenzada por el *New Labour* (Granhoulac, 2018).

Al tipo de *academies* introducidas por el Gobierno de coalición se las denominó *converter academies*. En el año 2011 mediante la *Education Act*, se introducirían las *free schools*, es decir, nuevas escuelas formadas por universidades, empresas, fideicomisos, grupos religiosos o grupos de padres que en la práctica serían *academies* pero de nueva creación. Dicha política supuso la reducción, aún más si cabe, de la planificación escolar por parte de las LEA, ya que preferentemente la apertura de una nueva escuela debía ser contemplada bajo la fórmula de una *free school*. Cabe añadir que los padres podían decidir sobre las escuelas que eran propuestas para su cierre por un bajo rendimiento mediante votación, para adquirirlas o proponerlas como una *free school*.

Otra de las políticas que incidirían en el mapa escolar y en la reducción del poder de las LEA fue la creación de los 8 *Regional Schools Commissioners* (RCS) en el año 2014 por el Gobierno de coalición, de los que sus empleados fueron nombrados funcionarios públicos por el *Department for Education* y tendrían la función de aprobar nuevas *academies*, controlar el funcionamiento y buen rendimiento de las mismas e intervenir las escuelas de las LEA en el caso de que se considerara que estaban fallando, mediante la inspección de la *Ofsted* (West y Wolfe, 2018).

En el año 2016, el nuevo Gobierno de David Cameron, que duraría apenas un año, mediante su secretaria de Estado de Educación, una ambiciosa Nicky Morgan que enunciaría su deseo de que para el año 2022 todas las escuelas se convirtieran en *academies schools* (West y Wolfe, 2018), publicaría la *Education and Adoption Act* (2016), que permitiría convertirse en *academies* a todas las escuelas. La idea principal sería la de obligar a todas las escuelas a convertirse bajo el régimen de *academies*. Sin embargo, si la ley fue publicada el 6 de marzo de 2016, el 6 de mayo del mismo año Nicky Morgan se vería obligada a declarar que tras las quejas de los parlamentarios —muchos de ellos *torys*— y el sector educativo, solo obligarían a convertirse en *academies* a las escuelas con bajos estándares (Adams, 2016).

3.4. Regulación e inspección

En relación con el marco normativo y regulador de las *schools academies*, estas tienen una serie de semejanzas y diferencias en cuanto a quiénes son las personas físicas o jurídicas que las establecen. Como se puede observar en la tabla 13, las *academies* (tradicionales) o *sponsor academies* son escuelas de bajo rendimiento y llevan a cabo un contrato con el secretario de Estado, la escuela y los *sponsors* (patrocinadores, universidades, organizaciones benéficas, confesiones, etc.).

 Tabla 76. Regulación e inspección de las *academies*, *free schools* y *converter academies*

	<i>Academies</i> (tradicionales)	<i>Free schools</i>	<i>Converter academies</i>
¿Quién las crea?	Patrocinadores: organizaciones benéficas, universidades, patrocinadores comerciales, etc.	Grupos de personas que constituyen una compañía y designan un equipo de gobierno. Deben seguir el modelo de estatutos del DfE	El gobierno de la escuela estatal ya existente
¿Cómo se administran?	Escuelas independientes de las LEA. Establecen un contrato de financiación con el Gobierno central	Escuelas independientes de las LEA. Establecen un contrato de financiación con el Gobierno central	Escuelas independientes de las LEA. Establecen un contrato de financiación con el Gobierno central
¿Existía una escuela anterior?	Escuelas ya existentes con un bajo rendimiento	Escuelas nuevas del Estado Pueden ser escuelas independientes existentes que forman una asociación con el Gobierno para su financiación	Escuelas mantenidas de alto rendimiento que tienen voluntad de adquirir una mayor autonomía desligándose de la LEA
¿Qué requisitos se tienen que cumplir para crearla?	Establecer un acuerdo entre los intermediarios del DfE, los patrocinadores de la <i>academy</i> y la escuela de bajo rendimiento	Demostrar mediante una solicitud al DfE una alta demanda por parte de los padres	Las escuelas excelentes con voluntad de conversión a academia aplican al DfE para su aprobación
¿Quién determina los criterios de admisión?	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno	Órgano de gobierno
¿Cuentan con criterios de admisión específicos?	10 % de admisiones según aptitud o habilidad 50 % de las plazas para alumnos que no son de fe en las <i>faith schools</i>	10 % de admisiones según aptitud o habilidad 50 % de las plazas para alumnos que no son de fe en las <i>faith schools</i>	10 % de admisiones según aptitud o habilidad 50 % de las plazas para alumnos que no son de fe en las <i>faith schools</i>
¿Deben seguir el currículum nacional?	No	No	No
¿Deben seguir las pruebas de evaluación nacionales del alumnado?	Sí	Sí	Sí
¿El profesorado contratado debe tener cualificación profesional?	No requeridos los niveles de certificación QTS ⁶⁸	No requeridos los niveles de certificación QTS	No requeridos los niveles de certificación QTS
¿Están sujetas a la inspección de la <i>Ofsted</i> ?	Sí	Sí	Sí

Nota: Adaptada de *Comparison of different types of school. A guide to schools in England*, por New Schools Network, 2015. Recuperado de: <https://www.newschoolsnetwork.org/comparison-of-different-types-of-free-school-mainstream-special-ap>

⁶⁸ El *QTS* (*Qualified Teacher Status*) es el nivel de cualificación requerido para trabajar en las *maintained schools*

En el caso de las *free schools*, pueden ser escuelas existentes o de nueva creación vía demanda de las familias o planificación por parte de la LEA —a partir de la *Education Act 2010*—, que celebran contratos con el secretario de Estado para establecerse.

En el caso de las *convert academies*, son escuelas existentes que muestran un alto rendimiento y que pueden adherirse al modelo de *academies*, en el que el órgano de gobierno celebra un contrato con el secretario de Estado de Educación.

Todas estas escuelas son propiedad de un fideicomiso sin ánimo de lucro que debe registrarse como empresa y auditar sus cuentas (DfE, 2015; citado en West y Nikolai, 2017, p. 457).

Los fideicomisos que son propietarios de más de una *academy* son denominados comúnmente como *multy-academy trust* (MAT). Existen diferencias clave entre las *academies* que no operan bajo un MAT, ya que se centralizan cuestiones como que todos los fondos de las MAT son dirigidos por esta, lo que significa que aunque los presupuestos para cada escuela individual están acordados previamente puede existir cierta flexibilidad para que los fondos de cada escuela se mantengan centralmente, todo el *trust* tiene al mismo empleador y el rol de la junta de gobierno y del director principal es fundamental y está centralizado.

En cuanto a la autonomía de las *academies* frente a las *maintained schools*, estas deben seguir como hemos citado anteriormente el *Schools Admissions Code*, pero son sus órganos de gobierno los que designan sus propios criterios y cuentan con un 10 % en el caso de las *academies* y *free schools* que no son de fe para seleccionar a su alumnado según su aptitud o habilidad. En el caso de las *faith schools* deben reservar un 50 % de sus plazas escolares a alumnos que no profesen la fe de la escuela.

Las *academies schools* son escuelas semiindependientes, ya que funcionan en gran medida como las *independent schools*, ya que no tienen que seguir el currículum nacional, aunque sí ofrecer un plan de estudios equilibrado en el que se incluyan las materias instrumentales (matemáticas, inglés y ciencias) y la enseñanza de la religión (West y Nikolai, 2017). Además, deben evaluar al alumnado mediante el mismo sistema de pruebas nacionales, como son los SATS o los niveles GCSE.

En cuanto a la contratación de los docentes de las escuelas, no deben seguir los requisitos nacionales en relación con el salario docente y las condiciones laborales. Además, pueden contratar a profesorado sin haber pasado los criterios QTS, es decir, sin cualificación.

Al igual que el resto de *maintained schools*, están sujetas a la inspección de la *Ofsted* y según sus resultados pueden ser intervenidas, ya que para estas los *Regional Schools Commissioners* son un órgano de regulación que puede intervenirlas si se considera preciso.

2.5. Financiación

Las *academies schools* son financiadas directamente por el Gobierno central. Sin embargo, el importe de la financiación de una *school academy* dependerá de la *Local Authority* en la que esté situada la misma, ya que el Gobierno central designa la misma cantidad emitida por las *Local Authorities* a sus *maintained schools* y estas cantidades dependen de cada *Local Authority* (*Schemes for financing local authority maintained schools*, 2019). Además de dicha financiación, las *academies schools*, a diferencia de las *free schools*, a menudo tienen fondos adicionales del *sponsor* de la *academy*. La fórmula de financiación para las *academies* es la fórmula Barnett⁶⁹, y también pueden recibir financiación desde el Gobierno central para cubrir otros servicios que las LEA financian y que no forman parte del presupuesto de las *maintained schools* previamente asignado (*New Schools Network*, 2015).

Según West y Nikolai (2017), la financiación para las *academies* desde el Gobierno central, para la contratación de otros servicios, ha sido una de las cuestiones que después de la crisis económica que estallaría a partir del año 2007 fuera vista como una ventaja para las *maintained schools*, que vieron reducidas dichas

⁶⁹ Para más información sobre la fórmula Barnett acceda al siguiente enlace de la página web de la Cámara de los Comunes: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7386>

aportaciones financieras por parte de las LEA que aplicarían políticas de austeridad y por ello decidieron convertirse en *academies schools*.

3.5. Resultados: evolución de las *academies schools* desde el año 2000

Hasta el año 2000, con la política del *New Labour* sobre las *City Academies*, ninguna política anterior dirigida a la creación de escuelas autónomas de las LEA y financiadas por el Estado había experimentado un crecimiento tan amplio. Cabe recordar que los CTC apenas supusieron un total de 15 centros (Walford, 2014a), de los que hoy quedan 3. Sin embargo, el Partido Laborista diseñó el modelo de *academies* con la intención de mejorar los resultados de las escuelas que, según los informes de la *Ofsted* y los resultados en las pruebas nacionales, mostraban bajo rendimiento. El Gobierno laborista aplicaría el modelo a las *secondary schools*, pero como concluye Hicks (2014), la ambición y la expansión del programa de *academies* desarrollado por el Gobierno de coalición, que ha supuesto la transformación del sistema escolar inglés, no sería el objetivo del Gobierno laborista y es probable que ni se lo hubieran planteado.

Las *academies schools* experimentaron su mayor expansión a partir de las reformas introducidas por el Gobierno de coalición (2010-2015).

Para Ball (2012b), la proliferación de las *academies* y las *free schools* del Gobierno de coalición ha supuesto la ruptura del modelo de educación estatal. Para Hatcher (2011), el modelo o reforma auspiciada por el Gobierno de coalición sería una combinación híbrida de comercialización y regulación estatal que mediante las *free schools* pretendía desarrollar una dinámica de mercado.

Hicks (2014) aventuraría que el modelo de escuelas administradas y controladas por una combinación de las LEA, el *Department for Education* y la gestión escolar local estaría próximo a desaparecer mediante la segunda oleada de *academies*.

Las distintas reformas introducidas por el Gobierno de coalición han redibujado el mapa escolar inglés, tal y como podemos ver en las tablas siguientes:

Tabla 77. Número de *maintained schools* y *state funded-schools* sobre las *primary schools* en Inglaterra

		Número de <i>primary schools</i>							
		2000	2003	2006	2009	2011	2014	2017	2019
<i>Maintained schools</i>	<i>Community schools</i>	11 407	11 153	10 845	10 425	10 154	8598	7317	6274
	VCS	2664	2614	3747	2522	2507	2319	2053	2778
	VAS	3728	3729	2549	3715	3700	3436	3031	1797
	<i>Foundation schools</i>	359	365	363	402	586	646	637	570
<i>State funded-schools</i>	<i>Sponsor academies</i> (1)	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*		507	1082	1441
	<i>Converter academies</i> (2)	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*	37	1210	2530	3739
	<i>Free schools</i> (3)	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*		72	136	170

(1) El total de *sponsor academies* integra a las *faith schools*. (2) El total de *converter academies* integra a las *faith schools*. (3) El total de *free schools* integra a las *faith schools*. *Hace referencia a la no existencia de dichos tipos de escuelas en esos años. Nota: Elaboración propia. Basado en *Schools, pupils and their characteristics: January 2018*, por UK Government, 2019. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018> y *Schools, pupils and their characteristics: January 2017*, por UK Government, 2017. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>

Como se puede observar en la tabla, las *community schools* han pasado en menos de una década, tras las reformas introducidas por el Gobierno de coalición mediante la *Academies Act* (2010), que expandiría el modelo de las *academies schools* y la introducción del nuevo tipo de escuelas *free schools* en la etapa de educación

secundaria, a una reducción de las escuelas controladas y administradas por las LEA, es decir, las *maintained schools*.

El número de *community schools* del año 2000 sería de 11 470, siendo que para el año 2019 el número de este tipo de escuelas sería de 6274.

Si atendemos al volumen de VCS, la mayoría controladas por la Iglesia de Inglaterra, tal y como hemos recogido en el apartado anterior, se han mantenido constante en número, e incluso han experimentado un crecimiento ligero, pasando de 2664 escuelas en el año 2000 a 2778 en el año 2019.

Por lo que hace a las VAS, que como ya hemos explicado en reiteradas ocasiones suponían un modelo de *maintained schools* con mayores cuotas de autonomía respecto a otro tipo de *maintained schools*, pasarían de ser 3728 escuelas que pertenecían en gran parte a la Iglesia católica y la Iglesia de Inglaterra en el año 2000, a 1797 escuelas en el año 2019.

Las *foundation schools*, un modelo de *maintained schools* que contaba con mayores cuotas de autonomía y criterios de admisión y que sustituyeron a las *grant-maintained schools* creadas por el Gobierno conservador mediante la ERA (1988), pasarían de 359 escuelas en el año 2000 a 570 en el año 2019.

Los cambios en estas cifras, y la reducción del número de las *maintained schools*, vienen explicados por las políticas desarrolladas por el Gobierno de coalición mediante la *Academies Act* (2010), la *Education Act* (2011) y la introducción de los 8 *Regional Schools Commissioners*.

Como se puede observar, es a partir del año 2014 que las *converter academies* presentan un crecimiento exponencial frente al año 2011, pasando de 37 escuelas de este tipo a 1210.

Posteriormente, con la introducción de los RCS y las funciones atribuidas a los mismos para mediante los informes de la *Ofsted* intervenir las *maintained schools* con estándares bajos, el número de *converter academies* pasa en el año 2017 a ser de 2530 escuelas.

Lo mismo pasaría con las *sponsor academies*, que pasarían de representar 507 escuelas en el año 2014 a 1082 en el año 2017.

Las *free schools* han experimentado un crecimiento más moderado, pero la duplicación en su crecimiento desde el año 2014, cuando representaban apenas 72 escuelas, a 136 escuelas en el año 2017, vendría motivada por la orden gubernamental a las LEA de que la planificación del mapa escolar, si existía demanda suficiente por parte de las familias, debería priorizar este tipo de escuelas. También sería el caso de que si una escuela era propuesta para su cierre las familias podían decidir abrir dicha escuela de nuevo vía una *free school*.

A la par, el crecimiento de las *free schools* y de las *academies* y la reducción del número de VCS y VAS vendrían motivados por las posibilidades de convertirse en *faith schools* independientes. Sin embargo, podemos observar que para el año 2019 muchas escuelas con carácter de fe habían vuelto al modelo de VCS de nuevo. No obstante, las VAS ya tenían altas cuotas de autonomía frente a las LEA, y las escuelas bajo este modelo se han visto reducidas desde el año 2010.

Para el año 2019, las cifras muestran como las VAS han pasado, desde el año 2000 que representaban 3728, a 1797 en el año 2017, ya que han encontrado en el modelo de *faith academies* una mayor autonomía. Sin embargo, prevemos un retorno de algunas *faith academies* al modelo de *maintained schools* como VAS si atendemos a que el Gobierno de coalición, preocupado por la segregación escolar por etnia o religión en Europa, retuvo el 50 % de las admisiones de las *faith schools* para alumnos que no profesaran la fe de la escuela, y las VAS pueden establecer el criterio de fe como un criterio prioritario para desarrollar su elección en un 100 %.

Como se puede observar, el mapa escolar inglés se ha visto alterado principalmente a partir de las políticas del Gobierno de coalición —*Con-libderm*—, que ha conllevado la reducción del número de las *community colleges* para la etapa de educación primaria en 5133 escuelas en apenas una década. Cifras próximas al crecimiento de las escuelas tipo *academies* (Johnston, 2019), que suman un total de 5350 escuelas y que predicen, como recogiera Hicks (2014), que el sistema de escolarización edificado en el año 1944 mediante la *Butlers' Education* esté camino de la desaparición.

El objetivo de Cameron sería que para el año 2022 todas las escuelas de Inglaterra estuvieran bajo el modelo de *academies schools* (West y Wolfe, 2018). Si bien parte de los parlamentarios —incluidos *torys one nation*— y las patronales de profesorado se pusieron en pie de guerra ante dichos objetivos (Granhoulac, 2018), la realidad está mostrando que de continuar las políticas en favor del crecimiento de las *academies* frente a las *maintained schools* al mismo ritmo que en los últimos cinco años, las intenciones de Cameron pueden ser cumplidas por el actual primer ministro de Inglaterra, Boris Johnson, el cual tiene una concepción elitista de la educación y estaría decidido a permitir que puedan establecerse las *grammar schools* de nuevo y seguir fomentando el modelo de *free schools* para elevar los estándares (Johnston, 2019).

Para el caso de las *secondary schools*, la distribución del número de escuelas en Inglaterra sería la siguiente:

Tabla 78. Número de *maintained schools* y *state funded-schools* sobre las *secondary schools* en Inglaterra

Años		Número de <i>secondary schools</i>							
		2000	2003	2006	2009	2011	2014	2017	2019
<i>Maintained schools</i>	<i>Community schools</i>	2375	2248	2164	1860	1505	744	523	395
	VCS	132	127	555	103	99	50	42	34
	VAS	543	551	118	545	521	324	267	241
	<i>Foundation schools</i>	500	510	530	717	811	315	248	186
<i>State funded-schools</i>	<i>Sponsor academies</i> (1)	(...)*	3	27	133	271	478	619	725
	<i>Converter academies</i> (2)	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*	100	1299	1741	1590
	<i>Free schools</i> (3) (4)	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*	(...)*	116	235	274
	CTC	15	15	11	3	3	3	3	3

(1) El total de *sponsor academies* integra a las *faith schools*. (2) El total de *converter academies* integra a las *faith schools*. (3) El total de *free schools* integra a las *faith schools*. (4) Las *free schools* son el total de las *university technical college*, *free schools* y *studio schools*. * Hace referencia a la no existencia de dichos tipos de escuelas en esos años. *Nota:* Elaboración propia. Basado en *Schools, pupils and their characteristics: January 2018*, por UK Government, 2019. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018> y *Schools, pupils and their characteristics: January 2017*, por UK Government, 2017. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>

Para el caso de las *secondary schools*, podemos ver como las *maintained schools* eran 3550 en el año 2000. Para el año 2020, el número de estas se vería reducido en un 72 % (NAO, 2018, p. 8), de esas 3550 escuelas quedarían 856.

El modelo de CTC, como podemos ver, no tuvo el éxito esperado por el Gobierno conservador de Margaret Thatcher y apenas llegaron a contar en toda Inglaterra con 15 escuelas. De hecho, a partir del año 2009, estas alcanzarían un número de tres escuelas que continúan abiertas hasta el momento.

La política de las *schools academies* que sería enunciada en el año 2000 por el Gobierno laborista comenzaría a contar con escuelas de este tipo a partir del año 2003, con un número de 3. En el año 2009, con la liberalización de las *academies* sobre la necesidad de encontrar un *sponsor* capitalista, el número de escuelas aumentaría a 133.

Ahora bien, el crecimiento de este tipo de escuelas vendría a partir del modelo de *academies* de excelencia desarrolladas a partir de la política del Gobierno de coalición, y en apenas cuatro años el número de las nuevas *converter academies* estaría situado en 1299, frente a un ligero aumento de las *sponsor academies* que crecieron en número desde el modelo del Gobierno laborista, siendo esta cifra de 478 en el año 2014, frente a las 133 del año 2009.

Las *free schools* están presentando un crecimiento más ligero que el resto de *academies*, pero también es cierto que estas se fundan vía demanda o por la voluntad de un conjunto de familias, empresas, universidades, fideicomisos, etc. Sin embargo, en apenas 8 años este modelo cuenta con 274 escuelas en

Inglaterra. La previsión del nuevo Gobierno conservador de Boris Johnson es que sigan creciendo, ya que es uno de sus objetivos.

En líneas generales y según datos de la NAO (2018, p. 14), las *academies schools* para el curso 2017/18 representarían el 30 % de las escuelas en Inglaterra. Sin embargo, el crecimiento de este modelo de escuelas ha sido más evidente, por su trayectoria, por el interés depositado en las etapas educativas de educación secundaria por la sociedad y por la idea repetida machaconamente de mejorar los estándares de las escuelas de este nivel, llegando a representar el 72 % del conjunto de escuelas de esta etapa. Esto sitúa a las *maintained schools* como red subsidiaria de la red público-privada, siendo un 28 % de la red de escuelas para esta etapa; lo que nos lleva a deducir que cabe la probabilidad de que el sistema de *maintained schools* pueda llegar a desaparecer con las políticas agresivas de academización anunciadas por Boris Johnson (Johnston, 2019).

La situación para la escuela primaria es diferente, ya que el 35 % de las escuelas en el año 2018 eran *academies* frente al 25 % de las *academies schools*. Sin embargo, si hacemos caso a los datos recogidos en la tabla 77 sobre el número de escuelas en educación primaria de tipo *academies* y la reducción que han vivido en número las *maintained schools*, podemos prever que el mapa escolar en Inglaterra para esta etapa pueda representar una situación parecida a la etapa de educación secundaria en la actualidad.

Es importante destacar que las *academies* en su mayoría se encuentran dentro de lo que hemos descrito como *multy-academy trust*, es decir, cadenas de *academies* que han decidido juntarse y que han establecido un contrato y condiciones con el secretario de Estado de Educación, por lo que pierden su autonomía como *academies* independientes y pasan a ser una única persona jurídica. Lo que hace distintas principalmente a las MAT del resto de *academies* es su gobernanza, ya que son gestionadas mediante una junta de gobernadores centralizada designada por los *sponsors*. En la mayoría de las MAT es esta junta la que se encarga de la gestión de todas las escuelas, aunque hay las que delegan algunos poderes limitados a las *academies*.

Para el curso 2014/15 la distribución de *academies* según la etapa educativa y el tipo de *academies* dentro de una MAT era la siguiente:

Tabla 79. Porcentaje y número de escuelas por tipo de *academy* que se encuentran en una MAT

Tipo de <i>academy</i>	Número de <i>academies</i>	Porcentaje
Primaria	1823	68 %
Secundaria	1009	43 %
<i>Converter</i>	1445	44 %
<i>Sponsored</i>	1250	88 %
<i>Free schools</i> (incluyen a las UTC y las <i>studio schools</i>)	137	43 %

Nota: Recuperado de *Academies Annual Report 2014/2015* (DfE, 2015, p. 17)

Según West y Wolfe (2018, p. 1), en la actualidad el 73 % de este tipo de escuelas están dentro de una MAT.

A título general, y reformulando las palabras del sociólogo Stephen Ball (2012a), el sistema educativo público inglés se ha visto potencialmente afectado y sometido a un cercamiento (Fernández-González, 2016), aún más si cabe, con las políticas del Gobierno de coalición y la posterior *Education and Adoption Act* (2016) del Gobierno conservador de Cameron, que obligarían a las escuelas con bajos resultados a convertirse en *academies* tras ser evaluadas durante tres años seguidos y no haber mejorado los mismos.

En la actualidad, el Gobierno de Boris Johnson, electo el 13 de diciembre de 2019, el cual como hemos recogido anteriormente pretende seguir una línea de continuidad con las políticas desarrolladas por el Gobierno de coalición, e incluso permitir la apertura de nuevas *grammar schools* (escuelas elitistas), nos lleva

a deducir que el hecho de que haya ganado las elecciones el primer ministro conservador puede conducir a la práctica desaparición de las *maintained schools*.

Una vez más, la situación actual en Inglaterra en relación con su sistema educativo nos hace plantearnos lo que nos hemos planteado anteriormente, es decir, ¿qué hubiese pasado con el sistema educativo inglés si no hubiera ganado Thatcher?; lo que nos lleva a reformular, ¿qué pasará tras haber ganado las elecciones Boris Johnson y no Jeremy Corbin?

Jeremy Corbyn es el actual secretario del Partido Laborista, el cual estaría decidido a recuperar la vía socialista del partido y a abandonar la facción de tercera vía dentro de su partido. El propio Corbyn en el año 2017 anunciaría que su idea era devolver el poder a las LEA, para lo que permitiría la construcción de nuevas escuelas y que asumieran el control de las *academies* existentes si ese era el deseo de las escuelas (Whittaker, 2017).

La secretaria de Educación en la sombra del Partido Laborista, Angela Raymer, en un discurso desarrollado en una conferencia del partido en Liverpool, declararía que las nuevas escuelas que pretendía el laborismo potenciar no serían bajo la estructura de *academies*, sino de *maintained schools* y que acabarían con el proyecto de las *free schools* (George, 2018).

Empero, el resultado de las elecciones generales celebradas el día 13 de diciembre, como hemos recogido, daría la victoria a un Boris Johnson decidido a acabar con el poder de las LEA de manera definitiva.

3.6. Las *schools academies*: argumentos e investigaciones a favor y en contra

Las *schools academies* son el modelo de escuela dominante para la etapa de educación secundaria y aumentan de manera vertiginosa en la etapa de educación primaria.

Las razones del nacimiento de dicho modelo son claras, tras las mismas se encuentra la teoría del capital humano para el que la educación es una herramienta fundamental para el crecimiento económico.

Inglaterra ha estado marcada por la carrera competitiva con EE. UU. y su interés por situarse como un modelo o sistema educativo de altos estándares, en los que ha tenido especial influencia la OCDE a nivel internacional, y esa influencia en la medición del rendimiento académico del alumnado ha marcado las reformas que introdujeron las escuelas tipo *academies* desde el año 2000 en adelante.

Los argumentos o las políticas educativas desarrolladas por los *new labourists*, Blair y Brown, en sus sucesivas etapas de gobierno estarían marcadas por las bases políticas e ideológicas de la tercera vía, con la que pretendían combinar de manera híbrida «lo mejor del mercado» y lo «mejor de lo público» (Partido Laborista, 1997). Por este pensamiento y por la obsesión por mejorar en los resultados en la carrera por ser más competitivos y un modelo de referencia educativa, centraron sus esfuerzos mediante diversas políticas (EAZ, *Excellence in Cities, Sure Start*) para mejorar los estándares de las escuelas que «fallaban» o mostraban bajos resultados.

El modelo de *City Academies* (2000) fue desarrollado para que las escuelas que «fallaban» pudieran separarse de las LEA y con mayor autonomía pudieran mejorar sus estándares, en lo que se ve una clara influencia de las políticas de privatización endógena —poner a funcionar a las escuelas como empresas— y de la teoría de la NGP. Ahora bien, ¿qué dicen los estudios sobre la mejora de las escuelas de bajos estándares mediante el modelo de *sponsor academies*?

El profesor Andrew Eyles de la *Researcher, London School of Economics and Political Science* y Stephen Machin —profesor de Económicas de la *University College of London*— publicarían un artículo el 14 de agosto de 2015 en el diario británico *The Conversation* sobre las *academies schools* del Gobierno laborista, en el que estudiaron 106 *maintained schools* que estaban por debajo del promedio de las pruebas GCSE (*Key Stage 4*) y que se convirtieron en *academies schools* en el año 2002 (First wave of academy schools created under Labour boosted grades, 2015).

Por lo general, mostraron que los alumnos que asistían a las *academies schools* obtenían mejores resultados en dichas pruebas. No obstante, existían diversos matices, ya que los mejores resultados eran obtenidos por alumnos que habían acudido a dichos centros durante al menos cuatro años desde su

conversión al régimen de *academies*. A su vez, las VAS y las *foundation schools* convertidas en *academies* no mostraban mejores resultados en el rendimiento del alumnado. Parte del impacto positivo en el rendimiento de estos venía explicado, en parte, porque las *academies* atraían a alumnos que obtuvieron los mejores puntajes en las pruebas en *Key Stages* anteriores. Por lo tanto, determinarían que la composición de los alumnos cambia y enfatizaron la necesidad de desarrollar investigaciones que observen el rendimiento de los alumnos inscritos en estas escuelas antes de su conversión al régimen de *academies*.

Finalmente, Eyles y Machin (2015) determinan que la autonomía dada a las escuelas de bajos estándares pueden mostrar resultados positivos en el rendimiento del alumnado, pero que estas escuelas de la primera ola de *academies* se diferencian de las del Gobierno de coalición fundamentalmente en que el enfoque estaba en las escuelas con bajos estándares y que los resultados pueden no ser los mismos que en las escuelas que ya tenían buenos estándares, como es el caso de las *academies* de la segunda ola del Gobierno de coalición.

Gillard (2007), por otro lado, estudiaría casos concretos de *academies* del Gobierno laborista en relación con su rendimiento y determinaría que la *Greig City Academy* de Haringey, a los pocos meses de su apertura, habría sido calificada por la *Ofsted* como una escuela que mostraba indisciplina grave y bajos resultados. A continuación, analizaría la *Capital City Academy* de Londres, de la que desatacaría que tuvo problemas con el diseño de su edificio y contó con problemas en su financiación, que condujeron a una reducción de su personal.

A la par, Gillard (2007) apuntaría a que en el año 2004, de las 11 *academies* existentes, solo seis de ellas habían mejorado las puntuaciones de su alumnado en los GCSE, 5 no habían mostrado mejora alguna y una de ellas era la segunda escuela que había obtenido los peores resultados de Inglaterra.

Cabe recordar que uno de los objetivos de la política de *academies* era financiar escuelas desde el Gobierno pero que funcionaran como escuelas independientes, exceptuando los criterios de admisión que debían respetar el *Code of Admissions* y así homologar los sistemas de admisión. Sin embargo, Gillard (2007) recoge como se estaba dando una «selección por sigilo» ya que, si solo contaban con el 10 % reservado para elección por habilidad, se estaban encontrando muestras de prácticas fraudulentas en ciertas *academies* en el año 2004, ya que muchas de ellas seleccionaban al alumnado que obtenía mejores puntajes en las pruebas GCSE. A ello cabría añadir que el Gobierno permitiría la expulsión de alumnos por indisciplina en las *academies*, de lo que recogería Gillard (2007) que sería una práctica frecuente en muchas de las *academies*, ya que no se enfrentaban a sanciones financieras como las LEA ante la expulsión de alumnos.

En relación con la financiación, Gillard (2007) pondría de relieve como las contribuciones de los *sponsors*, al igual que con los CTC del Gobierno conservador, no fueron los aportes financieros estimados y esto supuso un mayor desembolso por parte del Estado del estimado, por lo que se caía la hipótesis de ser un modelo sostenible financieramente. A ello se unía la falta de transparencia y control, ya que era frecuente encontrar casos de *academies* que pagaban sumas desorbitadas a organizaciones propiedad de sus *sponsors*, así como una precarización de las condiciones salariales y laborales del profesorado de 17 *academies* analizadas en el año 2014.

Gillard (2007), citando una noticia del diario *The Guardian* del 14 de marzo de 2005 firmada por Matthew Taylor, recogería como un informe confidencial encargado por el Gobierno a *PriceWaterhouseCoopers* alertaría sobre la creación en Inglaterra de un sistema educativo de dos niveles relacionado con la clase social a la que pertenecía el alumnado (Taylor, 2005).

A todo esto, cabe sumar un informe de la NAO (2007) que estudiaría el progreso de las *academies* desde su fundación y describía que el rendimiento medio del alumnado había mejorado, pero a pesar de ello, en áreas como matemáticas e inglés, continuaban por debajo del promedio. A lo que añadían que las *academies* habían sufrido un sobrecosto de 3 millones de libras en los primeros edificios, y en promedio el total de *academies* había costado 24 millones de libras, siendo más caras que otro tipo de escuelas secundarias.

El *Public Accounts Committee Report* (2007) concluiría que las conclusiones extraídas hasta el momento del mejor rendimiento de las *academies* eran demasiado tempranas y había que esperar un largo plazo para

emitir juicios. No obstante, pondría de relieve que las exclusiones del alumnado eran más altas en promedio que las de otras escuelas (NAO, 2007).

Finalmente, un informe independiente encargado por el *Department of Education and Skills* a una comisión de evaluación, la *PriceWaterhouseCoopers*, que llevaría a cabo un seguimiento de las *academies* durante más de cinco y en el año 2008 emitiría el mismo, concluía que, si bien en el *Key Stage 2* se mostraba una mejora del rendimiento de las pruebas GCSE en comparación con las *maintained schools*, dicha relación no era tan evidente en el *Key Stage 3* (Publications and Documents, s. f.). Además, añadía que la diversidad entre las *academies* mostraba amplias diferencias entre unas y otras, además de que algunas de ellas seleccionaban al alumnado en mayor proporción, lo que mostraba una mejora de sus resultados, a pesar de que en muchas de estas escuelas existían mayores porcentajes de alumnos elegidos para recibir comidas gratuitas, alumnos con el inglés como segundo idioma y con necesidades educativas especiales. Empero, otro grupo de escuelas de este tipo mostraban mayores sesgos de exclusión.

En el año 2009, finalmente, el *think tank Civitas Survey* llevado a cabo por un grupo de expertos de la organización *Civitas* destacó que parte de los resultados del rendimiento mejorado de estas escuelas podía estar relacionada con que animaban a sus alumnos a optar por cursos vocacionales que les resultaban más fáciles y así inflar los resultados de su rendimiento (Walls, 2009).

Tras estos resultados, como hemos descrito reiteradas veces, el Gobierno de coalición haría del programa de *academies* de los Gobiernos laboristas de Blair y Brown el *leitmotiv* de sus políticas para privatizar el sistema de educación pública en Inglaterra.

Entre los principales argumentos esgrimidos por Cameron estaría principalmente la teoría del capital humano y la mejora de los estándares a nivel general mediante una dotación de mayor autonomía de las escuelas respecto de las LEA, para así operar de forma más eficiente y eficaz.

En un documento denominado *The Importance of Teaching: The Schools White Paper* (2010), en su preámbulo firmado por Cameron y Clegg, se encontraba la base de sus argumentos para introducir las reformas educativas en su Gobierno. Principalmente, se apoyaban en los resultados de las pruebas PISA de la OCDE de los años 2000 a 2006 para dibujar un sistema educativo en crisis que necesitaba ampliar el modelo «exitoso» del Gobierno anterior para otro tipo de escuelas —escuelas de buen rendimiento o rendimiento excelente en todos los niveles, y la posibilidad de abrir escuelas de este tipo de nueva creación—, y una vez más se aplicaría lo que Verger, Zancajo y Fontdevila (2016) han descrito sobre la tendencia principal de la privatización en Inglaterra, es decir, la argumentación de un sistema educativo en crisis y la privatización a «golpe de reforma».

Estos argumentos de un sistema educativo en crisis encontrarían el remedio mediante lo que el Gobierno de coalición y los posteriores Gobiernos argumentaban sobre que las *academies schools* y las *free schools* tenían más que demostrada su eficacia en otros contextos como Suecia —*free schools*— y EE. UU. —*charter schools*—, además de las mejoras que habían introducido los Gobiernos laboristas anteriores.

La explosión de las *academies* y las *free schools* estaría asegurada mediante sus políticas de promoción de ambos modelos de escuela, lo que supondría la academización del sector de las *maintained schools* en Inglaterra (Chitty, 2013). Pero, ¿qué dicen los estudios empíricos, informes e investigaciones sobre las supuestas bondades atribuidas a ambos modelos?

Eyles *et al.* (2017) publicarían un informe titulado *The impact of academies on educational outcomes* publicado por el *Education Policy Institute*, en el que analizarían los resultados del rendimiento del alumnado y las admisiones en las *academies* desde su creación. Empero, atenderemos a los resultados de las *academies* pos-2010 o de segunda ola, ya que los resultados que recogen de las pre-2010 o de primera ola van en la línea de lo que hemos recogido. El estudio sería llevado sobre muestras de escuelas representativas del conjunto de escuelas de tipo *academies* y una proporción de escuelas suficiente tipo *maintained schools* como grupo de control. Además, para las *academies* tipo *sponsor* llevarían a cabo comparaciones con las abiertas pre-2010 y pos-2010.

En resumidas cuentas, las conclusiones principales del informe son:

- Para las *sponsor academies*: existe una evidencia de mejora en los resultados de las GCSE antes y después de convertirse en *converter academies*. Por lo tanto, la mejora ya estaba antes de que se convirtieran en *academies*. Sobre las *academies* de este tipo que han presentado mejoras tras su conversión, piensan que puedan estar mejorando sus resultados por las presiones de la competitividad en el cuasimercado educativo. Además, destacan que algunas escuelas han sido forzadas a convertirse en *sponsor academies* debido a sus bajos resultados y, por tanto, el hecho de que se convirtieran en *academies* no sería relevante, ya que queda demostrado que dichas *maintained schools* mejoran sus resultados un año antes de ser convertidas en *sponsor academies* para tratar de evitar la conversión.
- Para las *converter academies*: el estudio muestra que cuentan con un 4 % menos de alumnado con comidas gratuitas escolares que las *maintained schools*, lo que puede tener efectos en los resultados del rendimiento. Además, es importante destacar que estas escuelas eran catalogadas como excelentes en su rendimiento antes de convertirse. Sin embargo, han notado un descenso en los resultados del alumnado para el *Key Stage 4*.
- Para las MAT: mostrarían que, de las 30 LEA y fideicomisos con mejor rendimiento en Inglaterra, 12 pertenecían a cadenas de *academies*. Pero si se miran los resultados de las 23 peores, 9 de ellas pertenecen a MAT.

Finalmente, tras los diferentes hallazgos del informe de Eyles *et al.* (2017, p. 42) sobre las *academies* pre-2010 y pos-2010 —hasta el curso 2016/17—, han mostrado que «no son la panacea para la mejora de las escuelas». Dichos autores destacan que las escuelas pre-2010 del *City Academies Programme* del año 2000 del Gobierno laborista sí mostraron una relativa mejora en el rendimiento del alumnado y de las escuelas. Además, destacan que las *academies* pos-2010 muestran mejoras más leves y las MAT no han mostrado claras diferencias de mejora respecto a las escuelas de las LEA.

En otro documento publicado por Eyles, Machin y McNally (2017) sobre el análisis del impacto de las *academies* en las escuelas primarias en Inglaterra, no encontraron evidencias de mejoras en el rendimiento de los alumnos como resultado de la conversión a este tipo de escuelas. A lo que añadían que las escuelas primarias que no formaban parte de MAT obtenían peores resultados.

Aunque otros autores, como Anne Jackson en un documento publicado en el año 2017 por la Unesco y el *Institute for Educational Planning* titulado *Academies and Free schools in England*, argumentan lo contrario sobre este tipo de escuelas y la eficacia y eficiencia de dichas políticas. Jackson (2017) destacaría que las *academies* tenían éxito porque la autonomía de la que disfrutaban este tipo de escuelas les permitía tener espacio para innovar, las redes de colaboración potenciaban la mejora en el rendimiento y jugaban un papel clave en la formación inicial del profesorado.

Garry *et al.* (2018) realizarían un informe sobre las *free schools* en el que determinarían que se están estableciendo en mayor medida en áreas donde no hay una necesidad pronosticada, sobre todo por lo que hace a las *primary free schools*. Los autores destacan como algo positivo que las minorías étnicas se ven más representadas en este tipo de escuelas. Una cuestión que podemos poner en relación con el hecho que hemos podido concluir en la variable de comparación sobre la libertad de elección, que existía una mayor segregación por etnia, ya que muchas de estas escuelas son *free faith schools* a las que asisten alumnos en su mayoría de confesiones religiosas según etnia.

En otro artículo publicado por el *think tank Policy Exchange* de Natasha Porter y Adams Simos, en el año 2015, titulado *A Rising Tide: The competitive Benefits of Free schools*, destacaban que las *free schools* aportaban mayores beneficios a las escuelas de su alrededor y elevaban los estándares, aumentaban la competencia entre las escuelas que generaba mayores beneficios a las escuelas más pobres, no reducían los estándares de las escuelas locales, no eran impopulares entre los padres, no estaban restando dinero a otras escuelas, aliviaban el gasto a muchas LEA y no estaban dominadas por la clase media.

Sin embargo, Andrew y Johnes (2018), en un informe publicado por el *Education Policy Institute*, argumentarían que este tipo de escuelas no estaban elevando los estándares, empleaban a profesores no

cualificados, eran impopulares entre los padres, estaban aumentando la segregación social en el sistema escolar y desviando capital que podría ser dirigido a crear más puestos escolares en las *maintained schools* o para mejorar las instalaciones de los edificios escolares existentes.

Entre sus principales críticos se encuentran los sindicatos docentes como el NUT o la *National Audit Office* (NAO), que publicaría un informe en el año 2013 titulado *Establishing Free schools: Department for Education* en el que destacaría que el programa había acumulado una factura de miles de millones de libras debido a los costos de adquisición y construcción, mientras que las escuelas existentes estaban en mal estado.

Finalmente, podemos concluir que los estudios desarrollados sobre las escuelas tipo *academies* son diversos y han despertado un claro interés por la comunidad investigadora. Los académicos independientes, los sectores sindicales y los *think tanks* independientes sospechosos o no de afiliación política suelen ser más precavidos a la hora de establecer relaciones causales precipitadas sobre las bondades del programa. Otras agencias o *think tanks* más cercanos al Gobierno de coalición o conservador suelen establecer relaciones positivas sobre los beneficios del programa.

Lo que sí es cierto es que la segunda oleada de *academies* ha redibujado el mapa escolar inglés y ha situado al país británico como el segundo país de la UE que tiene uno de los mayores porcentajes de alumnado en centros de enseñanza privados, con un 52,6 %, solo estando por debajo de Malta con un 61,5 % y seguido de Bélgica con un 42,8 % y España con un 30,8 % (Roca *et al.*, 2019). Una situación que, de seguir la evolución de las escuelas tipo *academies* al mismo ritmo, situará a Reino Unido a la cabeza de estos datos.

3.7. España: normativa sobre las escuelas concertadas

En el año 1985 el PSOE establecería la triple red de centros educativos públicos, privados y concertados. Sin embargo, la primera vez que aparece como concepto fue en la LGE de 1970, aunque no llegó a aplicarse nunca, ya que se continuó otorgando subvenciones a los centros privados.

La concertación de aulas y centros educativos sería estudiada previamente por el PSOE para tratar de desarrollar un modelo que se alejara de las ayudas a la gratuidad que pretendió el Gobierno anterior para financiar las escuelas privadas para que proporcionen educación gratuita en las etapas obligatorias a la ciudadanía. Estas ayudas estaban más cerca de los cheques escolares universales. El PSOE, inspirado en la Ley Debré, elaborada por Michel Debré —ministro interino de Educación del Gobierno de Charles de Gaulle (1959)— como hemos recogido de manera reiterada a lo largo de la investigación, desarrollaría el modelo de conciertos que supondría la homogeneización en su regulación con los centros públicos por lo que hacía a la elección de los padres, los órganos de gobierno y el plan de estudios. A cambio, el Estado financiaba en relación con el pago del sueldo del profesorado y otros gastos de mantenimiento de los centros. El modelo de escuela concertada, por tanto, quedaba de lado de la oferta educativa y la planificación escolar, es decir, que para que se diera un concierto los colegios debían cerciorarse de que satisfacía las necesidades de escolarización recogidas en el artículo 48 de la LODE (1985). Además, según lo dispuesto en el *Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos* (Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, 1985), los conciertos tendrían una duración de cuatro años y podrían rescindirse en caso de incumplimiento grave.

De este modo, el PSOE mediante la LODE (1985) conseguía «una prestación efectiva del servicio público y social de la educación, de manera gratuita, en condiciones de igualdad» (Villarroya-Planas y Escardíbul-Ferrá, 2008, p. 3).

Sin embargo, como recogen Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012, p. 11), el grupo socialista a los pocos años se daría cuenta de que el sistema de conciertos consolidado por ellos pronto se desvirtuaría, más allá del objetivo por el que fue desarrollado. Ambos autores recogen las palabras de Alfredo Pérez Rubalcaba, que estuvo presente en el Ministerio de Educación de 1982 a 1993 y llegó a ostentar su dirección, en el diario *Público* el 11 de octubre de 2012, en el que afirmaba que «pese a los criterios de cercanía del

domicilio o de presencia de hermanos en el centro, hay que admitir que el sistema se ha distorsionado» (Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2012, p. 111).

El Gobierno del PP, como hemos recogido previamente, ampliaría la libertad de elección de centro con el Ministerio de Educación de Esperanza Aguirre, en el año 1997.

En su segundo Gobierno (2000-2004), el Ministerio de Educación de José María Aznar publicaría la LOCE (2002), en la que define los centros en su artículo 75 como: «los centros privados, que en orden a la prestación del servicio de interés público de la educación y a la libertad de elección de centro, impartan las enseñanzas declaradas gratuitas en la presente Ley, podrán acogerse al régimen de conciertos [...]».

Los matices con lo dispuesto en la LODE (1985) son claros, si atendemos a que se introduce en la fórmula que define los conciertos que sirvan a un servicio de interés público y a la libertad de elección de centro. La LOCE deroga por tanto el artículo 47.1 de la LODE en el que se establecían los fondos públicos para el sostenimiento de centros privados al que podían acogerse para la prestación del servicio público de la educación básica. A la par, como recoge Tiana (2018, p. 109):

La LOCE abundó en la libertad de elección, incluyéndola como uno de los derechos de los padres, en relación con la educación de sus hijos (artículo 3, 1b), mencionándola entre los criterios que las Administraciones educativas debían tener en cuenta al realizar la programación de los puestos escolares gratuitos (artículo 72.1) y estableciendo que la elección de un centro privado comportaría la aceptación de su carácter (artículo 73.2). Y también incluyó la demanda social de las plazas escolares en los centros entre los criterios para tener en cuenta para la concesión de conciertos (artículo 75.5). De este modo, la libertad de elección de centro se situaba en el centro de la política educativa de estos años.

De lo destacado por Tiana (2018), podemos destacar como la relación con demanda social como una de las condiciones para aprobar los conciertos educativos deja clara la postura del PP, situando el modelo sobre la demanda y no sobre la oferta, como el PSOE mediante la LODE (1985) habría desarrollado las condiciones para la concesión de conciertos educativos.

Sin embargo, la LOCE (2002) apenas estaría vigente durante dos años y en cuanto el PSOE ganó las siguientes elecciones generales en el año 2004, comenzaría el trabajo para paralizar la LOCE (2002) retrasando el calendario de su aplicación. A partir de aquí comenzarían a desarrollar una nueva ley orgánica educativa sobre la base de la LOGSE (1990) pero con un enfoque centrado en la equidad educativa, y tratarían de solventar los problemas que la LODE (1985) había generado respecto a las admisiones en los centros escolares (Tiana, 2018). A lo que Puelles-Benítez (2016) añadiría que la LOE (2006) subsanaría la mayoría de los errores de la LOGSE (1990), y que además suponía un ejercicio socialdemócrata que impulsaría la igualdad de oportunidades.

La LOE (2006) retiraría lo introducido por la LOCE (2002) sobre el derecho de los padres a la libre elección de centro. No obstante, introduciría uno de los elementos más polémicos de la legislación que situaría en el mismo nivel a los centros públicos y privados-concertados, considerando a ambos como proveedores del servicio público educativo (artículo 108.4).

Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012) recuerdan que reconocer a los centros privados-concertados como proveedores de un servicio público no puede llevarnos a caer en el olvido de que este tipo de centros son empresas privadas y en su mayoría de índole religiosa.

Ambos autores destacan que mediante el artículo 108.4 de la LOE (2006):

Los centros concertados se integran como parte del servicio público de educación, de tal modo que donde antes prevalecían ideas como escuela comprensiva, justicia social, etc., ahora destacan otras ideas como rentabilidad, resultados, excelencia, interés individual, competencia, etc. El camino está servido para lo que se puede denominar ya sin dilaciones la muerte de la escuela pública como elemento de integración social, de compensación de desigualdades, de educación democrática, de tolerancia, etc.

Las declaraciones de ambos autores van en la línea de las mayores críticas arrojadas sobre la LOE (2006).

Más adelante, el PP en el poder en el primer Gobierno de Mariano Rajoy (2011-2016) iría más allá y recuperaría el principio de la demanda social introducido por la antigua LOCE (2002).

La nueva ley del PP o la denominada contrarreforma, como recoge Badera-Bravo (2018, p. 143), cruzaría «la línea roja del artículo 27 de la CE que marcaba el equilibrio entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, al reconocer como uno de los principios como fines de la educación». El autor alude directamente al artículo único. 1.q) de la LOMCE (2013) en el que se expone lo siguiente:

La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Como se puede interpretar, y de acuerdo con lo expuesto por Badera-Bravo (2018), el artículo aquí recogido supone una debilitación de los poderes de la Administración pública para la programación general de la enseñanza. Es decir, que la libertad de enseñanza es resignificada desde el enfoque neoliberal, siendo entendida como la libertad de elección de centros, lo que equipararía los centros públicos y privados-concertados suponiendo una fractura con lo recogido en la LODE (1985).

Sin embargo, este fue uno de los muchos puntos que la LOMCE (2013) introdujo desde un enfoque más propio de las políticas inglesas de la *New Right*, ya que en el artículo 109 de la legislación recogerían lo siguiente:

1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos y alumnas, padres, madres y tutores legales.
2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados-concertados y la *demanda social*. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.

Se vuelve, por tanto, a recuperar el principio de demanda social como uno de los regidores para la concesión de conciertos. Es en este caso una política propia de una tendencia neoliberal, en la que se da el paso de la planificación del mapa escolar previsto por los principios de la oferta a los de la demanda, que sitúan a la familia «consumidora» en el centro.

Además, como recoge Subirats (2014, p. 50), «el apoyo a la enseñanza privada se hace evidente en diversos artículos de la LOMCE». Uno de ellos, y al que hace alusión la autora, es la posibilidad de concertación de escuelas segregadas por sexo. El artículo 1.61 de la LOMCE modificaría el artículo 84 de la LOE en el que se garantiza que los centros que hayan elegido ofrecer una educación diferenciada por sexos podrán suscribir conciertos con las Administraciones educativas.

El nuevo artículo 84.3 de la ley del PP de Mariano Rajoy recogía lo que vendría contenido en el anterior artículo 84.3 de la LOE, es decir, que «En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». Sin embargo, la ley añadiría que:

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora

de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

Es, por tanto, la LOMCE (2013) una ley educativa que plantea por vez primera la concertación de escuelas segregadas por sexo en la historia de la democracia (Venegas y Heras, 2015). La concertación de las escuelas que segregan por sexo supondría lo que Fernández-González y González-Clemares (2015) denunciarían como un ataque a la coeducación recogida, como en tantas otras declaraciones, en especial en la CEDAW (*Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women*). Más allá de ello, el grupo parlamentario del PSOE, el 7 de marzo de 2014, presentaría la impugnación de la educación segregada en los centros concertados. Sin embargo, el fallo constitucional del día 19 de abril de 2018, cuatro años después, determinaría que la segregación por sexos no sería causa de discriminación, ya que supondría una opción pedagógica arraigada al derecho de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos. De este modo, los centros concertados segregados por sexos son por vez primera recogidos en una ley orgánica de educación en España. Esta cuestión necesitaría un análisis más amplio del aquí recogido, sin embargo, es importante identificar el carácter conservador y arraigado de la «concepción de los géneros, apoyada por la Iglesia» (Subirats, 2014, p. 50) y la posibilidad de favorecer la concertación de dicho sector educativo.

El segundo punto que favorece aún más si cabe la concertación es lo recogido en la LOMCE en su artículo 116.8: «Las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional». Ello supone que las escuelas privadas-concertadas puedan ser construidas en suelo público. Como sería recogido en *El Periódico* digital el día 24 de septiembre de 2013, según lo expuesto por Ramón Plañura —profesor de la Universitat Pompeu Fabra y experto en legislación educativa—, este artículo 116.8 supondría «lo que hasta ahora era tan solo un resquicio abierto en la anterior ley educativa, la LOCE, y que ya se recoge claramente en el proyecto de ley de racionalización y sostenibilidad de las administraciones locales, se consolida en la LOMCE», lo que supondría que «las Administraciones públicas auspicien ampliaciones, mejoras, y reformas y nueva construcción de edificios destinados a centros privados-concertados» (Yagüe, A. M. e Ibáñez, 2013). A lo que añadiría que la ley Wert es una intención de «extender la enseñanza privada-concertada, lo que demuestra, una vez más, que la LOMCE es una ley ideológica, que en realidad no busca la mejora del sistema educativo».

Al mismo tiempo, la LOMCE incluiría en su artículo 3.3 que «la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos de Formación Profesional Básica constituyen la educación básica». Un cambio respecto a la LOE (2016) que recogía en su artículo 3 que «la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica». Se trata de un punto importante, ya que, a partir de esta introducción de los ciclos de Formación Profesional Básica como parte de la educación básica, permite la posibilidad de concertar esta etapa educativa. Dicha cuestión quedaría recogida en el artículo 116.6 de la siguiente manera:

Las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los ciclos de Formación Profesional Básica que, conforme a lo previsto en la presente ley orgánica, los centros privados-concertados de Educación Secundaria Obligatoria impartan a su alumnado. Dichos conciertos tendrán carácter general.

A la vez, se abría la puerta a la concertación del Bachillerato, aunque es cierto que formaría más parte de la iniciativa de los distintos gobiernos autonómicos, que con su capacidad de legislar han desarrollado diversas iniciativas como en el caso de la Comunidad de Madrid, en la que se introdujo el cheque Bachillerato, es decir, una ayuda con un importe de hasta 3000 euros lanzada en el curso 2019/20 de la que se beneficiarían 1500 alumnos para evitar que el alumnado de la ESO de centros concertados con fondos públicos se vean abocados a abandonar su centro para trasladarse a un centro público (Arranca el Cheque-bachillerato para 1500 alumnos de la concertada, 2019). En el caso contrario, la comunidad de La

Rioja, el 5 de diciembre de 2019, anunciaría que dejaría de subvencionar los estudios de Bachillerato en centros privados (P. García, 2019).

Finalmente, el modelo descentralizado autonómico español, para el que las competencias educativas fueron transferidas en su totalidad en el año 2000 con el Gobierno del PP, ha permitido que, desde el inicio de las transferencias a las distintas comunidades a partir de la CE de 1978, se configure un sistema educativo de sistemas, en los que su capacidad legislativa, dependiendo de la filosofía, cosmovisión y objetivos políticos del partido de turno, ha favorecido en unas CC. AA. más que en otras la concertación de aulas y la concesión de conciertos educativos ya que, como veremos más abajo, la conjunción de diversas políticas ha permitido un mayor crecimiento de la escuela concertada o no. No obstante, es importante añadir que en los artículos 116.7 y 116.9 de la LOE (2006) se contemplaba que en relación con los conciertos que también imparten enseñanzas posobligatorias que pudieran suscribir las Administraciones educativas con los centros privados, tendrían la consideración de conciertos singulares. Además, los centros que poseyeran un concierto singular podrían percibir cuotas de las enseñanzas posobligatorias, siempre y cuando respetaran los máximos establecidos por la Ley de Presupuestos Generales del Estado.

3.8. Regulación e inspección

Tabla 80. Regulación e inspección de las escuelas concertadas

	Escuelas concertadas
¿Quién las crea?	Entidades privadas, principalmente de la Iglesia católica
¿Cómo se administran?	Propiedad pública y gestión privada. La titularidad privada del centro concertado tiene una duración mínima del concierto de 6 años para centros de educación primaria y 4 para el resto de las etapas
¿Existía una escuela anterior?	No
¿Qué requisitos se tienen que cumplir para crearla?	Contrato establecido entre la empresa y el Estado. Las escuelas concertadas deben cumplir una serie de requisitos ⁷⁰
¿Quién determina los criterios de admisión?	Fijados por las Administraciones públicas. El consejo escolar debe velar por el cumplimiento de las normas generales para admisión de alumnos (igual que los centros públicos)
¿Cuentan con criterios de admisión específicos?	No
¿Deben seguir el currículum nacional?	Sí, con libertad para establecer materias optativas (igual que los centros públicos)
¿Deben seguir las pruebas de evaluación nacionales del alumnado?	Sí (igual que los centros públicos)
¿El profesorado contratado debe tener cualificación profesional?	Sí, la exigida para su puesto específico
¿Están sujetas a la inspección estatal?	Sí

Nota: Adaptado de Eurostat.

Los centros privados-concertados cumplen una doble finalidad. Por un lado, aseguran la gratuidad de la educación obligatoria allí donde no existen suficientes puestos escolares en los centros públicos. Por el otro, facilitan la libertad de elección más allá de la educación establecida por el Estado.

⁷⁰ Impartir gratuitamente la enseñanza, tener constituido el Consejo Escolar del Centro como órgano principal en su gestión y control, aplicar los mismos criterios de admisión de alumnos que los centros públicos, seleccionar al profesorado mediante un procedimiento sometido a control y poseer una relación media entre los alumnos y el profesor no superior a la que la Administración educativa determine cumplir los requisitos mínimos que aseguren la calidad de la enseñanza.

Es por ello que el modelo de escuela privada-concertada supone que las Administraciones educativas de las CC. AA. no solo destinan su financiación a los centros públicos, sino también a los centros privados.

Los conciertos educativos son un convenio o acuerdo entre dos entidades. Dichas entidades son las empresas, por un lado, y las Administraciones públicas, por el otro. El acuerdo implica una serie de obligaciones y deberes por parte de ambas partes que forman una asociación público-privada.

Las Administraciones educativas financian a los centros público-privados en concepto del pago de las nóminas del profesorado y otros gastos de mantenimiento. A cambio, los centros concertados educativos tienen que cumplir ciertos requisitos, como son los recogidos en la Tabla 17 en relación con la contratación mediante concurso público del profesorado, el cumplimiento del currículum nacional, seguir los requisitos de admisión establecidos para los centros públicos, ser gratuita la enseñanza en dichos centros, etc.

Además, existen centros con prioridad para acogerse al régimen de conciertos, como son los que atienden a poblaciones desfavorecidas económicamente, desarrollan experiencias de interés pedagógico o están bajo un régimen de cooperativa.

Otras características de dichos centros son: el derecho a definir su carácter propio siempre que esté dentro del respeto a la libertad de conciencia y el derecho constitucional, las prácticas confesionales deben ser de carácter voluntario y pueden desarrollar actividades y servicios extraescolares complementarios de carácter voluntario, no discriminatorios, sin ánimo de lucro y fuera del horario escolar.

Las escuelas concertadas, a su vez, están sujetas a la inspección de las Administraciones públicas y a las pruebas de evaluación estatales.

3.9. Financiación

Las escuelas concertadas son financiadas en su totalidad con fondos públicos y deben impartir la enseñanza de manera gratuita. La cuantía destinada de los fondos públicos asignada a los conciertos educativos se determina cada año en los Presupuestos Generales del Estado, donde se fija el importe económico aplicable a cada unidad escolar en los distintos niveles educativos. El importe, como hemos recogido anteriormente, incluye la estimación para el pago de los salarios del personal docente y no docente y del mantenimiento de las instalaciones. A la par, las Administraciones educativas pueden incrementar las cuantías para los centros que escolaricen alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Existen dos modalidades de régimen de conciertos y la cuantía en su financiación viene determinada por su naturaleza. Para los de carácter general, son financiados en su totalidad con fondos públicos. Para los niveles posobligatorios (conciertos singulares) los fondos costean solo una parcialidad de los gastos y pueden cobrar cuotas al alumnado sin superar la cuantía fijada por el MEFP.

En relación con las cuantías cobradas a las familias para la realización de actividades extraescolares o servicios complementarios, estas deben ser de carácter voluntario. La gratuidad de aquellos niveles declarados como tales comporta que todos los alumnos, sin discriminación, puedan acceder a las enseñanzas sin obstáculos basados en motivos socioeconómicos. Tampoco se puede imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica alguna (artículo 88.1 LOE). En relación con la gratuidad de la enseñanza, los padres o tutores tienen derecho, de acuerdo con las previsiones legales, a escoger centro docente tanto público como de carácter privado (artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, y artículo 1, letra q de la LOE).

Por lo tanto, la cuantía global de los fondos públicos destinados al sostenimiento de los centros privados-concertados debe posibilitar la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto y se fija en los presupuestos de las Administraciones correspondientes. El importe del módulo económico por unidad escolar se establece anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y en los de las CC. AA., los cuales no deben ser inferiores en su importe a las cantidades marcadas en los Presupuestos Generales del Estado (artículo 117, apartado 2, LOE). Para garantizar que la cuantía de los módulos económicos pueda atender

la gratuidad de los niveles así previstos por la ley, se estableció que en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación se constituyera una comisión en la que participasen las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada-concertada, para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto (disposición adicional vigesimonovena de la LOE). La Ley 12/1987, de 2 de julio, estableció, entre otros aspectos, la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos cursados en los centros públicos. Dicha ley fue declarada en vigor por la disposición final cuarta de la LOE.

Al mismo tiempo, cabe destacar que las CC. AA. destinan parte de su gasto educativo a este tipo de centros. Pero existen diferencias entre las distintas CC. AA., como podemos apreciar en la tabla siguiente:

	TOTAL	Infantil/Primaria	Secundaria	Educación Especial	% respecto del gasto en Educación no universitaria
Andalucía	800.429,40	359.113,10	364.823,20	76.493,10	14,00%
Aragón	160.846,10	79.073,20	75.771,30	5.428,60	18,70%
Asturias (Principado de)	87.910,00	45.634,30	38.310,10	3.965,60	14,10%
Baleares (Illes)	158.566,00	80.039,00	72.596,00	5.931,00	20,40%
Canarias	131.126,70	74.853,20	53.010,20	3.263,30	10,10%
Cantabria	87.337,20	45.443,30	38.436,20	3.457,70	18,80%
Castilla y León	309.611,00	150.950,00	156.061,00	2.600,00	19,50%
Castilla - La Mancha	145.821,00	80.215,80	58.023,50	7.581,70	10,80%
Cataluña	1.129.459,40	598.328,70	456.061,00	65.482,70	24,30%
Comunidad Valenciana	677.782,90	316.786,50	336.181,60	24.014,80	20,70%
Extremadura	84.117,80	42.547,20	34.536,30	5.943,60	9,70%
Galicia ¹	243.956,40	217.271,60	15.213,70	11.471,10	13,60%
Madrid (Comunidad de)	968.157,60	521.195,40	405.743,90	40.149,60	29,60%
Murcia (Región de)	215.695,40	120.075,20	89.400,10	6.220,10	20,00%
Navarra (Comunidad Foral de)	127.337,80	61.890,70	54.703,40	8.629,20	23,60%
País Vasco	658.717,90	289.195,60	302.812,30	53.412,50	30,80%
Rioja (La)	49.584,50	23.389,50	22.142,80	3.957,50	21,40%

Imagen 15. Gasto público destinado a conciertos por CC. AA., año 2016 (miles de euros)

Nota: Recuperado de *Gasto público destinado a conciertos educativos por administración educativa*, por RediE 2019. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/organizacion-y-administracion/gasto-publico-conciertos.html>

De este modo, podemos observar como las CC. AA. que destinan más del 20 % de su gasto público a realizar conciertos educativos son: País Vasco (30,8 %), Comunidad de Madrid (29,6 %), Cataluña (24,3 %), Comunidad Foral de Navarra (23,6 %), La Rioja (21,4 %), Comunidad Valenciana (20,7 %), Illes Balears (20,4 %) y Región de Murcia (20,0 %). Por debajo del 10 % se encontraría Extremadura (9,7 %).

A su vez, y como hemos recogido de manera previa, la financiación de la educación concertada subió un 25 % en diez años, mientras que la financiación de la educación pública se estancó.

Según los datos publicados sobre el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación en el informe del MEFP (2019), la escuela concertada habría visto aumentada su financiación en un 25 %, mientras que la pública aumentaría un tímido 1,4 % en la década que iría del año 2007 al año 2017. Ya hemos destacado las distintas cuestiones introducidas por la LOE (2006), que pasaría a considerar los centros concertados a la par que los centros públicos como proveedora del servicio público educativo. Posteriormente, la LOMCE (2013) introduciría la premisa de la demanda social para la concesión de conciertos, la financiación de la escuela segregada por sexos y la concertación de la FP Básica. Todo esto tenemos que considerarlo en un

momento marcado por la crisis económica y financiera en España, en donde muchas veces la educación concertada es entendida como un ahorro.

La variación porcentual de la financiación de la educación pública y la educación concertada respecto del gasto total ha sido recogida en una gráfica por *eldiario.es* de la siguiente manera:

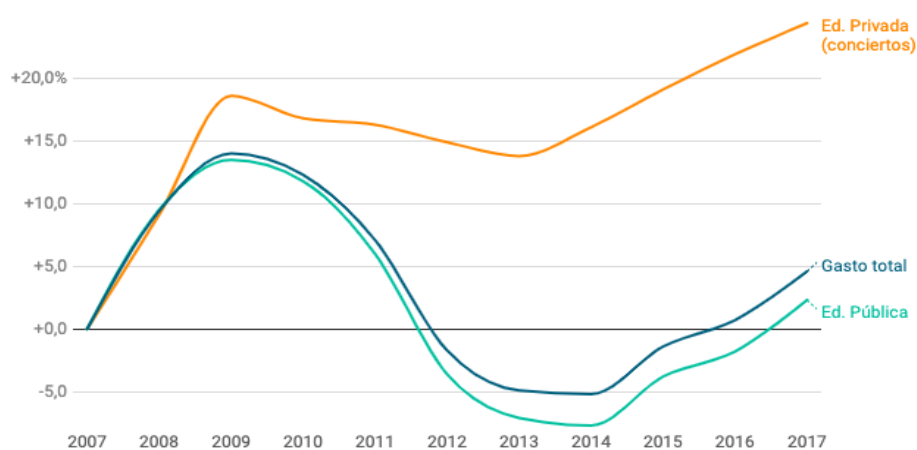


Gráfico 18. Variación porcentual sobre 2007 del gasto público total en educación, el destinado a la educación privada (concertos) y el de la pública en cada año

Nota: Recuperado de «La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública», por D. Sánchez Caballero, 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html

De este modo, podemos observar como la financiación de los concertos como parte del gasto público en España se ha disparado en apenas una década y la inversión en la educación pública ha decaído a partir de las políticas de austeridad y racionalización del gasto público poscrisis económica, y apenas ha experimentado un crecimiento ligero a partir del año 2016.

Es importante, al mismo tiempo, fijarnos en cuáles son las CC. AA. que han destinado un mayor porcentaje de su gasto público a los concertos según los datos cotejados a partir del informe *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* elaborado por el MEFP (2019), sobre los que *eldiario.es* elaboraría la siguiente ilustración:

Las CCAA que más gasto destinan a la concertada

Porcentaje del gasto público en Educación destinado en cada comunidad autónoma a conciertos y subvenciones a la educación privada. Datos de 2017

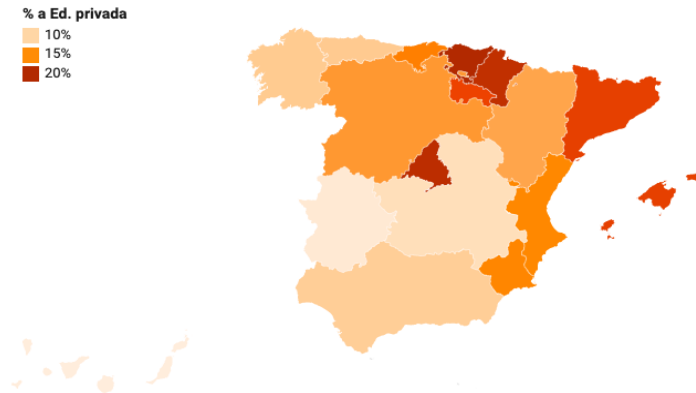


Imagen 16. Las CC. AA. que más gasto destinan a la concertada

Nota: Recuperado de «La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública», por D. Sánchez Caballero, 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html

Como se puede observar, el País Vasco (23,9 %), la Comunidad de Madrid (19,7 %) y la Comunidad Foral de Navarra (19,5 %) invierten alrededor de un 20 % de su gasto público destinado a educación en los conciertos educativos. Seguidas de dichas CC. AA. están Cataluña (18,2 %), Illes Balears (18,2 %) y La Rioja (18,0 %), que destinan algo menos del 20 %. Cantabria (15,5 %), Región de Murcia (15,3), Comunidad Valenciana (15,2) y Castilla y León (14,2 %) destinarían en torno a un 15 % de su gasto público a conciertos y subvenciones. Finalmente, y alrededor del 10 %, estarían las CC. AA. de Galicia (10,8 %), Principado de Asturias (10,8 %), Aragón (13,3 %), Andalucía (10,5 %), Castilla-La Mancha (9,2 %) y Extremadura (8,3 %).

A pesar de los datos aquí expuestos, lo cierto es que el porcentaje del alumnado que acude a centros concertados ha disminuido en los últimos años pasando de un 26,1 % en el año 2007 a un 25,5 % en el año 2017. Para el caso de la escuela pública se habría mantenido el mismo porcentaje en un 67,2 %.

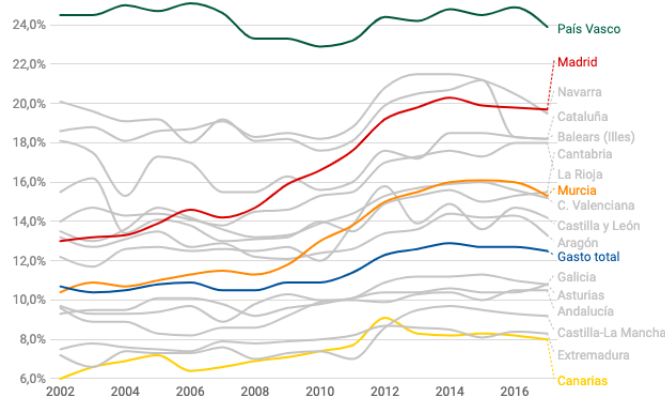


Gráfico 19. Evolución del porcentaje que suponen las transferencias a la educación privada (conciertos y subvenciones) sobre el gasto público en educación en cada CC. AA.

Nota: Recuperado de «La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública», por D. Sánchez Caballero, 2017, *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html

Como se puede observar en el gráfico, las CC. AA. que más han aumentado el gasto público en la educación concertada han sido la Comunidad de Madrid, Canarias y Murcia. El País Vasco, como hemos venido recogiendo, es una de la CC. AA. que sigue una trayectoria continua desde hace ya más de 20 años de una alta financiación respecto con el resto de CC. AA. en la educación concertada.

No obstante, la Comunidad de Madrid, en menos de 10 años, se ha situado como la tercera comunidad que más invierte en conciertos educativos.

A tono general, podemos observar como la financiación de los conciertos educativos por CC. AA. puede presentar verdaderas disparidades entre ellas, y que depende de la voluntariedad política. Las CC. AA. que han experimentado un incremento en la inversión del gasto público, como son la Comunidad de Madrid o la Región de Murcia, han sido gobernadas por el PP durante los últimos 25 años.

3.10. Resultados: evolución de las escuelas concertadas

Existen tres puntos importantes a la hora de comprender el crecimiento mayor o menor de la red de escuelas concertadas en el territorio español. Por un lado, depende del enfoque que se le de a la libertad de elección de centro y su relación con el derecho a la educación en las distintas leyes orgánicas estatales. Por otro lado, depende de los gobiernos y de si existen rupturas o continuidad de políticas en una Comunidad Autónoma concreta y sí ha existido una mayor voluntad y combinación de políticas que favorecen la libertad de elección de centro o no. Finalmente, los criterios de admisión cuando un centro educativo supera su oferta educativa y existen varias aplicaciones son establecidas de manera estatal y autonómica.

Tabla 81. Número de centros públicos y privados que imparten enseñanza para el nivel de Educación Primaria (2003-2018)

	2003		2006		2009		2012		2015		2018	
	Públicos	Privados-Concertados	Públicos	Privados-Concertados	Públicos	Privados-Concertados	Públicos	Privados-Concertados	Públicos	Privados-Concertados	Públicos	Privados-Concertados
Total	8620	3001	10 134	3015	10 322	3033	10 406	3060	10 377	3059	10 314	3049
Andalucía	1467	469	1950	484	1995	474	2005	469	2019	466	2012	462
Aragón	246	84	280	83	291	81	293	80	295	79	303	82
Asturias	230	59	253	57	252	56	243	62	237	55	231	54
Baleares (Illes)	184	89	198	88	207	83	211	55	216	91	215	90
Canarias	613	83	643	83	639	83	624	88	603	86	583	84
Cantabria	137	56	138	54	136	53	135	50	134	51	133	51
Castilla y León	532	185	663	180	664	176	672	174	664	164	651	163
Castilla La-Mancha	562	106	643	107	662	107	663	107	648	108	641	106
Cataluña	1481	583	1530	576	1631	573	1701	572	1714	569	1700	567
C. Valenciana	616	327	978	331	992	573	1003	335	1000	336	999	330
Extremadura	314	61	411	62	409	61	237	61	406	61	405	60
Galicia	749	176	770	178	724	177	232	175	684	176	671	177
C. Madrid	666	345	725	360	760	393	774	424	783	430	792	433
Murcia	270	91	376	89	381	97	389	104	388	106	387	108
C. F. de Navarra	163	45	172	44	170	47	169	47	170	47	172	47
País Vasco	321	210	319	207	324	206	327	204	328	202	330	202
La Rioja	48	23	57	23	57	22	59	23	60	23	60	24
Ceuta	10	6	16	6	16	6	16	6	16	6	17	6
Melilla	11	3	12	3	12	3	12	3	12	3	12	3

Nota: Elaboración propia. Elaboración propia a partir de Enseñanzas no Universitarias. Centros y servicios educativos (MEFP, 2019a). Extraído de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/centros-servicios.html>

Si se atiende a los datos totales se puede observar que los colegios públicos que imparten enseñanza para el nivel de Educación Primaria aumentarían alrededor de 2000 centros de este tipo entre los años 2003 y 2006. El número de centros públicos y centros privados-concertados se han mantenido más o menos en las mismas cifras, es decir, en torno a unos 3000 centros privados-concertados y alrededor de unos 10 000 centros públicos durante más de 15 años. Por tanto, alrededor del 70% de los centros de Educación Primaria son de carácter público y, en torno al 30 %, lo son de titularidad privada-concertada. Por lo que, en términos generales se puede entender que desde que en el año 1985 se introdujera el modelo de escuelas concertadas mediante la LODE la red de estas escuelas privadas financiadas con fondos públicos ha mantenido su presencia en la red escolar de centros educativos de manera continua y permanente.

En el caso del modelo de administración estatal español descentralizado, la mayor o menor presencia de la red de escuelas concertadas en un territorio o Comunidad Autónoma está relacionado con características o variables políticas, culturales, económicas, estructurales o históricas.

Como se puede observar en la tabla anterior el País Vasco es la Comunidad Autónoma que cuenta con una red de escolarización privada-concertada en la etapa de Educación Primaria que representa casi la mitad en proporción del número de escuelas privadas, si se atiende a que el número de escuelas públicas están entre 300 y 330 escuelas en el período de tiempo recogido y las escuelas privadas-concertadas entre 200 y 210. El País Vasco ha sido catalogado como uno de los “feudos” de la escuela concertada (Bayona, 2019). La Comunidad vasca durante el período del franquismo desarrollaría la red de escuelas privadas denominadas *ikastolas*, es decir, cooperativas de enseñanza en euskera que sufrieron un período durante el franquismo de ilegalidad, pero que aún así muchas de ellas operaban en la clandestinidad y que finalmente en el año 1993 mediante la Ley de Educación Vasca pasaron a integrarse en el modelo de escuelas concertadas casi en su totalidad (Azumendi, 2015). Aperribai-Uranga (2019) describiría que la alta presencia de las escuelas privadas-concertadas en esta Comunidad también estaría relacionada con la presencia de APPs de corte religioso con una amplia tradición en el País Vasco.

Bayona (2019a) catalogaría, al mismo tiempo que el País Vasco, a las Comunidades Autónomas de Madrid, Catalunya y Valencia como “feudos” de la red de escuelas privadas-concertadas. A ello, podríamos añadir la Región de Murcia que está experimentando un crecimiento del número de escuelas privadas-concertadas en los últimos años y que suponen un tercio de la red de escuelas de Educación Primaria.

Las Comunidades Autónomas de Madrid, Valencia y la región de Murcia han estado principalmente gobernadas por gobiernos de la derecha conservadora española (Partido Popular).

En el caso de la Comunidad de Madrid, el Partido Popular ha gobernado desde el año 1995 hasta la actualidad lo que ha llevado a hablar de hegemonía política, en donde se han aplicado políticas neoliberales y de cuasimercado educativo que potencian la libertad de elección de centro (Villamor y Prieto, 2016).

En la misma línea, la Comunidad Valenciana el Partido Popular gobernaría desde el año 1996 hasta el año 2015, en donde se aplicaron al mismo tiempo políticas que fomentarían la libertad de elección de centro y se apostaría por el modelo de escuela privada-concertada (Arnau-Orts, 2017).

La Región de Murcia ha estado gobernada por gobiernos de la derecha conservadora española desde el año 1995 hasta la actualidad y también han reforzado las políticas para potenciar la política de privatización “híbrida” de escuelas concertadas y la libertad de elección de centro (Sánchez-Aguilar, 2017; Zapata-Conesa, 2011).

Cataluña ha estado gobernada en su mayoría por partidos políticos de la centroderecha catalana que siempre han apostado por la inversión en la red de escuelas concertadas y la precarización de la escuela pública (Valiente, 2008). En los períodos que ha gobernado una coalición de izquierdas en Cataluña se ha tratado de revertir la situación e invertir en la red de escuelas públicas (Medina, 2007). Esto no quiere decir, que los gobiernos de la izquierda de coalición catalana no hayan introducido otros mecanismos de privatización de la educación vía el discurso de la innovación como han estudiado otros investigadores (Verger, Currán y Parcerisa, 2015; Parcerisa, 2016).

Los casos de Extremadura y Andalucía, dos Comunidades Autónomas han sido gobernadas por el Partido Socialista Obrero Español desde el inicio de la democracia y se ha apostado por la red de

escolarización pública. Ahora bien, esto no quiere decir que no se hayan puesto en marcha otro tipo de mecanismos de privatización endógena (Ball y Youdell, 2008), como en el caso de la Comunidad de Andalucía que han sido estudiados por diversos investigadores (Luengo y Saura, 2013; Luengo y Molina-Pérez, 2018). Extremadura, por su lado, se argumenta que no ha apostado por la red de escuelas concertadas, ya que no es rentable en una Comunidad rural en su mayoría y despoblada (Bayona, 2019b).

En líneas generales, si se observa la tabla siguiente, se puede observar que existe más o menos homogeneidad entre el número de centros públicos de Educación Primaria y los centros privados-concertados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Huelga destacar que la mayoría de los centros de educación privada-concertada integran las etapas mediante conciertos generales de Educación Primaria y ESO y, conciertos singulares para las etapas de Educación Infantil, Formación Profesional y Bachillerato.

Tabla 82. Número de centros públicos y privados que imparten enseñanza para el nivel de Educación Secundaria (2003-2018)

	2003		2006		2009		2012		2015		2018	
	Públicos	Privados- Concertados	Públicos	Privados- Concertados	Públicos	Privados- Concertados	Públicos	Privados- Concertados	Públicos	Privados- Concertados	Públicos	Privados- Concertados
Total	5015	2735	4381	2735	4305	2761	4233	2794	4153	2788	4152	2783
Andalucía	1333	418	1241	418	1199	414	1156	414	1139	413	1128	415
Aragón	124	81	120	81	119	79	122	80	118	79	117	80
Asturias	103	63	93	63	87	58	87	57	85	57	85	56
Balears (Illes)	67	81	63	81	66	78	68	80	69	80	70	81
Canarias	240	76	224	76	226	82	224	82	216	84	212	82
Cantabria	56	43	54	43	51	42	50	41	48	42	49	42
Castilla y León	348	177	309	177	300	176	291	174	236	159	226	155
Castilla La-Mancha	269	94	228	94	227	94	227	94	219	97	222	93
Cataluña	465	488	474	488	509	482	357	487	550	488	580	489
C. Valenciana	698	326	432	326	401	320	362	322	362	320	357	311
Extremadura	210	56	155	56	142	57	139	57	139	56	135	56
Galicia	343	156	340	156	322	160	311	159	308	158	305	157
C. Madrid	320	312	304	312	314	356	316	381	320	392	322	398
Murcia	206	92	112	92	111	92	114	99	116	100	115	105
C. F. de Navarra	53	35	53	35	54	36	54	36	56	36	56	36
País Vasco	131	207	131	207	133	204	128	200	131	196	132	196
La Rioja	31	22	31	22	31	23	30	23	29	23	29	23
Ceuta	11	6	10	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Melilla	7	2	7	2	7	2	7	2	6	2	6	2

Nota: Elaboración propia. Elaboración propia a partir de Enseñanzas no Universitarias. Centros y servicios educativos (MEFP, 2019a). Extraído de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/centros-servicios.html>

Ahora bien, si es cierto como se ha expuesto anteriormente que existe cierta homogeneidad en el número de escuelas privadas-concertadas de Educación Primaria y de la ESO, también llaman particularmente la atención los datos, una vez más, del País Vasco en donde el número de centros públicos es relativamente menor al número de centros privados concertados de la etapa de la ESO.

En los casos de los denominados “feudos” de la educación concertada (Bayona, 2019a) se puede observar como la Comunidad de Madrid ha ido aumentando el número de conciertos en la ESO, llegando a una situación en la que las escuelas de este tipo superan en número a las escuelas públicas.

Empero, en Cataluña ha ocurrido lo contrario, ya que era una Comunidad Autónoma que en el año 2003 las escuelas privadas-concertadas suponían más del 50% de las escuelas de la ESO y en los últimos ocho años se ha ido revirtiendo la situación hacia la publicación de los centros educativos de esta etapa educativa.

La Comunidad Valenciana, ha pasado de tener el alrededor del 70% de centros públicos de esta etapa hacia la equiparación en alrededor del 50% de centros públicos y el 50% de centros privados-concertados.

En líneas generales, se puede observar como en unas y otras Comunidades Autónomas un mayor equilibrio hacia los centros privados-concertados depende en su gran mayoría del tono de los gobiernos autonómicos o de variables históricas y culturales (País Vasco) debido al modelo de Estado descentralizado y la transferencia de las competencias educativas que culminaría en el año 2.000.

La transferencia de las competencias a las CCAA y la mayor libertad para organizar y administrar los sistemas educativos de los distintos territorios ha podido incidir en el desequilibrio en el crecimiento de la red de escolarización público-privada en el territorio español. En el siguiente cuadro recogemos la transferencia paulatina de las competencias educativas en tiempos diferentes a las distintas CCAA en la siguiente Imagen:

						Murcia
						Madrid
						Extremadura
					La Rioja	Cast.-La Mancha
País Vasco	Galicia	C. Valenciana			Cantabria	Cast. y León
Cataluña	Andalucía	Canarias	Navarra	Islas Baleares	Aragón	Asturias
1980	1982	1983	1990	1997	1998	1999

Imagen 17. Transferencia de las competencias educativas a las distintas Comunidades Autónomas.

Nota: Extraído de CEOE (2016, p. 17).

De manera previa, incidimos, en dos puntos importantes a la hora de comprender el crecimiento mayor o menor de la red de escuelas concertadas en el territorio español. Por un lado, la transferencia de las competencias educativas en diferentes momentos que han podido permitir una gobernanza de los sistemas educativos de manera descentralizada en algunas comunidades frente a otras, y la interpretación de la libertad de elección educativa por parte de las diferentes fuerzas en el poder político.

País Vasco y Cataluña fueron las Comunidades Autónomas a las que les fueron transferidas las competencias educativas en el proceso constitucional marcado por su identidad nacional. Ambas CCAA destacan por la privatización público-privada de la educación como analizaremos más adelante. Tal es el caso de la Comunidad de Madrid, en la que a partir del año 2000 la privatización híbrida y las políticas “de” y “en” la educación experimentan un crecimiento. No pretendemos agotar el análisis sobre el modelo

descentralizado y la privatización de la educación desde una perspectiva histórica y en profundidad. Empero, ponemos de relieve la importancia de la capacidad de gobierno y legislación de las diferentes CCAA.

Con todo, no podemos perder de vista que existen otra serie de variables contextuales e históricas, como es el caso del País Vasco en el que existe una enorme relevancia de los colegios religiosos y de las ikastolas (escuelas de enseñanza en euskera surgidas como alternativa al modelo nacionalista educativo franquista) (Aperribai-Uranga, 2019).

Por tanto, si el gobierno de la comunidad autónoma tiene un especial peso en la concertación o no, es decir, en invertir y apostar por dicho modelo, es importante tratar de mapear al menos seis CC. AA. con gobiernos de distinto color (ideológico/político) donde la presencia de la escuela concertada es variada en cuanto al porcentaje de población escolar que atiende y la financiación destinada a dicha red educativa. Por ello hemos seleccionado CC. AA. en donde los gobiernos políticos de dichas comunidades hayan estado presentes al menos a lo largo de una década en el poder. Las CC. AA. son las siguientes:

- País Vasco y Cataluña gobernadas por partidos nacionalistas de centroderecha.
- Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana gobernadas por el PP.
- Andalucía y Extremadura gobernadas por el PSOE.

El País Vasco ha estado gobernado por EAJ-PNV (Partido Nacionalista Vasco), es decir, un partido político de la centroderecha vasca que coparía el gobierno desde el año 1980 hasta el año 2009 cuando entraría en el gobierno el PSE-EE (Partido Socialista de Euskadi-Euskadiko Ezkerra) hasta el año 2012 que volvería a gobernar el EAJ-PNV hasta la actualidad.

En Cataluña, Convergència i Unió, un partido político de la centroderecha nacionalista catalana gobernaría desde el año 1984 hasta el año 2003 cuando ganaría las elecciones el PSC (Partido Socialista de Cataluña) que estaría en el poder hasta el año 2010 cuando volvería a ganar las elecciones CiU, hasta la actualidad.

En el caso de la Comunidad de Madrid, estaría gobernada por el PSOE entre los años 1983 y 1995. A partir de este año, ha estado presidida por gobiernos del PP y en la actualidad hay un gobierno de coalición desde el año 2019 conformado por dos partidos de la centroderecha española, es decir, PP y Ciudadanos, con el apoyo del partido ultraderechista VOX.

La Comunidad Valenciana sería gobernada desde el año 1983, cuando firma su Estatuto de Autonomía, hasta el año 1995 por el PSPV-PSOE (Partido Socialista del País Valenciano). Ese año ganaría la elección con mayoría relativa el PP por lo que gobernaría en coalición con un partido nacionalista denominado Unión Valenciana. En el año 1999 comenzaría la hegemonía del PP en el gobierno de la Generalitat Valenciana hasta el año 2015, en el que entraría el gobierno tripartito de coalición de izquierdas del PSPV, Compromís y Podemos, gobernando hasta la actualidad.

Tanto Extremadura como Andalucía han sido gobernadas mayoritariamente por el PSOE. En el caso de Extremadura, el PSOE ha gobernado desde el año 1983 hasta el año 2011, cuando entraría a gobernar el PP durante cuatro años (2011-2015) para volver de nuevo al poder el PSOE en el año 2015, hasta la actualidad.

En el caso de Andalucía, ha existido una homogeneidad política del PSOE durante más de 25 años, el cual gobernaría desde el año 1978 hasta 2019, cuando por primera vez pasaría a ser gobernada por una coalición de derechas formada por PP, Ciudadanos y el apoyo de la ultraderecha española, VOX.

En líneas generales, y como veremos más adelante, tanto los gobiernos del PP como los gobiernos de la centroderecha nacionalista en las distintas CC. AA. han visto en la educación concertada una red de escolarización más allá de la subsidiariedad de la red estatal. Por lo que hace a los gobiernos del PSOE, no han promocionado o no han invertido tanto en dicha red de escolarización pública.

Debemos atender a que existe un discurso capitalizado por la Conferencia Episcopal Española de que la educación privada-concertada supone un ahorro de 3300 millones a las arcas públicas estatales, siendo que cuenta con alrededor del 80 % de los centros de esta naturaleza y argumenta que si la red pública debiera absorber el volumen del alumnado con el que cuentan, no podría por los costes que supondría. Una tesis

que el PP suele apoyar, ya que se supone un claro defensor de dicha red de centros educativos mediante la LOMCE (2013) (Los beneficios que reporta a la sociedad la escuela concertada, 2019).

Hay que tener en cuenta que, como recoge un informe del *think tank* KGB (2019), las escuelas católicas concertadas obtuvieron el 82 % (10 025 millones de euros) de los fondos administrados por el Estado (DBK Informa, 2020).

Los defensores del modelo de escuela concertada como un modelo que ahorra dinero al Estado argumentan que un alumno de la escuela pública supone un gasto de alrededor de unos 5348 euros, frente a los 2670 euros que puede costar el de la concertada (Rogerero-García y Andrés-Candelas, 2014). Sin embargo, el gasto privado de las familias supone sobre unos 472 euros para los que asisten a la pública y unos 1222 para los que asisten a la privada (Martín-Díaz *et al.*, 2014), lo que supone un elemento de segregación escolar (Bonal, 2002).

Por otro lado, existe un sector de la población académica y política que defiende todo lo contrario, es decir, que la escuela concertada no supone un ahorro y que se trata de un mito. Martín-Díaz *et al.* (2014), en un informe realizado para el Observatorio por la Educación Pública del Área Federal de la Educación de Izquierda Unida, muestran que el coste por alumno en una escuela privada-concertada suele ser equivalente al de una escuela pública si no se considera el gasto familiar. Además, los autores añaden que es importante comprender que, por razones de homogeneización en los estudios comparados internacionales, la inversión en educación no contempla las características específicas de los contextos; y otra cuestión, no menos importante, es que no se toman en cuenta otras características que hacen más cara la educación pública, como es que acoge a alumnado más diverso y que requiere de una mayor inversión en programas, recursos o atención educativa. Para los autores, los datos sobre el «gasto por alumno» que aparecen en la mayoría de los estudios publicados no son «del todo» válidos, ya que se elude lo anteriormente desarrollado, además de que la escuela concertada no llega a las zonas rurales y es mayor en número por tratar de asegurar la universalidad del derecho a la educación, así como las condiciones salariales del funcionario público no son las mismas que las del profesorado de la concertada.

Otro de los argumentos esgrimidos por las patronales de la concertada es que, si las instituciones públicas tuvieran que asumir al alumnado de la concertada en las redes públicas, los costes no podrían ser afrontados por el erario. En esta línea, Antonio Rodríguez-Campra, presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), expondría que «Si no existiera la enseñanza concertada, sus alumnos tendrían que ser absorbidos por el sistema público. Y, en vez de costarle el 57 % tendría que pagar el 100 %» (Sanmartín, 2014). No obstante, la natalidad ha bajado casi un 30 % desde hace una década y según datos del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2030 España tendrá 800 000 niños menos, lo que podría obligar a cerrar más de 30 000 aulas (Bayona, 2017).

Más allá de los argumentos a favor o en contra, mito o no, la inversión en la educación concertada ha crecido en los últimos 10 años en España. Como recogemos en los siguientes datos, la financiación de la educación privada-concertada en dichas comunidades del año 2005 al año 2017 es la siguiente:

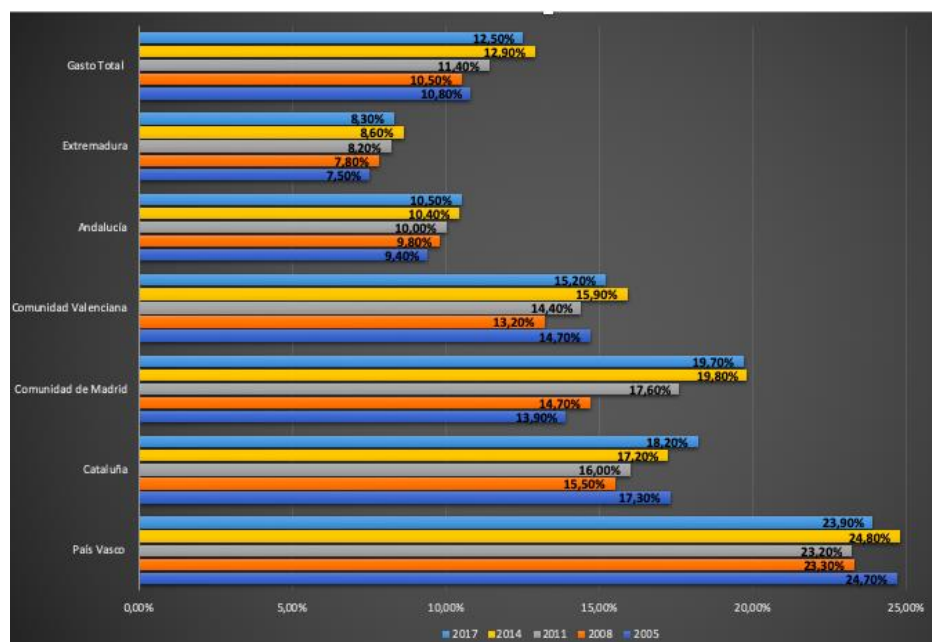


Gráfico 20. Evolución del porcentaje que suponen las transferencias a la educación privada (conciertos y subvenciones) sobre el gasto público en educación

Nota: Elaboración propia. Basado en *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ac46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

Si seguimos la evolución de las inversiones llevadas a cabo en las distintas CC. AA. gobernadas en su mayoría por el PP —Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana—, podemos observar que la inversión en la red de escolarización concertada ha ido en aumento desde el año 2005, sobre todo por lo que hace a la Comunidad de Madrid, la cual ha pasado de invertir un 13,9 % en el año 2005 a una inversión del 19,7 % en el año 2017. La Comunidad Valenciana ha invertido en los últimos diez años en torno a un 15 %. Solo en el año 2008, el porcentaje destinado a dicha red de escolarización pública como parte de su gasto público estaría situado en un 13,2 %, cifra que coincide con el inicio de la crisis económica. Además, cabe apuntar que en la Comunidad de Madrid se prevé que la red de escuelas concertadas siga creciendo y se aumente el gasto público sobre dicha red con el nuevo gobierno de coalición de PP y Ciudadanos, ya que la presidenta de la Comunidad de Madrid, Díaz Ayuso, ha creado la Dirección General de Educación Concertada, Becas y Ayudas al Estudio, de la que forman parte de la misma excargos del gobierno de Esperanza Aguirre, una de las etapas de presidencia de la Comunidad de Madrid que, como veremos, más apostó por la red de escolarización concertada o de modelos como el bilingüismo (Ayuso crea un área de educación concertada que gestionará una dirigente vinculada a una firma de colegios de élite, 2019). Además, y como ha recogido el *diario.es*, el área de educación concertada será gestionada por una dirigente vinculada a una firma de colegios de élite, es decir, la Institución Educativa SEK —apoderada mancomunada de otros colegios privados como SEK, Sek Brands, S. L. o Institución Educativa SEK, S. L., también vinculada la universidad privada Camilo José Cela—, que ha sido directora general corporativa de la misma. Una vez más, como recoge Ball (2014), las redes de políticas difuminan las relaciones entre lo público y lo privado y las naturalizan, lo que supone una privatización de la política. Este caso nos recuerda a como en Inglaterra el secretario de Estado de Educación del Gobierno de coalición en su primera etapa, Michael Gove, designaría como parte de su consejo a magnates y empresarios que ostentaban cargos de representación o presidencia en las cadenas de *academies* o MAT.

En las CC. AA. gobernadas por partidos nacionalistas la inversión en la red de conciertos educativos como gasto público ha sido generalmente alta, sobre todo por lo que hace al País Vasco: en torno a un 25 %

de su presupuesto público destinado a educación ha ido dirigido a dicha red en la última década, lo que sitúa a esta comunidad autónoma como la que más invierte en dicha red.

En el caso de Cataluña, se puede observar una línea ascendente en la inversión de la red educativa concertada a partir del año 2011, pasando de un 16 % en ese año a un 18,20 % en el año 2017. En este caso se puede observar que en el año 2005 se invertía un 17,30 % en dicha red de escolarización respecto del gasto público, pero notamos un receso en los fondos destinados de dicho gasto a los conciertos y subvenciones entre los años de gobierno del PSC; la inversión descendería a un 15 %.

En los casos de las CC. AA. gobernadas por el PSOE, podemos observar como la inversión del gasto educativo en conciertos y subvenciones ha presentado un ligero ascenso, pero se mantiene entre un 8 % y un 11 % en ambas CC. AA. Sin embargo, en el caso de Andalucía, gobernada en la actualidad por el gobierno de coalición PP-Ciudadanos y con el apoyo de VOX, las políticas irán cada vez más dirigidas a la inversión en dicha red de escolarización privada, ya que se han mostrado favorables a blindar la libertad de elección de centro y el consejero de Educación, Javier Imbroda, ha declarado que «en todas las zonas de escolarización habrá un centro público y uno concertado, siempre que en la localidad existan, ya que el objetivo es que las familias elijan el modelo de educación que entiendan mejor para sus hijos» (Montilla, 2020).

También es interesante destacar que las CC. AA. que cuentan con un mayor PIB per cápita de España según el INE (2019), como son la Comunidad de Madrid (34 079), País Vasco (34 079), Comunidad Foral de Navarra (31 809) y Cataluña (30 769), son algunas de las CC. AA. que más invierten en la red de escolarización público-privada. En la misma línea, cabe destacar que Extremadura es la que menos invierte en la red de escolarización concertada y es la que presenta un menor PIB per cápita (18 174). Andalucía tiene el tercer PIB per cápita menor de España con 19 132, solo superado por Melilla (18 482) y como hemos dicho Extremadura. Dicha relación no pasa desapercibida si atendemos a que los centros concertados cobran cuotas de manera ilegal hasta en el 90 % de este tipo de centros (CEAPA, 2018), entre otras variables, y no encuentran el mismo mercado que en zonas como Madrid, País Vasco, Cataluña y Navarra. También es cierto que en las grandes ciudades existe un mayor porcentaje de existencia de este tipo de centros educativos.

La Región de Murcia, aunque no sea estudio parte de estos casos, es un caso excepcional en la relación PIB per cápita e inversión en la red de escolarización concertada como porcentaje del gasto público, ya que como hemos destacado es una de las CC. AA. que han aumentado exponencialmente su inversión en la red de escolarización concertada en la última década, y es la séptima comunidad autónoma con menor PIB per cápita, con 21 134 euros, estando por debajo de la media española (25 584 euros). No obstante, el caso de Murcia tiene que ver con la presencia del PP durante más de 15 años en el gobierno de la comunidad.

A la par, en dichas CC. AA. el porcentaje de alumnado en los centros privados sostenidos con fondos públicos sería el siguiente:

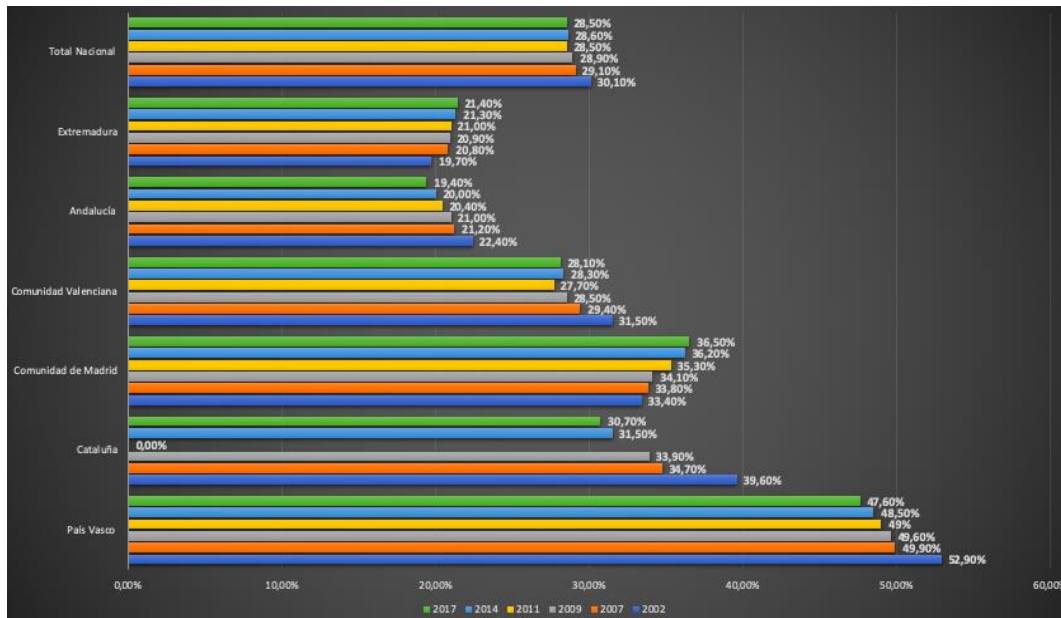


Gráfico 21. Porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas privadas-concertadas en la etapa de educación primaria

Nota: Elaboración propia. Basado en *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/scie-2019.pdf>

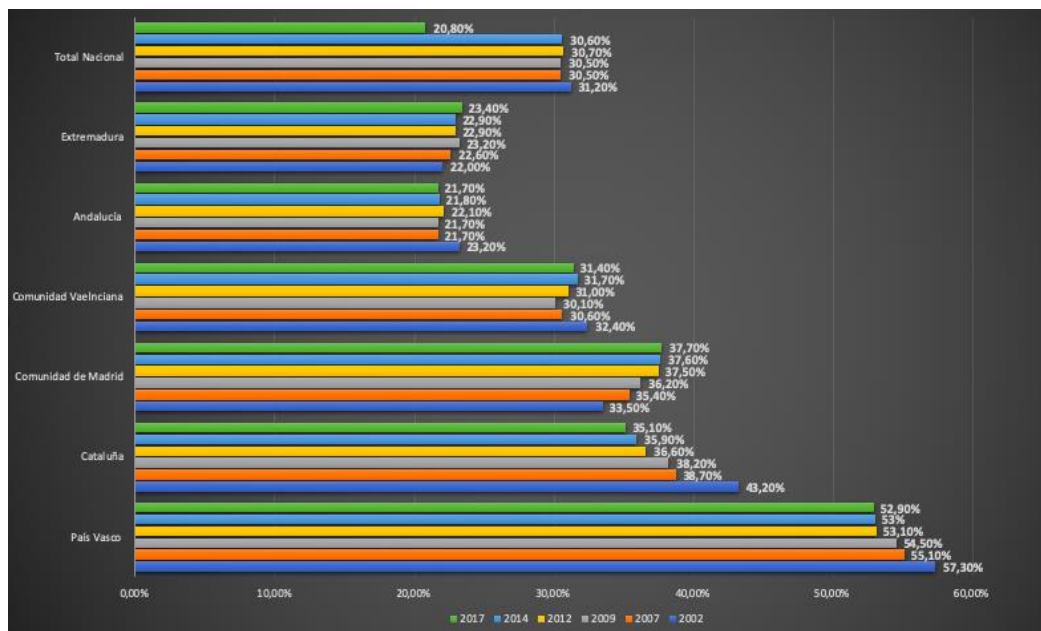


Gráfico 22. Porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas privadas-concertadas en la etapa de educación secundaria obligatoria

Nota: Elaboración propia. Basado en *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/scie-2019.pdf>

Como se puede observar en los gráficos si la tendencia de las distintas CC. AA. ha sido aumentar el gasto público en la red de escolarización privada-concertada, el porcentaje del alumnado escolarizado en centros de este tipo ha ido disminuyendo como tendencia generalizada. Otra de las cuestiones importantes es que, tanto la etapa de educación primaria como la educación concertada, relativamente en todas las CC. AA. tienen un porcentaje de matriculación del alumnado similar o parecido.

Olmedo y Santacruz (2013) destacarían que, en las estrategias de orden instrumental de las familias para que sus hijos pudieran trascender su *habitus* y adquirir un capital relacional que pudiera aportarles salidas profesionales futuras, suelen enviar a sus hijos a este tipo de centros que se consideran como un «refugio», en el sentido de que se trata de centros con una población más homogénea de un estatus socioeconómico y cultural superior o semblante. En relación con lo argumentado por ambos autores, la red de centros públicos españoles donde estudia el 67 % del alumnado de educación primaria y secundaria obligatoria acoge a 8 de cada 10 alumnos inmigrantes, es decir, que los centros públicos atienden al 10 % de una población que requiere una serie de medidas de refuerzo específicas, frente al 4,9 % matriculado en la red de escuelas concertadas (MEFP, 2019). Como se pregunta Goenechea (2015, p. 112):

¿Qué está ocurriendo? Si las estadísticas dicen que en el curso 2013/14 un 8,7 % (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) del alumnado en España es de nacionalidad extranjera, ¿cómo es posible que muchos centros no tengan estudiantes foráneos o su presencia en ellos sea anecdótica?

Parte de ello viene explicado por lo relatado anteriormente sobre el cobro de cuotas «voluntarias», el criterio de admisión basado en haber cursado estudios en el mismo centro en etapas anteriores como en el caso de la etapa de 0 a 3 años, que es de pago, o que la mayoría de los centros concertados no se encuentran en zonas donde suele haber inmigración (¿Por qué la escuela concertada tiene muchos menos alumnos extranjeros que la pública?, 2019).

En la misma línea, existe una mayor concentración de alumnos con necesidades educativas especiales en la red de escolarización pública que en la red de escuelas concertadas. Según los datos del informe SIEI (Informe sobre el estado del sistema educativo) para el curso escolar 2017/18 del MEFP (2019, p. 275), en la etapa de educación primaria, de los 88 547 alumnos escolarizados con necesidades educativas especiales, 68 744 eran atendidos por la red de escolarización pública y 19 096 por la red de escuelas concertadas. En el caso de la etapa de educación secundaria obligatoria, de los 58 845 alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados, 40 186 eran atendidos por centros de titularidad pública y 18 000 en centros privados-concertados. Es decir, que, en términos generales, el 71,6 % de los alumnos con necesidades educativas especiales estaría matriculado en centros públicos y el 27,1 % en centros privados-concertados.

La Plataforma Escuelas Concertadas publicaría en su página web una nota en la que destacaba que las escuelas concertadas primaban al alumnado con necesidades educativas especiales, y referenciaban los datos del informe *Datos y Cifras. Curso escolar 2014/2015* del MECD (2015), de los que «34 544 niños con algún tipo de discapacidad forman parte del sistema educativo. De ellos, casi la mitad (42,3 %) son atendidos por la escuela concertada» (La Concertada prima la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, 2016). Sin embargo, no hemos encontrado los datos citados, aunque sí en otro documento elaborado por el MECD (2017) titulado *Las cifras de la educación en España. Estadísticas de indicadores. Estadística 2017*, en el que recogen que el total del alumnado con necesidades educativas especiales integrado en centros ordinarios para las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria en España sería de 111 183. De estos datos, destacan que 26 359 alumnos asistirían a centros privados-concertados y 84 057 alumnos acudirían a centros públicos. Para el mismo curso educativo, el *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2014/2015* del MECD (2016) recogería que había 1362 centros ordinarios con unidades de Educación Especial, de los cuales el 90,4 % (1231 centros) fueron de titularidad pública y el 9,6 % (131) centros privados-concertados (López, 2017).

3.10.1. Comunidad de Madrid

En el caso de la Comunidad de Madrid, como podemos observar en el Gráfico 22, el porcentaje ha ido aumentando desde un 33,4 % del alumnado escolarizado en centros privados-concertados a un 36,5 % en la actualidad. A ello cabe sumar que la Comunidad de Madrid es la que cuenta con una red de escolarización puramente privada con el mayor porcentaje de alumnos de todas las CC. AA. en dicha red y, que en el curso 2016/17, este porcentaje estaba situado en un 9,5 % para la etapa de educación privada, siguiéndole muy por detrás las Islas Canarias con un 5,5 % de alumnos escolarizados en esta red (MEFP, 2019, p. 19). La Comunidad de Madrid, como hemos venido recogiendo a lo largo del texto, no es un caso aislado, aunque en la representación gráfica podamos observar que ha sido la única comunidad en la que el porcentaje del alumnado escolarizado en la red privada-concertada ha aumentado de manera significativa en este tipo de centros. Las políticas que se han desarrollado desde la hegemonía política del PP en la comunidad han sido determinantes para el crecimiento de dicha red de escolarización, que ha encontrado un enorme apoyo en un partido con integrantes definidos como neoliberales, como la expresidenta de la Comunidad, Esperanza Aguirre, que hizo de la libertad de elección de centro el timón de sus políticas. Sin irnos demasiado lejos, en el año 2008 se abriría la puerta para la concertación de los centros públicos en la localidad de El Álamo, en la que uno de los centros pasaría a ser concertado, a lo que la consejera de Educación, Lucía Figar, respondería que había que satisfacer la demanda de las familias insatisfechas, y de lo que el Ministerio de Educación señaló que se trataba de una situación peculiar pero que no vulneraba la ley; lo que muestra los márgenes de una comunidad para concertar centros públicos dentro del modelo administrativo español (Sánchez del Moral, 2008).

El caso de la Comunidad de Madrid es particular y se ha implementado un verdadero cuasimercado educativo. Villamor-Manero y Prieto (2016) analizarían las políticas desarrolladas por la Comunidad de Madrid a lo largo de diez años, de las que destacan su énfasis en el discurso de la libertad de elección de centro y la implementación de dispositivos endógenos de privatización, como son la publicación de resultados del rendimiento del alumnado, la aplicación del programa de bilingüismo y el desarrollo del Programa Refuerza en los institutos de secundaria con bajos estándares para permitir que se asocien con entidades privadas externas para recibir asesoría. Además de ello, también destacan la política de zonificación o distrito único en toda la comunidad desarrollada en el año 2013 y la concertación de centros públicos. Por tanto, podemos ver como la Comunidad de Madrid, destacada como la comunidad que más segrega de España y la ciudad que más segrega de Europa (Murillo y Garrido, 2017; Save the Children, 2018), es fruto de dichas políticas de privatización endógena, exógena y endógeno-exógenas. Al mismo tiempo, ya hemos recogido como la Comunidad de Madrid es la segunda comunidad que cobra mayores cuotas en sus centros concertados, de manera que va en contra de la ley y cada vez son más los alumnos que asisten a escuelas concertadas, llegando a un 36,5 % en educación primaria y un 37,7 % para la etapa de educación secundaria. En poco tiempo, la Comunidad de Madrid.

3.10.2. Comunidad Valenciana

En el caso de la Comunidad Valenciana, otra de las comunidades gobernadas por el PP desde el año 1995 al año 2015, vemos como el porcentaje del alumnado matriculado en escuelas privadas-concertadas para el período 2002-2017 se ha mantenido en torno a un 30 % en las etapas de educación primaria y secundaria. Arnau-Orts (2017, p. 317) realizaría una tesis doctoral sobre la libertad de elección de centro en la Comunidad Valenciana y pondría de relieve como con las políticas del PP valenciano durante los 20 años de gobierno «se ha reforzado el modelo educativo privado-concertado, mayoritariamente confesional y

selectivo, la mayoría de las peticiones han sido aceptadas por el Servicio Público de Educación, presentando los requisitos fijados por la Administración pública»⁷¹.

La autora recoge como el gobierno de la Generalitat Valenciana del PP (1995-2015) no ha pretendido incentivar la diversidad escolar o evitar la segregación escolar, sino que se han aplicado fórmulas de innovación y mejora del sistema educativo.

Pulido-Montes (2016) estudiaría como en el año 2013 el PP valenciano lanzaría la Orden 42/2013, de 17 de mayo, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte (DOCV 7029, 22.05.2013), por la que se establecieron los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental Contrato-Programa. Dicho proyecto suponía el pago de ayudas a los centros educativos públicos y privados-concertados que las solicitaran para desarrollar propuestas pedagógicas y educativas enfocadas hacia la mejora del rendimiento académico del alumnado. Una política que, como bien indican Pulido-Montes y Lázaro (2017), estaría unida a las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED) que evaluaban al alumnado de 2.º de la ESO —un año antes de pasar las pruebas PISA— en las materias instrumentales de matemáticas y lengua; y la mayor parte de los contratos-programa eran concedidos para la mejora de dichas áreas que quedaban retratadas como carentes en ciertos centros. Ambas políticas suponen la introducción de mecanismos de privatización endógena en los centros educativos públicos y privados-concertados (Pulido, 2016).

Otra política importante que representa el sentido gerencialista y performativo de las iniciativas lanzadas por el PP sería la red de calidad de centros educativos, mediante la Orden 22 de marzo de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunitat Valenciana, de la que podían formar parte todos los centros, públicos y privados-concertados. Dicha política consistiría en la aplicación de un modelo de gestión y trabajo propio de la empresa y para el que se utilizaban las normas de la European Foundation for Quality Management (EFQM), las Normas ISO 9000, la metodología de las 5S o el ciclo de Deming, es decir, normas de evaluación y modelos para la gestión que provienen de manera directa del mundo de la empresa. La idea central era fomentar la planificación para la innovación, en la que los sujetos directos beneficiados de dicha «neocultura» de trabajo serían a los que el programa denominaba clientes (profesorado, alumnado y familias). Los centros educativos que aplicaban el modelo de mejora continua propuesto por la red de calidad de centros serían publicados mediante listados en la página web de la Generalitat Valenciana. Además, estos centros recibirían un sello de calidad que situarían en las puertas de sus centros educativos y que permitiría diferenciar entre los centros que eran «excelentes» de los que no. Estos centros de referencia de buenas prácticas y la publicación de sus listados⁷², con los centros públicos y privados-concertados que los componen, permitirían una comparación que, si bien no era mediante la publicación de las PED, podía ser llevada a cabo mediante dichos listados. Además, dicha política clasificaría a los centros, a su vez, entre centros de nivel I, II y III.

El nuevo gobierno de coalición de izquierdas no ha paralizado dicha política, no obstante, estaría estudiando incluir otras variables como la educación inclusiva, educación por la salud, educación para el desarrollo sostenible, etc. No obstante, no abandonan dicha política de evaluación de la gestión, como tampoco el nuevo gobierno ha resignificado la política del Contrato-Programa, ya que, como ha mostrado Pulido (2016) mediante un análisis crítico del discurso, los matices entre el antiguo Contrato-Programa y el Plan de Actuación para la Mejora serían mínimos y se continuarían ligando a las PED, así como la concesión de dichas ayudas seguiría extendiéndose a los centros públicos y privados-concertados. A pesar de ello, sí es cierto que se atienden otras áreas sociales que van en la línea de la educación para el siglo XXI, recogida en el artículo 4 de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.

⁷¹ Véase: Resolució de 31 de juliol de 2013 de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport sobre concerts educatius. Manual d'usuari.Sol·licitud d'incorporació al regim de concerts, la renovació, pòrroga, modificació del concert subscrit. Recuperado de www.edu.gva.es.

⁷² Véase el listado publicado por la Generalitat Valenciana el 24 de abril del 2019. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/documents/162784507/163241929/Listado.pdf/8352f157-c9ef-4174-9569-7d83dbda2bf8>

Más allá de las políticas que han permitido desarrollar un cuasimercado educativo en la Comunidad Valenciana y de la introducción de mecanismos endógenos de privatización que permiten la discriminación entre centros públicos y privados-concertados y la concesión de ayudas complementarias como una medida de refinanciación complementaria, se desarrollarían otras políticas que han fomentado el crecimiento de esa red privada-concertada de confesionalidad católica y elitista de manera predominante en la comunidad (Arnau-Orts, 2017).

En la Comunidad Valenciana, gobernada por el PP, al igual que la Comunidad de Madrid, se establecería la zona única mediante el Decreto 42/2013, de 22 de marzo, del Consell, de modificación del Decreto 33/2007, de 30 de marzo, por el que se regula el acceso a los centros docentes públicos y privados-concertados, que imparten enseñanzas de régimen general, donde se establece el objetivo de alcanzar el distrito único de escolarización en los casos oportunos. Posteriormente, el gobierno de coalición de izquierdas retiraría la zona única en los criterios de admisión escolar, para tratar de establecer una distribución más equitativa del alumnado por centros escolares mediante la dotación de mayor carga a la renta y a la proximidad residencial al centro escolar.

Sin embargo, es importante nombrar que, por ejemplo, en la ciudad de Valencia se financia con fondos públicos un centro que segrega por sexo, como es el Colegio Guadalaviar. Además, en el período 2000-2009 aumentaría el número de alumnos en centros concertados en un 178,5 % en la etapa de educación secundaria (Arnau-Orts, 2017). Como caso ejemplar de privatización de la red de escolarización pública en la Comunidad Valenciana, como han denunciado Arnau-Orts (2017) o Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012), estaría el caso del CEIP «El Carrasquer» situado en la localidad de Sueca, así como otros centros de Castelló de la Ribera y Benifalló. Como recogen Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz (2012, p. 91), estas prácticas se unen a «la práctica ya habitual de ceder suelo público para uso privado, como ocurre en el barrio de Campanar o en el municipio de Torrent».

Dichas prácticas, y principalmente, la privatización del Colegio Público «El Carrasquer», han sido denunciadas por la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de la provincia de Valencia (FAPA-Valencia), recogiendo lo siguiente:

La Conselleria de Educación, con tal de solucionar el lamentable estado del centro público, establece un concierto económico con una empresa privada para que realice las obras y cederle la gestión de la escuela durante 75 años, con lo cual desaparecerá la escuela pública por la que tanto ha luchado la asociación de padres y madres y que ha garantizado la escolarización del alumnado. (Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2012, p. 91)

En resumen, las políticas del PP valenciano han favorecido la privatización exógena, endógena y exógeno-endógena de la educación pública durante más de 20 años, por lo que podemos concluir que la agenda educativa del PP, así como en la Comunidad de Madrid, ha ido dirigida hacia el establecimiento de un cuasimercado.

No obstante, el nuevo gobierno de coalición —PSOE, Compromís y Podemos— estaría comprometido con la lucha contra la segregación escolar. Además, el Ayuntamiento de la ciudad de Valencia ha elaborado un convenio con la Universitat de València para desarrollar un proyecto denominado «Mapa Escolar de Valencia», para elaborar un análisis de las políticas de zonificación en la capital valenciana.

3.10.3. País Vasco

El País Vasco cuenta con el mayor porcentaje de escolarización en la red de escuelas privadas-concertadas de España, con un porcentaje cercano al 50 % en ambas redes de escolarización.

Como hemos descrito de manera breve anteriormente, la alta escolarización de los alumnos vascos en centros privados-concertados está enraizada en la histórica red de APP de corte religioso con una amplia tradición y en las ikastolas (Aperribai-Uranga, 2019). Otra de las variables que han podido incidir en la mayor presencia de las escuelas concertadas ha sido que, en su mayoría, el País Vasco ha estado gobernado por una fuerza de la centroderecha liberal. No en vano, parece que el mayor peso de la escuela concertada en la

sociedad vasca viene apoyado en el prestigio asociado a las ikastolas como escuelas alternativas y en la proximidad del lugar de residencia al centro educativo (Aperribai-Uranga, 2019), aunque el autor señala una sociedad vasca dividida, en la que las familias que no llevan a sus hijos a la red de escuelas concertadas acusan a dicha red como usurpadora de la financiación de la red propiamente pública, que es un debate ampliamente abierto en el País Vasco.

País Vasco, a comienzos de los años noventa, contaba con tres redes de escolarización pública. Sería la Ley de Confluencia de Ikastolas del PSE de 1988 la que favorecería la publicación de más de la mitad de dichas escuelas. En el año 1992 el PNV, PSE y la antigua Euskadi Ezkerra firmarían un Pacto Escolar para acabar con la guerra entre las redes escolares que competían para escolarizar al alumnado de manera temprana, para así asegurarse que continuarían la formación en su centro, para lo que dichas fuerzas políticas fijaron un reparto del 50 % del alumnado en cada una de las redes escolares (Azumendi, 2013). En el año 1994, prácticamente el 100 % de las ikastolas estaban integradas en la red escolar financiada con fondos públicos. Contrariamente a la Comunidad de Madrid, que cuenta con hasta un 10 % de escuelas privadas, el País Vasco no cuenta con escuelas puramente privadas desde 1994, por lo que existen dos redes escolares de centros públicos y privados-concertados.

Además de estos factores, cabe añadir que, tras la contrarreforma LOMCE (2013), prácticamente todo el alumnado que asiste a escuelas privadas-concertadas puede estudiar en estas desde los 2 a los 18 años, lo que no produce el necesario movimiento de una escuela concertada a una pública en las etapas posobligatorias.

Al mismo tiempo, es importante destacar que las escuelas concertadas vascas tienen hasta cuatro vías de financiación que las convierten en las escuelas de este tipo mejor financiadas de España. Como ya hemos descrito previamente, las escuelas concertadas tienen un módulo económico fijado en la Ley de Presupuestos Generales del Estado o de cada comunidad autónoma. El País Vasco determina dicha financiación en la Ley de Presupuestos Generales de País Vasco (2012) y es, en el anexo de dicha ley, donde se fijan los módulos destinados a la educación infantil, primaria y secundaria. La cantidad que se pagaría por aula de educación concertada primaria en España en el año 2013 era de 37 077 euros, pero en el caso del País Vasco, en el año 2013 estaba situada en 65 709 euros de los que 55 647 eran destinados al sueldo del docente y el resto para gastos de personal no docente y de otro tipo. Esta diferencia viene permitida por que la cantidad que determina el Estado es orientativa ya que, las CC. AA. pueden variarla en función de sus posibilidades.

Además de estas fórmulas de financiación, también se encuentran las cuotas aportadas por las familias para actividades extraescolares, subvenciones mediante otro tipo de convocatorias y otras vías de financiación de las etapas no regladas en las que pueden fijar la cuota que quieran cobrar a los usuarios.

Es importante volver a detenernos en la financiación de la red de escuelas concertadas en el caso del País Vasco ya que, si uno de los mantras esgrimidos desde las escuelas concertadas cómo que no cuentan con una financiación suficiente, en el caso del País Vasco se puede considerar una financiación más que suficiente y atractiva para este tipo de centros.

A pesar de ello, la red de escuelas concertadas en el País Vasco siendo un sector que no ha protagonizado grandes reivindicaciones, en el año 2019 su profesorado se declaró en huelga durante 8 días para demandar mayores recursos económicos. La situación venía determinada por el deterioro de las condiciones de los docentes tras los recortes aplicados por el Gobierno de Rajoy sobre los sueldos del profesorado. Ante ello, el PNV se comprometió a aumentar la financiación de dicha red de escolarización.

Por otro lado, desde el gobierno de País Vasco se están haciendo esfuerzos por tratar de contar con un sistema educativo en el que la segregación escolar pase de ser moderada (Murillo y García-Garrido, 2017), a una red de escolarización con un nivel de segregación bajo. Se están llevando a cabo iniciativas como la propuesta de establecer escuelas imán (*magnet schools*) tipo las escuelas estadounidenses en las que algunos centros sean escuelas de referencia que integren entre el 20 y el 30 % de su alumnado en condiciones desfavorecidas (Izarra, 2019).

Como nota diferencial, frente a la red de escuelas concertadas en otras CC. AA. las ikastolas o escuelas alternativas en el año 2008 reclamaban una financiación pública total de sus centros enviando una propuesta al Departamento de Educación vasco considerando que, a cambio, cumplieran con las mismas exigencias que la escuela pública, es decir, en relación a la admisión del alumnado inmigrante, a la lucha contra el fracaso escolar o en materia de atención al alumnado con discapacidades (Izarra, 2019). No obstante, esto no llegó a resolverse en favor de la demanda de estas.

En resumen, podemos atender a que la escuela concertada en el País Vasco presenta unos niveles de escolarización de hasta un 50 % de su alumnado en dicha red, representando un caso particular en Europa y en España. Las razones de la existencia de una red de escolarización concertada tan fuerte y presente en el sistema escolar vasco trascienden las políticas neoliberales impulsadas por otras comunidades ya que, encuentran su raíz en la tradición nacionalcatólica vasca y en las ikastolas nacidas durante la etapa del franquismo como modelo de educación en lengua vasca.

3.10.4. Cataluña

El modelo descentralizado estatal y las competencias educativas que las CC. AA. ostentan han posibilitado, en el caso de Cataluña que la Generalitat tenga las competencias de creación de centros educativos sobre los conciertos educativos, la gestión del mapa escolar, la regulación en el acceso y la contratación del profesorado (Valiente, 2008).

Calero y Bonal (1999) han descrito como Cataluña a lo largo de la década de los noventa sería una de las CC. AA. que más fondos destinaría a la red de escolarización privada-concertada que como recoge Valiente (2008), a diferencia del País Vasco o Navarra ha sido a costa del abandono del sector público. Así, hasta el año 2002, como hemos recogido en los gráficos de escolarización del alumnado en la red de escuelas concertadas, estaba en torno al 40 %. Sin embargo, hemos podido observar una línea descendente hasta llegar a un 33 % en el año 2017.

El punto de inflexión y el compromiso con la escuela pública vendría de la mano del govern del Tripartit que ganaría las elecciones en el año 2002 y que formaría una coalición de izquierdas con el Partit dels Socialistes de Catalunya-Ciutadans pel Canvi, Esquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa per Catalunya Verds-Esquerra Unida. El govern lanzaría políticas para tratar de planificar las zonas de escolarización e incluir a las escuelas concertadas en las zonas de influencia para tratar de luchar contra la segregación escolar (Medina, 2007).

Un año antes del término del gobierno del tripartit, una administración que «supuso un giro en la política educativa de esta comunidad autónoma. [Donde] los tres partidos que entonces formaron el gobierno concedieron en su programa una importancia destacada a la cuestión educativa» (Medina, 2007, p. 117), firmarían el Pacte Nacional per a l'Educació del 20 de marzo de 2006, que dejaría fuera a los partidos de la oposición y sería firmado por CC. OO., UGT y USOC (Unió Sindical Obrera de Catalunya) y las asociaciones y agrupaciones de estudiantes. Cabe señalar que las cinco patronales de la enseñanza privada catalana (Agrupació Escolar Catalana, Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya, organismo del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya, Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament de Catalunya, Federació Catalana de Centres d'Ensenyament) también firmarían el pacte.

En relación con la escuela concertada y lo firmado entre la administración catalana y las patronales, la Generalitat «se comprometía a garantizar e incrementar los recursos financieros de los centros concertados, siempre que estos, por su parte, escolarizasen a un alumnado más diverso y caminaran hacia la gratuidad de los servicios educativos ordinarios» (Valiente, 2008, p. 13). A pesar de lo firmado, no se llegaría a cumplir.

Como recogería Bonal (2018) en un informe reciente editado por la Unesco, combatir la segregación escolar en Cataluña presenta todo un reto ya que, la proporción de alumnado extranjero ha pasado en una década del 2 % al 15 % y las familias de clase media «huyen» a la concertada o a las escuelas públicas consideradas de un mejor estatus para diferenciarse socialmente.

Este reto ya era reconocido por el govern del tripartit que volvería a ganar las elecciones en el año 2006 bajo una marca denominada Entesa Nacional Progrés, formada por las mismas fuerzas políticas del anterior tripartit.

Si atendemos a los niveles de escolarización en la etapa de educación primaria y secundaria en la red de escuelas concertadas, podemos ver que hay un ligero descenso en esta durante los años del govern del tripartit (2003-2010), ya que en el año 2002 había un 39,6 % de alumnos de educación primaria en dicha red y un 43,20 % del alumnado de educación secundaria. Posteriormente, ha ido descendiendo paulatinamente para situarse en el año 2009 en un 33,9 % para educación primaria y en un 36,6 % en educación secundaria. Es interesante relacionar los datos de inversión de los distintos gobiernos ya que, los gobiernos de la centroderecha nacional catalana, es decir, los gobiernos de CiU, han sobrefinanciado este tipo de centros, siendo que durante los años del govern del tripartit se fue reduciendo la inversión hasta llegar en el año 2008 a un 15,5 %, siendo que partían de en torno a un 17,3 % de inversión en dicha red de la etapa de gobierno anterior. Empero, a partir del año 2010, la inversión comienza a aumentar mediante el gobierno de CiU hasta llegar en el año 2017 a su máximo con un 18,20 %.

Esto nos lleva a deducir que quizás sucede lo que como tendencia general está sucediendo, es decir, que se financian más este tipo de centros pero cuentan con un menor porcentaje de alumnos. Esto no nos sirve para distinguir el énfasis político sobre las escuelas concertadas pero sí para identificar los esfuerzos. Los gobiernos del tripartit tenían intención de revertir la situación escolar catalana y la financiación de los centros concertados frente al deterioro de la pública.

Como recogen Verger, Curran y Parcerisa (2015), los gobiernos conservadores catalanes (1981-2003/2010-2016) han desarrollado políticas de privatización endógenas, exógenas e híbridas ya que, parten de una agenda neoliberal educativa. Sin embargo, los gobiernos de coalición catalana de izquierdas partían de una agenda socialdemócrata en la que intentarían promocionar la autonomía de los centros escolares pero desde un enfoque pedagógico y no gerencialista.

En el año 2006, Cataluña firmaría un nuevo Estatut d'Autonomia que le conferiría competencias para tener una ley propia de educación (Verger, Currán y Parcerisa, 2015).

La LEC (Llei d'Educació Catalana) sería publicada finalmente en el año 2009, tras todo un proceso de discusión y debate que, para sorpresa de algunos, supondría la introducción de la autonomía desde un enfoque gerencialista y se introduciría la NGP (Parcerisa; 2016) como respuesta a la crisis económica para tratar de modernizar el sistema educativo catalán que había quedado señalado en los resultados de los informes PISA (Verger, Currán y Parcerisa, 2015). La LEC (2009) recibiría críticas desde los sectores de izquierdas y sindicatos sumadas a lo que la portavoz del sindicato UESC-STE declararía de la siguiente manera: «La Llei d'Educació de Catalunya es una ley neoliberal maquillada de izquierdas», y describiría a la LOMCE (2013) del PP como «una copia de la ley de educación catalana, excepto en el idioma y la religión» (Rodríguez y Bayer, 2013). Una tesis sostenida por autores que han estudiado la introducción de la NGP en el sistema educativo español como Parcerisa (2016). Lo que es importante destacar sobre la LEC (2009) es como conferiría una mayor autonomía a los centros en su gestión y administración y como se centrarían competencias y dominios en la figura del director que recibiría incentivos económicos en relación con los resultados y podría contratar al profesorado y recaudar fondos para las escuelas. Además, se introduciría mediante el Decreto 177/2010, de 23 de noviembre, la creación de una Agencia de evaluación externa del rendimiento del alumnado, de los directores y de los docentes.

La LEC (2009), a su vez, contendría una interpretación parecida a la contenida en la LOE (2006) sobre los centros públicos y privados-concertados como proveedores del servicio público educativo. Venía definida de la siguiente manera:

El sistema educativo de Cataluña comprende el servicio público educativo, entendido como servicio de interés general de acuerdo con el Estatuto, que debe permitir que todos los centros sostenidos con fondos públicos, que conforman centros públicos y centros privados-concertados, trabajen juntos con unos objetivos compartidos desde la cooperación y la corresponsabilidad, respetando la

naturaleza jurídica de las distintas instituciones que lo prestan. (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, 2009, p. 7)

En la redacción de la LEC (2009) se refuerza la visión de ambas redes como cooperantes y corresponsables planteada en la LOE (2006).

Si bien la LEC (2009) fue controvertida, en el año 2010 CiU ganaría las elecciones en Cataluña y comenzaría un proceso de vuelta hacia la financiación de la educación privada-concertada por encima de la realizada sobre la educación pública. Además, la LEC (2009) del anterior gobierno era una ley que le permitía desarrollar su agenda a la perfección además de ser una ley que:

No altera[ría] las condiciones de las escuelas privadas para obtener financiación pública, que no se centra[ría] particularmente en temas de equidad educativa y que, en muchos aspectos, [requeriría que] las escuelas públicas [emulasen] las prácticas gerenciales y organizativas del sector privado. (Verger, Curran y Parcerisa, 2015, p. 688)

Sin embargo, los autores describen como no se llegaron a implementar todas las políticas (incentivos salariales a los directores, Agencia de evaluación externa, etc.), ya que justificaron que se vivía un momento de recesión económica y ajuste presupuestario.

A la par, es necesario recordar que CiU es un partido liberal económico que siempre ha favorecido a la concertada. Fueron un escándalo las declaraciones de Jordi Pujol recogidas en el diario *El País* sobre el reconocimiento de haber hecho «trampas» para mantener la concertada en Cataluña hasta antes del año 2003, permitiendo el cobro ilegal de cuotas. No en vano, pronto saldría en su defensa el que sería president de Catalunya, Artur Mas, del año 2010 al 2016 (Padilla, 2003).

Mas ha mantenido estrechas relaciones con el sector educativo religioso y durante su etapa de gobierno recortó en la financiación de los centros educativos de infantil pero no alteró la financiación de la escuela concertada. No en vano, en el año 2013 las patronales de escuelas concertadas de Cataluña enviaron una carta a Artur Mas para reclamar una mayor financiación, ya que decían que el recorte sobre los sueldos del profesorado había impactado en la vida normal de los centros (Patronales de las escuelas concertadas avisan a Mas de que el sector está «al límite» por los impagos, 2013).

La situación catalana para ser analizada exige un mayor nivel de profundidad, ya que la normalidad política se vería alterada por el movimiento político independentista y las respuestas gubernamentales. Las elecciones del año 2016 en Catalunya llevarían a la victoria de la candidatura electoral formada bajo el nombre Junts pel Sí (JxSí), con partidos de marca independentista, pero algunos de ellos estaban en las antípodas del proyecto político. Formaban parte de esta candidatura ERC, CDC, Demócratas de Cataluña y Moviment d'Esquerres, que contaban con el apoyo de diversas asociaciones, ganarían las elecciones y convocarían un referéndum de consulta de independencia sentenciado como ilegal. De esta manera, se intervino el gobierno de la Generalitat por parte del Gobierno central vía el artículo 155 de la Constitución y unos meses después, Rajoy, convocó elecciones y volvería a salir la confluencia JxSí.

Como recoge el diario *Crónica Política*, la explicación abreviada y lejos de ser precisa, ya que conllevaría un nivel mayor de profundidad, nos ayuda a entender las dificultades para legislar en materia educativa desde un gobierno compuesto con posiciones ideológicas y políticas en muchos casos diametralmente opuestas. El primer choque no tardó en ponerse de relieve en materia educativa, ya que Junts per Catalunya —la marca con la que confluían CDC y PDeCat— y ERC pronto chocarían en dicha materia por las políticas aplicadas por JxCat: recortes presupuestarios y favorecimiento de la escuela concertada en detrimento de la pública (Cañizares, 2018). Para más inri, durante la intervención estatal vía el 155, el Tribunal Constitucional reconoció la legalidad de las ayudas a los centros concertados que segregaban por sexo aprovechando un momento político convulso y en el que el responsable de la Generalitat era el Gobierno central de Mariano Rajoy.

Además, el diario recoge como en el año 2018 la Consejería de Educación quedaría en manos de ERC, en la figura de Josep Bargalló, un declarado convencido de que las políticas que debían ser aplicadas en materia educativa en el contexto catalán deberían ir en la línea de las del primer tripartit (2002-2006)

catalán. En esta línea se aprobarían ayudas destinadas a la contratación de personal en centros concertados para atender a alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2018/19.

En esta línea, el Departamento de Educación de Cataluña ha aprobado recientemente un decreto ley para que los colegios privados-concertados puedan convertirse en públicos siempre y cuando haya acuerdo entre ambas partes y el profesorado de los centros continúe en sus puestos de trabajo hasta su jubilación, e irán incorporando profesorado funcionario conforme las bajas (Mouzo, 2019).

A la par, se ha elaborado un proyecto de decreto para luchar contra la segregación escolar, en el que se propone quitar la financiación a las escuelas que segregan por sexo y dar un giro al modelo de preinscripción para que pase a ser planificada la oferta escolar por la Generalitat y los ayuntamientos, lo que las escuelas concertadas han interpretado como un ataque al derecho a la libertad de elección de centro y la demanda social conseguidas por la LOMCE (2013) (Armora y Stegmann, 2020).

En resumen, la red de escuelas concertadas en Cataluña ha estado principalmente vinculada a los gobiernos conservadores como defensores de una educación que permitía satisfacer la libertad de elección de centros, así como a integrar la educación religiosa de una parte de la sociedad nacionalcatólica catalana. Por otro lado, el modelo de escuela concertada nació en el año 1985 con la LODE y se encontraba en el poder el gobierno de CiU, que sería uno de los gobiernos autonómicos españoles que financiarían la red de escuelas concertadas y la escuela pública sufriría por ello. Posteriormente, los gobiernos de coalición de izquierdas (tripartit) tratarían de dignificar la escuela pública catalana. Sin embargo, en el segundo gobierno del tripartit nacería la primera Llei Catalana d'Educació, en el año 2009. De este modo, Cataluña se convertiría en una comunidad autónoma pionera en la introducción de políticas de la NGP en España, e inspiraría a la LOMCE (2013) del PP. Además, integrarían el sentido dotado en la LOE (2006) a la red de escuelas concertadas como corresponsable y cooperante con la red de escuelas públicas como proveedoras del servicio público educativo.

Posteriormente, el gobierno de coalición aplicaría su agenda política en un ambiente marcado por los recortes y las privatizaciones que fueron llevados a cabo más en la esfera de la gestión y el gerencialismo directivo. Por lo que hace a las escuelas concertadas, el president de la Generalitat, Artur Mas (CiU), sería acusado de abandonar la red de escuelas infantiles y de aplicar recortes y continuar con la financiación, e incluso favorecerla, de las escuelas concertadas.

La convulsión política catalana a partir del año 2016 y la intervención de la Generalitat vía el artículo 155 permitieron al PP aprobar la educación segregada por sexos. Posteriormente, el govern del pacto del JxSí y la presencia de partidos ideológicos en las antípodas ideológicas y filosóficas han llevado a varios enfrentamientos, incertidumbres, conflictos y acuerdos. En el caso de la Conselleria de Educació, estaría al frente de la misma un diputado de ERC que llevaría en su agenda la lucha contra la segregación escolar y el acotamiento de la libertad de creación de centros vía demanda, y la planificación escolar sería desarrollada por govern y ayuntamientos, dejando fuera a la concertada.

3.10.5. Andalucía

En Andalucía, generalmente ha existido un cierto equilibrio entre la escuela concertada y la escuela pública, ya que, como podemos observar en los gráficos 21 y 22, los porcentajes de escolarización del alumnado se han mantenido en las etapas de educación primaria entre un 20 % y un 25 %.

La Junta de Andalucía ha estado gobernada por el PSOE desde el año 1982 hasta el año 2018. Todos estos años ha gobernado en solitario exceptuando el período de gobierno que fue desde el año 2012 hasta el año 2015 en el que gobernaría en coalición con Izquierda Unida. Para que desde el año 2015 hasta el 2018 el PSOE volviera a gobernar en solitario en la Junta de Andalucía, establecería un pacto con la formación liberal Ciudadanos. En el año 2018, la presidenta de la Junta de Andalucía, Susana Díaz, convocaría elecciones autonómicas tras las discrepancias entre sus socios y la formación del PSOE. A partir de aquí, por vez primera en la historia de Andalucía, entraría en el gobierno una coalición de derechas

formada por PP, Ciudadanos y el apoyo de los ultraderechistas, VOX, por lo que el PSOE, a pesar de contar con la lista más votada —por mínimos—, no encontraría los apoyos para sacar la investidura adelante.

La explicación breve y carente de profundidad, por la naturaleza de dicho análisis, es pertinente para entender que la red de escolarización pública haya formado parte del sentido ideológico-político del PSOE. No en vano, Andalucía ha sido destacada como una de las comunidades que ha implementado mecanismos de privatización endógena y ha introducido el modelo de la NGP en las políticas educativas de manera temprana, junto con Cataluña, en comparación con el resto de CC. AA. españolas (Luengo y Molina-Pérez, 2018; Luengo y Saura, 2012; Luengo y Saura, 2013; Merchán, 2012; Parcerisa, 2016). A la vez, se han llevado a cabo otra serie de medidas que han significado la privatización exógena de la escuela pública en Andalucía mediante la apertura a las empresas para la gestión, acompañamiento al transporte escolar, servicio de comedores, actividades de apoyo, etc. (CC. OO., 2015). El sindicato CC. OO. Andalucía llegaría a denunciar que, en algunos centros educativos, el personal de apoyo y el de gestión de administración y servicios contratados a empresas por los centros educativos llega a superar al personal contratado de manera directa desde la Administración pública.

Lo importante dentro del contexto andaluz es lo puesto de relieve por Luengo y Molina-Pérez (2018), que definen las políticas desarrolladas por la Junta de Andalucía del PSOE como una introducción de mecanismos endógenos de privatización que fomentan las prácticas y estrategias de libertad de elección de centro en un cuasimercado educativo recontextualizado. Merchán (2012), referenciando a Apple (2002) en un análisis de las políticas de NGP y basadas en la calidad y la mejora mediante la aplicación de programas y modelos de gestión apoyados en el modelo EFQM, definiría las políticas del PSOE lanzadas desde el año 2002 como las propias de la «modernización conservadora». Merchán (2012) alude a que dichas políticas son aplicadas por gobiernos conservadores, pero no tanto por gobiernos socialistas. A pesar de ello, hemos podido observar en el análisis del caso inglés que este tipo de políticas también han sido desarrolladas por los Gobiernos laboristas.

En el año 2001 la Junta de Andalucía pondría en marcha el Plan de Autoevaluación y Mejora. En el año 2007 se aprobaría la Ley de Educación de Andalucía y se introduciría el Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares. Luengo y Saura (2012) analizarían dicho programa que suponía, mediante unos estándares fijados por las Administraciones, elaborar planes de mejora que irían asociados al pago de retribuciones a la labor docente fijadas en el primer año en 600 euros, y de las que paulatinamente el profesorado podía llegar a percibir 1800 euros; lo que se ha venido definiendo como un mecanismo de privatización endógena: el pago por mérito docente. Cabe destacar que esta política ha sido retirada recientemente, ya que no suponía obligatoriedad su realización, sino que tenía que votarse a nivel claustal.

Otra de las políticas desarrolladas por la Junta de Andalucía, con la finalidad de mejorar los estándares en la rueda que cada vez implica a más países y contextos administrativos marcados por los modelos de gestión empresarial y las políticas de rendición de cuentas relacionadas con el Programa de Calidad y Mejora de los rendimientos escolares, serían las Pruebas de Evaluación de Escala y las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico de las que se han destacado sus similitudes con las pruebas de evaluación internacionales de la OCDE (PISA) o de la IEA (TIMSS y PIRLS) (Luengo y Saura, 2013; Merchán, 2012; Luengo y Molina-Pérez, 2018).

Ahora bien, más allá de las políticas introducidas por la Junta de Andalucía a partir del año 2001 con la finalidad de modificar las organizaciones hacia modelos de toma de decisiones y gestión no tan democráticos, sino jerárquicos, en los que se pretendía la profesionalización directiva y la cuantificación de los resultados, las políticas exógeno-endógenas entendidas como las escuelas privadas-concertadas no han sido desarrolladas con tanto énfasis. La red de escuelas concertadas apenas representa en el año 2011 el 18 % de la red de escuelas financiadas con fondos públicos en la comunidad andaluza. Sin embargo, en el año 2017 representarían el 20,69 %, lo que muestra un crecimiento de la escuela concertada frente a la pública, que subiría un 6,5 % en 6 años y que estaría creciendo en los años 2018 y 2019 (Contel, 2019).

La población andaluza está viviendo un proceso de recesión demográfica en el que se prevé que dentro de diez años se reduzca la población estudiantil desde el curso 2019/20 en un 20 % (Docellavioleta,

2019). Un hecho que según Nacho Contel —delegado del sindicato Confederación General del Trabajo— podría presentar una situación que, en las zonas en las que coexisten centros públicos y privados-concertados pueda llevar a la supresión o el cierre de los centros públicos.

Más allá de ello, el último gobierno de coalición (PP-Ciudadanos) publicaría el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros públicos y privados-concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y Bachillerato. Como se recogería el mismo día de la publicación del Decreto 21/2020 en el portal de noticias de la Junta de Andalucía, «El nuevo decreto de escolarización avanza en el derecho a la libre elección de centros de las familias», y añadía que «El Consejo de Gobierno aprueba la normativa que mejora el procedimiento, lo hace más transparente y facilita la conciliación» (Junta de Andalucía, 2020). Entre las novedades del citado Decreto 21/2020 se introduciría una medida por la que todas las zonas de escolarización deberían contar con un centro público y un centro concertado, además de favorecer la escolarización de los hermanos en el mismo centro docente y aumentar los tramos de renta de las que se entiende son parte las familias de bajos ingresos, a las que se otorgan más puntos.

Ante dicho Decreto 21/2020 no se han dejado de oír las respuestas que determinan que este favorecerá el crecimiento de la red de escolarización privada-concertada mediante la regla de un centro público por un centro concertado por zona de escolarización.

Para el día 4 de marzo de 2020 convocarían una huelga diversos sindicatos y padres en defensa de la escuela pública. El PSOE apoyaría las protestas y se negaría a participar en un pacto por la educación en Andalucía.

En resumen, el PSOE introduciría la NGP y mecanismos que hemos definido como parte de la privatización endógena. La preocupación por los resultados académicos y el «efecto PISA» son parte de lo que hemos definido como GERM (Sahlberg, 2012), y parte de los gobiernos socialistas o socioliberales han introducido reformas en aras de modernizar los centros educativos mediante paradigmas y mecanismos provenientes de los modelos de gestión del mercado. De este modo, la red de escolarización privada-concertada apenas ha representado un 18 % de la red de escuelas en Andalucía. Sin embargo, se atisba un cambio en el mapa escolar andaluz mediante las políticas que pretenden aumentar la libertad de elección de centro por parte del gobierno de coalición de la derecha española.

3.10.6. Extremadura

En el caso de Extremadura, podemos destacar que se trata de la comunidad autónoma española con un menor porcentaje de alumnado en los centros de educación privados-concertados.

En un artículo del diario *El Público* destacaban como la escuela pública sobrevive en la actualidad en lo que se denomina la España vaciada⁷³ y como aumenta en las CC. AA. que tienen mayores niveles de renta o son consideradas ricas y pobladas (Bayona, 2019).

Luis Antoni Sáez (Director de la Cátedra de Despoblación e Innovación) destaca que «No es rentable abrir un colegio donde no hay niños», ya que el objetivo de la red de escuelas privadas-concertadas es el de cualquier empresa, es decir, la rentabilidad (Bayona, 2019). A la par, destaca como en las zonas rurales el transporte es una condición *sine qua non* de los centros establecidos por la Administración, ya que estamos hablando de zonas en donde el transporte y su gratuidad son elementos principales para que los alumnos puedan acudir a los centros públicos, lo que según Sáez llevó a la desaparición de internados en las cabeceras de comarca.

Cabe destacar, al mismo tiempo, que la población demográfica extremeña es diametralmente opuesta a la de otras CC. AA. que contienen una mayor diversidad étnica y poblacional. Todo ello podría

⁷³ Zonas poblacionales que se han visto afectadas por grandes movimientos migratorios debido a las oportunidades económicas o laborales que han provocado un éxodo de las poblaciones rurales a las grandes urbes.

facilitar que Extremadura sea una de las CC. AA. con hipersegregación escolar en relación con el porcentaje de alumnos inmigrantes de primera o segunda generación en sus centros educativos (Murillo y García-Garrido, 2017). Aunque ello puede estar relacionado con que es una de las CC. AA. con un menor porcentaje de alumnos extranjeros.

A su vez, es posible predecir que, en el caso de la comunidad extremeña gobernada por el PSOE, la escuela concertada no experimente un crecimiento, sino un receso, ya que en los últimos cinco años la región ha experimentado una pérdida de 7425 alumnos en edad escolar y se prevé que continúe la línea descendente (Hernández, 2019).

La apertura de centros educativos en la región extremeña, predominantemente rural, no se contempla, ya que las políticas de la Junta de Extremadura son tratar de mantener abiertos los centros educativos rurales, aunque ya se conoce que el colegio de Robledillo de la Vera no abriría sus puertas para el curso 2019/20, ya que solo contaba con un alumno. El problema principal de Extremadura es la lucha contra la despoblación (Hernández, 2019). Estas políticas irían en la línea de lo contenido en la Ley de Educación de Extremadura elaborada por el PSOE y publicada el 24 de febrero de 2011, que establecía lo siguiente:

Artículo 5. Oferta de plazas escolares. 1. La Administración educativa realizará una oferta anual de plazas escolares, en los centros públicos y en los privados-concertados, que asegure una respuesta ajustada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas y que, en la medida de lo posible, garantice la libre elección de centro por las familias, de acuerdo con los principios de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos. 2. Asimismo, establecerá reglamentariamente la prioridad de acceso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo a un número predeterminado de plazas en cada centro. 3. Se procurará una adecuada y equilibrada distribución del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo entre los centros sostenidos con fondos públicos, para lo que la Administración educativa fijará, en su caso, la proporción del mismo que deba ser escolarizado en cada uno de los centros. (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2012)

Del artículo 5 de la Ley de Educación de Extremadura (2011) podemos extraer el equilibrio que la Junta de Extremadura trataba de establecer entre el derecho a la educación y la libertad de elección de centro. No en vano, antepondría el principio sobre una respuesta ajustada a las necesidades de los alumnos y alumnas, y puntualizaba que en la medida de lo posible se trataría de dar cabida a la libertad de elección de centro siempre y cuando se cumplan los principios de economía y eficiencia. De este modo, podemos ver como se priorizaba la red de escolarización pública, y en la medida de lo posible se trataría de atender a la libertad de elección de centro.

En el mismo artículo se incluirían como principios para desarrollar el mapa y la oferta escolares, la prioridad del acceso del alumnado con necesidades específicas de apoyo y el compromiso de la Junta con dicho principio. Al mismo tiempo, la ley antepone los principios de equidad, no discriminación e igualdad de oportunidades sobre el de libertad de elección de centro (artículo 6).

A los meses de la aprobación y publicación de la Ley de Educación de Extremadura (2011), en julio entraría el primer gobierno del PP de la historia de la comunidad tras la entrada en la democracia, pero no alteraría dicha ley y mantendría la misma línea que el PSOE respecto a los centros privados-concertados.

Es importante destacar que el PSOE extremeño también ha introducido políticas parte de la NGP en el sistema educativo extremeño que forman parte de la modernización y del GERM auspiciado por la publicación de resultados de las pruebas PISA de la OCDE. Hecho justificado por la Junta de Extremadura porque es uno de los contextos españoles que presenta una de las más altas tasas de fracaso escolar en España, como se puede observar en el gráfico interactivo ofrecido por *El País* (Álvarez, 2016), y la idea de a mayor evaluación, mayor prevención a calado en fuerzas políticas progresistas y conservadoras.

En la carrera por tratar de mejorar estos resultados, la Junta de Extremadura, después de que el gobierno del PSOE estableciera en la LOE (2006) en sus artículos 21 y 29 el establecimiento de pruebas de evaluación diagnósticas al finalizar el segundo ciclo de primaria y el segundo curso de la ESO sobre las

competencias básicas, establecería en la Ley 4/2011 de Educación de Extremadura, en su título VIII, su apuesta por la evaluación del sistema educativo. De este modo, la Agencia Extremeña de Evaluación Educativa sería la encargada de realizar y garantizar una evaluación externa para la toma de decisiones. Empero, la evaluación de diagnóstico y la aplicación en los centros docentes extremeños es previa a la Ley 4/2011, ya que se desarrollaría mediante la Orden de 8 de mayo de 2009 (DOE núm. 90, de 13 de mayo).

Dichas pruebas, al igual que las de la Junta de Andalucía o las de la Comunidad Valenciana, tendrían un objetivo muestral e irían en la línea de la evaluación de las pruebas PISA sobre las competencias en comunicación lingüística o la competencia matemática.

Más allá de las intenciones del PSOE de privatizar la educación de manera encubierta se trata del empleo y desarrollo de estrategias que, si bien parten de una concepción utilitarista y parte del GERM (Sahlberg, 2012), desde la Junta de Extremadura son vistas como herramientas para modernizar los centros educativos y para que trabajen bajo la cultura de la mejora y las buenas prácticas en esa presión derivada de la situación extremeña.

A la par, Teixidó (2010) describiría un conjunto de leyes, de entre las que destacaría la Ley 4/2011 de Educación de Extremadura, como un ejemplo de introducción del nuevo modelo de dirección gerencialista, en el que se concentra sobre la figura del director la toma de decisiones para la mejora basada en indicadores externos.

Más allá de lo aquí destacado, la comunidad de Extremadura, por sus características demográficas y la despoblación que sufre desde hace ya más de una década, así como por haber sido gobernada en su mayoría por el PSOE, no ha desarrollado una apuesta por la educación concertada. Puede ser que, debido a ello y a las políticas de compensación y priorización en las admisiones escolares seguidas por los criterios estatales, así como a un acotamiento de la libertad de elección de centro y la despoblación de esta Comunidad frente otras, hayan llevado a Extremadura a ser una de las CC. AA. con menor nivel de segregación socioeconómica en los centros educativos y a que la red de centros concertados-privados no tengan una presencia tan notoria en la geografía extremeña (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

3.11. Las escuelas concertadas: argumentos e investigaciones a favor y en contra

En el caso español, los argumentos que sostienen la necesidad y pertinencia de las escuelas concertadas son los que defienden que el modelo privado-concertado atiende a la libertad de elección de centro que está contenida en la Constitución española en su artículo 27 y en la libertad de creación de centros por parte de personas físicas y jurídicas. El pluralismo educativo está en la base de todo defensor de la escuela concertada. Además, como hemos recogido previamente, la Plataforma Escuelas Concertadas sostiene que la escuela concertada cumple una función fundamental atendiendo al alumnado con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, la red de escuelas concertadas fijada en la LODE (1985) supondría en su momento la publicación de los centros privados (Llanos, 2019). El principio de subsidiariedad sobre el que se constituía la LODE (1985) establecía un modelo de planificación escolar que contemplaría la red de escuelas concertadas como complementarias en la medida en que el Estado no llegara a atender la oferta educativa suficiente. Por ello, los argumentos sobre que la escuela concertada ofreció en un momento dado la posibilidad de atender a la población en edad escolar de manera gratuita estarían en el corazón de dicho modelo.

Empero, ya hemos recogido cuáles son los diversos y variados argumentos que alegan y demuestran como la red de escuelas concertadas viola la gratuidad de la escolarización vía pagos de cuotas voluntarias (CEAPA, 2018).

Diversos son también los argumentos que describen que las escuelas concertadas no atienden al mismo nivel que las escuelas públicas al alumnado inmigrante o con necesidades educativas especiales (Fernández-Enguita, 2008; Murillo, Belaví y Pinilla-Martínez, 2018; Santos-Rego *et al.*, 2012), suponiendo lo que se define como escuelas para pobres y escuelas para ricos (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Además, como recoge Subirats (2010), el hecho de que la denominada contrarreforma educativa de la LOMCE (2013)

del PP permitiera la financiación de los centros que segregan por sexo ha atentado contra el modelo de escuela coeducativa y, según Fernández-González y González-Clemares (2015), supone una violación de la CEDAW (1975).

Otros tantos son los que abogan por que el modelo de escuela concertada fue creado con una finalidad que ya ha cumplido y que se debería caminar hacia la integración de dichos centros en la red de escuelas públicas, ya que suponen un trasvase de fondos que deberían ser para la escuela pública, y el único freno a la conversión de dichas escuelas en escuelas públicas lo encontramos en que se han convertido en el pilar ideológico de la derecha (Sánchez 2019).

3.12. Conclusiones comparadas

Como podemos ver en el siguiente gráfico, Reino Unido ha destinado un mayor porcentaje de su PIB a la inversión dirigida a la educación desde que comenzara su compromiso con la educación estatal en el año 1870 frente al crecimiento estancado e insuficiente de España derivado de su desarrollo histórico y político marcado por los años de la dictadura franquista.

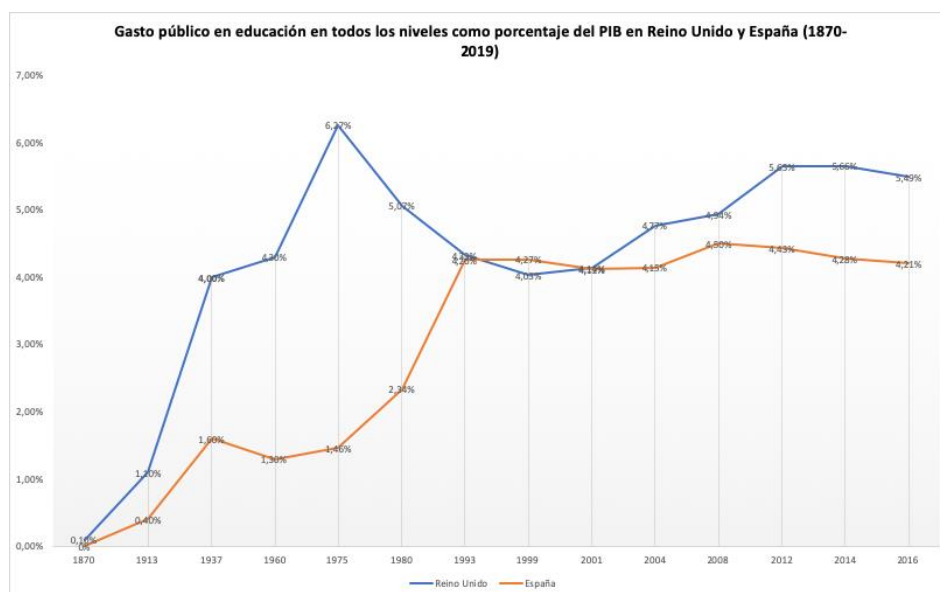


Gráfico 23. Gasto público en educación en todos los niveles como porcentaje del PIB en Reino Unido y España (1870-2019)

Nota: Elaboración propia a partir de OECD Data.

El compromiso con la educación estatal en Reino Unido comienza en el año 1870 con la *Education Act* para el desarrollo de la educación elemental básica de masas y mediante la que se establecía el control de la educación por parte del Estado frente a la Iglesia. Es a partir de esta fecha que existen registros del PIB destinado a la educación en todos sus niveles pero, principalmente, el 0,1 % del PIB era destinado a la etapa de educación elemental. Reino Unido en el siglo XIX viviría una época de expansionismo, a lo que se aludía como el Imperio Británico. La industrialización y la prohibición del trabajo infantil a mediados de siglo demandaban la necesaria instrucción pública. El sistema político era la monarquía parlamentaria en la que los conservadores (*tories*) y los liberales (*wilbgs*) componían las dos fuerzas políticas que se turnaban en el Gobierno. La *Education Act* de 1870 llegaría de manos de los liberales reformistas que abogaban por la separación entre la Iglesia y el Estado.

En el caso de España, a pesar de que existía un movimiento de intelectuales liberales comprometidos con la educación estatal y pública a razón de los ilustrados españoles del siglo XVIII, tal y

como podemos rastrear en la Constitución de 1812 de las Cortes de Cádiz, la inversión en educación presentaría un desarrollo aletargado frente a la inversión del PIB destinado a educación en Reino Unido (Puelles-Benítez, 2010). El proyecto educativo liberal español del siglo XIX partía de la decadencia política española, y no tanto de los problemas fundamentalmente económicos.

Los liberales españoles pretendían la modernización de un Estado mediante la creación de un sistema educativo nacional que como recoge Puelles-Benítez (2010, p. 34), estaría inspirado en el sistema basado en los principios de Condorcet, siguiendo los tres principios siguientes:

- a) que la instrucción elemental fuera para todos los miembros de la nación;
- b) que fuese la nación la que determinara los fines de la educación y los planes de estudio para su concreción legal;
- c) que la organización del sistema educativo fuera independiente del arbitrio de los sucesivos Gobiernos.

El proyecto de educación universal, pública, uniforme y libre sería recogido en el *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos tramos de instrucción pública*, conocido como informe Quintana, de 1814, convertido en normativa legal en el año 1821 pero que no tuvo vigencia o continuidad alguna ya que, se produjo un alzamiento militar meses después y se volvió al Antiguo Régimen dejando la educación primaria en manos de la Iglesia.

La inversión en educación en Reino Unido representaría un 1,10 % del PIB, frente a un ligero aumento en España de un 0,40 % en el año 1913.

Este ligero aumento en la inversión del PIB en educación en el año 1913 en España se explica tras la promulgación de la Ley Moyano de 1857 que supone el consenso entre los liberales moderados y progresistas. Sevilla (2007, p. 116) define dicha ley como una normativa propia del liberalismo moderado que supuso:

- Gratuidad relativa para la enseñanza primaria: era necesario ser pobre de solemnidad para poder ser alumno gratuito y solo en la primaria elemental, con lo que el liberalismo moderado abandona todo compromiso con la universalidad de la instrucción pública;
- Financiación y configuración desigual de la enseñanza: mientras que la enseñanza primaria dependía de las haciendas locales que previamente habían sido desposeídas de sus bienes por la desamortización, la secundaria dependía de las Diputaciones y las universidades del Estado;
- Secularización limitada: [...] ponía bajo el control de las autoridades religiosas la enseñanza y los libros de texto y ponía a su disposición a las autoridades civiles y académicas.

El crecimiento en la financiación de la educación pública, la extensión de la obligatoriedad y la gratuidad de esta devienen del movimiento europeo del período de entreguerras (I y II Guerra Mundial) sobre todo, para lo que hace a la etapa de la educación secundaria. Es tras la I Guerra Mundial que surge un movimiento crítico con la educación clasista o elitista que no permitía o daba paso a los hijos de la clase obrera a ocupar puestos de responsabilidad (Martínez-Selva, 2002). En el caso de Inglaterra sería el Partido Laborista el que representaría la defensa de la democratización de la educación.

Por ello, entre el año 1913 y el año 1937 podemos ver como en Reino Unido el porcentaje del PIB destinado a la educación supondría el 4 %, es decir, una cifra que en España sería destinada a la educación por vez primera a principios de la década de los noventa, más de 50 años después.

Esta diferencia de 50 años vendría marcada principalmente por el estallido de la Guerra Civil española (1936-1939) y la posterior dictadura de Francisco Franco (1939-1975), que liquidarían el proyecto educativo y pedagógico de máximos de la II República española (1931-1939), que abogaba por una educación pública, gratuita, obligatoria y laica.

El devenir político e histórico de Reino Unido trascendería con total normalidad marcado por el compromiso de consenso entre las fuerzas políticas parlamentarias —conservadores, liberales y laboristas—, que en el año 1944 elaborarían la *Education Act*, mediante la que se desarrollaría el sistema educativo moderno y el sistema tripartito de escuelas secundarias británicas. El optimismo pedagógico que veía a la educación como la solución a todos los problemas sociales, políticos, culturales y económicos marcaría el devenir del sistema educativo británico. A su vez, en los años sesenta, como ya hemos recogido anteriormente, surgirían voces a favor de la escuela comprensiva por parte de los laboristas y de la defensa de la escuela selectiva por parte de los conservadores. Lo que sí queda más claro que no existía un compromiso con la educación pública, gratuita y obligatoria.

En el caso de España, durante los años que fueron desde 1939 hasta finales de la década de los sesenta, la inversión en educación no veía un aumento, ya que esta estaba en manos de la Iglesia, e incluso descendería el porcentaje del PIB entre los años 1937 y 1960 en un 0,30 %, alcanzado un 1,6 %. Las subvenciones a las escuelas privadas principalmente de la Iglesia católica conformaban la red de escuelas españolas.

La inversión del PIB en educación en España se veía aumentada en un 1,3 % en el año 1980 frente al 1,3 % del PIB destinado en el año 1960. Es en este período que se produce la modernización del Estado para su entrada en la OCDE y se promulga la LGE (1970), en la que se hace extensiva la educación obligatoria entre los 6 y 14 años, y se enuncia un compromiso con la educación pública que se traduce en una declaración de intenciones, pero que no llega a efectuarse, y siguen vigentes las subvenciones a las instituciones privadas mayoritariamente de la Iglesia católica.

En este contexto, en Reino Unido, entrada la década de los ochenta la inversión en la educación pública comienza a experimentar un crecimiento negativo en el PIB hasta principios de los años noventa, ya que Margaret Thatcher introduciría las reformas neoconservadoras que supondrían la privatización endógena y exógena de la educación. Previamente, en el año 1975 bajo el Gobierno laborista de Harold Wilson, comprometido con una visión de la educación como una herramienta para paliar las desigualdades sociales y proveer de iguales oportunidades a todos los ciudadanos fuera de la sociedad de procedencia, etapa en la que cabe mencionar el esfuerzo de la Administración de dicho Gobierno en su primera etapa por promocionar la reforma comprensiva de la educación secundaria, habrían destinado un 6,27 % del PIB a educación. Al año siguiente destinarían el mayor porcentaje del PIB a la educación, es decir, un 6,47 % del mismo. Como se puede apreciar en la gráfica, los recortes de la baronesa Thatcher tras un año de gobierno se hicieron notar, reduciendo el PIB destinado a la educación en un 1,2 %, lo que supuso un 5,07 % del PIB destinado a educación en el año 1980. Cabe mencionar que las Administraciones de Wilson y del posterior Callaghan se encontraban en plena recesión económica y ya en el año 1976 comenzarían a reducir el presupuesto destinado a educación como porcentaje del PIB. Es a partir de Margaret Thatcher que el presupuesto del PIB destinado a educación en Reino Unido no alcanzaría cuotas tan altas como las de las Administraciones laboristas de Wilson y Callaghan.

En el caso de España, la década de los ochenta y principios de la de los noventa supondrían el crecimiento de la inversión en educación del PIB en un 1,92 % frente al 2,34 % destinado en el año 1980, lo que supondría un total de un 4,26 % del PIB destinado a educación en todos sus niveles en el año 1993. Esto vendría determinado por la LOGSE (1990) del PSOE y las políticas de corte socialdemócrata que supusieron por vez primera la escolarización de la población española.

Frente al crecimiento exponencial en inversión en educación en España, Inglaterra experimentaría a partir del año 1993 una inversión que caería en un 0,3 % para el año 1999, representando el 4,03 % del PIB bajo el Gobierno laborista en una etapa que, en sus manifiestos, como hemos recogido más arriba, enunciaría una política de racionalidad del gasto público. Es importante describir que las políticas desarrolladas por el *New Labour* estaban inspiradas en los principios de eficiencia y eficacia, y fueron estos mismos los que aplicarían políticas ambiciosas como las de las *academies*, entre otras, que requerían una mayor inversión, pero supusieron una adquisición de mayores responsabilidades por parte de los centros educativos con una menor inversión. Ya se ha repetido en sucesivas ocasiones que el *blajorismo* se tradujo en la

continuidad de las políticas del *thatcherismo*. Esta continuidad puede verse reflejada a su vez en una paulatina reducción del PIB destinado a la educación en los primeros años de Gobierno de Tony Blair, como podemos ver en el año 2001 invertiría un 4,14 % del PIB, en el 2004 un 4,77 % y en el año 2008 un 4,94 %.

En el año 2012, con el Gobierno de coalición *Con-libdem*, la inversión aumentaría alcanzando un 5,65 %. Gran parte de dicha financiación iría a las *converter academies, free schools, university technology colleges* y otros modelos de escuelas que suponen un modelo de APP de privatización endógeno-exógena de la educación. Los programas de nuevas escuelas desarrollados por el Gobierno de coalición exigían una mayor inversión. Hemos de recordar que es a partir del año 2012 cuando en Inglaterra se pone el acento sobre el aumento de la privatización de la educación y el abandono de las *maintained schools*.

En España, en los años de Gobierno del PP (1996-2004), a pesar de llevar en su agenda política como prioridad la calidad educativa, la inversión no acompañaría a los objetivos enunciados por dicha formación política. Es decir, la calidad de la educación era pretendida mediante la introducción de mecanismos de rendición de cuentas, pero no iría acompañada de una inversión a la altura de las medidas normativas y legislativas enunciadas. Según el informe *Panorama de la Educación* del año 2008 de la OCDE, en España entre los años 1995 y 2005 la inversión del PIB destinada a educación descendió, lo que provocaría un aumento de las diferencias respecto a otros países de la OCDE.

Posteriormente, con la llegada del PSOE, la inversión del PIB alcanzaría máximos en la historia de la democracia española con un 4,50 % destinado a educación en el año 2008.

Sin embargo, el año 2008 significó la eclosión de la gran recesión, lo que desembocó en políticas de recortes y austeridad del gasto público que se tradujeron en un crecimiento negativo en la inversión del PIB en educación, que fueron continuadas por el PP y que hasta día de hoy no han llegado a ser revertidas. En la actualidad, algunas formaciones políticas denominadas progresistas como Unidas Podemos o el PSOE llevan en sus manifiestos políticos un compromiso con el aumento de la inversión del PIB en un 7 %.

Es importante destacar que la inversión en educación como porcentaje del PIB en ambos países, que son los que tienen un mayor porcentaje de escuela concertada en la UE (Eurydice, 2014), es llevada a cabo no solo en el sistema entendido como propiamente público, es decir, inversión pública/gestión pública (Moschetti *et al.*, 2017) sino que parte de dicha financiación supone una desviación de fondos públicos a instituciones privadas.

En términos generales, en el año 2019 el informe *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2019* recogía que el gasto en las instituciones como porcentaje del PIB de primaria a terciaria en el año 2016, contabilizando el gasto público y privado, situaría la media de los países de la OCDE en el 4,5 % del PIB. En el caso de España, entre los años 2005 y 2016 aumentaría del 3,9 % del PIB al 4,3 %. Sin embargo, en el caso de Reino Unido el porcentaje estaría situado por encima del resto de países de la OCDE con un 6 % del gasto total del PIB.

Si tenemos en cuenta el origen de los fondos, es decir, públicos o privados, en el caso de España, para las etapas de educación primaria y secundaria, la fuente de financiación privada supondría un 0,4 % del porcentaje del PIB destinado a ambos niveles, situado un 3,1 % por debajo del 3,5 % del PIB como media de la OCDE; frente al 4,4 % del PIB destinado a las etapas de educación primaria y secundaria en Reino Unido, del que el 0,7 % corresponde a la inversión privada en educación.

Dicho gasto privado en España y Reino Unido, según la OCDE (2019), proviene principalmente del gasto doméstico o de la inversión familiar.

A la par, según el Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017 del Consejo Escolar del Estado, España (32,6 %) es uno de los países europeos con mayor porcentaje de escuela privada y concertada, solo por detrás de países como Malta (61,5 %), Reino Unido (44,6 %) y Bélgica (42,8 %), que cuentan con mayores porcentajes de escuela privada. En otras palabras, España es el cuarto país con menor presencia de escuela pública en el sistema educativo, ya que la media de educación pública en Europa está situada en un 78,6 %.

Dicha evolución de crecimiento de la escuela concertada, o las escuelas subvencionadas con fondos públicos, puede ser evidenciada a través de los porcentajes de alumnado matriculado por tipo de institución.

En este caso, para ambos países hemos seleccionado el porcentaje del alumnado matriculado en instituciones privadas de educación primaria (ISCED 1) y en instituciones privadas de educación secundaria (ISCED 2).

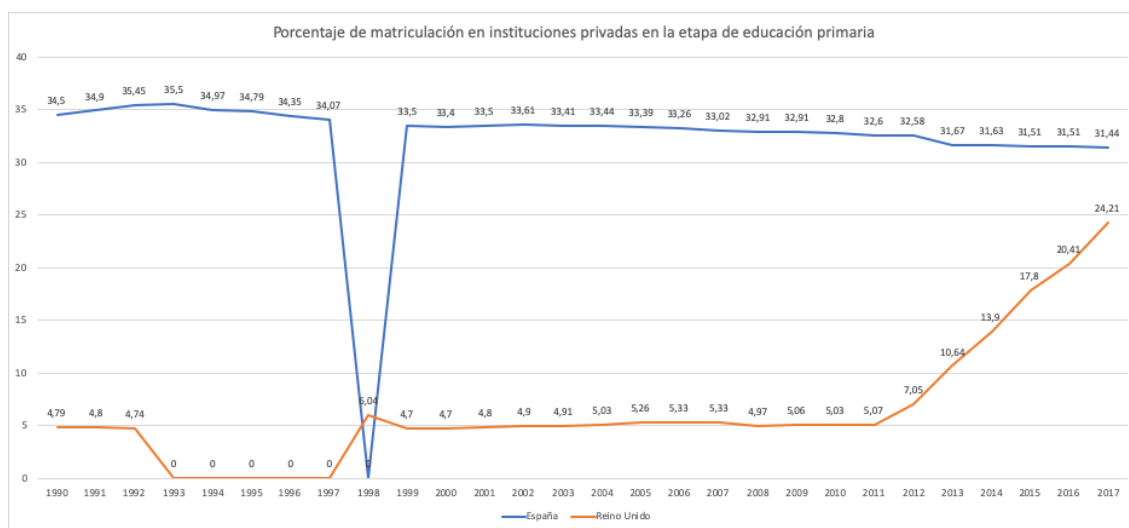


Gráfico 24. Porcentaje de matriculación en instituciones privadas en la etapa de educación primaria

Nota: Elaboración propia a partir de UIS Statistics.

En dicho gráfico no son desglosados los datos que pertenecen a las instituciones privadas y las instituciones privadas financiadas al menos en un 50 % por el Estado, ya que dicha clasificación es la empleada por la OCDE para considerar que una escuela es lo que en España denominamos escuela privada-concertada.

Para comprender el gráfico debemos atender a que los años que marcan «0» en el mismo hacen referencia a que dichos datos no están disponibles para la base de datos de la OCDE.

Los datos recogidos sobre el desglose del porcentaje de alumnado matriculado por tipo de institución atendiendo a sus fuentes de financiación para la etapa de educación primaria de la base de datos OCDE Stats muestran lo siguiente:

Reference sector	2014					2015					2016					2017				
	All public and private institutions		All private institutions			All public and private institutions		All private institutions			All public and private institutions		All private institutions			All public and private institutions		All private institutions		
	Public institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	Public institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	Public institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	Public institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions	Public institutions	All private institutions	Government dependent private institutions	Independent private institutions
Spain	100,0	88,4	31,6	27,9	3,7	100,0	88,5	31,5	27,9	3,7	100,0	88,5	31,5	27,8	3,7	100,0	88,6	31,4	27,8	3,8
United Kingdom	100,0	86,1	13,9	9,5	4,4	100,0	82,2	17,8	13,4	4,4	100,0	79,8	20,4	16,1	4,3	100,0	75,8	24,2	20,0	4,2

Imagen 18. Porcentaje de matriculación del alumnado de educación primaria (ISCED 1) por tipo de institución

Nota: Elaboración propia a partir de OECD Stats.

Los datos recogidos en la imagen anterior hacen alusión al período 2014-2017 que está contenido en la base de datos OECD Stats, y muestran como el porcentaje de instituciones privadas no dependientes del Gobierno representa en ambos países en torno al 4 %. Por lo que el porcentaje de escuelas privadas dependientes del gobierno supera a dichas escuelas.

Lo que es importante destacar de ambos sistemas educativos es que la presencia de la escuela privada financiada con fondos públicos para la etapa de educación primaria ha tenido una representación desigual en dichos países.

En España, la escuela concertada atiende en torno a un 30 % del alumnado de educación primaria, mientras que en Reino Unido no encontramos porcentajes similares de matriculación del alumnado de educación primaria en centros privados sostenidos con fondos públicos hasta el año 2017.

Dichas diferencias vienen explicadas fundamentalmente por que el modelo de APP británicas entendidas como *academies* o *free schools* —en un menor porcentaje— comenzaría a proliferar con las políticas desarrolladas por el Gobierno de coalición *Con-libdorm* (2010-2015), con una clara apuesta por dicho modelo. Ya ha sido recogido anteriormente en el estudio de caso del país británico como la Administración de Cameron impulsó las escuelas inspiradas en las reformas suecas de los años noventa y las *charter schools* estadounidenses, de la que se esperaba incluso que para 2020 todas las escuelas del país fueran *academies* o *free schools*.

Con todo, esto no quiere decir que en el contexto británico no existieran otros modos de privatización endógena y exógena de la educación, aunque no se reflejen en los datos aquí recogidos, ya que no afectan al porcentaje de matriculación del alumnado en instituciones privadas, sino a los modelos de gestión de las escuelas y a las financiaciones directas a las escuelas privadas.

Es a partir de 1988 con la ERA del Partido Conservador de Margaret Thatcher que se introdujeron reformas propias de la NGP y de la cultura de la rendición de cuentas, con el *local management schools* y la introducción del modelo de financiación por número de alumnos, entre otras políticas.

En España, la tradicional red de escuelas concertadas no ha sido puesta en duda como modelo y alcanza porcentajes similares a la etapa de educación secundaria en cuanto a matriculación de su alumnado. Como hemos destacado previamente y en sucesivas ocasiones, las APP españolas denominadas escuelas concertadas tienen una raíz histórica y enraizada en la etapa previa a la democracia española mediante subvenciones directas a las instituciones privadas, mayoritariamente de la Iglesia católica, y que fueron integradas mediante los conciertos educativos, que al contrario que en Inglaterra que integraría las escuelas en la red estatal a partir de la *Butlers Act* de 1944, mantendría una política endógena/exógena que se manifiesta tanto en la etapa de educación primaria como de educación secundaria. Por el contrario, y como ahora recogeremos en un gráfico, la escuela secundaria privada o de subvención estatal, pero de naturaleza privada, en Inglaterra ha tenido una mayor representación en la etapa de educación secundaria. Ya hemos expuesto la tradición elitista educativa en Inglaterra mediante las denominadas *grammar schools* y la lucha político-ideológica enraizada en los años setenta sobre la comprensividad o meritocracia en la etapa de educación secundaria.

En el siguiente gráfico podemos ver como el porcentaje de educación privada y privada sostenida con fondos públicos en España ha mantenido una línea constante desde los años noventa, y en Inglaterra ha experimentado un crecimiento exponencialmente alto a partir de la *Academies Act* del año 2010 del Gobierno de coalición *Con-libdorm* de Cameron y Clegg.

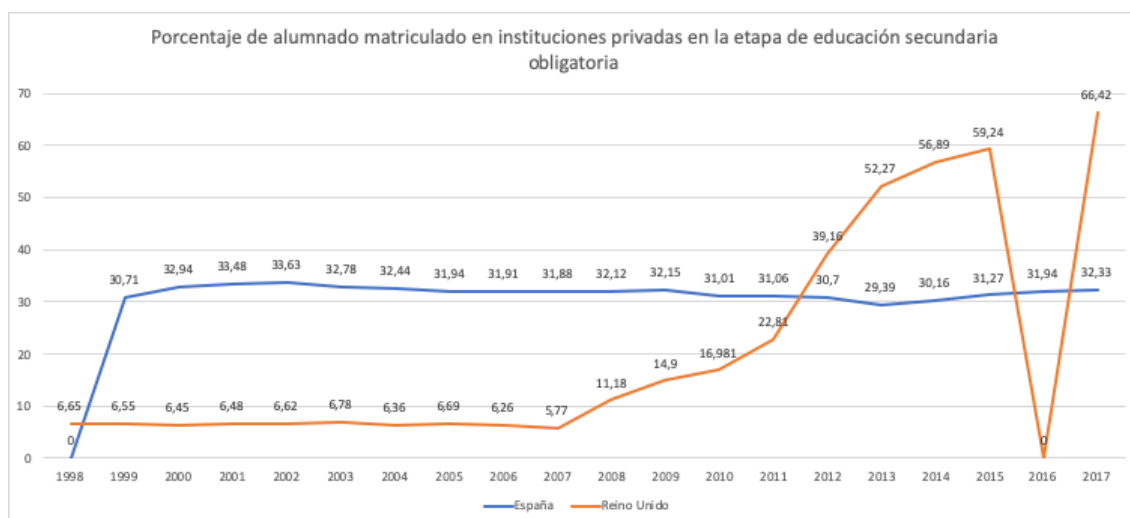


Gráfico 25. Porcentaje de alumnado matriculado en instituciones privadas en la etapa de educación secundaria obligatoria

Nota: elaboración propia a partir de UIS Statistics.

Al igual que en el gráfico anteriormente expuesto, los datos que reflejan un porcentaje del 0 % hacen alusión a que no se encuentran recogidos en la base de datos de la Unesco.

Como se puede observar en la representación gráfica, la escuela concertada en España para la etapa de educación secundaria contiene cifras parecidas a las de la educación primaria. También es importante aclarar que los datos aquí recogidos pertenecen a la etapa de la escolarización obligatoria en educación secundaria y que los centros educativos tienen la educación concertada en el tramo de escolarización obligatoria de los 6 a los 16 años.

No obstante, los datos relativos al contexto británico muestran como la educación secundaria inferior ha estado siempre dos puntos porcentuales por encima respecto a la etapa de educación primaria durante la década de los noventa y principios de los años 2000. Es en dicha etapa educativa en la que se han erigido las batallas ideológicas y políticas más evidentes en Reino Unido. De entre ellas cabe destacar las circulares de los partidos políticos en el poder en la década de los sesenta y setenta sobre la comprensividad educativa o la meritocracia. Es a partir de la década de los años ochenta que se paraliza el crecimiento de las escuelas selectivas o las denominadas *grammar schools*. No en vano, la llegada al poder de Margaret Thatcher pronto mostraría sus intenciones de promocionar un sistema educativo meritocrático y con políticas de corte privatizador. Pronto lanzarían el *Assisted Places Scheme*, es decir, subvencionar de manera directa a los alumnos que superaban el *Eleven Plus* con calificaciones excelentes para asistir a las *direct grant grammar schools* que recibían financiación del Estado, de los pagos privados de otro alumnado y de otras tarifas del alumnado. La discusión sobre este tipo de escuelas estaba más en la segregación social que derivaba de las mismas, en las que el alumnado con un bagaje cultural propio de la clase obrera y trabajadora quedaba condenado por las pruebas *Eleven Plus* a las *modern schools*. Además, supondría una promoción de las *independent schools* y un modelo de financiación directa que funcionaba como un cuasicheque escolar.

La década de los años ochenta sería la de la privatización por vía de la reforma (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016), y es aquí cuando se introducen los *city technology colleges* a partir de la ERA de 1988 que respondían a un tipo de escuela financiada por el Gobierno estatal, pero de gestión independiente. No obstante, dicho modelo no atrajo inversores como se pretendía y no creció lo suficiente como para ser observado en las cifras porcentuales de la educación privada subvencionada por el Estado.

La ERA (1988) al mismo tiempo introdujo otra categoría de escuela como eran las *grant-maintained schools*, que eran escuelas que pasaban a manos del Estado y abandonaban el control de las LEA. De este modo, la oferta educativa fue diversificada, aunque la naturaleza de esta seguía siendo de ámbito estatal. Debemos tener en cuenta que durante los Gobiernos de Thatcher y Major la política principalmente desarrollada para tratar de privatizar la escuela pública británica tenía por objetivo dotar de un mayor poder a los consumidores (clientes) y restar poder a las LEA.

Es, por tanto, importante detenernos en las políticas del *New Labour* y en la repercusión que han tenido como antecedente para el crecimiento de las escuelas privadas financiadas con fondos públicos, que en la actualidad suponen un 20 % más que las escuelas concertadas en la etapa de educación secundaria.

Es a partir del año 2000 que el Gobierno laborista introduce el modelo de *traditional academies*, para posteriormente a partir del año 2007 introducir las *converter academies*, lo que se tradujo en un crecimiento de la oferta público-privada educativa. En ello, el Gobierno de coalición en el año 2010, una vez alcanzado el poder, veía la oportunidad para introducir las reformas pretendidas introduciendo las *converter academies*, las *free schools* y los UTC. Es a partir de este momento que las *maintained schools* y las políticas sobre la rendición de cuentas y el poder que se otorgó a los padres para decidir sobre la conversión de una escuela estatal en una *academy* o *free school*, así como el poder de las *Ofsted* para determinar qué escuela debía convertirse en una

independent school pero financiada con fondos públicos, fueron cruciales para el crecimiento exponencial de un modelo de escuela.

En la siguiente imagen se recogen los porcentajes del alumnado de educación secundaria inferior (ISCED 2) por tipo de institución en el período 2014-2017, ya que son los que se encuentran en la base de datos de la OCDE registrados.

Reference sector	2014				2015				2016				2017							
	All public and private institutions		All private institutions		All public and private institutions		All private institutions		All public and private institutions		All private institutions		All public and private institutions		All private institutions					
	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions	Public institutions	All private institutions				
Country																				
Spain	100.0	48.8	32.2	27.2	3.0	100.0	49.7	31.3	26.1	3.2	100.0	48.1	31.9	26.2	3.8	100.0	47.7	32.3	26.6	3.7
United Kingdom	100.0	41.1	98.0	51.3	5.6	100.0	40.8	98.2	53.6	5.7	100.0	41.1	98.2	53.6	5.7	100.0	33.6	86.4	61.2	5.2

Imagen 19. Porcentaje de matriculación del alumnado de educación secundaria inferior (ISCED 2) por tipo de institución

Nota: Elaboración propia a partir de OECD Stats.

Dicha imagen refleja como el porcentaje de escuela privada desglosado en escuelas dependientes del Gobierno supone la mayor parte de las escuelas privadas en ambos contextos. Sin embargo, el crecimiento de las escuelas dependientes del Gobierno se ha mantenido constante en el contexto español, ya que parte de raíces históricas y no ha sido puesta en duda por los partidos de turno en el Gobierno. En Reino Unido, por el contrario, han formado parte de la agenda política e ideológica del Gobierno conservador, por lo que han sido introducidas a golpe de reforma. Además, es importante destacar que el crecimiento de las *independent schools* financiadas por el Estado sería exponencial a partir del año 2010, si tenemos en cuenta que cualquier institución de educación primaria o secundaria podía adquirir el estado de *academy* sin necesidad de mostrar bajos resultados como con el Gobierno anterior.

Cabe recordar que, en Reino Unido, las *academy schools* han sido introducidas exclusivamente en Inglaterra, ya que en Irlanda del Norte, Escocia y Gales, siendo que son sistemas educativos descentralizados propios, no han sido introducidas. Las *academies schools*, como hemos venido recogiendo a lo largo de la tesis doctoral, son escuelas sostenidas con fondos públicos pero que tienen autonomía total de las LEA y no están obligadas a seguir todo el plan nacional educativo, sino exclusivamente las materias básicas. La introducción de dicho tipo de escuelas, al igual que las *free schools* suecas y las *charter schools* estadounidenses, entre la década de los noventa y los 2000 ha situado a dichos países dentro de los datos PISA (2012) de la OCDE como los que gozan de mayor autonomía escolar sobre la asignación de recursos (Eyles y Machin, 2019). Eyles, Hupkan y Machin (2015) destacan que los países que no han introducido nuevos tipos de escuelas en los últimos 20 años tienen un índice bajo de autonomía escolar, como son los casos de España o Francia. La autonomía escolar ha formado parte del movimiento global de reforma o GERM (Sahlberg, 2012), que ha supuesto nuevas formas «de» y «en» privatización de la educación que analizaremos más adelante en ambos contextos.

Es importante recoger, como han descrito los autores, que existen dos formas de introducir nuevos tipos de escuelas, es decir, que sean de nueva creación o el cambio de naturaleza de las ya existentes. Dichos matices diferencian a las *academies* británicas de las *free schools* suecas y las *charter schools* estadounidenses, ya que las primeras parten de la conversión de las ya existentes al régimen de *academies*, frente a las escuelas suecas y estadounidenses que son en su mayoría de nueva creación.

En España, como se ha recogido en el estudio del caso, a partir del año 2006 mediante la LOE se recoge a la red concertada como parte de la red provisorio del servicio público educativo.

A partir de aquí y junto a la LOMCE (2013), en la que se establece el principio de demanda social, la red concertada experimenta un mayor crecimiento en su financiación. Esto se puede ver reflejado en los datos sobre el crecimiento de la escuela concertada y, sobre todo, en las diferencias entre las distintas CC. AA., ya que como hemos visto el sistema educativo español tiene una representación del volumen de escuelas concertadas ampliamente diverso, desde CC. AA. en que la escuela concertada supone el 50 % de la red de escolarización y otras en que no alcanza el 20 %. Todo ello es dependiente del gobierno

autonómico, y en las CC. AA. gobernadas por el PP o por partidos de la derecha nacionalista los alumnos matriculados en escuelas concertadas alcanzan mayores cuotas, como recogemos en el gráfico siguiente.

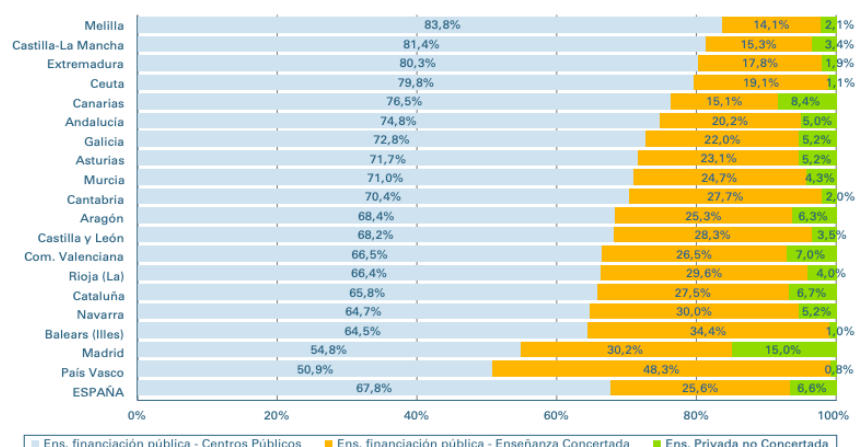


Gráfico 26. Distribución del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias por titularidad/financiación y CC. AA. Curso 2015-2016

Nota: Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017 (MECD, 2016, p. 6).

España parte de un modelo de Administración descentralizado en el que las CC. AA. tienen capacidad de legislar y, según los gobiernos que han estado en las distintas CC. AA., se ha legislado más en favor de la red de escolarización concertada o no. Previamente, hemos puesto de relieve como los gobiernos de derechas han hecho de la libertad de elección de centro la bandera de sus políticas educativas, y allá donde han gobernado este tipo de partidos políticos durante más tiempo es donde podemos encontrar una mayor presencia de la red de escuelas concertadas, con la excepción del País Vasco, en donde este caso y el alto porcentaje de escolarización en la red concertada tiene más que ver con las ikastolas y las órdenes religiosas. Por otro lado, en las CC. AA. gobernadas por partidos socialistas no hay una presencia tan notoria de las escuelas concertadas y han introducido más reformas asociadas con la privatización endógena de la educación para introducir la NGP y los modelos de gestión más cercanos a la empresa.

En el caso de Inglaterra, a raíz de la ERA (1988), el modelo descentralizado en el que eran las LEA elegidas democráticamente las que tenían las competencias para la ordenación de su mapa escolar y la gestión y administración de dichos centros, comenzaría un proceso de recentralización del currículum y la evaluación y un proceso de descentralización vía la autonomía de las escuelas a nivel de centros y la introducción de la NGP. Esto hace que la privatización de la educación en Inglaterra se dé de manera más homogénea, ya que la legislación parte del Estado y afecta de la misma manera a todos los centros y escuelas.

El discurso para el mantenimiento de la red de escuelas concertadas es el de la atención al principio de pluralidad educativa. En el caso de Inglaterra, el discurso ha partido desde el Estado central y, sobre todo, ha sido introducido como medidas necesarias para la mejora de los estándares educativos vía la autonomía de los centros educativos respecto de las LEA (*traditional academies*), y la dotación de mayor autonomía a los centros excelentes (*converter academies*) y la posibilidad de crear nuevos centros autónomos de las LEA (*free schools*).

La expansión de dichos centros en Inglaterra de manera prolífica en menos de 5 años, frente a la histórica red de escuelas concertadas en España, viene determinada por el discurso y el objetivo con el que han sido introducidos. Ha sido una política de máximos en el caso inglés, por parte del Gobierno de coalición, con la que se ha podido alterar el mapa escolar inglés mediante el discurso de la autonomía en cuanto a la contratación del personal, la autonomía sobre el currículum, la autonomía en la gestión, etc. Además, ha introducido otros órganos de rendición de cuentas y control de los centros educativos «que

fallan», como son la *Ofsted* o los RSC, así como la dotación de competencias a los padres para decidir en la conversión de las escuelas a *academies* o *free schools*.

De este modo, las APP españolas y las APP inglesas son diferentes en cuanto a su naturaleza y funcionamiento. La rápida expansión de las escuelas autónomas financiadas con fondos públicos por parte de la Secretaría de Estado es facilitada también por el modelo administrativo recentralizado inglés.

En líneas generales, se prevé un crecimiento constante de las escuelas autónomas sostenidas con fondos públicos en Inglaterra, llegando a dejar como subsidiario al sector de las *maintained schools*. La cuestión principal es que la reforma no se ha erigido principalmente sobre el pluralismo educativo que ya estaba atendido mediante el modelo de *maintained schools*, sobre todo, por lo que hace a la educación confesional. En el caso español, el crecimiento de la escuela concertada puede ser frenado mediante una de las propuestas que el nuevo Gobierno de coalición de izquierdas ha anunciado sobre retirar el principio de la demanda social para tener en cuenta la oferta escolar que había introducido la antigua LOMCE (2013).

3. Las políticas principales «de» y «en» la privatización de la educación en Inglaterra y España durante los Gobiernos conservadores y los Gobiernos de izquierdas en los últimos 40 años

La siguiente variable de comparación trata de aglutinar las distintas políticas desarrolladas en España e Inglaterra a partir de finales de la década de los setenta hasta la actualidad, y cómo dependiendo de las diferentes fuerzas políticas en el Gobierno se ha privatizado o no y qué tipo de privatización endógena, exógena o híbrida se ha llevado a cabo en la educación. A la vez, trataremos de establecer paralelismos o líneas de continuidad y ruptura entre las políticas desarrolladas por una formación conservadora y una formación socialista en ambos contextos. Esto nos permitirá identificar si según la ideología política existe una mayor tendencia o no a la aplicación de diversas políticas que supongan la privatización «de» y «en» la educación en ambos contextos y en cada contexto en particular.

Tabla 83. Principales políticas endógenas, exógenas e híbridas de privatización en la educación pública española y británica según Gobierno y signo político

	Partido político	Primer ministro/a/presidente/a Años de gobierno	Tendencia ideológico-política en educación	Políticas de privatización endógena	Políticas de privatización exógena	Políticas de privatización exógeno-endógenas
Inglaterra	Partido Conservador	Margaret Thatcher (1979-1990)	Neoconservadurismo/ <i>dries</i> (<i>New Right</i>)	<i>Local Management Schools</i> (1988) Financiación de las escuelas por alumno matriculado (1988) Recentralización del currículum y evaluación por etapas (1988) Pago por mérito docente (1987)	APS (<i>secondary schools</i>) (1980) <i>Compulsory Competitive Tendering</i> (1987) Representación de los empleadores privados en los órganos de gobierno (1988)	CTC (1988) GM (1988) <i>Open Enrollment</i> (1981 y 1988) Mayor representación de padres en órganos de gobierno (1980) Reducción del número de representantes de las LEA en los órganos de gobierno
	Partido Conservador	John Major (1990-1997)	Neoconservadurismo (<i>New Right</i>)	Publicación de resultados (<i>ranking</i>) <i>Ofsted</i> <i>Specialist Schools</i> (1992)	<i>Compulsory Competitive Tendering</i> (1995) APS (<i>primary schools</i>) (1997)	
	Partido Laborista	Tony Blair (1997-2005)	Socioliberalismo (tercera vía)	<i>Foundation schools</i> <i>Bacon schools</i> <i>Fresh start</i> (1999)	<i>Education Act</i> 2002 (permite que contratistas privados asesoren en la gestión a centros que muestren bajos resultados)	<i>Education Action Zones</i> (1998) <i>Excellence in Cities</i> (1999) PFI (<i>Private Finance Initiative</i>) <i>Sponsor academies</i> <i>Trust schools</i>
	Partido Laborista	Gordon Brown (2005-2010)	Socioliberalismo (tercera vía)			<i>Sponsor academies</i> (no hace falta <i>sponsor</i>) (2009) <i>Trust schools</i> (2006)
	<i>Con-libderm</i>	David Cameron y Nick	Conservadurismo compasivo (<i>Big Society</i>)		<i>Education Act</i> (2011): reducción	<i>Converter academies</i>

	Partido político	Primer ministro/a/presidente/a Años de gobierno	Tendencia ideológico-política en educación	Políticas de privatización endógena	Políticas de privatización exógena	Políticas de privatización exógeno-endógenas
	(Gobierno de coalición)	Clegg (2010-2015)		del poder de las LEA RCS (fomentar la creación de <i>academies</i>) (2013)		(2010) <i>Free schools</i> (2010) Mayor poder de decisión de padres
	Partido Conservador	David Cameron (2015-2016)	Conservadurismo compasivo (<i>Big Society</i>)			<i>Education and Adoption Act</i> (2016): escuelas de bajos estándares deben convertirse en <i>academies</i>
	Partido Conservador	Theresa May (2016-2018)	Conservadurismo (<i>One Nation</i>)	Plantear la creación de nuevas <i>grammar schools</i>		Potenciar la creación de nuevas <i>free schools</i> y <i>academies</i>
España	UCD	Adolfo Suárez (1977-1979)	Centroderecha Centroizquierda (democristianos, socialdemócratas, liberales y demócratas)			Constitución española (artículos 27.1, 27.3 y 27.4)
	UCD	Adolfo Suárez (1979-1982)	Centroderecha Centroizquierda (democristianos, socialdemócratas, liberales y demócratas)			Ayudas a la subvención de centros privados (1981)
	PSOE	Felipe González (1982-1996)	Socioliberalismo (1982-1989) Socialdemocracia (1989-1993) Socioliberalismo (1993-1996)	Los centros tienen autonomía en la gestión económica (1987) LOPEG (1995): se introduce el gerencialismo directivo, profesionalización directiva, la administración ejerce una función de control en la distancia sobre el rendimiento de los centros, se introducen nuevos órganos de control y toma de decisiones en la vida de los centros, se introduce al sector empresarial en los IES sin derecho	Los centros educativos pueden establecer convenios con asociaciones sin ánimo de lucro (LOPEG, 1995)	Modelo de conciertos (APP) (1985)

Partido político	Primer ministro/a/presidente/a Años de gobierno	Tendencia ideológico-política en educación	Políticas de privatización endógena	Políticas de privatización exógena
PP	José María Aznar (1996-2004)	Neoliberalismo (1996-2000) Neoconservadurismo (2000-2004)	<p>Introducción de planes de mejora similares al modelo EFQM empresarial (Orden 1998) La ER computa en el currículum (LOCE, 2002)</p> <p>Profesionalización directiva (2002)</p> <p>La Administración acredita a la dirección (LOCE, 2002)</p> <p>Consejo Escolar como órgano de control y supervisión sin capacidad de decisión (LOCE, 2002)</p> <p>Publicación de informes sobre los centros vía Administración para que los padres puedan elegir los centros educativos de manera informada (LOCE, 2002)</p>	<p>Aumento de las posibilidades de libertad de elección de centro (Real Decreto 366/1997)</p> <p>Introducción de criterios de admisión en favor de la elección de los centros de su alumnado (Real Decreto 366/1997)</p> <p>Aumento de zonas de captación (Real Decreto 366/1997)</p> <p>Criterio de admisión de cercanía laboral al centro (aumento de la privada-concertada en zonas laborales de las grandes urbes) (Real Decreto 366/1997)</p> <p>La libertad de elección de centro significada por encima de la libertad de elección educativa según concepción religiosa o moral (artículo 31.1, LOCE, 2002)</p> <p>Demanda social en relación con la concesión de</p>

Partido político	Primer ministro/a/presidente/a Años de gobierno	Tendencia ideológica-política en educación	Políticas de privatización endógena	Políticas de privatización exógena	Políticas de privatización exógeno-endógenas
PSOE	José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2012)	Socioliberalismo (Nueva Vía)	Pruebas de evaluación de diagnóstico (LOE, 2006) Introducción de las competencias educativas (LOE, 2006)		conciertos (LOCE, 2002) Las escuelas concertadas como proveedoras del servicio público educativo junto a las escuelas públicas (LOE, 2006)
PP	Mariano Rajoy (2012-2018)	Neoconservadurismo	Deterioro de las condiciones laborales de los docentes y de los centros educativos públicos (Real Decreto 14/2012) Reválidas (LOMCE, 2013) Pruebas diagnósticas en 2.º y 4.º de la ESO (LOMCE, 2013) Publicación de resultados Equiparación de ER a otras asignaturas Itinerarios educativos tempranos con 13 años (LOMCE, 2013) Director responsable de la aprobación del proyecto de gestión del centro, en el que se incluye el presupuesto (LOMCE, 2013) La figura del representante del municipal queda excluida Toma de decisiones vinculada al director del centro y el Consejo Escolar meramente consultivo (artículo 119) (LOMCE, 2013)		Fomento de la concertada (creación de centros vía demanda/cesión suelo público) (LOMCE, 2013) Amplía la duración de los conciertos dos años más (LOMCE, 2013) Se amplían los conciertos de carácter general a la FP Básica y a las escuelas que segregan por sexo Especialización curricular de los centros educativos (LOMCE, 2013) Los centros que participan en una acción formativa para la calidad de los centros docentes pueden reservar hasta el 20% de la

Partido político	Primer ministro/a/presidente/a Años de gobierno	Tendencia ideológico-política en educación	Políticas de privatización endógena	Políticas de privatización exógena	Políticas de privatización exógeno-endógenas
PSOE	Pedro Sánchez (2018-2019)	Socialdemocracia	Paralización del Real Decreto 14/2012	Paralización reválidas, religión evaluable, pruebas diagnósticas, devolución competencias a Consejos Escolares, retirada del principio de demanda social, etc.	puntuación en las solicitudes de admisión
PSOE- Unidas Podemos	Pedro Sánchez (2020-)	Socialdemocracia	Nuevo Proyecto de Ley de modificación de la LOE (2006), LOMLOE		

Nota: Elaboración propia.

4.1. Inglaterra

4.1.1. El *thatcherismo* y la *New Right* inglesa en educación

El caso de Inglaterra es paradigmático en cuanto a la introducción de políticas «de» y «en» privatización de la educación a partir del modelo de Estado neoliberal impulsado por el Gobierno de la *New Right* inglesa.

La introducción de las políticas «de» y «en» privatización de la educación partirían de un ataque discursivo constante y de manera insistente que dibujaría al estado del bienestar como el hacedor de todos los males (*roll-back neoliberalism*), para pasar a proponer las políticas de corte neoliberal como el remedio o solución a las fallas del estado del bienestar (*roll-out neoliberalism*) (Preck, Theodore y Brenner, 2009).

Del conservadurismo inglés precedente a la *New Right* formarían parte los denominados *wets* o conservaduristas *one nation*, que fueron parte de la *Butlers Education* (1944) y la gran mayoría de esta escisión del Partido Conservador británico se encontraría en la oposición de las políticas desarrolladas por Margaret Thatcher, ya que el ataque a las LEA o la introducción del libre mercado como *leitmotiv* de las políticas educativas no estaría en la agenda de los denominados *wets* provenientes de Winston Churchill.

Thatcher llevó a cabo una revolución en el Partido Conservador, junto con *think tanks* como el Center for Policies Studies y la figura de Keith Joseph. Cabe destacar la función de los *Black Papers* con una lectura de la educación británica diagnosticada de padecer una enfermedad provocada por el deterioro de las políticas comprensivas y la falta de meritocracia, que las recetas o políticas neoliberales podía solventar. Así, el Gobierno neoconservador de Margaret Thatcher en el poder elaboraría todo un discurso de ataque sobre los sindicatos, los funcionarios y las LEA que eran electas de manera democrática. La guerra por parte de la Administración Thatcher comenzaría de manera temprana mediante la *Education Act* de 1980, en la que se introduciría la libertad de elección mediante el *open enrollment*, una política que atacaba la planificación por parte de las LEA y supondría una política híbrida de privatización exógeno-endógena. Al mismo tiempo, introduciría una política de privatización exógena mediante el *Assisted Places Scheme* (APS), que suponía la financiación de *independent schools* para que aceptaran a alumnado que vía pruebas de rendimiento demostrara ser excelente, y así cubrir sus gastos de matriculación y otros gastos derivados de la misma. Dicha política sería definida por Fitz, Edwards y Whitty (2006) como la del cuasicheque escolar o la antesala de la libertad de elección de centro o del establecimiento del cuasimercado inglés, que duraría entre el año 1980 y el año 1997 con la llegada al poder de los laboristas.

Este mismo año se introduciría, mediante la *Local Government Act* (1980), la política denominada *Compulsory Tendering Act*, es decir, una política exógena de privatización de la educación que volvía a reducir el poder de las LEA, ya que se celebrarían concursos de licitación con empleadores privados en los que las LEA debían decidir sobre el mejor postor a la hora de construir y mantener los edificios.

En la misma línea de introducción de políticas que permitieran entrar a las empresas en el mundo de la educación y buscar alianzas con las mismas, se anunciaría en 1986 el modelo de los *city technology colleges*, que sería introducido más adelante en 1988 y que suponía APP con *sponsors*, y de este modo estos centros de educación secundaria especializados en tecnologías eran independientes de las LEA y financiados en parte por el Departamento de Educación (Whitty y Menter, 1989).

En el año 1987 se introduciría, mediante la *Teachers Pay and Conditions Act*, el pago por mérito docente, es decir, una medida de privatización endógena para poner a trabajar al profesorado sobre unos objetivos externos y que termina produciendo efectos performativos en el profesorado (Ball, 2003).

El 29 de julio de 1988, con la publicación de la *Education Reform Act* (ERA), Inglaterra asistiría al comienzo del fin del sistema educativo público establecido en 1944 donde las LEA tenían el pleno control sobre las escuelas. La ERA hizo posible que por vez primera la privatización de la educación fuera una opción política e introdujo el mercado en la educación estatal (Ball, 2008b; Gunter, 2015; Thomson, 1990; West y Bailey, 2013).

La ERA permitiría la participación del sector privado en la educación y la provisión por parte de este de servicios educativos en la educación estatal. La ERA junto con la *Local Government Act* (1988)

ampliarían la *Compulsory Competitive Tendering* a siete servicios más, en los que los concursos de licitación con empresas sobre los que debía decidir la LEA serían los de limpieza de edificios y calles, recogida de basuras, educación y asistencia social, *catering* y comedores, mantenimiento de terrenos y mantenimiento de vehículos. Dicha política suponía una apertura de las escuelas a las empresas, o sea, una privatización exógena de la educación. Ello lo complementa la ERA mediante la política denominada *Local Management Schools* (LMS), es decir, que las escuelas tendrían el control de sus presupuestos y los directores y gobernadores de los centros tendrían que establecer relaciones con contratistas externos para adquirir servicios educativos. Supondría, por tanto, restar poder a las LEA e introducir modos de gestión propios de la empresa y de la teoría de la NGP y del director gestor.

Otra medida que formaría parte del corazón del modelo competitivo inglés de cuasimercado sería la nueva fórmula de financiación introducida por la ERA (1988), mediante la que los centros escolares recibirían financiación en función del número de alumnos que estuvieran matriculados en los mismos. Esto suponía una política endógena de privatización, si atendemos a que las escuelas tienden a comportarse como empresas mediante políticas de *marketing* para tratar de atraer al mayor número de alumnos posible.

A la par, en ese discurso soberbiamente crítico sobre las LEA, las medidas de Thatcher mediante la ERA (1988) para restar poder a estas serían llevadas a cabo mediante la liberalización, aún más si cabe, del modelo de libre elección, en el que las LEA debían considerar las múltiples elecciones de las familias sobre la escuela en la que querían matricular a sus hijos. Además, restarían el número de representantes de las LEA en los órganos de gobierno para introducir a empleadores locales, e implantarían el traslado de la competencia sobre el nombramiento, destitución o suspensión del profesorado de las LEA a los órganos de gobierno de los centros. Finalmente, se introdujo una nueva categoría de escuelas independientes de las LEA de financiación directa, las *grant-maintained schools*, y para convertirse en este tipo de escuelas se debía consultar a los padres que mediante votación podían decidir la conversión.

El paradigma de la privatización de la educación partiría de la ERA (1988), una ley que encumbraría el denominado *thatcherismo* por su particularidad y que le valió críticas de gran parte del movimiento neoliberal (Ball, 2008b), ya que suponía un proceso de recentralización mediante el control del currículum y la introducción de las pruebas de evaluación del rendimiento (SAT) y los niveles GCSE, a lo que se ha tildado de nacionalizar para privatizar (Chan *et al.*, 2009), adaptando el currículum a las necesidades del mercado y ejerciendo un mayor control (Lawton, 1994). Una vez más, se restaba poder a las LEA en el control del currículum, ya que Thatcher ofrecía el control del currículum como la solución a la ineficiente gestión y administración pública.

Así, el modelo de cuasimercado educativo inglés continuaría y se expandiría hasta la actualidad. Por una parte, hasta el año 1988, vemos la introducción de medidas exógenas de privatización, la introducción de modelos de gestión que suponían los propios de la empresa y la introducción de medidas exógeno-endógenas mediante las nuevas escuelas independientes de las LEA.

En el año 1992, mediante la *Education (Schools) Act*, el Gobierno neoconservador de tendencia *dry* de John Major introduciría una de las políticas de privatización endógena dirigidas hacia la comparación entre las escuelas, la introducción de la competitividad más feroz entre escuelas y el desarrollo de mecanismos de elección de centro basados en la rendición de cuentas, como era la publicación de resultados mediante *rankings* que perdura hasta la actualidad y que no retiraría ninguno de los Gobiernos posteriores, incluidos los laboristas. A la par, introduciría una agencia de inspección, de control externo y privada de los resultados de las distintas pruebas nacionales, la *Ofsted*, la cual perdura en la actualidad y que tampoco sería retirada por el laborismo posterior.

La Administración de Major introduciría a la vez, mediante la *Education Act* (1993), una serie de incentivos económicos para las escuelas que quisieran convertirse al modelo de *grant-maintained schools*, así como que las escuelas pequeñas pudieran conformar una agrupación para convertirse en este tipo de escuelas independientes de las LEA. Fitz, Halpin y Power (1995) describirían que la intención de la Administración de Major era la de convertir el mayor número posible de escuelas bajo esta categoría y que las *maintained schools* fueran menor en número frente a este tipo de escuelas independientes. A la par, Major

introduciría los *technology schools*, es decir, escuelas secundarias especializadas en algunas materias como tecnología, matemáticas o ciencias, para adaptar los centros a las exigencias del mercado, ofrecer una mayor variedad de centros para que los padres pudieran elegir y promover la selección por especialización del alumnado.

Con relación a las políticas de privatización exógenas, el Gobierno de Major introduciría otra política basada en concursos de licitación para la contratación del personal, las tecnologías de la información y los servicios financieros, en el año 1995. Así, las LEA ya no eran las únicas contratantes del personal educativo, lo que fue definido por Ball (2007) como parte de la endoprofesionalización del profesorado inglés.

Para el año 1997, el último año de Gobierno de la *New Right* inglesa, Major extendería la política exógena del APS a las escuelas de educación primaria.

Hasta aquí, la teoría del Estado neoliberal con adaptaciones propias del *thatcherismo* en el que la recentralización era llevada a cabo para poner a la educación al servicio del mercado, y que no sería frenada por el Gobierno precedente de ideología laborista.

4.1.2. El *New Labour* y las políticas de tercera vía en educación

En el año 1997 ganaría las elecciones un joven Tony Blair que significó para el laborismo lo que Thatcher para su partido, es decir, viró la política del Partido Laborista de bases socialdemócratas y laboristas hacia las políticas de tercera vía, que veían en las políticas de gestión del mercado y la participación de este como agente cooperante y corresponsable para con la sociedad y el Estado una parte importante para desarrollar políticas en una sociedad global, cambiante y en la que se había asumido que el neoliberalismo había llegado para quedarse y la socialdemocracia se veía obligada a dar un giro para ofrecer alternativas a dicho modelo considerado imperante. De este modo, el modelo de Estado sobre el que se construirían las políticas del *New Labour* sería el del Estado competitivo (Cerny, 1992), lo que supondría el fin del sistema nacional localmente administrado y la afirmación de la economía del conocimiento y de nuevas formas de trabajo (Ball, 2007).

Así, el *New Labour* no revertiría las políticas del anterior Gobierno, sino que adoptaría un rol más estratégico del mercado que acentuaría las políticas «de» y «en» privatización de la educación, por lo que a Blair se le ha definido como el heredero de Margaret Thatcher (Espiet-Kilty, 2015; Jenkins, 2007; Kavanagh, 2015).

Es pertinente destacar que dicha evolución del Partido Laborista no sucedería de la noche a la mañana, ya que el *Ruskin Speech* de James Callaghan a mediados de los años setenta, y su guiño a la apertura de la educación al mercado, fue definido como el discurso que anunciaría la transformación del Partido Laborista, al que el discurso de los *Black Papers*, la crisis del petróleo (1973), la falta de respuesta desde las teorías keynesianas o del estado del bienestar y la globalización económica parecían poner en jaque, y a todos los partidos socialdemócratas.

Más allá de lo aquí expuesto, el Partido Laborista introduciría diversas políticas que significarían la apertura al mercado y situar al mercado como un socio o agente preferente en el campo educativo. Dichas medidas no partían de una concepción neoliberal de la sociedad o para tratar de aumentar la libertad de elección de centro. La cuestión principal o la teoría de la que partían era la de la modernidad, la calidad o la innovación desde las teorías del capital humano. Estas reformas estarían situadas en un *statu quo* marcado por la economía del conocimiento y la competitividad vía el capital humano.

El Gobierno laborista se habría mostrado contrario a las subvenciones directas a las instituciones independientes, por lo que nada más llegar al Gobierno abolió la política del APS mediante la *Education (Schools) Act* de 1997.

En el año 1998 publicaría la *Schools Standards and Framework Act*, es decir, una ley de gran alcance que alentaría la selección por especialización, introduciría nuevos tipos de escuelas con un mayor grado de

autonomía como serían las *foundation schools* que sustituirían a las *grant-maintained schools*, y establecería el programa *Education Action Zones*.

Las líneas de continuidad con las políticas de los Gobiernos conservadores de la *New Right* serían evidentes. El nuevo modelo de *foundation schools*, si bien pretendían sustituir a las *grant-maintained schools*, supondría un nuevo modelo de escuela con una mayor autonomía frente a las *community schools* en la composición de los miembros de su órgano de gobierno, la selección del alumnado en un 10 % por aptitud, la libertad en el establecimiento de los criterios de admisión, la responsabilidad de sus ingresos y la contratación del personal. De este modo, las *foundation schools* tienen características similares a las *grant-maintained schools* (Egido, 2007).

A la par, enfatizarían en que las escuelas secundarias se especializaran en alguna disciplina o materia (*specialist schools*), siguiendo el modelo de los *technology colleges* del Gobierno de John Major introducidos en el año 1993, lo que muestra una línea más de continuidad respecto al Gobierno conservador precedente. Las *especialist schools* del Gobierno de Blair debían encontrar *sponsors* para mejorar las instalaciones, lo que suponía una política de APP y una apertura del mercado para la participación en las escuelas. West y Pennell (2002) resolverían que la principal diferencia entre las escuelas conservadoras y laboristas de este tipo era que las primeras buscaban aumentar la competitividad y las segundas la colaboración entre las escuelas para la mejora de los estándares.

El programa denominado *Education Action Zones* (EAZ), según Gilliard (2018), partiría del entusiasmo precoz del Gobierno por privatizar parte del sistema educativo inglés. Consistiría en grupos de escuelas en áreas desfavorecidas que recibirían subvenciones gubernamentales y patrocinios de empresas locales, y asumirían algunas de las funciones de la autoridad educativa local. Se les animaría a innovar y se les permitiría prescindir del currículum nacional. Reid y Brian (2003) analizarían dicha política implementada por el laborismo y determinarían que no produciría los efectos deseados y que la implicación de agentes externos no fue la esperada.

El Gobierno, a su vez, lanzaría el programa de *bacon schools* (1998), que suponía la profundización en los modelos de excelencia y calidad mediante la cooperación entre instituciones, en la que escuelas excelentes eran asesoras de «buenas prácticas» de escuelas con malos resultados. La Administración Blair no retiraría el servicio de inspección privada —*Ofsted*— ni los *rankings* de clasificación de las escuelas por resultados en las distintas pruebas nacionales enfocados a la libertad de elección de los padres vía información; lo que supone la continuidad y la integración de las políticas de rendición de cuentas y publicación de resultados entendidas como prácticas estratégicas para la mejora del sistema educativo.

En la misma línea de búsqueda de la mejora de los resultados de las escuelas catalogadas como escuelas que fallan, en el año 1999 el laborismo lanzaría la política *Fresh Start*, es decir, la contratación de directores de excelencia para revitalizar escuelas con bajos estándares; lo que suponía una política que provenía del gerencialismo, prácticas excelentes y remuneración por méritos.

En ese mismo año, 1999, el Gobierno laborista lanzaría el programa *Excellence in Cities*, que suponía otra de las iniciativas de privatización entusiasta por parte del laborismo (Hatcher, 2001), que consistió en mejorar las escuelas de las ciudades que tenían bajos resultados mediante programas en áreas como matemáticas, inglés o el comportamiento del alumnado.

Por otro lado, la primera etapa de Gobierno laborista (1997-2001), no solo no cumplió las promesas de paralizar las políticas de privatización aplicadas por el *thatcherismo* y el *majorismo* lanzadas en su manifiesto para las elecciones del año 1997, sino que aplicó otras fórmulas para privatizar de modo «encubierto» mediante la Iniciativa de Financiación Privada (PFI, por sus siglas en inglés), que consistió en la recaudación de dinero por parte de empresas a corto plazo que permitían no subir impuestos para renovar el metro, el NHS y las escuelas del país. Dicha política sería continuada en los Gobiernos siguientes del laborismo hasta el año 2010, y serían definidas en el año 2002 como PFI agresivas, ya que formaron parte de su campaña para la reelección en la que mostraban el modelo de PFI como la solución para el ahorro, la eficiencia y la eficacia de los servicios públicos, entre ellos la educación.

Más allá de las políticas PFI que han caracterizado al Gobierno del *New Labour*, el programa *City Academies* (2000) ha sido la política estrella por excelencia, en el sentido de que ha sido la política resignificada por el Gobierno de coalición (2010-2015) que ha permitido que hablemos hoy en día de uno de los sistemas educativos más privatizados de la Unión Europea, sobre todo por lo que hace a la etapa de educación secundaria.

Las *City Academies* (2000) han sido ampliamente definidas y se les ha dedicado una variable de comparación para poder analizarlas con la exhaustividad que merecen. La cuestión principal es que supondrían otra de las tantas políticas que trataban de mejorar los resultados de las escuelas que fallan. Una vez más, podemos rastrear una línea de continuidad evidente con las políticas de los Gobiernos conservadores precedentes, ya que, como destaca Walford (2014), el modelo de *academies* laborista está inspirado en los CTC del Gobierno conservador y suponen la introducción de una nueva categoría de escuelas independientes de las LEA, que suponen la interpretación de que para que las escuelas mejoren sus resultados deben adquirir mayor autonomía y establecer relaciones con *sponsors* y asesores del mundo de la empresa.

Más adelante, la *Education Act* (2002) fomentaría el establecimiento de contratos entre entidades privadas y las escuelas para ser gestionadas por las primeras, a lo que Egido (2007, p. 124) comentaría que «con esta ley las propias escuelas pueden también vender sus servicios a otros centros», lo que supone, por tanto, la posibilidad de favorecer el ánimo de lucro mediante la dependencia entre las instituciones consideradas fracasadas y las escuelas de éxito.

Según Hatcher (2001), el *New Labour* estaría interesado en la privatización por dos razones:

1. La participación empresarial permitiría modernizar el sistema escolar debido a su experiencia en innovación, eficiencia y responsabilidad.
2. La industria educativa de servicios se estaba convirtiendo en un sector vital del crecimiento económico. Lo que puede justificar las medidas para que las LEA delegaran sus fondos a los centros y poder contratar servicios de gestión, inspección, auditoría o TIC. Es decir, lo que se entiende como modernización desde la globalización económica.

El laborismo introdujo nuevas formas de gobernanza de lo público, en las que los actores que participaban en la gestión, administración, control y toma de decisiones estarían representados por diversos actores de la sociedad, entre los que cabe destacar el sector empresarial de manera estratégica. En el fondo de la cuestión, el laborismo, a diferencia del conservadurismo, tendría como objetivo la equidad, pero tratando de paliar los efectos de la globalización económica mediante la modernización de las instituciones con mecanismos propios del mercado (Ozga, 2002).

En esa búsqueda de la flexibilización de las instituciones y la cooperación, o lo que formaría parte de las «redes de políticas» (Ball y Junneman, 2014), en el año 2005 se introducirían las *trust schools*. El *White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. Choice for Parents and Pupils* (2005) supondría una política de continuismo hacia el establecimiento de un sistema escolar diversificado y en el que la mejora fue centralizada en una dotación de mayor poder a los centros escolares y a los padres para la mejora del rendimiento de las escuelas «fracasadas», y así fomentar la cooperación para ello (Egido, 2007; Gillard, 2018).

La cooperación y el establecimiento de acuerdos con agencias externas son vistos desde el Gobierno como un paso estratégico y principal para la mejora de las escuelas. No obstante, ello puede ser llevado a cabo mediante el aumento de la autonomía de las escuelas. La idea recogida en el *paper* era que las escuelas tuvieran un estatus parecido al de las *academies* y que pudieran establecer relaciones de cooperación con colaboradores externos (*trust schools*) (Egido, 2007).

Un año después saldría adelante la *Education and Inspections Act* (2006), que sospechosamente solo contaría con el apoyo de los conservadores. La sospecha no era tal si atendemos a que anunciaba una política que posteriormente sería objetivo de los conservadores, es decir, dirigir el sistema escolar hacia un sistema de escuelas autónomas de las LEA. Dicha ley encontró una oposición clara por parte de los sindicatos que la definían como la mayor pretensión hacia la privatización de la educación y la abolición de las LEA (Gillard,

2018). Ahora bien, sería un amplio sector del laborismo el que amenazó con rebelarse ante dicha normativa, ya que argumentaba que el hecho de quitar las pruebas selectivas (*Eleven Plus*) dejaba espacio para realizar procesos de selección encubiertos que produjeran segregación social y escolar, ya que las LEA quedarían fuera del control de estas escuelas y dotaría de un mayor poder a los equipos de gobierno para llevar a cabo esa elección, es decir, lo que está pasando actualmente en Inglaterra tras el Gobierno de coalición (2010-2015).

En la última etapa de Gobierno del laborismo, bajo el primer ministro Gordon Brown, en el año 2009 se introduciría la *Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act* (2009), una normativa que exigía a las LEA intervenir las escuelas catalogadas de bajo rendimiento por la *Ofsted* para que llevaran a cabo nuevas inversiones con fideicomisos nacionales mediante el estatus de *academies*. A su vez, quitarían la condición de encontrar un *sponsor* de manera obligatoria para acogerse al régimen de *academies*.

Finalmente, como hemos podido ver, el *New Labour* hizo del centro de sus políticas nuevos modos de gobernanza pública, la introducción de las políticas FPI y las APP. El objetivo principal de las políticas desarrolladas por el Gobierno laborista sería el de tratar de modernizar las escuelas y mejorar los estándares de las escuelas de bajo rendimiento para sumarse a la carrera en la competición de la economía del conocimiento y salir bien en los resultados de las pruebas internacionales. Si bien la equidad estaría en el centro de sus políticas, ya que intentaría integrar en el sistema criterios de admisión comunes para los centros, permitió al mismo tiempo la especialización de las escuelas, introdujo una mayor diversidad de tipos de escuelas, se sirvió del sistema de inspección privada *Ofsted* y utilizó las pruebas de evaluación de rendimiento del Gobierno conservador. Al mismo tiempo, introdujo nuevos modelos de escuelas autónomas de las LEA y promovió la cultura del liderazgo y fortaleció la cultura performativa.

4.1.3. El Gobierno de coalición Con-libderm: del one nation discursivo al neoliberalismo practicado

David Cameron trataría de renovar la imagen del Partido Conservador aludiendo a figuras del partido como Harold Macmillan, un conservador *one nation* en el que se inspiraría para desarrollar lo que se ha definido como conservadurismo compasivo, un enfoque diferente en cuestiones relativas al NHS (*National Health Service*), educación, jubilaciones, desigualdades, estructura familiar, etc., en las que trataba de modernizar al partido fomentando la cara más social del conservadurismo (Watt, 2011). Sin embargo, mientras Cameron y sus aliados (los liberales-demócratas) promovieron un discurso sobre temas políticos y sociales de una manera diferente, continuaron promoviendo puntos de vista conservadores como el crimen y las familias, por lo que se dice que el conservadurismo compasivo del Gobierno de coalición formó parte de una estrategia electoral. Otros añaden que no pudo llevarse a cabo de manera efectiva por la agenda de recortes neoliberales en el gasto público y la idea fue reemplazar la provisión estatal por la teoría de la *Big Society*. Dicha teoría fue ideada en la década de los noventa para alejarse del *thatcherismo* o del *postthatcherismo*, y tendría por objetivo principal la creación de un clima que empoderara a las personas y comunidades locales, construyendo una «gran sociedad» que quitaría el poder a los políticos y se lo daría a la gente (Partido Laborista, 2010).

Los rasgos de las políticas del conservadurismo compasivo por parte del Gobierno de coalición serían la aprobación de la ley del matrimonio homosexual, la protección del gasto del NHS y de los pensionistas (Bochel, 2016). Otros autores, como Seymour (2012), denominaron al Gobierno de coalición como el del *thatcherismo* marca II, en el que la primera de las medidas fue la venta del *Royal Mail*, junto con otros servicios de libertad condiciones, carreteras, grandes sectores de educación y del NHS. A pesar de querer alejarse del neoconservadurismo y desarrollar un conservadurismo compasivo, sería en la práctica lo mismo que el neoconservadurismo, ya que abrirían el capital a inversionistas para que inyectaran liquidez en la economía financiera de Reino Unido.

La idea principal trasladada a la educación relacionada con la teoría de la *Big Society* sería la de dejar en manos de los ciudadanos y trabajadores la mayor parte de la responsabilidad. La autonomía responsable

controlada mediante estándares externos —posburocracia— y dotar de una mayor diversidad escolar para que el ciudadano pueda elegir escuelas más allá de las controladas por las LEA.

A partir de dichos preceptos filosóficos, ideológicos y políticos, el Gobierno de coalición desarrollaría las más ambiciosas reformas que han modificado el mapa escolar británico, y ha reducido el sector de las *maintained schools* en educación secundaria a un 30 % del total de estas escuelas y a un 70 % del total de las escuelas primarias (NAO, 2018).

A los pocos meses de la llegada al Gobierno se verían las fracturas en el Gobierno de coalición entre ambas fuerzas. El secretario de Estado de Educación, Michael Gove, tenía por objetivo abrir las escuelas inglesas al lucro —tipo las *free schools* suecas—, a lo que Nick Clegg (vicepresidente del Partido Liberal-demócrata) mostró su temprana oposición.

Para Ball (2012b), la proliferación de las escuelas que iba a introducir Michael Gove —*academies* y *free schools*— supondría la ruptura del modelo de educación estatal del año 1944.

Gove sería uno de los secretarios de Estado de Educación más incisivos y con los objetivos más claros a la hora de querer convertir el sector educativo público en un sector autónomo y con capacidad de movilizar capital y lucro. De este modo, un mes después de ganar las elecciones y con su Secretaría recién estrenada, en julio publicaría la *Academies Act* (2010). Esta normativa ha supuesto uno de los más radicales programas de reforma de los países avanzados, que estaría inspirado en la introducción del modelo del *New Labour* y las políticas precedentes de la *New Right* (Hilton, 2019). El nexo común entre los discursos y las acciones políticas desde finales de la década de los setenta en Inglaterra —y otros contextos— ha sido la relación establecida entre éxito académico y crecimiento económico (Granoulhac, 2018). La diferencia principal entre el neoconservadurismo de las décadas de los ochenta y noventa y el conservadurismo *Big Society* sería la integración por parte de la Administración Cameron del discurso o la visión «neosocial» de la OCDE, que conjuga el crecimiento económico y la justicia social (Granoulhac, 2018). Las líneas de continuidad con los Gobiernos anteriores entre los años 1979 y 2010 eran evidentes, lo que cambiaría era el enfoque y la ambición de los nuevos modelos de escuela. El Gobierno de coalición, y más en concreto, el Partido Conservador, recogería en su manifiesto para las elecciones del año 2010 una visión de la educación británica en crisis y mal dibujada en los resultados de las pruebas PISA.

La *Academies Act* (2010) que introdujo otro tipo de *academies* —*converter academies* y *free schools*— dio varios pasos más allá para expandir el modelo de escuelas autónomas financiadas por el Estado y con mayores libertades a la hora de componer su órgano de gobierno, contratar al profesorado, establecer sus criterios de admisión y definir el currículum. Las principales diferencias con el modelo de *academies* anterior es que existiría un nuevo concepto de *academies* que lo serían por el hecho de ser excelentes en sus resultados, podrían serlo también las escuelas primarias y podían hacerlo de manera voluntaria en principio. Además, introdujeron otro tipo de escuelas autónomas o APP, como serían las *free schools* o escuelas de nueva creación.

El Gobierno de coalición no cesaría en su búsqueda de convertir el sistema educativo en un sistema dominado por este tipo de escuelas y publicaría en el año 2011 la *Education Act*, la cual reduciría el poder de las LEA sobre qué tipo de escuela introducir en su territorio cuando la demanda de escuelas superara a la oferta, ya que de manera preferente se debía contemplar la introducción de una escuela tipo *free school*. Además, los padres tenían el poder de decidir sobre qué naturaleza de escuela deseaban para el centro educativo al que acudían sus hijos si la *Ofsted* las hubiese catalogado como escuelas «fracasadas» y estuvieran pendientes de cierre. Además, cuando una escuela era cerrada por bajos estándares era abierta como una *academy* de manera forzosa.

Así fueron creciendo el número de *academies* que hoy en día representan la mayor parte de las escuelas secundarias, cuando en el año 2009 apenas eran 203 y tras una década representan un total de 7920 escuelas de este tipo en los niveles de educación primaria y secundaria (DfE, 2019, p. 15).

Además, las políticas del Gobierno de coalición han sido difusas en cuanto a los límites entre el sector financiero y empresarial y la Secretaría de Estado de Educación, ya que Michael Gove introdujo a miembros dirigentes o presidentes de *academies chain* en su Consejo asesor. El 78 % de las escuelas tipo *academies* están dentro de las *chain academies* o *multy-academy trust* (DfE, 2019, p. 17).

La conversión o la adopción de la naturaleza de *academies* y su temprana y prolífica expansión, no vino solo de la mano de la voluntad o el voto de los padres, también sería auspiciada por la creación de un nuevo órgano de control, los 8 *Regional Schools Commissioners* (RCS) encargados específicamente del control de las *academies* y de la recomendación de nuevas aperturas. Además, la *Ofsted* siempre ha jugado un papel importante, que era complementado con dicho órgano, vía las comparaciones e informes de las escuelas.

En resumen, si bien no hemos recogido todas las reformas del Gobierno de coalición, sí hemos destacado las importantes o las que han modificado de manera radical el mapa escolar inglés y están reduciendo a las LEA al ostracismo y la desaparición. Como recogen Ball y Youdell (2008), la privatización no solo es llevada a cabo sobre la educación sino también sobre la política educativa. En este caso, la toma de decisiones democrática y el control democrático de las escuelas (admisiones, contrataciones, etc.) han terminado de ser privatizadas de manera paulatina, pero han sido objetivo final del Gobierno de coalición, en el que las LEA han sufrido un mayor ataque que en la época de Margaret Thatcher.

4.1.4. El Gobierno de Cameron en solitario

Cameron apenas estaría un año al cargo del nuevo Gobierno, y como es bien sabido se trataría por la cuestión relacionada con el Brexit, el referéndum de consulta en el que él se encontraba en el lado de los que defendían el *remain* (permanecer en la UE).

A pesar de ello, mostraría de manera temprana su intención de convertir todo el sector de las *maintained schools* en *academies schools*, ya que introdujo la *Education and Adaption Act* (2016) —ley impopular en el seno de su partido y contestada por los conservadores *one nation*— que introduciría la obligatoriedad de todas las escuelas catalogadas por la *Ofsted* como fracasadas a la conversión en *academies*. Sin embargo, es importante recoger que se pretendía obligar a todas las escuelas dotándolas de un plazo hasta el año 2022, pero el revuelo y la contestación negativa y masiva de los conservadores *one nation*, que defendían el modelo educativo del año 1944 como un legado del conservadurismo, fueron desatados al pensar que esta ley destruiría el sistema estatal.

4.1.5. Los inestables años en la política educativa conservadora (Theresa May y Boris Johnson)

Theresa May llegaría al Gobierno con problemas mayores que los que pudiera plantear el sistema educativo. May sería una política del ala *one nation* y una fiel creyente en la meritocracia para el éxito educativo y el crecimiento económico. Dibujaría a la sociedad británica en riesgo por la pérdida de los valores tradicionales y la cultura del esfuerzo. De este modo, May ya recogería en el año 2017, mediante el manifiesto de su programa, lo que estaba decidida a impulsar: la libertad de elección de centro que potenciaría la competitividad y la calidad, y pretendería volver a permitir la creación de nuevas *grammar schools*, que desde que se prohibiera el establecimiento de nuevas escuelas de este tipo desde la llegada de los laboristas en el año 1998 no se había vuelto a debatir con tanta intensidad. Además, May continuaría con la política de las *free schools* y el impulso de las *academies schools*.

Tras el fracaso por el acuerdo para la salida de la UE, May dimitiría como primera ministra y saldría electo Boris Johnson, que optaría por una salida dura de la misma. El nuevo primer ministro ha mostrado el mismo interés que sus homólogos (Cameron y May) por la expansión del modelo de *free schools* y *academies*, por lo que posiblemente estemos hablando de que, en Reino Unido, de aquí a unos años el porcentaje de escuelas autónomas sostenidas con fondos públicos sea cercano al 100 % en educación secundaria y supere más de la mitad en las escuelas primarias. Además, los siguientes pasos podrían ser los de la apertura de las escuelas al lucro, por lo que la crónica de la muerte anunciada de la educación pública en Inglaterra pueda estar cercana. Se debe recordar que gratuidad escolar no significa que no haya privatización y mercantilización de la educación y que los principios del mercado son la eficiencia y el lucro reduciendo costes.

4.2. España

La historia de España y el enfrentamiento entre las dos Españas, una conservadora y católica y otra progresista y laica, han definido el devenir de la política educativa. El período de la dictadura franquista (1939-1975) sumiría al sistema educativo español en el letargo en comparación con otros sistemas educativos de las potencias europeas y occidentales.

En el año 1978 España se encontraba ante un reto por tratar de enterrar y pactar los principales puntos políticos, ideológicos y filosóficos que habían sido parte de la fractura entre las dos Españas. La democracia habría llegado tarde en comparación con otros países de la contemporánea Europa y la definición de la Constitución española de 1978 supondría el primer esfuerzo por tratar de enterrar la guerra escolar. Así, se contendrían en el artículo 27.1 de la Constitución tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza. Las distintas libertades de enseñanza quedarían a su vez recogidas en los artículos 27.3 y 27.4.

De este modo, la libertad de enseñanza contraía dos principios en los que quedaba reconocida como la libertad de los padres a garantizar la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones (27.3), que incluye la libertad de escoger para sus hijos escuelas distintas de las escuelas públicas y el Estado contrae la obligación de respetar esta libertad dentro de la educación; al mismo tiempo que reconoce la libertad de todos para establecer y dirigir instituciones de enseñanza que se ajusten a las normas mínimas establecidas por el Estado (27.4).

Es, por tanto, que quede recogida la libertad de creación de centros —considerada una variante de la libertad de empresa— lo que ha permitido que nuestro sistema educativo no se desarrolle desde el monopolio estatal, sino que se establece el pluralismo educativo institucionalizado mediante un sistema dual de escuelas privadas y públicas para garantizar el derecho a la educación.

A la par, la financiación quedaría sujeta sobre la base de que se cumplan los principios establecidos por el Estado en el artículo 27.2 de la CE (1978), como son: el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto al pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios democráticos de convivencia y el respeto a los derechos y las libertades fundamentales.

Es a partir de este esquema normativo considerado ambiguo y que permite la reinterpretación desde las distintas fuerzas políticas que pronto mostraría las primeras fracturas el artículo 27 de la CE (Puelles-Benítez y Menor-Curran, 2018).

4.2.1. El centroderecha y centroizquierda español tras el fin de la dictadura

La UCD sería un partido que pronto estaría abocado a su disolución, ya que se trataría de una coalición formada por democristianos, socialdemócratas, liberales y demócratas que concurrirían a las primeras elecciones generales de 1977. La coalición devendría de dos objetivos comunes: establecer un sistema democrático y hacer frente a la derecha posfranquista formada por la antigua Alianza Popular. Las fracturas no cesaron de aparecer en el primer Gobierno de transición y para las segundas elecciones celebradas en 1979 y ganadas por la misma UCD, la situación se volvería insostenible por los desencuentros entre socialdemócratas y democristianos. Además, como ya es sabido, Adolfo Suárez (presidente del Gobierno en el momento) dejaría la presidencia en el año 1981 por el ambiente de crispación, la alta inflación y el golpe de Estado militar acontecido el 23 de febrero de 1981, y para el año 1982 desaparecía la formación.

En este panorama, pronto aparecería el peso de la religión católica en el sistema educativo con la pronta firma del Acuerdo con la Santa Sede del 15 de diciembre de 1979 para la renovación del concordato con la Santa Sede, que aún sigue vigente. No en vano, es importante recoger como, destaca Tiana (2018, p. 107), el «carácter preconstitucional» de dichos acuerdos, ya que fueron firmados con fecha anterior a la publicación de la CE (1978) en el BOE el día 29 de diciembre. Esto nos lleva a pensar que el ala democristiana del partido era la que tenía el mayor control o peso del partido.

La UCD, como define Puelles-Benítez (2016), aspiraría a ser el centro democrático del país y a diferencia de la derecha protagonizada por Alianza Popular, sí entendía la educación como un derecho obligatorio y gratuito. Sin embargo, entendían que debía ser una cuestión paulatina y para ello proponían las ayudas a la gratuidad a las familias para acudir a centros privados, lo que podemos definir como un cuasiqueque escolar. Alianza Popular pronto enunciaría que la fórmula a seguir debía ser la de la aplicación de un cheque escolar universal para financiar la educación y respetar la libertad de elección de centro. La situación económica del país y la carente oferta educativa monopolizada por el sector católico marcaban las posibilidades de UCD.

Por otro lado, el modelo de Estado liberal del bienestar sobre el que UCD construía su propuesta política se vería reflejado en la primera ley educativa de la democracia, que, si bien no llegó a ponerse en funcionamiento, sería por la muestra de los primeros conflictos que aparecieron con el artículo 27 de la CE que fueron denunciados por el PSOE, y sobre lo que resolvería el Tribunal Constitucional en favor de la formación de izquierdas. Dicha normativa se denominaría Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 27 de junio de 1980.

El mayor conflicto sobre la citada legislación fue entre PSOE y UCD, lo que Baylos-Grau (2018, p. 94) describió como «una dura batalla ideológica» entre ambas formaciones. El PSOE denunciaría que la LOECE (1980) violaba el artículo 27 de la CE (1978), ya que desarrollaría un claro equilibrio en favor de la libertad de elección de centros, además de que se ponía en peligro el libre pensamiento del profesorado y alumnado y la libertad de cátedra, ya que el denominado ideario de centro planteado desde UCD suponía un elemento de doctrina ideológica que era incompatible con la libertad de cátedra.

El conflicto llegaría al Tribunal Constitucional, que mediante la Sentencia 5/1981 del 13 de febrero de 1981 fallaría en favor de la formación socialista y determinaría que el ideario de centro no podía constituir un elemento de doctrina ideológica incompatible con la libertad de enseñanza. La LOECE (1980) recogía, concretamente en su artículo 34, el derecho de los titulares de centros privados de enseñanza a establecer un ideario educativo propio de los mismos. A la par, en el artículo 15, señala que el respeto a dicho ideario es límite de la libertad de enseñanza de los profesores y, por último, del artículo 18 precisa que este ideario sirve también de límite a las actividades de las asociaciones de padres de alumnos. Es, por tanto, el ideario de centro lo que establece el límite de la libertad de cátedra, lo que supone un elemento de adoctrinamiento ideológico incompatible con el artículo 27 de la Constitución.

Por tanto, como describe Tiana (2018), la Sentencia 5/1981 del 13 de febrero supondría el punto de fijación de cómo debía ser interpretada la libertad de enseñanza en relación con la libertad de creación de centros. A su vez, como recoge Puelles-Benítez (2010, p. 379), dicho conflicto derivado de la LOECE (1980) sería «una muestra temprana de las insuficiencias del pacto escolar del artículo 27 y de la necesidad de llegar a un nuevo consenso sobre políticas básicas».

Sin embargo, no solo fue la LOECE (1980) el único punto de conflicto entre ambas formaciones, sino que también el Real Decreto Ley del 23 de agosto de medidas urgentes para la iniciación del curso escolar 1980/81 fue denunciado por la oposición como «el intento de estrangular la enseñanza estatal privilegiando la escuela privada» (Hernández-Beltrán, 2008b, p. 78), ya que las ayudas a la escuela privada debían ser recogidas en un proyecto de ley. Dicho proyecto de ley publicado en el BOE el 11 de octubre de 1978 se encontraba en discusión en el Congreso de los Diputados, por el modelo de «ayudas a la gratuidad» que funcionaban como un cheque escolar. No obstante, la AP exigía el cheque escolar universal —como hemos recogido anteriormente— y el PSOE interpuso una enmienda a la totalidad del proyecto de ley, ya que consideraba que dicho modelo violaba el principio de igualdad de oportunidades y atentaba contra la equidad educativa. Además, exigían la introducción del Consejo Escolar en los centros educativos y el establecimiento de una serie de criterios de admisión. Finalmente, el proyecto no saldría adelante.

4.2.2. El socioliberalismo y la socialdemocracia del PSOE en educación

El PSOE fue un partido fundado por la clase obrera en el siglo XIX para la transformación de la propiedad individual en propiedad social de base marxista. En su XXVIII Congreso celebrado en el año 1979 viraría hacia el centroizquierda, abandonando la vía marxista, debido a que la izquierda se encontraba inmersa en un período de crisis de identidad e ideológico devenido del auge de las políticas de la *New Right* inglesa y americana. A la par, Felipe González, el secretario del PSOE electo en París, cuando el partido se encontraba en el exilio, estratégicamente tornaría el partido hacia posiciones de centro. Un viraje que sería definido por Ysàs y Molinero (2008) como el abandono del espíritu revolucionario y de transformación socialista para captar el voto de los ciudadanos de perfil progresista-moderado de cara a las elecciones de 1982.

El PSOE entraría a formar parte de la socialdemocracia, lo que ellos denominaron como «reformismo radical» (Juliá, 1996a, p. 554), en una estrategia para no caer bajo la descripción de partido socialdemócrata, que estaban viviendo un período de contracción y pérdida de gobernabilidad (Ysàs, 2014; Juliá, 1996b).

De este modo, los dos primeros períodos de Gobierno del PSOE (1982-1986/1986-1989) estarían marcados por el desarrollo de políticas dentro de lo que se conoce como el socioliberalismo (Martín-Arce, 2008). Estos años son los de la entrada en la OTAN o el ingreso en la Comisión Europea. La entrada en la Comisión Europea supuso la aplicación de políticas conservadoras para cumplir con los mínimos de déficit económico y los niveles de inflación.

El viraje hacia políticas de corte socialdemócrata estaría marcado por la gran huelga general sucedida en el año 1988 que paralizaría España (Ysàs, 2014).

El PSOE perdería las elecciones en el año 1996 y hasta el año 2004 no volvería a entrar en la presidencia del país. En la década anterior, surgirían las posiciones de la izquierda europea propias del socioliberalismo, como fue en la Alemania de Schröder, con la tercera vía de Blair o las políticas socioliberales cercanas a la tercera vía de Clinton en EE. UU. No obstante, José Luis Rodríguez Zapatero pretendió alejarse de la tercera vía y en el año 2000 creó un grupo denominado «Nueva Vía» y ofrecer otra alternativa ideológico-política. Así es como las políticas del Gobierno de Zapatero partirían del discurso del «republicanismo cívico» que reivindicaba la no dominación, superando la relación entre libertad positiva y negativa establecida por el liberalismo (García-Agustín, 2006). Sin embargo, el republicanismo cívico en materia económica plantearía la misma articulación entre el socialismo y el liberalismo capitalista de la tercera vía de Giddens (1999). Así, el modelo de Estado social inversor sería el que definiría las políticas económicas de la época de Gobierno de Rodríguez Zapatero, lo que ha conllevado que en materia económica se haya identificado el Gobierno del PSOE (2004/2011) como continuador de las políticas aznaristas (García-Agustín, 2008).

Tras varios años de Gobierno del PP (2011-2018) llegaría a la Moncloa, mediante la primera moción de censura que saldría adelante en el Congreso de los Diputados, el PSOE con el presidente en funciones Pedro Sánchez. Posteriormente, se llevarían a cabo unas elecciones generales en el año 2019 y en el año 2020 se conformaría el primer Gobierno de coalición de la historia de la España democrática, del PSOE y Unidas Podemos. El PSOE de Pedro Sánchez representa un viraje hacia la socialdemocracia del partido, e incluso algunos anuncian que se trata del representante de la socialdemocracia europea.

Realizar este breve repaso sobre los marcos ideológicos, políticos y filosóficos del PSOE es importante para entender el desarrollo y los contenidos de las distintas políticas educativas del partido.

En el primer Gobierno del PSOE (1982-1986), Ysàs (2014) describe como el liberal-progresismo del PSOE emprendería medidas económicas conservadoras y trataría de no enfrentarse con las grandes instituciones españolas —la banca, la Iglesia y el Ejército—, por lo que las subvenciones económicas a la enseñanza privada siguieron protegidas e incluso reguladas mediante la LODE (1985).

Si atendemos a los discursos de los programas electorales del PSOE del año 1977 y del año 1982, podemos encontrar que habrían abandonado el discurso de escuela única y laica. Sin embargo, el Gobierno del PSOE se habría encontrado un país azotado por los estragos de la crisis económica, una alta inflación,

altas tasas de paro y con una insuficiencia de medios y puestos escolares para cubrir la oferta de la generación del *baby boom*. Todas estas circunstancias y el monopolio de las escuelas privadas de corte católico heredadas de la etapa franquista suponían una ardua tarea para la Administración socialista.

El modelo de conciertos recogido en la LODE (1985) supondría el intento de alejarse del modelo del cheque escolar como reclamaba AP y de las «ayudas a la gratuidad» propuestas por UCD. Así, se desarrollaría un modelo que continúa vigente hasta nuestros días y que sería desarrollado sobre el principio de subsidiariedad, es decir, allá donde no llegue la pública y sea necesario, se aplicarían los conciertos educativos. Sin embargo, el modelo de conciertos es particular en la UE, si atendemos a que el PSOE no financiaría los centros educativos de manera indiscriminada, sino que tendrían que cumplir una serie de requisitos que, en gran parte, los harían funcionar como los centros públicos tratando de cumplir con los principios de igualdad de oportunidades y de equidad. De este modo, los conciertos educativos no serían considerados como un derecho derivado directamente de la CE (1978), por lo que la financiación de los centros privados con fondos públicos no sería un derecho incondicional sino derivado de las necesidades escolares reconocidas, en el que la financiación pública quedaría supeditada a las necesidades educativas de la oferta escolar en el exclusivo caso de que los colegios públicos no pudieran atender la demanda escolar existente (Guardia-Hernández, 2019).

En este contexto y sirva de cartografía o mapeamiento de las conexiones de las políticas de los partidos españoles con otras tendencias europeas, la AP llevaba en sus objetivos electorales la aplicación de políticas cercanas a la *New Right* inglesa, ya que proponían un modelo de escuela educativa de calidad construida sobre la base del control, la gestión, la rendición de cuentas y la publicación de resultados. El PSOE atendía a la calidad educativa enfocado en la mejora de la formación docente, la reducción de la ratio profesor-alumno y evitando filtros selectivos (Tiana, 2006a), más en la línea del Partido Laborista inglés.

El modelo de conciertos educativos tuvo una naturaleza diferente a lo que supone hoy en día la defensa de la libertad de elección de centro y a tener su propio ideario de centro educativo. José María Maravall destacaría, en una entrevista concedida a *El País*, que no se arrepentía de lo que había hecho, sino de lo que no había hecho. Es decir, que no se había instaurado una alta inspección en todas partes y programas de carácter federal con financiación finalista para lograr objetivos sobre los que el Gobierno de España tiene responsabilidades constitucionales, con el fin de evitar, una vez transferidas las competencias a las CC. AA., los fraudes de ley sobre la violación del derecho a la gratuidad de los centros concertados y sobre los criterios de admisión del alumnado.

Las claves en la privatización «de» y «en» la educación y la promoción, por tanto, de las APP concertadas en mayor o menor nivel en el territorio español han venido marcadas por las fuerzas políticas de signo de derechas, centroderecha o nacionalistas, lo que viene permitido por el modelo descentralizado y las competencias en educación de las que disponen las CC. AA., como son sobre: los centros docentes, profesorado y alumnado, la expedición de los títulos académicos, la supervisión e inspección del sistema educativo, la autonomía financiera y la concreción del currículum. Maravall definía la realidad en la que se encontraba el Ministerio de Educación tras la concesión de competencias a las CC. AA. en educación como «una especie de Unesco que vive en un lugar situado en París o en las nubes, en todo caso, algo lejano y que no tiene realmente capacidad de actuación».

Más allá de ello, la LODE (1985) supuso un intento de democratizar la participación de la comunidad escolar, que había sido una de las reivindicaciones de la sociedad y los movimientos estudiantiles y sindicales durante la época de la transición económica. Se trata de una reivindicación arraigada en la carente participación de la comunidad educativa en la vida de los centros educativos durante la época franquista. Por ello, la LODE (1985) supuso la introducción de mecanismos de participación en los centros públicos y privados-concertados mediante la creación de los órganos de participación denominados Consejo Escolar y Claustro de profesores. Las competencias otorgadas a la dirección de los centros y dichos órganos partían de un modelo compartido y democratizado.

En el siguiente Gobierno del PSOE (1986-1989) continuarían con sus objetivos de establecer condiciones y normalización para una efectiva igualdad de oportunidades. A la par, comenzaría el discurso

de la modernización del sistema educativo para que esté a la vanguardia de los sistemas educativos europeos y se introduzcan las nuevas tecnologías, tal y como recogen en su programa electoral para las elecciones del año 1986. Si comparamos el manifiesto del PSOE para las elecciones del año 1982 con el del año 1986, la principal diferencia estriba en el anuncio de una de las materias que van a ser las desarrolladas a partir de la siguiente legislatura del PSOE (1989-1992) mediante la LOGSE (1990), es decir, el discurso de la calidad educativa entendida como la universalización de la educación, la modernización del sistema educativo en todas sus etapas y la atención a las clases sociales más desfavorecidas. Reivindicarían como parte de esa calidad la mejora de las condiciones del profesorado y la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros educativos.

En esta etapa de Gobierno (1986-1989) se introduciría por vez primera la autonomía en la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios que data de la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre Establecimiento de la Gratuidad de los Estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios, modificada parcialmente por la Ley 37/1988, de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1989. En la Ley 37/1988, se recogía en su artículo 3 que la autonomía en la gestión de los recursos económicos se define como la utilización responsable por el propio centro de todos aquellos recursos necesarios para su funcionamiento de forma que pueda alcanzar sus objetivos. La autonomía en la gestión formaría parte de una estrategia de dotar de mayor autonomía a los centros, en los que en la toma de decisiones participaría el Consejo Escolar. Sin embargo, a la vez suponía que los centros educativos puedan contratar o subcontratar a empresas para ofrecer ciertos servicios educativos, lo que supone una vía de privatización exógena en la educación pública.

En el año 1989 volvería a ganar las elecciones, las cuales fueron adelantadas debido al descontento social mostrado en la gran huelga general del año 1988 producto de las políticas socioliberales, como fue la reforma laboral en la que se facilitaría el despido y los trabajadores menores de 25 años no gozaban de los mismos derechos que el resto de trabajadores. Dichas regulaciones eran una tendencia en Europa para tratar de facilitar la contratación en un contexto marcado por la crisis del crecimiento económico (Navas, 2013).

En esta etapa de Gobierno, definida como la de la socialdemocracia del PSOE (Ysàs, 2014), vería la luz la LOGSE (1990). Una ley de la que Puelles-Benítez (2010, p. 143) describía lo siguiente: «Si la LODE aspiraba a garantizar el derecho a la educación, la Ley Orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990, promovía una ambiciosa reforma volcada hacia la consecución de la calidad de la enseñanza». A la par, Bona (1998) distingue como los primeros Gobiernos del PSOE (1982-1986/1986-1989) perseguían fundamentalmente el principio de igualdad de oportunidades, y en su segunda etapa de Gobierno (1989-1993/1993-1996) perseguían fundamentalmente la calidad de la educación en términos de calidad para todos siguiendo las recomendaciones llevadas a cabo por la OCDE (1986) sobre el sistema educativo español.

La reforma educativa LOGSE (1990) entraría en la estela de las reformas para la modernización y formación del capital cultural. De este modo, sería introducida la obligatoriedad hasta los 16 años de la educación, ya que tal como se recoge en el preámbulo de la citada ley: «La vertiginosa rapidez de los cambios culturales, tecnológicos y productivos nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones». A la par se introduciría por vez primera la atención a la diversidad y se apostaría por una educación comprensiva junto con la calidad y equidad educativa. Como recoge Esteve (2002, p. 135) sobre la LOGSE (1990): «Por primera vez en la historia, hemos declarado obligatoria la educación secundaria, haciendo realidad la utopía enunciada en los años veinte por Tawney en el movimiento inglés de educación secundaria para todos».

Al mismo tiempo, la LOGSE (1990) sería la primera ley que comenzaría a desarrollar el modelo descentralizado de la enseñanza en España permitiendo a las CC. AA. que redactaran un alto porcentaje de los contenidos curriculares.

Ahora bien, la LOGSE (1990) sería un proyecto ambicioso para tratar de mejorar la calidad educativa y formalizar una etapa de educación secundaria de calidad. La reforma de la Educación Secundaria

Obligatoria sería el principal motivo sobre el que la fuerza política en la oposición, el PP, edificaría toda su crítica en relación a que, tal y como se configuró y por los sistemas de evaluación de la misma, se promovía una cultura del mínimo esfuerzo que llevaba al mínimo trabajo y destruía la meritocracia, tan importante para los conservadores para hacer una sociedad competitiva. He aquí, por tanto, las críticas al modelo de educación comprensiva, que, si fueron un campo de batalla en el contexto inglés durante las décadas de los sesenta y setenta, en España lo fue a partir de la década de los noventa, aunque en un segundo plano respecto a las disputas sobre qué viola o qué no la libertad de elección y creación de centros o qué atenta contra la equidad del sistema educativo.

Más allá de ello, la reforma llevada a cabo por el PSOE de la EGB/BUP/COU a la ESO y el Bachillerato, así como la reforma de la FP, exigirían una remodelación de la organización de los centros escolares y el trasvase de los maestros de 7.º y 8.º a los Institutos de Educación Secundaria (IES), que tendrían que construirse para albergar a los alumnos de la etapa de educación secundaria. Toda esta reestructuración llegaría en el peor momento, ya que en el año 1992 la crisis financiera internacional azotaría a España. Aun así, el PSOE invertiría para el año 1994 el 4,5 % del PIB frente al 3,64 % que habría invertido en el año 1990.

A partir de aquí, como en el caso de Inglaterra con la redacción de los *Black Papers* durante finales de la década de los sesenta y mediados de los setenta, el *think tank* neoliberal del PP y los medios de comunicación en donde publicaban pensadores de ideología conservadora y liberal hicieron de su crítica a la LOGSE (1990) una de las armas más feroces para acabar con la Administración del PSOE. En el tabla 51, hemos podido recoger, mediante una revisión bibliográfica de las publicaciones de la revista *Cuadernos de Pensamiento Político* de la FAES, los artículos que basan sus argumentos para dibujar un sistema educativo en crisis que solo puede ser solucionado mediante las recetas educativas que pretenden introducir mecanismos de rendición de cuentas, publicación de resultados, formas de gestión propias de la empresa, mayor autonomía en los centros educativos a nivel gestión y administración, división en itinerarios de las etapas comprensivas, endurecimiento del modelo de evaluación, etc. Es decir, políticas que han formado parte de los gobiernos conservadores y neoliberales y que, como podemos ver en el caso del partido conservador español, el PP, siguen el mismo esquema, es decir, dibujar o diagnosticar un sistema educativo en crisis (*roll-back neoliberalism*) y aplicar recetas o paquetes de solución mediante políticas que suponen medidas de o en privatización de la educación pública (*roll-out neoliberalism*).

Más adelante, en el año 1993, el PSOE volvería a ganar las elecciones, pero esta vez no alcanzaría la mayoría absoluta, lo que le llevaría a pactar con otras formaciones, que en este caso serían fuerzas nacionalistas, ya que las dos fuerzas de la izquierda española más representativas, Izquierda Unida y PSOE, no se pondrían de acuerdo.

La agenda educativa del PSOE esbozada en el programa electoral para las elecciones del año 1993 mostraba a un partido preocupado por la modernización del sistema educativo y con deseos de no quedar rezagado respecto a otros países que eran considerados como los motores económicos del mundo occidental. Por ello, las cuestiones más trascendentales respecto a la modernización del sistema educativo serían las de la introducción del inglés —lengua vehicular de comunicación en el mundo de los negocios a nivel internacional— y la potenciación de las TIC en la educación para hacer de España una potencia competitiva en la sociedad de la información y la comunicación. Una vez más vemos, como recogían Torres y Burbules (2005), que el discurso de la modernización y el miedo por quedar atrás en la carrera por la competitividad en la sociedad del conocimiento globalizada llevan a los países a introducir reformas educativas que pueden suponer la privatización «de» y «en» la educación.

Así sería como llegaría una de las leyes a la que le han llovido más críticas por la introducción de principios del gerencialismo, como sería la «ley de matices» o Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros educativos (LOPEG). En líneas generales, la LOPEG (1995) matizaría algunas cuestiones introducidas por la LOGSE (1990), en las que se regulaba la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes públicos —Consejo Escolar y Claustro de profesores—, se definía la función directa y el sistema de elección, nombramiento y

acreditación del director, se dedicaba un título a la evaluación de los centros, así como a las condiciones que deben garantizar las CC. AA. para el alumnado con necesidades educativas especiales y asegurar su escolarización, así como los criterios de admisión del alumnado, formación del profesorado y algunas cuestiones relativas a los conciertos educativos.

La antesala de la LOPEG (1995) sería el *Libro Blanco Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, que sería considerado por Aguilar-Hernández (2002, p. 600) «da aproximación más directa y explícita al tema de la calidad en el marco de la política educativa en nuestro país hasta el momento». El documento introdujo la relación entre la calidad y la autonomía de los centros y profesores basada en la rendición de cuentas, responsabilidad y autogestión, autonomía para la gestión económica y administrativa de los centros, autonomía para definir la oferta educativa y la utilización de los recursos. Se introdujeron rasgos característicos de las escuelas eficaces sobre los centros de calidad educativa. A su vez, se destacaría la capacidad del liderazgo para la mejora de la dirección de los proyectos educativos y la dirección como un elemento fundamental para la mejora. Aunque se alababa el papel del Claustro, se supeditaba a la figura del director. Sobre los docentes se reforzaba su autonomía para la planificación, que debía ir acompañada de un análisis de la práctica docente y de la evaluación del trabajo en el aula. Además, se hacía alusión al prestigio del docente, pero se hacía necesaria su continua profesionalización y responsabilidad en dicho proceso. Finalmente, en cuanto a la evaluación se hacía alusión a que existiera una mayor presencia de inspectores en los centros educativos para fomentar su evaluación externa (plan EVA), el desarrollo de indicadores de evaluación de la función docente y directiva.

El mismo documento sería analizado por un académico asociado a la FAES del PP, que lo criticaría y tildaría de laxo (López-Rupérez, 1995). El mismo autor destacaba que la calidad devendría como resultado de la evaluación, la libertad de elección y el gerencialismo directivo inspirado en el *Choice and diversity. A new framework for Schools* (DfE, 1992) del Gobierno de John Major en Reino Unido, sobre la potenciación de la función directiva. A su vez, López-Rupérez (1995) veía insuficiente la reforma si se seguía aludiendo al principio de igualdad de oportunidades que atenta contra la diversificación y la libertad de elección de centro.

En el documento del MEC (1994) se versaba sobre la diversificación curricular, que era insuficiente para López-Rupérez (1994), y para Aguilar-Hernández (2002) suponía el abandono del modelo de escuela comprensiva de la LOGSE (1990).

En este panorama, llegaría a publicarse la «Ley Pertierra» —en alusión al ministro de Educación del momento— o LOPEG (1995), una ley que fue, como hemos mencionado, ampliamente contestada por el profesorado, ya que este consideraba que abría «muchas puertas a la privatización de la enseñanza pública, la [acusaban] de jerarquizante y [advertían], en los requisitos para acceder al cargo de director, aunque siga siendo por elección, una supeditación excesiva a la Administración» (García, 1995, párr.1). Al mismo tiempo, la CEAPA, que apoyó inicialmente la ley, retiraría su apoyo. Según García (1995), el PSOE argumentaría que la ley fortalecería la participación y la autonomía de los centros en su gestión, las harían más atractivas a la dirección y contribuiría a la mejora de la enseñanza.

La ley, ya en su título I artículo 3, introduciría la posibilidad por la que los Consejos Escolares podrían establecer convenios de colaboración con asociaciones culturales o entidades sin ánimo de lucro para el desarrollo de actividades extraescolares o complementarias, lo que define Velasco (2019) como la apertura de las posibilidades de privatización de la educación, ya que son conocidos los casos de las AMPA que contratan servicios extraescolares a empresas, sobre los que se dan concursos entre diversas empresas y paquetes que ofrecen a los centros.

Sobre el título II de la ley, en su artículo 10.3 se introduce la figura de la Administración para determinar el número de componentes del Consejo Escolar y la regulación de los procesos de selección de los representantes en todos los sectores que lo integran; una competencia que anteriormente era de los Consejos Escolares. Y, a cambio, le son asignadas otro tipo de competencias que van en la línea del control, como son las recogidas en el artículo 11 del título II: estos deben analizar y valorar el funcionamiento de los centros, el rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones que realice la Administración. A la par, en relación al Claustro de profesores, en el artículo 15 g) se le atribuye la competencia de analizar y valorar

los resultados de la evaluación que la Administración realice. Así, el profesorado termina siendo el agente evaluador o controlador de la Administración.

De este modo, vemos como en el discurso de la autonomía para la calidad educativa se establece un «gobierno en la distancia» (Ball, 2001) vía la Administración pública. Y los representantes o agentes del Consejo Escolar se convierten en gestores y en los ojos «vigilantes» del funcionamiento de los centros, pudiendo enviar informes a la Administración competente (artículo 16.3). Lo que podría acarrear fracturas en los Consejos Escolares entre los diversos sectores representados, y el profesorado podría sentirse controlado (Hargreaves, 1999), un sentimiento propio desarrollado por los agentes en las sociedades de control (Deleuze, 1992).

Ahora bien, uno de los títulos de la ley que puso en pie al colectivo del profesorado sería el título II, «De la Dirección de los Centros Públicos», ya que para ser director la Administración educativa debía acreditar, a partir de ahora, que estabas preparado para serlo (artículo 17). Además, en el artículo 21 se introducía la posibilidad de que el director designara un equipo de gobierno que debía colaborar con la Administración para el logro de los objetivos educativos. Por tanto, la autonomía que se enunciaba discursivamente se veía acotada por el rol de la Administración una vez más, y la elección por parte del centro de la dirección se veía interrumpida por el necesario proceso de acreditación externa, lo que abría la puerta a la profesionalización directiva y a un modelo de dirección y toma de decisiones jerárquico y no compartido, como era el desarrollado en las legislaciones anteriores.

En lo relativo a las modificaciones realizadas sobre la LODE (1985) en relación al régimen de conciertos educativos en los que se favorece la presencia de los titulares del centro en el Consejo Escolar, se invitaba a la participación de agentes provenientes del sector empresarial (Aguilar-Hernández, 2002). Además, se determinaba que las Administraciones educativas competentes en la medida de lo posible aportarían las compensaciones económicas análogas a las previstas para los cargos directivos de los centros públicos.

La LOPEG (1995), según Velasco (2019), supuso el primer paso hacia la apertura de caminos hacia la privatización de la educación pública. En resumen, la LOPEG (1995) supuso la introducción de las siguientes políticas:

1. El Consejo Escolar pasa a estar compuesto de manera equitativa en el número de representantes del profesorado y de los padres. Además, le son atribuidas competencias de control como son la evaluación del rendimiento escolar y la gestión de los recursos del centro educativo.
2. El equipo directivo debería fomentar la evaluación interna de los centros y participar de las evaluaciones externas. El director es presentado como un observador del buen funcionamiento del centro y del control del personal docente y administrativo.
3. Se introducen tres nuevos órganos en la vida de los centros: uno es la denominada Comisión de Convivencia —encargada de elaborar y desarrollar el Reglamento de Régimen Interno (RRI)—, otro es la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) —otro órgano de toma de decisiones que podría solaparse con otros órganos de participación y que suponía otra vía de toma de decisiones que restaba poder de participación democrática a los Consejos Escolares y los Claustros de profesores—, y la Junta de Profesorado en los IES —correspondía a cada curso y conjunto de profesorado que impartía docencia a los mismos—.
4. La gestión de los centros había de ser realizada desde el conjunto de la comunidad educativa. En el caso de los IES, el sector empresarial podía estar representado, pero no tendría derecho a voto.

Tal y como podemos extraer de los nuevos elementos introducidos en la vida de los centros, podemos ver que están próximos a una cultura de la auditoría o de la sociedad auditora (Power, 2000), en la que se establecen diversos órganos de toma de decisiones y se produce una paradoja: se genera el falso espejismo de la autonomía escolar, en un momento donde los elementos posburocráticos son intensificados (Ball, 2001). Power (2000), en su análisis de las sociedades auditoras, versaba sobre como en este paradigma trasvasado del mundo de la empresa primaban las reuniones infinitas y el control mediante mecanismos de

evaluación interna o externa que ponen a los trabajadores a funcionar bajo una cultura, es decir, la cultura de la performatividad (Ball, 2003).

Como podemos ver, se fomentaba la participación de otros actores externos en la vida de los centros, se fortalecía la función directiva y del equipo directivo, se fomentaba la toma de decisiones en órganos diferenciados y se tendía hacia la auditoría de los procesos educativos y de la gestión de los centros mediante evaluaciones internas y externas, naturalizando mecanismos de rendición de cuentas propios del mundo de la empresa.

En esta última etapa el PSOE, al igual que el Partido Laborista inglés —sirva como ejemplo—, aplicaría modelos de gestión y dirección provenientes del mundo de la empresa, ya que por aquel entonces se había integrado el discurso de la necesidad de renovar o incorporar la experiencia de la empresa en lo público para así tratar de hacer más eficaces y eficientes los servicios públicos. Otra de las teorías que podemos apuntar es que, como ocurriría en el contexto británico, las diversas críticas derivadas de los informes sobre el rendimiento del sistema educativo y el fracaso escolar o abandono escolar, de los que se hicieron eco los medios de comunicación y que fueron el *leitmotiv* de crítica de la LOGSE (1990), podrían haber llevado a dotar de un enfoque gerencialista a la reforma LOPEG (1995) para tratar de mejorar los estándares y modernizar la gobernanza pública de los centros educativos.

4.2.3. El neoliberalismo y neoconservadurismo en la educación del PP

El PP es un partido que nacería bajo dichas siglas en el año 1989 cuando un joven José María Aznar llevaría a cabo la refundación del partido que provenía de la antigua AP (partido de ideología neofranquista). La estrategia seguida por Aznar sería la de ofrecer la visión de una derecha modernizada que, según Marcel (2012, p. 16), trataría de conseguir la unificación «incorporando los restos de todas las formaciones políticas que se han ido quedando por el camino, desde el centro político hasta la extrema derecha, pero ofreciendo una imagen renovada y más centrista». Oñate (2008, p. 6) definiría la estrategia del PP de Aznar y su éxito en la adopción de:

Una imagen y un programa basados en la moderación, la eficacia y la capacidad de gestión: una mezcla de neoliberalismo (privatizaciones, liberalizaciones, bajada de impuestos, reducción del déficit público, eficacia y gestión como criterios del buen gobierno) y mantenimiento de políticas sociales propias del Estado de bienestar. Con todas estas transformaciones, el PP se configuró como una formación unida, eficaz y moderna, desprovista ya de la imagen del partido conservador de derechas que tenía AP.

Así, como describen Lavezzolo y Orriols (2008), las preferencias de los votantes pueden cambiar si los partidos ofrecen una versión renovada, moderada y de centro del partido.

Las tesis económicas introducidas por el PP fueron las del liberalismo económico (Tusell, 2004), una cuestión que con el carácter estrechamente conservador del partido entrañaría contradicciones que fueron resueltas con una versión reduccionista de las políticas de Margaret Thatcher en Reino Unido y con rasgos del neoconservadurismo americano visibles en la introducción de la religión en la esfera pública, sobre todo en los últimos años del Gobierno del PP de Aznar (2000-2004) (Vila-Márquez, 2016, p. 67). Así, los Gobiernos del PP serían los de las grandes privatizaciones y del cierre del proceso de transferencias a las CC. AA., culminado en el año 2000. El modelo de Estado del PP, por tanto, sería el de un Estado competitivo (Cerny, 1997) o neoliberal.

Según Puelles-Benítez (2005), las políticas desarrolladas por el PP en la esfera de la educación, comparadas con las políticas del Partido Conservador del *New Right* británico, serían en su primer Gobierno las propias del neoliberalismo (1996-2000), y en su segundo Gobierno más cercanas al neoconservadurismo (2000-2004).

La agenda educativa del PP en el programa electoral para las elecciones del año 1996 promovía un modelo de educación en el que se trataría de fomentar la libertad de elección de centro, eliminar las normas que limitarían la libertad de creación y dirección de centros docentes, promover la autonomía de los centros

para la toma de decisiones, fortalecer los equipos directivos, promover la profesionalización directiva y profesionalizar la inspección educativa.

Empero, el PP no ganaría las elecciones con mayoría absoluta, lo que le llevó a tener que formar un Gobierno con apoyos de fuerzas parlamentarias nacionalistas y no llegó a aplicar la agenda que previamente definió con la dureza que interpelaban.

En el año 1997, el Ministerio de Educación y Ciencia de Esperanza Aguirre publicaría el Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo y mediante el cual se estableció un nuevo reglamento sobre la libertad de elección de centro que favorecía la creación de centros y la selección del alumnado por parte de estos. Por lo que la libertad de elección de centro por parte de las familias no lo era tanto, sino que se potenciaba la selección por parte de los centros.

Esperanza Aguirre ha sido una de las figuras que ha lanzado las críticas más feroces sobre el modelo de escuela comprensiva del PSOE introducido mediante la LOGSE (1990). En la actualidad, en una conferencia ofrecida en un *act tank* neoliberal denominado El Club de los Viernes, llevaría a cabo unas declaraciones en las que describiría que la situación en la que el PSOE dejó la educación fue la del empobrecimiento de la calidad educativa mediante la cultura del mínimo esfuerzo; además de que la libertad de elección de centros aumentaría la calidad por la competitividad y el cheque escolar sería la medida estrella a aplicar para financiar la educación pública. Por lo que, las políticas desarrolladas bajo el Ministerio de Esperanza Aguirre serían las de «la libertad de elección de centro y la adopción de métodos privados para la gestión de la enseñanza pública» (Puelles-Benítez, 2005, p. 243).

Desde este enfoque de la calidad, entendida como resultados y rendimiento del alumnado, debemos atender a lo recogido por López-Rupérez (1995), el académico educativo por excelencia de la fundación FAES, que realizaría un giro de tuerca relacionando en primer lugar la calidad para que devenga en equidad. Un giro en la concepción de la Administración anterior del PSOE que entendía que sin equidad no podría haber calidad educativa.

El Real Decreto 366/1997 podía suponer el crecimiento de la red de escuelas concertadas en las grandes urbes, ya que introducía como criterio de admisión el hecho de que los padres, madres o tutores legales podrían optar a una plaza escolar en los centros que se encontraran en la zona de captación cercana a sus domicilios laborales. Si atendemos a que en las grandes ciudades existen zonas donde se concentra la oferta de empleo, esto podría ver aumentada la creación de centros privados-concertados, ya que en el artículo 2 del Real Decreto 366/1997 se mantiene la relación de la oferta con la creación de centros privados sostenidos con fondos públicos de la manera siguiente: «Los padres o tutores y, en su caso, los alumnos que hayan alcanzado su mayoría de edad, tienen derecho a elegir centro educativo. Cuando el número de puestos escolares financiados con fondos públicos en un centro sea inferior al número de solicitantes, la admisión se regirá por los criterios establecidos en este Real Decreto».

A su vez, el Real Decreto 366/1997 ampliaría las zonas de influencia de los centros sostenidos con fondos públicos para incrementar la libertad de elección de las familias. No resulta extraña dicha política, ya que la Comunidad de Madrid ha sido un laboratorio de las políticas del PP y es la comunidad en la que más se han desplegado las políticas de corte neoliberal, que como hemos recogido aplicarían la zona única de escolarización.

En el mismo Real Decreto 366/1997, artículo 5, el MEC introduciría una de las políticas introducidas en los modelos de Estado neoliberales, es decir, la provisión de información para que los padres cuenten con información suficiente para elegir a qué centro enviar a sus hijos. Sin embargo, no se introducían pruebas de evaluación de rendimiento. Aunque cabe decir que en los planes de la Administración popular siempre ha estado la posibilidad de emular el modelo de *rankings* inglés, que ha sido aplicado en la Comunidad de Madrid por el PP.

Aguirre, en esa estrategia que hemos definido como del *roll-back neoliberalism* al *roll-out neoliberalism* (Peck, Theodore, y Brenner, 2009), repetiría machaconamente el discurso de la educación académica y del bajo rendimiento educativo legado por la LOGSE (1990). Así, emprendería su intento de reestructuración de los planes de estudio para lo que Puelles-Benítez (2005) describía como un intento de academizar el

currículum hacia el fomento y el refuerzo de las humanidades para transmitir el pensamiento homogéneo español en una especie de «nuevo españolismo». Sin embargo, la reforma no saldría adelante ya que los nacionalistas la veían como una intromisión en el currículum controlado por las CC. AA., y el PSOE observó la reforma como «una visión retrógrada de la historia» (Arroyo-Jiménez, 1997). Finalmente, solo se desglosarían los contenidos de lengua, literatura, geografía e historia y no se alteraron los planes de estudio, la distribución de materias, horarios, optativas o modificación de los libros de texto que pretendía la ministra. La cuestión del control del currículum y la recentralización del mismo o su homogeneización sería aplicada por Margaret Thatcher, pero en un Estado de CC. AA. fuertes, estas no estaban por la labor de conceder un control estatal que supondría una visión única de la realidad española.

Finalmente, el MEC de Esperanza Aguirre intentaría desarrollar un plan de corto alcance para introducir dinámicas y mecanismos propios de la NGP para la mejora de la calidad —entendida como mejora continua de resultados— de los centros educativos, mediante la Orden de 9 de junio de 1998 por la que se establece el plan anual de mejora en los centros docentes públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación.

En el plan se expone lo siguiente:

El concepto de plan Anual de Mejora se integra en una nueva filosofía de gestión de lo público, pone el acento en los procesos y en los resultados evaluables, o incluso medibles, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua.

Dicho discurso suponía la introducción de la teoría de la NGP vía dicha orden, que pretendía desarrollar una cultura de trabajo continua, sin fin y basada en la rendición de cuentas, que a su vez suponía nuevos modos de gobernanza de lo público y un mecanismo o política de privatización endógena de la educación que derivaría en una cultura performativa.

El modelo planteado o el esquema sobre el que desarrollar los Planes de Mejora Anuales fue adaptado directamente de los modelos de gestión de calidad total de las empresas, como el modelo EFQM o las normas ISO 9000.

Finalmente, en el último año de Gobierno de la primera legislatura de José María Aznar, Esperanza Aguirre dejaría el Ministerio de Educación y Ciencia cuando pasó a ser la primera presidenta de la Cámara del Senado y la sucedería por un año el expresidente de España, Mariano Rajoy.

En el año 2000 se celebrarían elecciones generales en España, de las que saldría ganador José María Aznar con mayoría absoluta. En esta etapa no tendría que buscar socios de gobierno y, por tanto, las reformas que llevaba en la agenda podrían salir adelante y podrían adquirir un tono más agresivo desde los preceptos neoliberales o neoconservadores.

La segunda etapa de Gobierno de Aznar sería la de las políticas neoconservadoras en educación (Puelles-Benítez, 2005, 2010; Tiana, 2018). En el programa electoral del PP para las elecciones del año 2000 no se incidía en la libertad de elección de centro, pero sí en las reformas orientadas a la introducción de la NGP y el gerencialismo. De este modo, se volvía a incidir en la profesionalización de la dirección de los centros, las prácticas de calidad de la gestión educativas, como eran los Planes de Mejora, los indicadores basados en los resultados, que en este caso se relacionaban con mayores retribuciones económicas (pago por mérito) al profesorado y cargos directivos, la inspección educativa como agente estratégico para las buenas prácticas, la promoción de la cultura de la excelencia educativa, la reforma de la ESO y la formulación de itinerarios educativos, etc. Tanto el PP como el PSOE convergieron en políticas dirigidas a alcanzar los indicadores de la Estrategia de Lisboa 2010, sobre todo por lo que hace al fracaso escolar y abandono escolar prematuro, del que el PP acusa a la LOGSE (1990) y a la reforma comprensiva.

Tiana (2018) describe como en esta etapa de gobierno se promovería un cambio profundizado del modelo educativo hasta el momento erigido sobre varias líneas:

- Énfasis en la libertad de elección de centro.

- El retorno a una ordenación educativa conservadora.
- Limitaciones de la autonomía universitaria.

La ministra de Educación, Cultura y Deporte sería Pilar del Castillo (2000-2004), la cual era próxima a las tesis de descalificación de la LOGSE (1990) como la reforma que deterioró el sistema educativo español. Para rastrear su pensamiento, la propia Pilar del Castillo firmaría el prólogo del libro de Francisco López Rupérez titulado *El legado de la LOGSE* (1995), que supuso toda una crítica a la LOGSE (1990) y un alegato a la calidad educativa entendida como el control de los resultados, el endurecimiento de las etapas educativas y sus estándares, y la introducción del gerencialismo directivo y docente.

Dicha etapa ministerial ocuparía la elaboración de una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, conocida como LOCE (2002). Esta ley no sería puesta en diálogo con los diferentes sectores educativos y supuso un rechazo amplio de la sociedad y de los grupos parlamentarios en la oposición, aunque saldría adelante por la mayoría absoluta con la que contaba el PP y el apoyo de Coalición Canaria. Para Puellas-Benítez (2005), dicha normativa tendría un enclave común con la actitud y tradición del Partido Conservador británico en sus etapas de gobierno a partir de la llegada de Margaret Thatcher, es decir, la del gobierno a golpe de reforma en la que el consenso y el pacto no eran buscados puesto que disfrutaban de mayorías absolutas amplias.

Podemos afirmar que la LOCE (2002) sería una ley repensada desde el *think tank* neoliberal y neoconservador FAES y que fue laureada por los medios de comunicación afines al partido político, y llevada a cabo con una cierta «prepotencia» electoral que encontró 1116 enmiendas en su contra que fueron resueltas con gran celeridad a un ritmo de 53 segundos cada una (Digón-Regueiro, 2003). El mismo autor recoge que «el proceso seguido para la elaboración de la LOCE se ha caracterizado por el secretismo, la dosificación intencionada de información a través de los medios de comunicación y por negar el acceso a documentos a los diferentes grupos y sectores sociales» (Digón-Regueiro, 2003, p. 6).

Los sectores que apoyarían la legislación serían los de la enseñanza privada y concertada y el sector católico. La Federación Española de Religiosos de la Enseñanza defendería que la ley «sienta las bases para mejorar el sistema educativo, aunque necesita un buen desarrollo reglamentario», y la CONCAPA apoyaba la ley, la gratuidad de la educación infantil en los centros concertados y el balance hacia la ampliación de la libertad de elección de centro.

La LOCE profundizaría en su artículo 3 en la libertad de elección de centro de la manera siguiente:

3.1. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

[...] B) A la libre elección de centro.

C) A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Si el orden de las palabras no altera el producto en este caso, sí establece una clara significación. La libertad de elección de centro es un derecho que se recoge por encima de la libertad de elección en función de la formación religiosa y moral. La cuestión es que se recoge la libertad de elección de centro como derecho, pero como alude Tiana (2018, p. 109), esta libertad se relaciona con el artículo 72.1, que «las Administraciones educativas debían tener en cuenta al realizar la programación de los puestos escolares gratuitos (73.2)», «estableciendo que la elección de un centro privado comportaría la aceptación de su carácter propio», y «también incluyó la demanda social de las plazas escolares en los centros entre los criterios a tener en cuenta para la concesión de conciertos (artículo 75.5)». Como vemos, la libertad de elección de centro es un objetivo ampliado mediante la LOCE (2002) que busca aumentar las posibilidades de elección, además de priorizar el ideario propio del centro, que ha sido un tema conflictivo, ya que se entiende que se prioriza un tipo determinado de educación, sobre todo, de la educación católica.

A la par, la LOCE (2002) modificaría los principios de participación establecidos por las Administraciones socialistas. Dicha normativa:

Supuso una vuelta de tuerca en la concepción de lo que debe ser la democracia en la escuela. Los cambios que acometió la LOCE sobre la participación de la comunidad educativa consisten en una

significativa reducción de las competencias de los Consejos Escolares y de los Claustros de los centros públicos. (Feito, 2014, p. 58)

Como recoge Feito (2014), en el título V denominado «De los centros docentes», los capítulos V y VI son destinados a la regulación del gobierno, control y gestión de los centros públicos y de la elección del director, pero los cambios introducidos aluden a los centros públicos, y los centros concertados conservan los mismos mecanismos que los recogidos en la LODE (1985).

En relación al mayor órgano de participación de la comunidad educativa, se ven claramente reducidas sus competencias, como ya recogiera la antigua regulación, la LOPEG (1995), sobre la aprobación de la Programación General Anual y el Reglamento de Régimen Interno, y se reduce su capacidad de participación ya que sus funciones fueron reducidas a la mera elaboración de informes, consultas o evaluaciones, es decir, su capacidad de decisión se veía mermada por una función meramente consultiva (Feito, 2014; Tiana, 2018).

A la par, por lo que hace a la elección del director, esta ya no quedaría en manos del órgano colegiado, sino que saldría electo «tras un concurso de méritos, por una comisión compuesta mayoritariamente por personas designadas por la Administración educativa correspondiente» (Tiana, 2018, p. 110). Como se resuelve de lo expuesto, la idea intrínseca a estas modificaciones era reducir la capacidad de participación de la comunidad educativa, para que las decisiones sean tomadas desde los equipos directivos o desde la Administración, en un movimiento hacia un «control en la distancia», para poner a funcionar a las instituciones desde modelos gerencialistas. Ya comentamos que en la LOPEG (1995) se establecerían otro tipo de órganos de participación y decisión en los centros que fortalecían la posburocracia.

Una vez más, se versa sobre dotación de una mayor autonomía para la mejora de la calidad de los centros educativos, pero los órganos de participación ven reducida su capacidad para decidir. Dicha estrategia hacia la reforma gerencialista o de la introducción de mecanismos de control es la ya también puesta en marcha en el contexto inglés mediante las modificaciones de la constitución de los órganos de control y gobierno en los centros educativos impulsadas por Gobiernos neoconservadores.

La contrarreforma de la LOCE (2002) iría dirigida también al ataque sobre los principios de la escuela comprensiva que había sido diagnosticada por el PP como parte del bajo rendimiento del alumnado en la etapa de educación secundaria.

El PP aplicaría dicha reforma y quedaría avalada mediante su apoyo en los resultados PISA del año 2000, por lo que dibujaron una educación a punto del colapso y del desastre fruto de la LOGSE (1990), una estrategia propia de lo que hemos denominado como el gobierno de los números (Rose, 1999) en una sociedad cada vez más marcada por los estudios comparados de corte economista impulsados por los grandes organismos (Arnove, 2004). La comparación a estos niveles busca desgastar y modificar las percepciones de la sociedad sobre problemas concretos.

Digón-Regueiro (2003, p. 7) destaca que en la configuración y justificación de la LOCE y de las reformas del PP durante el Gobierno 2000-2004:

Los datos PISA son analizados de forma descontextualizada omitiendo el hecho de que, por ejemplo, España es uno de los países europeos que invierte menos dinero en educación: el gasto público en este rubro supone el 4,5 % del PIB y ocupa la undécima posición entre los 15 países de la Unión Europea; además, el gasto público en educación lleva estancado cinco años y se ha ignorado que la enseñanza secundaria privada en España es más fuerte [...]. De forma contradictoria a estos datos y acorde con la filosofía neoliberal se culpa a la educación de los problemas sociales y económicos existentes debido al descenso educativo y a la vez que se responsabiliza a la educación del progreso económico del país.

Al mismo tiempo, se justificará en la LOCE (2002) una necesaria elección temprana de itinerarios, como ahora veremos, en el segundo ciclo de la ESO (3.º y 4.º curso) cuando:

El propio responsable del informe PISA, Andreas Schleicher, criticó la práctica de separar a los alumnos en vías de formación distintas a edades tempranas, como se hace en Alemania, y olvidan el

fracaso anterior de sistemas educativos muy selectivos en países como Australia (*streaming*), Estados Unidos (*curriculum tracks*), Canadá, Reino Unido (*streaming*) y nuestro propio país, con las experiencias de Cataluña y el País Vasco por las cuales se comprobó que la agrupación por niveles de rendimiento aumentaba las desigualdades [...]. Además, el presidente del Gobierno [Aznar] defendía los itinerarios poniendo como ejemplo a Alemania, Italia o Austria a pesar de que los dos primeros obtuvieron resultados por debajo de España en el último informe PISA.

Los problemas que presentan los países en sus sistemas educativos son mucho más complejos de lo que se trata de resolver, y la justificación de las reformas mediante argumentos que obvian parte de las evidencias empíricas nos lleva a determinar que se trataba más de un proyecto social que deviene en una selección de los más «capaces» con la inculcación de ciertos valores asociados con el ideario y el proyecto neoliberal del PP, que de las evidencias.

La etapa principal sobre la que se desarrollaría el ataque a la escuela comprensiva justificado vía informes PISA o datos de fracaso escolar sería la de la ESO. Así, se introducirían mediante el artículo 26.1 itinerarios en los cursos de 3.º y 4.º de la ESO. En el artículo 26.2 se describen dichos itinerarios de la manera siguiente:

En tercer curso, los itinerarios serán dos: Itinerario Tecnológico e Itinerario Científico-Humanístico. En cuarto curso serán tres: Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico. El cuarto curso se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Posobligatoria. Tendrá carácter preparatorio de los estudios posobligatorios y de la incorporación a la vida laboral. En la determinación de las enseñanzas comunes se establecerán las asignaturas comunes y específicas de los itinerarios.

Se establecen itinerarios diferenciados que dividen a los alumnos por su rendimiento académico y, posteriormente, en el 4.º curso los alumnos son enfocados hacia una vía que tiene continuidad hacia estudios de FP (itinerario tecnológico) y otros hacia la continuación de los estudios del Bachillerato (científico y humanístico). De este modo, el alumnado tiene que realizar decisiones sobre su futuro académico antes de la etapa obligatoria hasta los 16 años, que define la estructura comprensiva del sistema educativo español.

En relación con la etapa del Bachillerato se introducirían las denominadas «reválidas» —un sistema parecido al franquista—, con las que, al término de dicha etapa, para obtener el título de Bachillerato los alumnos tenían que realizar una prueba y posteriormente las universidades podrían realizar pruebas o requisitos de acceso que eran considerados mediante la nota media del Bachillerato y de la prueba reválida.

Lo que se puede observar es que, en la concepción elitista de la educación por parte del PP que ha justificado en todo momento que la igualdad de oportunidades y el sistema comprensivo deterioraba los talentos, se trataría de establecer filtros para reconducir al alumnado hacia una formación u otra en relación con lo que considera la fuerza de Nueva Derecha que son capacidades naturales. A lo que Digón-Regueriro (2003, p. 9) añade que:

La LOCE no previene el fracaso escolar, sino que expulsa del sistema a quienes tienen más dificultades; por ello es segregante, elitista y clasista. La educación se convierte en una forma de «darwinismo social» con tantas trabas que solo unos pocos podrán superarlas, en lugar de ofrecer las condiciones adecuadas para que todos tengan éxito.

Para tratar de introducir más dinamismo en la autonomía pedagógica de los centros, se introduce mediante la LOCE (2002) la posibilidad de la especialización curricular. En este caso, cabe mencionar las *specialist schools* inglesas que supusieron la introducción de otra categoría de escuela, con la que se pretendía que mediante la especialización pudieran convertirse en modelos de referencia y excelencia en el área en que decidieran especializarse, como podrían ser artes, deportes, ciencias, matemáticas, tecnología, etc. Una cuestión que está fuertemente relacionada con tratar de diversificar el currículum como estrategia para fomentar la libertad de elección de centro y que puede ser un elemento de segregación a la larga.

En el mismo título V de la LOCE (2002) se introducirían nuevos criterios de admisión del alumnado, en los que se respetaba lo recogido en las ordenaciones socialistas pero se introducía como un

requisito extraordinario para los centros en niveles educativos no obligatorios la consideración del expediente académico, es decir, un elemento propio de las escuelas selectivas que puede derivar en una segregación académica y supone un elemento de discriminación si atendemos a que el capital cultural y social está relacionado con el rendimiento del alumnado (Sacristán, 1999), y, más aún si cabe, en la actualidad en la que el capital económico y cultural de una familia determina la inversión realizada en la educación — clases particulares, clases de inglés, clases de informática, programación, etc.— que distingue a los alumnos.

En relación a la evaluación como estrategia para la mejora de los resultados, se introduciría la evaluación externa de los centros públicos y privados-concertados por vez primera en el sistema educativo español en los artículos 101.1 y 101.3 de la LOCE (2002). Aguirre (2019) describiría en una entrevista que la intención era hacer públicos los resultados de los centros públicos y privados-concertados como en el modelo inglés para poder facilitar la elección de centro informada a las familias, pero que se cedió ante la presión de los grupos de oposición en el Congreso de los Diputados que exigían que dichos datos estuvieran cubiertos y tuvieran una función muestral.

Finalmente, el carácter neoconservador de la contrarreforma educativa de la LOCE (2002) se puede rastrear en el artículo 23 sobre la organización de la Educación Secundaria Obligatoria mediante la instauración de la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión, como una asignatura considerada dentro del currículum desde la primaria hasta el Bachillerato, la cual sería evaluable y contabilizaría en la nota media del Bachillerato.

4.2.4. La Nueva Vía del Gobierno de Zapatero en educación

En el año 2004 se celebrarían elecciones generales en España, de las que resultaría ganador el PSOE, pero sin mayoría absoluta, lo que le llevó a pactar con otras fuerzas (Esquerra Republicana de Catalunya, Izquierda Unida, Coalición Canaria, Bloque Nacionalista Galego y Chunta Aragonesista).

José Luis Rodríguez Zapatero quería alejarse de las políticas de tercera vía (Giddens, 1999) que estaban resultando ser las aplicadas en distintos países del bloque socialista europeo. Para ello, en el año 2000 conformaría el grupo Nueva Vía para repensar el destino filosófico, político e ideológico del partido sin caer en la vía de conjunción del neoliberalismo y la socialdemocracia. Para Zapatero lo más importante era estudiar el resultado de la sociedad global y multicultural y tratar de promover la libertad entendida como la no dominación. Por ello, el republicanismo cívico del pensador francés Pettit se ajustaba al ideal que el bloque socialista o el ala zapaterista pensaban se adecuaba a la sociedad, resultado de los cambios vividos durante los últimos 20 años tras la caída del Muro de Berlín (1989).

La primera legislatura del Gobierno de Zapatero (2004-2008) estaría marcada por el republicanismo cívico (García-Agustín, 2008), del que cabe recordar que no ofrecía una apuesta definida de las políticas económicas a desarrollar y terminaba siendo en la práctica un liberalismo económico. Otros autores han descrito a Zapatero como «el gran representante de la tercera vía» (Salvoj Zizek en una entrevista concedida a *El País*).

Lo que sería innegable es que a Zapatero se le consideraría como un presidente de esfuerzos por ampliar los derechos sociales de los ciudadanos y la cultura de paz y el diálogo (Rodríguez-Uribes, 2002). Bajo su Gobierno saldría adelante la ley de igualdad de género, la ley antitabaco, la ley del matrimonio homosexual, etc., así como también firmaría la paz con ETA.

Sin embargo, en su segunda legislatura (2008-2011), marcada por el estallido de la gran recesión del año 2008 que vino seguida de la crisis inmobiliaria española y las presiones de la Unión Europea por aplicar políticas de austeridad y reducción del gasto público, la Administración socialista de Zapatero aplicó políticas propias del neoliberalismo y ordoliberalismo alemán, siendo ampliamente destacada la reforma laboral del año 2010 que facilitaría el despido y supuso una reducción de los derechos de los trabajadores, lo que ha servido para describir a Zapatero como el gobernador que, a pesar de querer alejarse de la tercera vía, terminó acercándose a posiciones político-económicas propias de ella, sobre todo en su segundo Gobierno y en materia económica.

En el manifiesto político para las elecciones del año 2004, podemos ver como se alude principalmente al republicanismo cívico como el antídoto sobre las políticas de crispación, las incursiones bélicas (guerra de Irak) y las políticas socialdemócratas en economía para combatir el deterioro de los servicios públicos al que habían sido sometidos por las políticas neoliberales del PP basadas en la reducción del gasto público. La Nueva Vía de Zapatero tomaba distancia de la tercera vía como opción filosófico-ideológica de la izquierda socialista europea.

El PSOE se comprometería a partir de su programa electoral para las elecciones del año 2004 a, nada más llegar al poder, paralizar el calendario de aplicación de la LOCE (2002) y poner en diálogo con la comunidad educativa y los diferentes sectores implicados en la educación, la elaboración de una ley orgánica que devolviera al sistema educativo a los principios de la educación comprensiva introducidos por la LOGSE (1990), y tratar de mejorar los puntos que se consideraban debían ser adaptados de la reforma de los años noventa regidos, esta vez, por los principios de equidad.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es «la única ley de educación de carácter general y gran amplitud que ha sido aprobada durante la democracia española por un Gobierno que no contaba con la mayoría absoluta en el Parlamento», y no recibió enmienda alguna basada en el principio de inconstitucionalidad (Tiana, 2007, p. 96). Su éxito viene explicado en gran medida por el largo proceso de debate y diálogo con la finalidad de alcanzar un pacto educativo desde abril del año 2004 a abril de 2006.

Puelles-Benítez (2007b, p. 34) describiría como la LOE (2006) trató de resolver problemas que arrastraba el país en materia de educación desde la LGE (1970), que ya no eran los de la escolarización sino «la necesidad de que el sistema escolar ofrezca calidad de educación».

Para que se llegara a un marco legislativo duradero y sostenido en el tiempo se trató de recoger las sensibilidades de los distintos sectores e integrar la representación de sus necesidades y propuestas.

La LOE (2006) sería una ley elaborada en un *statu quo* marcado por los informes y las valoraciones de los organismos internacionales de la ortodoxia liberal económica como la OCDE con sus informes PISA. Las recetas desde la OCDE irían en la línea de la autonomía de los centros docentes, la rendición de cuentas, la evaluación de resultados, la toma de decisiones, etc.

En el caso de la UE, los objetivos de la Estrategia de Lisboa hicieron incluso converger en propuestas al PP y el PSOE, tal y como podemos ver en los respectivos manifiestos políticos del año 2004.

La preocupación por los resultados y la necesaria modernización de la educación española eran motivos de peso y suficientes para introducir nuevas formas o modos de gestión, control y evaluación de los centros educativos. Además, se introduciría el lenguaje de las competencias que significaría la imposición de una filosofía o lenguaje teocrático que proviene del mundo de la empresa, pero que vendría auspiciado por las políticas de convergencia europea (Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2012; Bolívar, 2008; Torres, 2014).

Es bien cierto que la LOE (2006) es la primera ley que dedica todo un capítulo al problema de la equidad educativa, además de que se trató de una ley de ampliación de derechos sociales y del radicalismo democrático (Puelles-Benítez, 2015). Parte de ello queda reflejado en concreto en el título II, que sería desarrollado en el capítulo I y que trataría de atender a: el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales, los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español y el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. En el capítulo II se recoge la compensación de las desigualdades en educación, es decir, la actuación de las Administraciones educativas para compensar las desigualdades mediante la inversión y dotación de recursos a los centros públicos y privados-concertados (artículo 81), las medidas a desarrollar para promover la igualdad de oportunidades del alumnado de zonas rurales (artículo 82) y sobre las becas y ayudas al estudio (artículo 83). El capítulo III iría dirigido a la escolarización en centros públicos y privados-concertados (artículo 84) introduciendo que se debía asegurar el principio de no discriminación en los procesos de admisión del alumnado en unos centros y otros.

Al mismo tiempo, devolvería la materia de ER a la misma situación en la que estaba en 1990, extirpando el peso y carácter del que la había dotado la LOCE (2002). No en vano algunos sectores de la

izquierda política consideraron que el PSOE no hizo lo suficiente por tratar de romper los Acuerdos con la Santa Sede (1979). Por otro lado, no podemos obviar que la LOE (2006) introduciría por vez primera una materia denominada Educación para la Ciudadanía, que supondría un arma arrojadiza y un campo de batalla entre las distintas formaciones políticas.

Como parte del republicanismo cívico y la recogida de las diferentes sensibilidades, la LOE (2006) otorgaría mayor protagonismo a los órganos colegiados de control de los centros y gobierno de estos (Consejo Escolar, Claustro de profesores y órganos de coordinación docente). Cabe recordar que la LOCE (2002) los había confinado a una mera función consultiva y de control de los centros. Sin embargo, el PSOE volvía a otorgarles un rol protagonista a la hora de participar en la selección del director del centro educativo (artículo 127, d).

Empero, la LOE (2006) introduciría en uno de sus puntos más conflictivos el artículo 108.4 sobre la clasificación de los centros docentes y describía lo siguiente: «La prestación del servicio público de la educación se realizará a través de los centros públicos y concertados». Es, por primera vez, que se define de este modo a los centros concertados también como parte de la prestación del servicio público de la educación, lo que se ha considerado una puerta abierta para la privatización híbrida de la educación y el crecimiento de la red de escuelas privadas-concertadas. Desde el análisis realizado hasta el momento, podemos pensar que esta definición es más propia de un gobierno que aplica políticas de tercera vía, y que la formulación de ese compromiso con el pacto educativo y el recoger las sensibilidades y demandas de los distintos sectores podía suponer un apoyo al sector privado-concertado al salir adelante la reforma educativa. Sin embargo, para otros sectores más críticos este artículo supondría un paso hacia la privatización «de» y «en» la educación importante, y que al ser interpretado desde las distintas CC. AA. podía abrir la puerta al crecimiento de la red de escolarización privada-concertada.

Otra de las cuestiones sobre las que se han desarrollado diversas lecturas críticas sería la introducción o sugerencia de la elaboración, por parte de las distintas CC. AA., de Pruebas de Evaluación de Diagnóstico para tratar de evaluar la situación del sistema educativo y actuar en consecuencia. Diversos autores han puesto de relieve que las políticas de rendición de cuentas y evaluación del rendimiento del alumnado han devenido en una introducción de la cultura de la performatividad en los centros educativos y el gerencialismo directivo (Luengo y Saura, 2013; Pulido-Montes y Lázaro, 2018), la introducción de otros mecanismos de privatización endógena relacionados con los resultados de las pruebas de evaluación de rendimiento como el pago por mérito docente (Luengo y Saura, 2012), la concesión de ayudas en forma de contratos-programa para la mejora de los resultados de las pruebas externas (Pulido-Montes, 2016), la posibilidad de elaboración de *rankings* informales (a pesar de que la legislación recoge que no se deben hacer públicos) (Pulido-Montes, 2018), o la modificación de la práctica educativa incluso llegando a darse procesos de *teaching to the test* (Pulido-Montes, 2018). En resumen, estas políticas propias de la cultura de la rendición de cuentas, el control y el gerencialismo forman parte del movimiento global de reforma educativa (GERM, por sus siglas en inglés), potenciado por los organismos internacionales y que es, más que una estrategia por parte del PSOE de introducir mecanismos de privatización endógena, una tendencia política que supone «modernización» y no quedar rezagados en los informes internacionales (Fernández-González, 2016).

La segunda etapa de Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero estaría marcada por el intento de llegar mediante la consulta, el diálogo y la participación de toda la comunidad educativa a un pacto educativo que se vería lastrado tras varios años de trabajo de la oposición del PP.

4.2.5. El neoconservadurismo de Mariano Rajoy en educación

El PP llegaría al Gobierno en las elecciones generales del año 2011 tras el desgaste sufrido por el anterior Gobierno derivado de la gestión de la crisis económica y financiera que atravesaría el país en un contexto en donde las políticas de recorte y austeridad crisparían aún más a la sociedad española.

Así, Mariano Rajoy, que había formado parte de los Gobiernos de José María Aznar y que incluso ocuparía la cartera del Ministerio de Educación y Ciencia como sucesor de Esperanza Aguirre durante un

año en la primera etapa aznarista, llegaría decidido a emprender la contrarreforma educativa que hasta la fecha ha sido considerada paradigma de la NGP (Parcerisa, 2016) y que significaría lo que la ERA de 1988 en Inglaterra, es decir, la introducción de mecanismos «de» y «en» privatización de la educación pública desde políticas neoliberales y neoconservadoras que han tenido la capacidad de transformar el sistema educativo (Pecellín-Sánchez, 2019; Puellas-Benítez, 2016; Romero-Morante y Louzao-Suárez, 2017).

Debemos atender a que, como ya recogiera Klein (2007) en su ensayo titulado *La doctrina del shock*, la mayoría de los países que han aplicado políticas de corte neoliberal han partido de momentos de crisis o fractura social, así como de grandes hecatombes o desastres naturales. En concreto, Klein (2007) pone como ejemplo lo sucedido con el huracán Katrina en Nueva Orleans en el año 2005 y como Friedman propondría desde los preceptos neoliberales que la idea más eficiente para resolver la crisis de infraestructuras escolares era la de aplicar la política del cheque escolar.

El discurso de la crisis del sistema educativo puede ser rastreado en prácticamente todos los programas electorales del PP, pero ahora más que nunca tras la crisis y las políticas de austeridad el PP podría construir y aplicar su agenda política de recortes, austeridad y privatización «de» y «en» la educación.

La primera política que aplicaría bajo el Ministerio de José Ignacio Wert sería el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, que sumiría en el deterioro al servicio público educativo y las condiciones de los trabajadores de la educación (aumento ratio-profesor, aumento de la jornada lectiva del profesorado, aumento de los días para la sustitución del profesorado en baja laboral). La justificación para la aplicación de dicha política de recortes y deterioro de la educación pública vendría justificada por las políticas de austeridad marcadas por la UE y evitar el rescate financiero.

Ahora bien, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, conocida por el apellido del ministro de Educación y Ciencia como ley Wert, sería el paradigma de la mayor contrarreforma de corte neoconservador introducida por un partido político en la historia de España. La Ley suponía una ruptura con las políticas comprensivas y basadas en la equidad introducidas por el PSOE, y una vez más no contaría con el apoyo de la comunidad educativa ni habría formado parte de rondas de consultas o se habría formulado con una intención pactada, por lo que Viñao (2016) la describió como una ley de «pasado próximo».

La LOMCE (2013) es actualmente, de todas las leyes de educación de la historia de la democracia española, a la que más estudios recientes le han sido dedicados. De entre ellos, son varios los que se han ocupado de analizar el fenómeno de la privatización en y de la educación a partir de dicha reforma (Bayona-Aznar, 2013; Bernal-Agudo y Lorenzo-Lacruz, 2013; Parcerisa, 2016; Saura y Luengo, 2014; Viñao, 2016). Parte de estos estudios se han centrado en analizar la introducción de la filosofía de la NGP o del *New Public Management* mediante la rendición de cuentas, la evaluación, la publicación de resultados, la competitividad y el gerencialismo (Bernal-Agudo, 2014; Bernal-Agudo y Vázquez-Toledo, 2013; Parcerisa, 2016; Villamor y Prieto, 2016). Otros han destacado como las pruebas PISA han sido una herramienta para la legitimación de la LOMCE y la introducción de mecanismos propios del *Global Education Reform Movement* en el sistema educativo español (Fernández-González, 2015; Herrero-Casado, 2016; Saura y Luengo, 2015).

Encontramos estudios que destacan el papel de la FAES como un *think tank* neoliberal que ha jugado un papel principal en la difusión de las ideas neoliberales y en la elaboración de la LOMCE (Saura, 2015b). Otro de los elementos destacados como parte del GERM es la desprofesionalización docente de la que rinde cuentas mediante el movimiento *Teach for All* (Empieza por Educar), en el caso español impulsado por Ana Botín —presidenta del Banco Santander— como una iniciativa propia del filantropocapitalismo y cuyas prácticas formativas del profesorado se pueden unir con la política del PP (Saura, 2016; Saura y Fernández-González, 2017).

Los puntos introducidos en la LOMCE (2013) responden a las políticas introducidas en la ERA (1988) mediante la LMS, la autonomía de los centros respecto de la administración de los recursos, la figura del director como la principal figura en la toma de decisiones (financiación, criterios de selección de

personal), la evaluación de los resultados mediante pruebas de final de etapa y la reducción del poder de los órganos democráticos de control de los centros educativos, en el caso de los representantes de las LEA.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación sería modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y consagraría en su artículo 123 la autonomía en la gestión económica de los centros públicos que impartan las enseñanzas por ella reguladas, de acuerdo con la normativa establecida en esa ley, así como la que determine cada Administración educativa. En favor de esa autonomía de gestión, las Administraciones educativas podrían delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y suministros. El ejercicio de esta autonomía estaría sometido a las disposiciones que las Administraciones educativas establecieran para regular el proceso de contratación, realización y justificación del gasto.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, ha venido a redefinir las competencias de los órganos de participación y gobierno de los centros docentes y, así, el punto 80 de su artículo único modifica el artículo 127, letra a), de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, para establecer que el Consejo Escolar del centro tendrá la competencia de evaluar el proyecto de gestión; y el punto 81 modifica el artículo 132, letra l, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, dictaminando que será el director el responsable de la aprobación del proyecto de gestión del centro, en el que se incluye el presupuesto.

A la par, los resultados de las pruebas externas son recogidos en la LOMCE (2013) como susceptibles de publicación, y podrían derivar en la reforma introducida en 1993 en Reino Unido en la que se introdujeron las tablas de *ranking* para la publicación de los resultados para la toma de decisiones de los padres, que fomentaría el cuasimercado educativo. Es en concreto en el artículo 140.2 que se suprime lo que fijó la LOE (2006) mediante la prohibición explícita de que los resultados de las evaluaciones externas puedan ser puestos al servicio de sistemas de clasificación de alumnos o centros educativos.

En el paralelismo establecido con las políticas del contexto británico, esa autonomía en la gestión y dirección de los centros se introduce en la LOMCE (2013) mediante la posibilidad de que los centros de educación secundaria se especialicen en ciertas áreas del currículum recogiendo en su Proyecto Educativo de Centro (artículos 121.3, 121.7 y 121.8). Como ya vimos en el caso inglés, las *specialist schools* suponen la introducción de otro tipo de escuela, elemento que aumenta la libertad de elección de centro y la competitividad entre los propios centros.

Siguiendo la línea del paralelismo o inspiración en las reformas conservadoras británicas, el PP promovería que los centros que participaran en una acción formativa para la calidad de los centros docentes pudiesen reservar hasta el 20 % de la puntuación en las solicitudes de admisión, lo que supone el primer paso hacia la educación selectiva tipo la de las *grammar schools* británicas.

Es importante destacar que la LOMCE (2013) no derogaría la LOE (2006) sino que la modificaría. Al mismo tiempo modificaría algunos principios de la LODE (1985), como sería la estructura y el rol de los Consejos Escolares en el gobierno de los centros educativos, ya que la figura del representante municipal quedaría excluida y la toma de decisiones estaría vinculada directamente con el director del centro, y el Consejo Escolar sería meramente consultivo (artículo 119). Ya recogimos más arriba la opinión de Wert sobre la comunidad educativa, ya que para este la educación no era democrática.

Veger, Fontdevila y Zancajo (2016) describen que las principales reformas introducidas por la LOMCE (2013) en el sistema educativo español hacia la privatización «de» y «en» la educación son: la puesta en marcha de nuevas reglas para los subsidios de las escuelas privadas, la publicación de los resultados y la introducción de la autonomía desde un enfoque gerencialista.

El PSOE, mediante la LOE (2006), reconceptualizó la educación concertada como parte de la red de escuelas que proveen un servicio público. Este sería el primer paso, aunque mediante la LOMCE (2013) el Gobierno introduce que el Estado debe financiar los centros privados-concertados cuando haya suficiente demanda; se intensifica y pone la balanza claramente en la libertad de enseñanza y de creación de centros. Es decir, si la posibilidad de establecer un concierto estaba o quedaba sujeta a la oferta, hasta el momento inspirados en la ley francesa de 1953 en la que iba relacionada con la planificación territorial escolar, ahora

quedaba vinculada a la demanda social, lo que supone favorecer la libertad de elección de centro. Dicha disposición quedaría recogida en el artículo 109.2 de la legislación de la siguiente manera:

Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados-concertados y la demanda social. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.

En el artículo 116 se amplía la duración de los conciertos dos años más, ya que la duración máxima de los mismos era de 4 años, y en el artículo 116.3 se amplía su duración mínima a 6 años para la etapa de la educación primaria. En el mismo artículo se introduce por vez primera la cesión de suelo público para el establecimiento de nuevos centros concertados. Se mantendría el concierto singular para las enseñanzas posobligatorias y los conciertos para los centros de Formación Profesional Básica (lo que eran los Programas de Cualificación Profesional Inicial) serían de carácter general. Es inevitable en este punto de la relación demanda social-creación de centros concertados y cesión de suelo público para la construcción de nuevos centros concertados, la política del Gobierno de coalición británico (2010-2015) *Con-libdorm*, en el que las *free schools* eran preferentes ante otro tipo de centros y si existía demanda por parte de los padres las administraciones quedarían sujetas a obligación para el establecimiento de este tipo de centros educativos.

También es importante que nos detengamos en el apartado 3 del artículo 84 que estaría principal o directamente relacionado con el carácter conservador de la reforma educativa del PP, en el que se introducía la subvención de los centros concertados que educarían bajo la diferenciación de sexos. En el artículo se recogía lo siguiente (LOMCE, 2013, p. 40):

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco el 14 de diciembre de 1960. En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

A la par, quedaba recogido en la disposición transitoria segunda de la LOMCE en relación con la aplicación del artículo 84.3 de la LOE (2006), lo siguiente:

Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual período de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor.

La pretensión de la nueva Ley es derogar el precepto, recogido en la versión original de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el que se indicaba, en relación con la escolarización de estudiantes en centros públicos y privados-concertados, que «en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

El PSOE interpondría un recurso de inconstitucionalidad el 7 de marzo del año 2014 sobre la financiación de los centros que educan a alumnos de un único sexo. Sin embargo, dicha sentencia sería resuelta el 10 de marzo del año 2018 y desestimaría la demanda del grupo socialista (Parera, 2018).

En este caso, el grupo del PP estaría favoreciendo la concertación de los centros educativos de las órdenes religiosas, y en concreto de la Iglesia católica que es la que ostenta el mayor porcentaje de centros educativos concertados (Salazar-Benítez, 2016).

El aumento de la financiación a la educación privada-concertada comenzaría en el año 2007 con la matización del PSOE, en la que incluía a los centros concertados y públicos como ofercedores de un servicio social. No obstante, es a partir de la llegada del PP y sobre todo en el año 2014 que dicha financiación alcanza un 25 % más de lo que se invertía una década atrás, frente al 1,4 % que supondría el escaso aumento del trasvase de fondos públicos a la educación pública (CC. OO., 2018). En este punto, tras lo anteriormente expuesto, cabe destacar que la LOE (2006) establecía en su artículo 116 que el establecimiento de un concierto debía justificar la necesidad de la zona de influencia. A la vez que el artículo 116.2 dotaba de preferencia a los conciertos que atenderían a poblaciones desfavorecidas. Sin embargo, mediante la LOMCE (2013), en el artículo 109.2, se abre dicha financiación a la demanda social como hemos recogido anteriormente. Sin embargo, cabe añadir, como recogen Lorenzo-Lacruz y Bernal-Agudo (2012, p. 90) en un análisis comparado de ambas leyes, que:

En la LOE se especificaba que en las zonas de nuevas poblaciones las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes. El texto de la nueva ley suprime ese párrafo y lo sustituye por «las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes», sin hacer ninguna referencia a plazas públicas.

Al mismo tiempo, el PP se habría opuesto de manera unilateral a la asignatura introducida por el PSOE sobre Educación para la Ciudadanía, y sería una promesa electoral en las tres elecciones a las que se presentó Mariano Rajoy. Ahora había ganado y estaría decidido a acabar con una asignatura que decía respondía a la ideología del partido de turno. De este modo, en el artículo 18 de la LOMCE (2013), desaparecería Educación para la Ciudadanía y se introduciría en su lugar Religión y la alternativa a la misma denominada Valores Sociales y Cívicos, por lo que hacía a la etapa de educación primaria. En el caso de la educación secundaria, en el artículo 24 se recogía Educación Religiosa o Valores Éticos como alternativa para el primer ciclo de la ESO. En el Bachillerato se menciona como una materia optativa ofertada entre otras, de las que se deberían elegir tres asignaturas. A la par, la materia de Religión pasaría a ser una asignatura computable, es decir, evaluable y valorable al mismo nivel que otras materias troncales. En conclusión, sobre dicha cuestión, lo que se pretendía retirando la materia de Educación para la Ciudadanía era dejar a la educación fuera de la ideologización, cuando tanto la asignatura planteada como elegible pero evaluable así como su alternativa están cargadas de sentido ideológico. Lo que es cierto es que con ambas medidas se estaría favoreciendo una vez más el peso de la religión en el currículum y en la red de escuelas concertadas.

Otra cuestión no menos importante y que describimos en el marco teórico, la educación empresarial o para el «emprededurismo», se encuentra en la agenda europea y ya, anteriormente, Rajoy se pronunciaría sobre la misma —como hemos recogido más arriba— planteando incluso antes de las elecciones la posibilidad de sustituir Educación para la Ciudadanía por educación para el «emprededurismo», que sería recogida en el artículo 17.b de la LOMCE (2013) como uno de los objetivos de la etapa de educación primaria y en el artículo 24 para la educación secundaria.

Una vez más, la etapa de educación secundaria sería la que sufriría mayores alteraciones en su estructura. A pesar de que se recupera el concepto de ciclos educativos, se desarrollan en una distribución desigual de 3+1 recogida en el artículo 23 bis de la LOMCE (2013), en el que queda especificado de la siguiente manera:

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico.

La alteración de dichos cursos también afectaría al currículum de la ESO como se recoge en el artículo 24 de la LOMCE (2013); en 1.º de la ESO se incluyen materias que antes estaban en el tercer curso de la ESO, como son Biología y Geología. En 2.º de la ESO se incluye Física y Química, que también estaba

en el tercer curso de dicha etapa. Lo que se refiere a la educación religiosa ya ha sido comentado anteriormente. No obstante, en este punto encontramos una de las cuestiones que han sido motivo de conflicto entre las CC. AA. con lengua oficial y el Gobierno central, y que sería recogida en los documentos propuestos por el PP para el anterior pacto educativo, como era la relegación de la lengua cooficial a un segundo plano, priorizando el castellano e incluso una segunda lengua extranjera con el modelo de educación trilingüe.

En el artículo 25 de la LOMCE se especifica el carácter propedéutico de 4.º de la ESO y se enuncia como una medida de ampliación de las competencias de las CC. AA. el hecho de permitir a estas que determinen ellas mismas las optativas troncales y específicas de la etapa, así como resultar exentas de evaluación de la lengua oficial o cooficial según determine la Administración.

Con el artículo 27 desaparecería la antigua Diversificación Curricular para el alumnado repetidor y con necesidades de adaptación y se establecerían los Programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, con lo que se puede entender la unilateralidad a la hora de comprender la complejidad del fracaso o el abandono escolares prematuros, que son entendidos como una falta de esfuerzo por parte del alumno desde una visión meritocrática conservadora.

En el artículo 28 se endurecen los criterios de evaluación y promoción, en los que tres materias suspensas suponen la repetición de curso, así como también serán motivo de repetición el suspenso de matemáticas y lengua.

Anteriormente hemos mencionado las reválidas (artículo 144.1) y la vinculación de dichas pruebas, como en el caso de 4.º de la ESO, con la obtención del título o no de graduado en ESO, que obtendrán los que hayan conseguido una nota media superior a 5 en la ESO y se calcularía: un 30 % con la nota de la reválida y el 70 % restante correspondería a las notas de la ESO (artículo 31). A la par, para acceder al Bachillerato se debería superar la reválida, estableciendo un filtro más, ya que no valdría con la aprobación de la ESO, sino que el alumnado se vería forzado a presentarse a dicha prueba (artículo 32). En el mismo artículo se incluiría que los cursos de Bachillerato solo podrían ser repetidos dos veces cada uno, por lo que podemos ver un endurecimiento de los filtros una vez más. En el artículo 37 se especificarían las nuevas reválidas que sustituirían a las antiguas PAU y se mantenía la media del 40 % de la prueba y el 60 % del expediente académico obtenido en el Bachillerato. No obstante, en el artículo 38 se establecía al mismo tiempo que las universidades podían poner pruebas específicas para la aceptación del alumnado. Ya recogimos en una de las frases de Wert que en el ideario del PP estaría el establecer filtros de acceso a la universidad, ya que la consideran masificada.

En líneas generales, podemos ver que la LOMCE (2013) es una línea que ha desarrollado mecanismos y políticas de privatización exógena y endógena de la educación en su visión conservadora, elitista y meritocrática de la educación, que ha supuesto una contrarreforma o vuelta a algunas políticas identificadas con la etapa franquista (reválidas/filtros educativos/fortalecimiento de la educación religiosa), con la mercantilización de la educación (publicación de resultados, reválidas, gerencialismo directivo/autonomía) y el fortalecimiento de la libertad de enseñanza sujeta a condiciones de demanda.

4.2.6. El Gobierno de coalición de izquierdas de PSOE y Unidas Podemos

El PP de Mariano Rajoy, tras una segunda legislatura y una moción de censura en el año 2018, terminaría su etapa de gobierno. Es evidente que damos un salto en el tiempo histórico-político desde el año 2013 al año 2018 que ha estado marcado por la ruptura de la gobernabilidad, los escándalos de corrupción y la aparición de nuevos partidos políticos que han encontrado una mayor representación en las Cámaras de gobierno de España y en el Parlamento Europeo. Los principales partidos políticos surgidos durante los últimos 5 años han sido la formación liberal Ciudadanos, la formación de izquierdas Unidas Podemos (en coalición con Izquierda Unida) y la fuerza ultraderechista VOX. Todo ello ha dibujado un panorama en el que los acuerdos de gobierno han mantenido a España en períodos largos de Gobierno en funciones.

El PSOE, tras la primera moción de censura al Gobierno que saldría adelante, gobernaría 8 meses mediante un Gobierno en funciones y convocaría elecciones para abril del año 2019, ya que no pudo aprobar los Presupuestos Generales del Estado. Antes de la convocatoria se estableció el compromiso de la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, de paralizar diversos artículos de la LOMCE en relación a las reválidas y las pruebas diagnósticas de 2.º y 4.º de la ESO, que la ER no computara en el currículum, se derogaría el artículo 109.2 de la LOMCE (2013) que introducía el principio de demanda social, los itinerarios a los 13 años de edad, se devolvería el papel de decisión a los Consejos Escolares mediante la reforma de los artículos 122, 127 y 135 de la LOMCE (2013), y se cambiaría la forma de elegir a los directores de los centros docentes a una forma más democrática.

A su vez, el Gobierno en funciones del PSOE, mediante la Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, derogaría el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.

Tras varias votaciones y que los ciudadanos acudieran a las urnas en varias ocasiones, en un Parlamento representado por diversas fuerzas políticas, el PSOE y Unidas Podemos, en enero de 2020, formarían el primer Gobierno de coalición de la historia de la España democrática.

El PSOE de Pedro Sánchez se ha erigido como el representante de la socialdemocracia europea y desde el principio de este Gobierno ha tratado con su socio preferente de legislar en los principales sectores que se han visto afectados por políticas de corte neoliberal.

En el campo de la educación, como anunciara Isabel Celaá en su intención de promover el diálogo y el entendimiento entre los diversos sectores del espectro político y social, se encuentra actualmente en presentación el Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) en la página del Ministerio de Educación y Formación Profesional, donde describen el Proyecto de Ley como una educación para el siglo XXI, y definen lo siguiente:

La educación es el principal pilar para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía democrática y la prosperidad económica. La calidad y excelencia de un sistema educativo han de concebirse vinculadas a la equidad, la personalización de la atención educativa y la autonomía de los centros con rendición de cuentas.

Los objetivos de la nueva normativa van en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible hacia 2030, haciendo del corazón de la reforma la equidad y calidad educativas.

4.3. Conclusiones comparadas

Como hemos podido analizar, en el caso inglés las políticas neoconservadoras aplicadas por la *New Right* a partir de la década de los ochenta han marcado una tendencia que ha conformado líneas de continuidad en los Gobiernos siguientes con signo político diferente. Gray (1993) analizaría como el neoliberalismo y el triunfo de la *New Right* estadounidense, así como la caída del Muro de Berlín (1989) y la disolución del bloque de la URSS (1990), habrían significado lo que el marxismo para el siglo XIX, es decir, la interpretación de que el marco neoliberal habría llegado para quedarse y a los partidos políticos socialdemócratas y

socialistas los sumergiría en una crisis que les llevaría a repensar el sentido y el signo de sus políticas. Un ejemplo paradigmático de ello sería lo que sucedería con el Partido Laborista británico y la aplicación de las políticas de tercera vía.

Margaret Thatcher llegó al Gobierno decidida a tratar de acabar con el modelo de escuela comprensiva y de gestión y control democrático ejercido mediante las LEA. La reducción del poder y control por parte de estas ha sido constante y evolutivo, hasta llegar a ser asumido por el *New Labour*.

Thatcher, mediante la *Education Reform Act* (1988), transformaría el sistema educativo inglés en un cuasimercado educativo mediante la introducción de la NGP, el gerencialismo, la recentralización del currículum y estandarización de las evaluaciones y las políticas de rendición de cuentas, el modelo de financiación por estudiante y las políticas de *open enrollment*, así como la retirada del poder de las LEA, su número de representantes en los órganos de gobierno y el aumento del número de representantes de los padres. Además, introduciría dos tipos de escuelas autónomas —*grant maintained schools* y *city technology colleges*— que restarían poder a las LEA y serían financiadas por el Estado. Los CTC son la base de las *academies* del Gobierno laborista. También, cabe recordar que la concepción meritocrática de la escuela y su lucha contra el modelo de escuela comprensiva introducirían las subvenciones a las escuelas privadas en el modelo de APS.

Su sucesor, John Major, continuaría la línea marcada por Thatcher para hacer del sistema educativo un cuasimercado educativo mediante la introducción de las tablas de *rankings* de las escuelas basadas en los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas de evaluación del alumnado, el servicio de inspección privada *Ofsted*, las *specialist schools* y el APS para las escuelas de educación primaria.

Lo llamativo de ello es como el *New Labour* comenzaría su viraje hacia posiciones de libre mercado, a utilizar el modelo de empresa de gestión y la colaboración entre el Estado, el mercado y la sociedad a finales de la década de los setenta, en el Gobierno de Callaghan, asumida ya la derrota de las posiciones laboristas de posguerra basadas en el estado del bienestar. La teoría del Estado social inversor (Giddens, 1999) marcaría una de las etapas en donde se introducirían la mayor parte de los mecanismos de privatización híbridos mediante las APP y las FPI para la reconstrucción de las escuelas. El discurso de la modernización, la lucha contra los bajos estándares y la economía del conocimiento y la competitividad reestructurarían las políticas del laborismo. De este modo, las teorías del GERM, que promocionan los test estandarizados, los mecanismos de rendición de cuentas, los modelos de privatización, etc., son asumidas por el Gobierno laborista que entendería que las escuelas autónomas de las LEA y la colaboración de los proveedores externos podían mejorar los resultados de las escuelas que fallaban, unos resultados que eran obtenidos de las pruebas introducidas por el neoconservadurismo y que seguían siendo publicados en tablas de *rankings*, con la inspección privada de la *Ofsted* que continuaba vigente con el Gobierno laborista. Las continuidades en sus políticas eran evidentes.

Finalmente, la continuidad y expansión sería total por parte de las políticas del Gobierno de coalición, que terminarían expandiendo el modelo de *academies* e introduciendo otros tipos de escuelas autónomas de nueva creación (*free schools*) que han modificado el mapa escolar inglés, han reducido el poder de las LEA y han privatizado la mayor parte de la etapa de educación secundaria, y la etapa de educación primaria va por el mismo camino. Una situación que no se redimirá en la actualidad, ya que el Gobierno conservador en el poder pretende continuar con la política de expansión del modelo de escuelas tipo *academies*.

La diferencia principal que encontramos con la situación en España es que el neoconservadurismo inglés estuvo en el Gobierno desde el año 1979 hasta el año 1997, cuando las teorías neoliberales estaban en auge y el Partido Conservador británico sería uno de los representantes de la *New Right*. La homogeneidad en el poder del partido durante 18 años y las tendencias internacionales, así como la situación en la que se encontraba la socialdemocracia como describirán Lavezzolo y Orriols (2008), reorientan lo que significa el centro político, y en el *statu quo* dominado por el neoconservadurismo todopoderoso de Thatcher, en una estrategia de supervivencia del laborismo, les llevó a repensar sus bases y hacer una refundación estratégica, filosófica e ideológica. En el caso de España, la situación era altamente diferente en esos años, ya que el país

no había gozado de un sistema democrático desde el año 1939 hasta 1975, tiempo en el que en Inglaterra se había desarrollado el modelo estatal de escuela mediante la *Butlers Education* (1944), y existía un control democratizado de las escuelas a partir de las LEA, que programaban las plazas escolares, la contratación del profesorado, la aportación de los bienes y servicios a las escuelas, las escuelas religiosas cristianas estaban integradas en el sistema educativo mantenido de manera pública, el profesorado era contratado por las LEA, etc.

En España, durante los años de dictadura la escuela pública era insuficiente y de baja calidad y estaba monopolizada por la Iglesia, a la que le eran otorgadas subvenciones y cobraba cuotas al alumnado. De este modo, a partir del año 1975, lo que se pretendió en España era modernizar el Estado y entrar a formar parte de la comunidad internacional, lo que principalmente tocaba de fondo a la educación. El PSOE entraría en el Gobierno en un momento marcado por la crisis económica, la alta inflación en España y las altas tasas de paro en el año 1982. Las discusiones sobre el problema de la educación en España han estado marcadas por las dos Españas —una conservadora y católica, otra laica y progresista—, pero en el año 1978 la paz deseada entre ambos bloques llevaría a realizar altas concesiones entre unos y otros para tratar de llegar a un acuerdo constitucional que ha marcado en su artículo 27, de la CE de 1978, la posibilidad de la financiación de las escuelas privadas con fondos públicos y que, en esa superposición del derecho a la educación y las libertades de la enseñanza en el mismo nivel, ha derivado en que mediante las diferentes leyes orgánicas los partidos políticos pudieran apoyar el equilibrio hacia una mayor promoción o expansión de la red de escuelas concertadas o no. El PSOE marcaría la agenda educativa durante los años de Gobierno de Felipe González (1982-1996) por un claro intento de democratizar la educación pública, posibilitar la participación de la comunidad educativa en la vida de los centros educativos y dotar de calidad a la educación pública. Podemos destacar que la agenda educativa del PSOE ha sido ampliamente socialdemócrata, aunque en materia económica puedan ser realizadas otras lecturas más cercanas a posiciones de tercera vía o liberales.

De entrada, la homogeneidad política socialista en el Gobierno durante 14 años, en los primeros años de la democracia española, hizo sobre la derecha española lo que el *thatcherismo* sobre el laborismo, es decir, que esta virase hacia posiciones de centroderecha. Sin embargo, en los años de mayor auge de la teoría neoliberal, en España, la ilusión y el deseo de una democracia garantista y la democratización de la escuela pública formaron parte de la agenda socialista, cuando el laborismo en Inglaterra haría parte de su agenda la NGP y la hibridación de mecanismos de privatización «de» y «en» la educación pública. Cabe destacar que el PSOE, en su último año de Gobierno, tras haber alcanzado el objetivo de democratización de la educación pública, entraría en el discurso de la modernidad y las nuevas tecnologías y entendería que nuevos modelos de gobernanza de lo público, así como las teorías de la eficiencia y la eficacia, solo eran posibles mediante la introducción de modelos de gestión más cercanos a la empresa. Sin embargo, esto no quiere decir que hayan adoptado el mismo tono que las reformas laboristas de la tercera vía.

El partido conservador español, el PP de José María Aznar, elaboraría su estrategia de refundación inspirada en el Partido Conservador inglés. Esta cercanía entre las teorías conservadoras inglesas de marca *dry* o *thatcheristas* serían o formarían parte de la agenda educativa del PP en sus dos primeras etapas de Gobierno (1996-2000/2000-2004), y supusieron por primera vez la lectura neoliberal de la libertad de elección de centro, y la red de escuelas privadas-concertadas pasarían a ser las que cubrirían dicho derecho, dejando atrás el papel subsidiario de las mismas entendido por el PSOE y recogido en la LODE (1985). Es importante detenerse en que la historia política es azarosa en alguna medida, ya que de haber salido adelante la LOECE (1980) de la antigua UCD y de haber seguido esta fuerza política en el poder en España y no haber entrado el PSOE en el Gobierno, no estaríamos hablando de un modelo de escuela privada financiada con fondos públicos que casi en su totalidad funciona como un centro público, sino que podríamos estar ante un sistema financiado con cheques escolares, ampliamente diversificado y diferenciado y quizás más próximo al modelo de escuelas autónomas inglés, en el que cada escuela puede determinar su currículum, contratar al profesorado sin concurso público, seleccionar a parte del alumnado por pruebas de aptitud o rendimiento, tener órganos de gobierno en donde la toma de decisiones está concentrada en los propietarios

o fideicomisarios de las escuelas, etc. No en vano, la situación fue diferente por la preocupación del PSOE por tratar de acercarse a modelos que pudieran garantizar en mayor medida la igualdad de oportunidades, como fue el modelo de conciertos.

Ahora bien, el modelo descentralizado de transferencia de competencias a las CC. AA. en educación plantea un modelo distinto al inglés, por lo que la mayor privatización «de» y «en» la educación depende del gobierno en el poder. Una cuestión que es evidente si pensamos en el PP y en la homogeneidad política en dicha comunidad de esta fuerza política y la aplicación de políticas altamente cercanas a la *New Right* inglesa, siendo la única comunidad española que publica en *rankings* los resultados de sus pruebas de evaluación de rendimiento, ha desarrollado una red de escuelas especializadas (bilingües), ha establecido la zona única de escolarización y ha apoyado la financiación y crecimiento de la red de escuelas privadas-concertadas en detrimento de la escuela pública. Otras CC. AA., como Andalucía, han sido comunidades en las que las políticas híbridas de privatización de la educación, como son las APP históricas (escuelas concertadas), no han sido el objetivo de los gobiernos del PSOE, pero sí han aplicado políticas endógenas de privatización de la educación para tratar de mejorar los estándares de rendimiento escolares, en una comunidad destacada por sus altas tasas de fracaso escolar o bajo rendimiento en las pruebas PISA. En resumen, lo que queremos destacar con ello es que el modelo inglés ha sido recentralizado y las LEA no tienen capacidad de legislar, como sí la tienen las CC. AA. Es cierto que las LEA pueden establecer los criterios de admisión, entre otras cuestiones, pero el poder les ha sido retirado paulatinamente desde la ERA (1988), sobre todo por vía de la recentralización del currículum y la proliferación de las escuelas autónomas de las LEA pero financiadas por el secretario de Estado.

El PP ha sido un partido que ha aplicado al mismo tiempo políticas de introducción de las NGP en los centros educativos, tratando de reforzar la figura del director y su bonificación, como el Gobierno de John Major, que ha retirado el poder de toma de decisiones al Consejo Escolar y ha cambiado los criterios y procesos de elección de la dirección tratando de profesionalizar la función directiva. Por otro lado, el ataque a la escuela comprensiva ha estado en la agenda del PP desde que naciera la LOGSE (1990), a la que se ha atacado machaconamente desde los medios de comunicación afines al partido y su *think tank* vía publicaciones y conferencias. Una estrategia similar a la del *Center for Policies Studies* de Thatcher y los *Black Papers* que construyeron todo un discurso de crisis de la educación pública británica y de los bajos estándares vía las reformas comprensivas de las décadas de los sesenta y setenta de los laboristas. Además, el PP ha sido un partido neoconservador en su estrategia de crear un «nuevo españolismo», como por parte del neoconservadurismo inglés de una nación fuerte. El PP siempre ha introducido reformas que favorecían la presencia en el currículum de la ER mediante su cómputo en el expediente académico del alumnado.

Al mismo tiempo, cabe destacar que la estrategia seguida por el PP siempre ha sido la del *roll-back neoliberalism* y el *roll-out neoliberalism* (Peck, Theodore y Brenner, 2009), y así sería como aplicaría la legislación que supuso la introducción de la NGP, la privatización «de» y «en» la educación pública en España y el intento de introducir un cuasimercado educativo. Es decir, la LOMCE (2013) significó en España lo que la ERA (1988) en Inglaterra. La inspiración o intertextualidad entre el Partido Conservador británico y el partido conservador español es evidente entre ambas reformas o políticas desarrolladas por el *thatcherismo*, si atendemos a que se retiró el poder de los Consejos Escolares —devuelto por el PSOE mediante la LOE (2006) tras ser retirado por la LOCE (2002) del PP—, se centralizó el poder en la toma de decisiones y la gestión económica en la dirección, se introdujeron pruebas de evaluación de diagnóstico en 2.º y 4.º de la ESO y las denominadas reválidas, se permitía la publicación de resultados, se atacó a la escuela comprensiva mediante la introducción de itinerarios tempranos a la edad de 13 años, se fomentó el crecimiento de la escuela concertada vía la demanda social, se permitió la financiación de los centros segregados por sexo, la financiación de la FP Básica mediante el modelo de concierto general, la ER desde primaria hasta Bachillerato evaluable, etc.

La diferencia principal que podemos encontrar entre un contexto y otro es que, para el caso de España, el PSOE rompe con las políticas desarrolladas por el PP, ya que en el año 2006 paralizaría la LOCE (2002) y reformularía la LOGSE (1990) vía la LOE (2006), partiendo de un enfoque centrado en la equidad.

En el año 2019 paralizaría la LOMCE (2013), retiraría sus puntos más conflictivos y ahora se encuentra repensando la LOE (2006) vía el Proyecto de Ley LOMLOE, con el horizonte del artículo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible para 2030. Sí es cierto que el PSOE, desde el discurso de la modernidad, las presiones de los organismos internacionales vía la publicación de informes comparados y las necesidades marcadas por la agenda europea, ha derivado en la introducción de mecanismos que han permitido la privatización endógena de la educación y la introducción de la cultura de la performatividad, como han podido ser los Planes de Mejora o las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, así como modelos de gestión cercanos a la empresa. Por lo tanto, las continuidades en las políticas entre el Partido Conservador y el Laborista ingleses son evidentes, aunque también es cierto que, en alguna ocasión, como en el gran consenso de posguerra, ambas fuerzas políticas se han visto obligadas a entenderse en temas como la educación. La historia de España está marcada por el enfrentamiento ideológico en el campo educativo, y las agendas del PSOE y el PP en educación son prácticamente antagónicas.

Finalmente, sí podemos hablar de que, en ambos contextos, tanto los partidos del espectro de la derecha conservadora como los partidos del espectro político de centroizquierda han aplicado políticas que han supuesto una privatización «de» y «en» la educación pública. Empero, el rechazo del PSOE a aplicar políticas de tercera vía y el repensar un modelo diferente que no integrara al mercado e hiciera de las APP, como en el caso inglés, el norte de sus políticas, ya que se consideraba ponían en peligro la equidad económica, han marcado el muro de contención a políticas de privatización más duras (Viñao, 2012). La privatización de la educación por parte del PSOE ha sido más por la vía blanda (Viñao, 2012) y marcada por las tendencias internacionales. En el caso de Inglaterra, la mayor parte de sus políticas «de» y «en» privatización de la educación han sido híbridas, buscando al sector privado como un sector estratégico. Los paralelismos entre las fuerzas de derecha en España e Inglaterra han tenido por objetivo introducir un cuasimercado educativo y hacer crecer al sector privado educativo marcado por el neoliberalismo económico. Empero, en España no han encontrado una fuerza política opositora que haya llevado a cabo un continuismo en sus políticas como el *New Labour* en Inglaterra.

Capítulo VIII. Reflexiones finales y conclusiones

1. Conclusions

The conclusions of the thesis are framed within the results obtained through chapters VI, VII and VIII of the research work. The conclusions are centred around our object of study, in other words, the exogenous, endogenous and hybrid privatisation policies developed in England and Spain from the end of the 1970s to the present day.

We will contrast the chapter conclusions (VI, VII and VIII) with the research hypotheses:

1. Religious education and private denominational organisations are the primary cause for the privatisation of education in Spain and the growth of privatisation in England.

Religious Education (RE) in both education systems has been integrated in different ways. In England, RE is of a more pluralistic character, it integrates one day of worship and the representation of other religious denominations is permitted. In Spain, Catholicism is the primary religion and the teaching of other religions may be integrated where there is specific demand.

Beyond the integration of RE in state schools, the proliferation of private faith schools has not represented the same proportions or followed the same pattern of development in the private schooling network of each country.

In Spain, private Catholic schools have taken up the majority of the schooling network, particularly during the period of Franco's dictatorship, when there existed a system of direct subsidies to private Catholic institutions. At that time, the state school system was in a state of abandonment and precariousness, and that was what the democrats inherited at the end of the 1970s.

In the case of England, the integration of Roman Catholic, Anglican and Jewish faith schools was done through the maintained schools model by means of a dual agreement – voluntary controlled schools and voluntary aided schools – both of which demonstrate vast differences from the Spanish agreement model. This is particularly true of the VCS, which are entirely dependent on the local education authorities (LEAs) and operate in the same way as maintained schools. The VAS have greater freedom from the LEAs, as they are not funded entirely by them. However, as we have observed, this type of school did not increase in number until after 1997, under the Labour government, when faiths other than Christianity were afforded the possibility of benefiting from both school models, and indeed, from the foundation schools model, which was introduced in 1998 along with the Standard Schools Framework Act.

In Spain, on the other hand, private schools run by the Catholic church were not integrated in the network of state schools, instead they were funded indiscriminately until, in 1985, the PSOE attempted to regulate and control funding through an agreement model inspired by those introduced by the French *Ley Debré* of Charles De Gaulle's government. The view was to provide a different formula to that proposed by the former UCD in 1981, which provided aid for a free education which, in practice, was a school voucher that they considered to be a violation of equal opportunities.

Thus, in Spain, the network of Catholic *escuelas concertadas* was a model supported by conservative sectors of the political and ideological spectrum, who defended the freedom of choice of school, as stated in Article 27 of the Spanish Constitution (1978). The history of funding Catholic schools by the Spanish state and the drafting of Article 27, in which the right to education and freedom of choice overlap, are deeply rooted in the power struggle between the two Spanish models: one Catholic and conservative, the other secular and progressive. The need to bury the school war, after the conflict that had pitted the two Spains against each other and forty years of dictatorship, led both sectors to make concessions that resulted in the establishment of an ambiguous constitutional framework that allows, depending on the party in power, the development of a greater or lesser balance in favour of funding private schools, religious in their majority (Puelles-Benítez and Menor-Curran, 2018).

In England, we cannot argue the same reasons as we can for the Catholic private school monopoly on *escuelas concertadas* in Spain. Rather, reforms introduced by the Conservative-Liberal Democrat coalition government increased faith schools by further liberalising the education sector in respect of the LEAs through the introduction of the academy school type. However, academies were not born out of faith schools' demands for greater freedom or to be financed by the state, they are, in fact, fruit of the liberalisation of schools and the introduction of newly created school types in 2011.

In Spain, the debate around freedom of choice (Art. 27.1 Spanish Constitution), parents' right to choose the religious and moral education of their children (Art. 27.3) and the freedom of natural and legal persons to establish educational establishments in accordance with constitutional principles (Art. 27.6) were redefined by the PP's conservative right in their support of the network of *escuelas concertadas*, particularly those of Catholic denomination. In addition, the Catholic sector of *escuelas concertadas* benefits from powerful syndicates and interest groups with the ability to influence public opinion and the media, and capable of mobilising the population through assemblies and manifestations against what they consider to be attacks on the freedom of choice of school.

In summary, the integration of faith schools into the network of schools controlled by the LEAs in England, a country that, through the Education Act of 1944, had a genuine will to take responsibility for education and to develop a state education system, resolved the issue of freedom of choice of school, something which has not monopolised the English debate. However, in Spain, history chronicles a debate concerning the issue of freedom of choice in relation to schooling and the network of *escuelas concertadas*, in which Catholic *escuelas concertadas* have become a pressure group with representation in the political sphere, resulting in them being adopted by both political parties in power (PSOE and PP). Despite that, the neoconservative and neoliberal PP have attempted to expand the sector through educational reforms, whereas the PSOE have proposed balance and have been criticised by left-wing sectors for not transiting towards a state school model, as the original reason for funding schools, that is, the lack of resources and means to cover the educational provision in the 80s and 90s, does not seem to be a legitimate reason for maintaining the sector in the present day.

Finally, the hypothesis is confirmed by the fact that Catholic *escuelas concertadas* are the main sector financed by state funds in Spain and, in England, Catholic schools autonomous of the LEAs have proliferated in recent years thanks to the establishment of academy schools, which are independent from local administration and management.

On a different note, the freedom to choose an educational centre and the denomination of schools does not occupy the media or the political agenda in England, as it is a country where freedom of choice of school is encompassed within the liberal welfare state model, something which has been strengthened by policies implemented by the New Right and continued by the Labour governments, the coalition and the Conservative Party since 1979 to the present day.

2. Right-wing conservative political parties have a more aggressive privatisation of education agenda in comparison with social democratic or social liberal parties in England and Spain.
3. The political forces of the social democratic or social liberal left develop endogenous privatisation policies, as opposed to the combination of diverse endogenous, exogenous and hybrid privatisation policies of the neoconservative right.
4. The hegemony of the neoliberal paradigm has intensified privatisation in Spain and England.

We present these three hypotheses as part of one single objective which can be answered with the following.

In relation to this research hypothesis, the nuances between the two countries are broad. In principle, we can state that the research hypothesis can be refuted, since it has been demonstrated that reforms introduced by the conservative parties in both countries are based on a mercantilist and privatising approach to state education in order to promote market growth, the management of public centres under the New Public Management model and the principle of demand to build the school map, while seeking to encourage the behaviour of the school offering as a quasi-market.

This has not been in vain, as the pressure of the changes in the paradigm or status quo of the welfare state constructed after World War II and the oil crisis of 1973 transformed social democracy and put the Keynesian welfare state into check. In the chamber of the Mont Pelerin Society, the neoliberal discourse saw these events as an opportunity to introduce the Schumpeterian workfare state (Jessop, 2002). The changes were not trivial, as they put the social democratic and socialist left in a position where they had to re-establish their ideological bases and political agenda. The response from Keynesian precepts did not solve the crisis which was considered part of the post-war model of the state.

Neoliberal theories were on the rise, and the New Right, as a model and political movement, was constructing a discourse of “there is no alternative”, something which heralded the death of social democracy. The Third Way, devised by sociologist Anthony Giddens, was born in England and was applied by a young Blair. The competition state model (Cerny, 1997) was put into effect and, along with it, the private sector was integrated into public life as part of good practice and good governance and public administration in England.

In Spain, however, changes taking place in social democracy and the left of the bloc of industrialized countries, as well as nearby European countries (Mitterrand’s France and Schröder’s Germany) at the end of the 80s and early 90s, in addition to the economic situation left behind by Franco’s regime and the oil crisis (1973), led the PSOE to reposition themselves with respect to the Marxist path, from which they distanced themselves in 1979. The functioning of the government under the González administration went through two stages, one spanning from 1982 until 1989, during which economic policies were marked by the application of social liberal policies, and another, which saw the shift toward social democracy, following the social response to a general strike in 1988 that demanded greater labour guarantees and worker protection. The main difference between Spain and England is that the Third Way was never implemented in the former. The José Luís Rodríguez Zapatero’s governments (2004-2011) applied social policies in accordance with Civic Republican principles (Pettit, 2007) in an attempt to move away from the Third Way, which was understood as a fundamentally neoliberal political strategy in economic practice and policy that circumvented freedom as non-domination of citizens. Notwithstanding, there are several arguments that identify Zapatero as yet another representative of the Third Way in certain reforms, such as the labour reform (2010), which entailed neoliberal formulas as a result of pressure from the European Union after the 2008 financial crisis and related mortgage issues that had a profound impact on Spain.

In England, the lines of continuity across education and other policies between the powers of the New Right (1979-1997), New Labour (1997-2010), the Conservative-Liberal Democrat coalition government (2010-2015), the brief Conservative government (2015-2016) and the current Conservative governments (2016-2019/2019-2020) only present minor differences.

The governments of the New Right (1979-1997) laid the foundations for the English education quasi-market and their attack on the LEAs stripped them of their powers and control. They introduced:

- Exogenous privatisation mechanisms (participation of business owners in governing bodies, implementation of the APS quasi-check system, etc.).
- Endogenous privatisation mechanisms through NPM (Local Management Schools, merit-based payment, recentralization of management decision-making, etc.), control and accountability systems (SATs and GCSEs), publication of results via the ranking system, private inspection service, (Ofsted), diversification of the school offering outside of the control of the LEAs (grant-maintained Schools, city technology colleges and specialist schools).
- Hybrid privatisation mechanisms or policies (city technology colleges, liberalization of centre choice) and the recentralization of the curriculum to adapt it to market precepts.

British social liberalism, under the Third Way theory, announced in their 1997 political manifesto that the private sector was strategic for the improvement of standards, the administration and the funding of state education. At the same time, the global education reform movement (GERM) was guiding the agendas of member countries of supranational bodies such as the OECD or the EU.

The discourse of modernisation and the improvement of standards and indicators in the competitive knowledge economy built the foundation of New Labour's education policies. As a continuation of the Thatcher (1979-1990) and Major (1990-1997) administrations' policies, they maintained accountability mechanisms, ranking tables and the private inspection service Ofsted, further reduced the power of the LEAs, introduced programmes to improve school standards by giving them greater autonomy (sponsor academies, foundation schools), diversified the school offering with new school types, maintained the specialist schools policy, continued the introduction of new layers of management and the reinforcement of the managerial figure within governing bodies and their decision-making power outside of democratic processes.

However, to break with that continuity, they ended the exogenous privatisation system of quasi-cheques – APS – and grant-maintained schools were replaced by foundation schools.

Nevertheless, they created other hybrid privatisation models by using the Public-Private Partnership (PPP) infrastructure to reconstruct schools with external contractors and to establish school models such as sponsor academies.

So far, we can see how Thatcherite policies were continued almost entirely by Tony Blair's and Gordon Brown's social liberal agenda. However, the privatisation fundamentally applied by New Labour was endogenous or hybrid in line with the competition state model (Cerny, 1997). The Thatcherite model was a model built as part of the neoliberal state that involved opening up the market and liberalising the state education sector in an exogenous, endogenous and hybrid (to a lesser extent) manner.

Subsequently, the *apogee* of hybrid and exogenous privatisation of education was further extended by the Con-Lib government (2010-2015) through new types of publicly-funded autonomous state schools that were intended to be opened for profit.

What is obvious is that, in England, the privatisation “of” and “from within” education and hybrid forms of privatisation has been part of agendas of all ruling political parties – right-wing, left-wing, and liberal – although each had a different objective. As a result, England has one of the highest percentages of students in private education in the European Union, and the number of state-dependant schools in the country is growing at an exponential rate, much above that of maintained schools.

In Spain, the dialogic situation between the parliamentary forces in power (PP and PSOE) has been quite different. On the one hand, the PP, during its periods in power (1996-2004/2013-2018), put in place policies to promote the freedom of choice of educational centre, the liberalisation of catchment areas, the introduction of management and the removal of decision-making powers from school boards. In addition to awarding greater powers to the director figure, the professionalisation of the director's position (endogenous), the introduction of evaluation and accountability mechanisms (endogenous), the introduction of social demand in school map planning (hybrid) and the organisation of centres, the funding of *escuelas concertadas* segregated by sex and stage of basic education (hybrid), increased teaching hours and assessment of RE.

The PSOE, over the course of Felipe González's governments (1982-1996), attempted to democratise education and developed a reform to improve the quality of education in which equity was at the centre. For the PP, however, it was understood that quality came first and equity would follow.

The comprehensiveness of education was introduced by the PSOE through the General Organic Law of the Educational System, LOGSE (1990), which served as a critical counterargument against the PP, as they considered the laxity in the demands of this paradigm as the reason for low standards in education.

After the first PP governments, the PSOE's return to government (2006-2011) followed a similar pattern: return education to how it was before.

After the Organic Law on the Quality of Education, LOCE (2002), they returned to the LOGSE (1990), but then attempted to improve everything that they considered in need of adaptation to the context of the new government and the needs of the time with the Organic Law on Education, LOE (2006).

Subsequently, after the Organic Law for Improving the Quality of Education, LOMCE (2013), the PP and Pedro Sánchez's socialist government stopped the LOMCE (2013) and advocated new legislation to reform the LOE (2006), called the Organic Law to Modify the LOE, LOMLOE (2020).

The places where the PSOE and the PP differ in terms of the principles upon which education is built are clear. The PSOE proposes a sustained balance between the network of *escuelas concertadas* and private schools, with an attempt to return to the principle of subsidiarity—except in the case of the LOE (2006), which includes the network of *escuelas concertadas* as a provider of state education—and does not include the freedom of choice of centre as a guiding principle. In contrast, the PP seeks to promote the freedom of choice of centre and the network of *escuelas concertadas* through the LOCE (2002) and the LOMCE (2013).

Comprehensiveness of the curriculum, brought in with PSOE reforms, was a path toward equity, whereas the PP's LOCE (2002) and the LOMCE (2013) introduced itineraries and assessments called *reválidas*, that included various stages, in the style of English tests, for which the intention was to publish their results.

The PSOE was the first government to propose diagnostic tests in line with EU and OECD discourse on assessment as a means for improving education centres. A policy that we have classified as endogenous privatisation due to its capacity to introduce the performance culture in teaching centres and endogenous professionalisation (Pulido-Montes and Lázaro, 2018; Saura and Fernández-González, 2017).

However, the nuance is clear, since the socialist force introduced them as a recommendation in the LOE (2006), but they were to be statistical samples for which the publication of results was prohibited. If we relate it to PP policies and the *reválidas* of the LOMCE (2013), we can say there is a continuation of policy, but the differences are important, as they intended to conduct staged assessments and to publish the results as per the English SATs and GCSEs.

The Partido Popular has always sought to reduce the power of school boards and to leave them as mere advisory bodies, to which the PSOE has always responded by returning advisory and decision-making powers to these bodies.

On a different note, in Spain, the PP has always carried out its reforms without consultation or any real willingness to discover the sensitivities of the educational community. In addition, they have always passed their laws in education by absolute majority and with little support from parliamentary groups. The PSOE, however, has submitted laws for consultation, has been supported by different parliamentary groups and trade unions and attempted an educational pact in 2008, which was hampered by the opposition (PP) once it reached the parliamentary table. In light of this, we can see how education has been turned into a weapon in Spanish leadership.

It is important to note that Spain was still in the early stages of democracy when England came under the power of the neoconservative New Right and the public education system was starting to be dismantled. In 1982, the PSOE came into power and remained in government until 1996. At that time, the Conservative Party was ruling England with an educational policy agenda that was marked by the transformation of the state education system under the principles of New Public Management and privatisation. The impact of Thatcherite hegemony in the Conservative Party had a reorganising effect on a Labour Party that seemed to assume its defeat. In the case of Spain, those years saw democratisation and comprehensiveness in terms of the quality of education by a political party that, at the end of the 80s, was implementing social democratic policies.

In short, Thatcher used the context of the post-1973 financial and production crisis to justify the welfare state as Britain's primary enemy. In this context, Spain was in a process of constructing itself and was being governed by a political force that was attempting to build an educational system from zero, for which no criticism existed as yet and the theses of Third Way had not yet been developed. Therefore, they were able to apply their particular social democratic agenda for education.

It must be borne in mind that England had a Conservative Party that was involved in neoliberal circles (Mont Pelerin Society) and that had strong relationships with European neoliberals such as Friedrich Von Hayeck, supporting the Thatcher administration. In addition, in 1974, Sir Keith Joseph (Secretary of

State for Education for the second Thatcher government) and Margaret Thatcher herself formed the most influential neoliberal think tank in the party's shift toward neoliberalism, the Centre for Policy Studies, that built the discourse of the crisis of education administered by the LEAs. The Black Papers were another discursive and intertextual element, along with the political manifestos of Margaret Thatcher's Conservative Party, that attacked the democratically-administered comprehensive school and offered solutions using free market principles (roll-out neoliberalism/roll-back neoliberalism).

In the case of Spain, the PP, the conservative political force par excellence, did not make a shift from what was the former neo-Franco Alianza Popular toward a centre-right position until 1989. Moreover, it did not have such close ties to European neoliberalism to the same extent as the English Tories. However, the old AP was already claiming the cheque to fund private Catholic schools. In 2000, the FAES, a neoliberal think tank, was founded and became the ideological arm of the PP.

What should be highlighted here is that the penetration of neoliberal policies has not been the same in both contexts, nor, due to political reasons, have they been implemented with the same level of force. As, at the time when neoliberalism was beginning to be introduced in the English context, Spain was on a path of transition, marked by a history of division and the political ostracism of the left.

Neoliberal and neoconservative discourse found a place in the PP, however, in their early stages of government, but they could not apply them with the rigour they intended due to their lack of absolute majority and their slight recontextualisation of Thatcherite neoliberalism (Puelles-Benitez, 2005).

In the midst of the financial crisis, and on the brink of economic bailout, serious German-style ordoliberal cuts were made to education in 2012. In 2013, the PP published a law that has had the same effect on Spain as Margaret Thatcher's Education Reform Act (1988) had on England, that is, an introduction of privatisation "of" and "from within" education, and hybrid forms of privatisation, through policies that transformed the education system into a quasi-market.

Another distinction between the two countries is that the battle surrounding the comprehensiveness of education fought in the 60s and 70s by critical sociologists concerning the theories of class reproduction and that school is an element of that reproduction, was not part of the debate in Spanish educational policy, or a cause for confrontation between political parties, as the country was still under a dictatorship and, therefore, there was no debate or political representation of parties.

During those years, Spain was in a process of adapting to the precepts of international organizations in order to become a member of the OECD. Consequently, the General Education Law LGE (1970) was a reform of "comprehensive" education (García-Ruiz, 2011).

The battle over comprehensive education in England was far reaching during the 60s and 70s in a fundamentally elitist and traditionalist education system. The division of the secondary schooling stage into three types of schools in England involved a reproduction of classes, as working-class children entered technical preparation schools and vocational itineraries and middle-class children went to grammar schools (academic, selective and elitist) (Ball, 1993). In Spain, criticism of comprehensive schooling came from the PP through the LOGSE (1990), as previously stated. Thus, the debate had to be put on hold in Spain as, during the preparation of Article 27 of the Spanish Constitution (1978), the discourse centred around freedom of choice of centre and the right to an education. In England, the fundamental debate has always been that of the meritocratic school or the comprehensive school until, in 2000 and beyond, the proliferation of academies and free schools took to the spotlight.

In both contexts, we have been able to highlight how PISA – the introduction of assessments and improvement of standards – has been part of electoral programmes. In the case of Spain, since the LOE (2006), the debate has been centred around justifying the introduction of assessments and reforms to organic laws. In spite of this, assessment, accountability and publication of results policies had already been implemented in England prior to the globalization of the OECD "World Ministry of Education" discourse and policies (Kamens, 2013).

Finally, in Spain, we can refute the thesis that socialist parties in different autonomous communities have implemented educational reforms more typical of the endogenous privatisation of education.

Nationalist or conservative political parties have generally promoted hybrid policies (freedom of choice of centre, diversification of schools, results improvement programmes under business management models or the publication of results).

In summary, the privatisation “of” and “from within” of education and hybrid forms for privatisation have had a greater impact and application in England, as both the Conservative Party and the Labour Party have followed lines of continuity in their educational policies. Whereas in Spain, the PSOE and the PP have oscillated between reforms and counter-reforms that, in the case of the former, were aimed at equity and, the latter, privatisation. The approach of left-wing socialist and labour parties in Spain and England has stemmed from an approach of improving undesirable results and has been led by the discourse of modernity in the competitive culture and the knowledge economy, whereas conservative Spanish and English parties that have sought to introduce dynamics and develop quasi-markets in education.

5. The types of schools and their diversity favour a greater privatisation of education in England compared to Spanish *escuelas concertadas*.

Publicly-funded private schools in Spain are called *escuelas concertadas*. In England, there are various *escuela concertada* types of school under the “academy” concept (sponsor academics, converter academics and free schools) and the three city technology colleges that exist today.

These schools do not mean the same thing in Spain and England and they have not been born with the same goals, but they have entailed “hybrid” modes of privatisation of education.

Spanish *escuelas concertadas* were born from private primary or secondary schools that fulfilled certain requirements and controls set by the administration and, as a result, benefited from special contractual agreements (*conciertos*). In the case of academy schools, they were initially poor-performing maintained secondary schools that became academies through relationships with a sponsor (sponsor academics).

Later, maintained primary and secondary schools with excellent results were eligible to join the academy scheme (converter academies) and new schools could be created based upon public demand (free schools). In brief, state-funded private schools in Spain were largely private schools that already existed, with some newly created schools, whereas in England, maintained schools adopted academy status in the first wave of this school type under the Labour Party.

Another fundamental difference was the objectives for the creation of publicly funded schools in Spain and England.

In Spain, the *conciertos* scheme was developed through the PSOE’s Organic Law regulating the Right to Education, LODE (1985), as a temporary measure to meet the demand for education resulting from the baby boom (Torres, 2018). It was also a bid to control existing subsidies to private schools inherited from the Franco regime that lacked any controls or requirements, in an attempt to standardise, as far as possible, the operation of publicly-funded state and private schools, in order to guarantee equality opportunities.

In England, academy schools were fruit of the Labour government and, in 2000, they launched the city academies programme to provide greater autonomy to maintained secondary schools with low academic achievement as diagnosed by Ofsted standardised testing and reporting. Faith in the market and its management models, as well as an openness to the participation of sponsors in schools, is a continuation of policy with respect to the Thatcher neoconservative government and city technology colleges. Subsequently, the Academies Act (2010) and the Education Act (2011) involved an extension of the academy school model to primary and secondary schools and the possibility to open new autonomous schools under the Secretary of State through a specific agreement or contract with each school. The difference between Labour government schools and those of the Con-Lib government came about because the former had blind faith in the good of the market and managerial autonomy, which was designed to improve standards of “failing” schools. In the case of the Con-Lib government, it was a programme to turn maintained schools into academies and a long-term strategy to open up such schools for profit following the Swedish free school model.

Academies have a much higher degree of autonomy in relation to maintained schools, as the centre's governing body can hire teaching staff, set salaries, decide on policies for staff structure, professional development, discipline and performance management. In addition, contracted teaching staff do not need to have QTS and the curriculum can be defined by the school, although it must include certain basic subjects.

In the case of Spain, it is quite the opposite, as the *escuelas concertadas* model was a way of opening up private schools to the public (Llanos, 2019) and schools under the *concertos* scheme have to follow the national curriculum, teaching staff must have a university degree for the teaching function they perform and recruitment must be open to public competition and must not charge mandatory fees. In addition, they are subject to the same controls and assessments as other state schools. However, these schools have more freedom to create their own philosophy.

As we have discussed, historical public-private partnerships in the form of *concertos* in Spain, were subject to the quantitative needs of the school offering exclusively in the event that state schools were unable to meet the existing school demand (Guardia-Hernández, 2019). In England, decision-making powers were transferred to the private education inspection service, Ofsted, thus moving away from the previous school planning model, which was conducted by the LEAs.

In the last five years, England has become one of the countries with one of the highest percentages of students being schooled in a network of state-funded autonomous schools. In 2018, 70% of all schools in the secondary education stage were academies, as well as around 30% of all schools in the primary education stage. Con-Lib government policies have besieged English public education to such an extent that, by 2025, it can be expected that maintained schools will be vastly reduced in number or they may not exist at all.

In Spain, the decentralised autonomous communities model, which saw competences for education being gradually transferred over to the autonomous communities until the completion of this process in 2000, has resulted in a diverse map of state schools and *escuelas concertadas*. Different autonomous communities have been studied and it has been concluded that those that have been governed by the PP for prolonged periods of time – Madrid and the Valencian Community – reforms have sought to promote the growth of the *escuelas concertadas* network. In the case of autonomous communities governed in their majority by independent centre-right political forces – the Basque Country and Barcelona – the *escuelas concertadas* network has been favoured for different reasons. In the Basque Country, it is deeply rooted in their history and the Basque network of schools—*ikastolas*— which emerged during the Franco period. In Barcelona, investment in state schools was below that of *escuelas concertadas* under the first CiU governments, and subsequent attempts by the PSOE to enhance the state school network was paralysed by the return of the Catalan centre-right to power. In the cases of Andalusia and Extremadura, governed by the PSOE, growth of the *escuelas concertadas* network has not been favoured, but we must wait to study the situation in the Community of Andalusia under the current PP and Ciudadanos coalition government.

In England, they initially had a decentralised model as, until 1988, the LEAs were responsible for planning the school map, establishing the curriculum, hiring teachers, providing school funding and controlling them.

It was through the ERA (1988), that the process of autonomy and state recentralisation begun. Schools could manage their own budgets and the power to establish bidding contracts was gradually transferred over until, finally, in 1995, through the Major government, they were even able to even hire teachers from companies through this type of competition.

The curriculum and SATs assessment tests were recentralised. The new school types introduced by Thatcher and subsequent governments were awarded greater autonomy (staff recruitment, wage conditions, curriculum management, etc.) through the recentralisation of these types of schools under the figure of the Secretary of State.

The recentralisation of schools, which adopt the academy school type, under the Secretary of State is designed to provide centres with greater autonomy in their management and decision-making, and it has resulted in a prolonged and remarkable growth over the course of the ten years (2010-2019) since the entry

of the coalition government and throughout subsequent Conservative governments. These governments have sought to promote the academy school model and, not to mention, multi-academy trusts (MATs), trusts with specific characteristics that have been promoted by government to the point where it has been identified that, during Michael Gove's period as Secretary of State for Education (2010-2015), most staff members on his Board of Directors were presidents or governors of one or various MATs.

The *escuelas concertadas* network in Spain has not experienced great growth since its inception, as the figures have always remained between 25 and 30%. However, what has changed is investment in the network compared to investment in state education, which has experienced minimal growth. The funding figures that have been studied show that funding of *concertada* education increased by up to 25% between 2007 and 2017, compared with a stagnation of investment in state education, which has seen a mere 1.4% growth (Sánchez-Caballero, 2019).

As a side note, it is important to mention that, in Spain, there is a certain homogeneity in the percentages of primary and secondary *escuelas concertadas*. Conversely, in England, secondary education is privatised to a much greater extent, probably because when the academy school model was introduced at the beginning of 2000, it applied to secondary schools only.

Cuts in education and the mantra that *escuelas concertadas* result in savings could be the reasons for the increase in funding for this type of education model over the last decade. In addition to that, the premise, introduced by the PSOE with the LOE (2006), of putting *escuelas concertadas* on the same level as state schools as providers of the public education service, could have been the motivation for the recontextualization of this principle in regional regulations. Subsequently, in 2013, the PP introduced the principle of social demand, which translated into a quasi-market policy that put families at the centre as consumers and which was understood as a further step toward the growth of the network of *concertada*-private schools, as had already happened in England.

However, as we have seen, the growth of the network of *concertada*-private schools is dependent on the autonomous community.

In England, there are also a number of control mechanisms, or what has been categorized as the “distance governance” (Ball, 1995), that were introduced by Conservative governments. Ofsted is an example of this, as their reports had the capacity to influence decision-making and intervention in “failing” schools and they were used by the Labour government to intervene in these schools together with the Regional Schools Commissioners (RCS) that were introduced in 2014.

The RCS are 8 inspection, control and intervention agencies that work with maintained schools catalogued by Ofsted as “failing” in order to transition them to the academy model.

Although this is not their only competence, as they are also responsible for the control, inspection and intervention in “failing” academies and free schools.

These agencies and the impetus given to the creation of new types of academies by the coalition government (2000-2015) are behind the rapid growth of these school types.

We can conclude that the rapid expansion and growth of private schools in England, as opposed to the pattern of continuity in Spain, mainly stems from the discourse claiming that autonomy leads to improved results. In the case of Spain, *concertados* were conceived in order to offer school places that were unobtainable by the general public and, subsequently, the PP attempted to deepen or enhance the growth of this school network based upon neoliberal precepts. In addition, in England, different political parties have developed lines or policies of real continuity whereas, in Spain, the cracks between conservative and socialist policies are notable.

2. Future lines of research

In this doctoral thesis, through which we intended to offer an overview of the subject, we have not been able to explore all dimensions of exogenous, endogenous and hybrid privatisation of education in great depth. The vast diversity of texts that we have collated during the descriptive and interpretative phases of our research and the need to organise and systematise the information in order to provide a comparative overview of the object of study leaves several lines of research open which, in the medium term, could be further developed.

We are aware that the analysis of the effects of policies on educational agents and the identification of the performance culture, derived from many of the policies that we have mapped, would be an interesting discursive element for discussing those policies and their effects. However, there is extensive literature that identifies the culture of performance in England and Spain derived from the introduction of New Public Management and assessment and accountability policies.

The research gathered here opens up more questions that offer answers to specific issues. Despite this, we think that the approach of this doctoral thesis and the level of detail in the diachronic and synchronous timeline from a comparative perspective has allowed us to compare the policies of different ruling political parties and their opposition together with other any other actors involved in or with an influence over the creation of policies. Furthermore, it has been possible to identify how some policies have been constructed, maintained, paralysed or broken down, and how the Global Education Reform Movement (GERM) has been able to penetrate political discourse in Spain. It has also been possible to identify how England is a paradigm of the GERM, as it implemented policies in line with that approach even before its proliferation and expansion.

One of the issues we identified through the study of the freedom of choice of centre in relation to catchment area policies, school admission criteria and policies that encourage “rational” parental choice, has revealed that, to a large extent, these policies promote the behaviour of education systems as quasi-markets. At the same time, they have been identified as the reason for the high levels of school segregation in some of the autonomous communities studied and in England (Murillo and Martínez-Garrido, 2017).

The relationship between the policies developed in both countries, with their respective levels of segregation, will form future lines of research to contrast this information with that from other countries or contexts, and this could help us to formulate recommendations for the prevention, diagnosis and reduction of school segregation by socio-economic status or ethnic origin.

In later studies, we believe it would be interesting to conduct a comparative study on the United Kingdom – Northern Ireland, Scotland, Wales and England – based on the approach and categories developed here, in order to be able to describe and analyse why privatisation policies have not had the same impact across all contexts.

On a general level, it has been described how some edu-businesses are on the rise and acting as advisers, auditors or managers of state and public-private schools. We believe that subsequent studies could be developed from a methodological approach departing from the construction of policy networks (Ball, 2014), that will allow us to interconnect these practices and study the degree and depth to which the market is acting directly on schools.

Throughout the study, we have encountered a number of policies and issues that we think would be interesting to address in the future. Among these, the policies that the Community of Andalusia proposes concerning the rule of an *escuela concertada* by a public centre and the impact that may have on school planning at a time when the school age demographic is significantly declining.

In addition to the Community of Madrid’s policies to promote *escuelas concertadas* through the Directorate General of Education, scholarships and study grants.

In the case of Catalonia, proposals to reintegrate *escuelas concertadas* into the network of state schools and Basque Country initiatives to control school segregation are interesting.

On the other hand, concerning England, future work could be carried out on the impact of Boris Johnson's Conservative Party policies aimed at reviving the possibility of opening grammar schools and continuing the expansion of free schools and academy schools. As well as conducting an assessment of the situation of maintained schools over time.

Finally, we believe that the study presented here can offer readers and researchers a road map for researching other contexts using a circular approach. This will allow various texts to be brought into contact in order to understand how policies have been constructed and to deconstruct the linear discourse that connects certain political administrations with a tendency toward privatisation, as politics is of a much more complex construction. At the same time, this research allows us to situate ourselves temporally (1979-2019) in relation to the various policies of privatisation "of" and "from within" compulsory education and hybrid forms of privatisation in both England and Spain, although it would be of great interest to study other educational stages that, given that they are not compulsory, are even more exposed to commercialisation and privatisation.

Referencias bibliográficas

- ¿Por qué la escuela concertada tiene muchos menos alumnos extranjeros que la pública? (23 de octubre de 2019). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/10/20/actualidad/1571606419_722532.html
- 1979 *Conservative Party General Election Manifesto* (1979). Recuperado de <http://www.conservativemanifesto.com/1979/1979-conservative-manifesto.shtml>
- 1983 *Conservative Party General Election Manifesto* (1983). Recuperado de <http://www.conservativemanifesto.com/1983/1983-conservative-manifesto.shtml>
- 1983 General election results summary (9 de junio de 1983). *UK Political info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/1983.htm>
- 1987 General election results summary (11 de junio de 1987). *UK Political Info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/1987.htm>
- 1992: Tories win again against odds (s. f.). *BBC News*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/vote_2005/basics/4393317.stm
- 2001 General election results summary (7 de junio de 2001). *UK Political Info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/2001.htm>
- 2005 General election results summary (5 de mayo de 2005). *UK Political Info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/2005.htm>
- 2010 General election results summary (6 de mayo de 2010). *Uk Political Info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/2010.htm>
- 2010 to 2015 government policy: academies and free schools (8 de mayo de 2015). *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-academies-and-free-schools>
- 2015 General election results summary (7 de mayo de 2015). *UK Political Info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/2015.htm>
- Abad, J. G. (2012). *El hundimiento socialista*. Barcelona: Planeta.
- About us (s. f.). *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/organisations/schools-commissioners-group/about>
- Absolute Return for Kids (ARK) (20 de junio de 2019). *UK Government*. Recuperado de <https://apps.charitycommission.gov.uk/Showcharity/RegisterOfCharities/CharityWithPartB.aspx?RegisteredCharityNumber=1095322&SubsidiaryNumber=0>
- Action zones fail to impress (6 de febrero de 2001). *BBC News*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1156591.stm
- Adams, R. (15 de abril de 2017). National Union of Teachers votes against grammar schools. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2017/apr/15/national-union-of-teachers-votes-against-grammar-schools>
- Adams, R. (15 de julio de 2014). Michael Gove: a controversial but influential education secretary. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2014/jul/15/michael-gove-controversial-influential-education-secretary>
- Adams, R. (6 de mayo de 2016). Government drops plan to make all schools in England academies. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2016/may/06/government-backs-down-over-plan-to-make-all-schools-academies>

- Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the 'four steps of comparison' model. *Comparative Education*, 54 (1) 35-48. DOI: 10.1080/03050068.2017.1396088
- Adrião, T. (2017). A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. En L. Araújo, y J. M. Pinto (orgs.), *Público X privado em tempos de crise* (pp. 16-37). São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca.
- Águeda, P. (3 de febrero de 2017). La caja B resucita como amenaza para el PP con el impulso de la Fiscalía. *eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/politica/resucita-amenaza-pp-decision-fiscalia_1_3598022.html
- Aguilar-Hernández, L. (2002). El discurso sobre la calidad de la educación en España: de las políticas a las prácticas docentes (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Aguilar, L. F. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 39, 5-32.
- Aguilar, L. F. (2009). *Gobernanza y gestión pública*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, E. [El Club de los Viernes]. (2019, 10 de junio). La lucha por la libertad educativa [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=552gA-rhLvo>
- Aguirre, E. [El Club de los Viernes]. (2019, 10 de junio). La lucha por la libertad educativa [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=552gA-rhLvo>
- Aixalà-Blanc, A. (2014). *Crisis económica y Euroescepticismo (2007-2014). Propuestas para afrontar la crisis democrática europea*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Aizpeolea, L. R. (20 de junio de 2007). El filósofo Pettit examina a Zapatero. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2007/06/20/espana/1182290414_850215.html
- Aizpeolea, L. R. (2004). *Ciudadano Zapatero*. Madrid: Espejo de Tinta.
- Alberola, M. (1 de junio de 2018). Pedro Sánchez, presidente del Gobierno tras ganar la moción de censura a Rajoy. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2018/06/01/actualidad/1527837969_067262.html
- Alcázar, A. C. (2016). [Reseña de *El factor Churchill. Un solo hombre cambió el rumbo de la historia de Boris Johnson* (Madrid: Alianza, 2015)]. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 5(10).
- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 59-79.
- Alexander, R. (2012). Neither National nor a Curriculum? *Forum*, 54(3), 369-384.
- Allen-Kinross, P. (22 de enero de 2018). Damian Hinds gives first speech as education secretary. *Schools Week*. Recuperado de <https://schoolsweek.co.uk/damian-hinds-gives-first-speech-as-education-secretary/>
- Allen, R. y Vignoles, A. (2016). Can school competition improve standards? The case of faith schools in England. *Empirical Economics*, 50(3), 959-973.
- Alonso-Ron, M. (25 de octubre de 2018). Las 'tarjetas black' que llevaron a Rodrigo Rato a prisión. *El Comercio*. Recuperado de <https://www.elcomercio.es/politica/rodrigo-rato-tarjetas-black-condena-cronologia-20181025085809-nt.html>
- Alternativa Galega de Esquerda* [página web] (s. f.). Recuperado de <https://web.archive.org/web/20140812131455/http://www.age.gal>

- Álvarez, P. (11 de junio de 2016). Suspense en abandono educativo temprano. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/06/10/actualidad/1465588317_313144.html
- Álvarez, P. (21 de abril de 2015). Cinco autonomías plantan a Wert por los exámenes de reválida de la Lomce. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2015/04/21/actualidad/1429615834_827295.html
- Amigot, B., Mayo, M. G. y Castillo, M. (1 de junio de 2018). La moción de censura contra Rajoy sale adelante y convierte a Sánchez en presidente. *Expansión*. Recuperado de <https://www.expansion.com/economia/politica/2018/06/01/5b110f54e2704e47538b45f1.html>
- Anderson, P. (2001). Historia y lecciones del neoliberalismo. En F. Houtart y F. Polet (coords.), *El otro Davos. Globalización de resistencias y de luchas* (trad. B. Martínez y V. Valembos). México DF, Plaza y Valdés.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectiva, Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52.
- Andrews, J. y Johnes, R. (2016). *Faith schools, pupil performance and social selection*. Reino Unido: Education Policy Institute.
- Andrino, B., Grasso, D. y Llaneras, K. (4 de octubre de 2019). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html
- Andújar, N. (2006). La enseñanza religiosa islámica en la escuela. *Bordón*, 58(4-5), 641-646.
- Anghel, B., Cabrales, A., Sainz, J. y Sanz, I. (2015). Publicizing the results of standardized external tests: does it have an effect on school outcomes? *IZA Journal of European Labor Studies*, 4, 7.
- Angulo, J. F. (1995). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En J. A. Angulo (coord.), *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 17-38). Madrid: Miño y Dávila.
- Angus, L. (2001). Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. En J. Smyth (ed.), *La autonomía escolar en perspectiva crítica* (pp. 77-98). Madrid: Akal.
- Anpe (s. f.). Normativa educativa. *Anpe Sede Nacional*. Recuperado de <https://anpe.es/web+normativa+educativa-id=7>
- Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (s. f.). Recuperado de <https://www.magisnet.com/pdf/anteproyecto.pdf>
- Aperribai-Uranga (2019). *Escuela pública y concertada en la Comunidad Autónoma Vasca: discurso y des/legitimación de un proceso singular* (trabajo final de grado). Universidad del País Vasco, Vizcaya.
- Apple, M. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. En N. Burbules y C. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Apple, M. (2002). *Educar «como Dios manda»*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Aragó, L. y Pi, J. (28 de mayo de 2019). Los mapas que demuestran que el bipartidismo no ha muerto. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/politica/20190528/462515726816/elecciones-municipales-bipartidismo-no-ha-muerto.html>
- Argandoña, A. (1983). La financiación de la enseñanza a través de la ayuda directa a la familia. *Revista Española de Pedagogía*, 41(159), 69-88.
- Armora, E. y Stegmann, J. G. (11 de febrero de 2020). Cataluña deja a la concertada fuera de la planificación educativa. *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/sociedad/abci-cataluna-deja-concertada-fuera-planificacion-educativa-202002110420_noticia.html

- Arnau-Orts, M. C. (2017). *La libertad de elección de centro educativo en la Comunidad Valenciana desde la perspectiva de los alumnos: su repercusión en los estudiantes de 4.º de Educación Secundaria y 2.º de Bachillerato* (tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Arranca el Cheque-bachillerato para 1500 alumnos de la concertada (18 de septiembre de 2019). *La Vanguardia*. recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20190918/47460961491/arranca-el-cheque-bachillerato-para-1500-alumnos-de-la-concertada.html>
- Arrogante, V. (29 de enero de 2018). El presidente Adolfo Suárez dimite. *El Plural*. Recuperado de https://www.elplural.com/opinion/el-presidente-adolfo-suarez-dimite_118645102
- Arroyo-Jiménez, C. (23 de octubre de 1997). El refuerzo de las humanidades propuestos por Aguirre deja intactos los planes de estudio. *El País*. recuperado de https://elpais.com/diario/1997/10/23/sociedad/877557601_850215.html
- Astudillo-Ruiz, J. (2004). La trampa partidista de la UGT: de la relación solidaria con el PSOE a la unidad de acción sindical con CCOO. *Revista Española de Ciencia Política*, 11, 73-101.
- Audickas, L., Dempsey, N., y Keen, R. (2018). *Membership of UK Political Parties*. London: House of Commons Library.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (traducción del original: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (1). doi: 10.14507/epaa.24.2368
- Ayuso crea un área de educación concertada que gestionará una dirigente vinculada a una firma de colegios de élite (28 de agosto de 2019). *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/madrid/Educacion_concertada-Comunidad_de_Madrid_0_936156784.html
- Aznar, J. M. (11 de julio de 2016). El déficit como cuestión nacional. *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/espana/abci-tercera-jose-maria-aznar-deficit-como-cuestion-nacional-201605241120_noticia.html
- Azumendi, E. (14 de agosto de 2015). ¿Por qué Euskadi es la comunidad con tantos alumnos en la red concertada como en la pública? *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/norte/euskadi/Euskadi-comunidad-alumnos-concertada-publica_0_418558728.html
- Azumendi, E. (15 de enero de 2019). El Gobierno vasco hace un guiño a la red concertada y anuncia más financiación la víspera de la gran huelga. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/norte/euskadi/Gobierno-concertada-anuncia-financiacion-vispera_0_857415199.html
- Azumendi, E. (9 de diciembre de 2013). Los colegios concertados vascos son los mejor financiados de España. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/norte/euskadi/colegios-concertados-vascos-financiados-Espana_0_204030387.html
- Babiker, S. (15 de septiembre de 2019). Educación concertada: una apuesta por la desigualdad. *El Salto Diario*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/educacion-concertada/educacion-concertada-privatizacion>
- Balarin, M. (2015). *The default privatization of Peruvian education and the rise of low-fee private schools: better or worse opportunities for the poor?* Washington DC: CIES.
- Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 181-196.
- Balfour, S. (2007). El Partido Popular a la búsqueda de un nuevo papel político. En W. L. Bernecker y G. Mihold (eds.), *España: del consenso a la polarización: Cambios en la democracia española* (pp. 379-391). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13(2), 10-17.

- Ball, S. J. (2001). Cultura, costos y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales. En J. Smyth (ed.), *La autonomía escolar en perspectiva crítica* (pp. 77-98). Madrid: Akal.
- Ball, S. J. (2003a). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. J. (2003b). *Class strategies and the education market. The middle class and social advantages*. Londres: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. (2003b). *Politics and policymaking in education: Explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (2008a). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of ERA. Privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 185-199. doi: 10.1177/1741143207087772
- Ball, S. J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. doi: 10.1080/02680930802419474
- Ball, S. J. (2012d). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2012a) The *reluctant* state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 89-103. doi: 10.1080/00220620.2012.658764
- Ball, S. J. (2012b). *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (2012c). *Global Education Policy: Austerity and profit*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, Power and Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, Power and Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). doi: 10.14507/epaa.v22n41.2014.
- Ball, S. J. y Corbalán, F. (2013). Un nuevo escenario para la política y el negocio educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 44-47.
- Ball, S. J. y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S. J. y Junemann, C. (2015). *Pearson and Palf: the mutating giant*. Bruselas: Education International.
- Ball, S. J. y Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world.
- Ball, S. J. y Youdell, B. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres: Instituto de Educación; Universidad de Londres.
- Ball, S. J., Bow, R. y Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52-58.
- Ball, S. J., y Junemann, C. (2012). *Redes, nueva gobernanza y educación*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S.J., Thrupp, M. y Forsey, M. (2010) Hidden markets: the new education privatization, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (2), 229-241, DOI: 10.1080/01425690903541228
- Ballesteros (27 de octubre de 2013). El TC tumba el recurso del PSOE contra la LOMCE y avala ayudas a colegios segregados. *20minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/1960094/0/consulta-ciudadana/ley-wert-lomce/rechazo/>
- Baltasar-Gracián, C. (2013). Los procesos de privatización en la enseñanza. *Revista Tempora*, 16, 13-34. Banco Mundial (2011). *Education Strategy 2020: Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote*
- Banco Mundial (2017). *Clasificación de las economías*. Recuperado de <http://espanol.doingbusiness.org/es/rankings>

- Banco Mundial (2019a). *Country Profile*. Recuperado de https://databank.worldbank.org/data/views/reports/reportwidget.aspx?Report_Name=CountryProfile&Id=b450fd57&tbar=y&dd=y&inf=n&zm=n&country=GBR
- Banco Mundial (2019b). *Ranking Doing Business*. Recuperado de <http://espanol.doingbusiness.org/es/rankings>
- Barcia, E. S. (20 de julio de 1990). El PP se queda solo contra la LOGSE también en el trámite del Senado. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1990/07/20/sociedad/648424806_850215.html
- Barcia, E. S. (21 de enero de 1987). La huelga de estudiantes fue general en toda España. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1987/01/21/sociedad/538182002_850215.html
- Barcia, E. S. (9 de noviembre de 1995). El Congreso aprueba la ‘ley Pertierra’, que los profesores siguen rechazando radicalmente. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1995/11/09/sociedad/815871603_850215.html
- Barnés, H. (18 de mayo de 2017). Incendio con las pruebas externas: el examen que impugna la comunidad educativa. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2017-05-18/pruebas-externas-madrid-eso-primaria_1383953/
- Barquín-Ruiz, R., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M. y Serván, M. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de Pisa. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 320-339. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7835/7861
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 423-442.
- Bartlett, L., y Vavrus, F. (2017). Comparative Case Studies: An Innovative Approach. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 1 (1), 5-17. Doi: <https://doi.org/10.7577/njcie.1929>
- Bastón, M. (9 de febrero de 2015). El bipartidismo ha muerto. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2015/02/08/opinion/1423423042_290509.html
- Bate, A., Baker, C., Uberoi, E., Audickas, L., Dempsey, N., Hawkins, O. (...) Apostolova, V. (29 de enero de 2019). General Election 2017: full results and analysis. *House of Commons Library*. Recuperado de <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-7979>
- Batteson, C. (1997). A review of politics of education in the ‘moment of 1976’. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 363-377.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Baylos-Grau, A. (2018). El marco constitucional del derecho a la educación: Debates y proyectos en el período constituyente. En M. Puellas-Benítez y M. Menor-Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (pp. 53-76). Madrid: Morata.
- Bayona-Aznar, B. (2014). Los ejes de la LOMCE. *Fórum Aragón*, 7, 13-15.
- Bayona, E. (15 de abril de 2017). La Administración aporta el 57 % de los ingresos de los colegios concertados. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/desplome-natalidad-cerrara-30-000.html>
- Bayona, E. (15 de agosto de 2019c). La escuela pública sobrevive en la España vaciada mientras la privatización avanza en la rica. *Público*. Recuperado de
- Bayona, E. (7 de febrero de 2019a). Enseñanza concertada: un millonario negocio subvencionado cuyo grueso se lleva la Iglesia. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/politica/fiscalidad-colegios-concertados-ensenanza-concertada-millonario-negocio-subvencionado-cuyo-grueso-lleva-iglesia.html>

- Bayona, E. (9 de febrero de 2019b). Los feudos de la enseñanza concertada: Catalunya, Madrid, Valencia y Andalucía. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/radiografia-educacion-concertada-feudos-ensenanza-concertada-catalunya-madrid-valencia-andalucia.html>
- BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/education-34538222>
- Beauvallet, A. (2011). Education policies in the Brown Years (1997-2010): Objectives and outcomes. *Observatoire de la société britannique*, 10, 137-151. Recuperado de <https://journals.openedition.org/osb/1159#quotation>
- Beauvallet, A. (2015). Thatcherism and Education in England: A One-way Street? *Observatoire de la société britannique*, (17), 97-114.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bedera-Bravo, M. (2018). Del pacto «acordado, pero no firmado» a la contrarreforma educativa. En M. Puelles-Benítez y M. Menor-Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (pp. 100-121). Madrid: Morata.
- Beech, J. y Artopoulos, A. (2016) Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (2), 251-271, DOI: 10.1080/14767724.2015.1025713
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). doi: 10.14507/epaa.24.2417E
- Belfiel, C. R. y Levin, H. M. (2004a). *Vouchers and public policy: when ideology trumps evidence*. Nueva York: National Center for the Study of Privatization in Education. Recuperado de <http://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/OP95.pdf>
- Belfield, C. R., y Levin, H. M. (2004b). Should high school economics courses be compulsory? *Economics of Education Review*, 23(4), 351-360.
- Belfield, C. y Levin, H. (2016). *Privatizing Educational Choice: Consequences for Parents, Schools, and Public Policy*. New York: Routledge.
- Bell, D. (1973). *El Advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, E. (2010). From New Labour to New Conservative: the emergence of a liberal authoritarian consensus? *Observatoire de la société britannique* [versión en línea]. doi: 10.4000/osb.1045
- Beltrán, J., Hernández, F. J. y Montané, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: Una revisión de las últimas décadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 53-71.
- Benn, M (9 de enero de 2018). Justine Greening's departure is bad news for anyone who cares about education. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/jan/09/justine-greening-departure-tory-education-secretary>
- Benn, M. (2011). *School Wars: The battle for Britain's Education*. Londres: Verso.
- Bennett, M. (24 de junio de 2016). ARK Schools: an example of philanthrocapitalism. *Local Schools Network*. Recuperado de <https://www.localschoolsnetwork.org.uk/2016/06/ark-schools-an-example-of-philanthrocapitalism>
- Benson, M., Bridge, G. y Wilson, D. (2015). School Choice and London in París—A Comparison of Middle-Class Strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1), 24-43. doi: 10.1111/spol.12079
- Berbell, C. (27 de enero de 2018). La tercera vía de Tony Blair propició la colaboración pública y privada. *Confilegal*. Recuperado de <https://confilegal.com/20180127-la-tercera-via-tony-blair-propicio-la-colaboracion-publica-privada>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bernal-Agudo, J. L. (2014). Funciones de los directores escolares: una nueva función pública hacia el gerencialismo. *Fórum Aragón*, 12, 18-26.
- Bernal-Agudo, J. L. y Lacruz, L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 81-109.
- Bernal-Agudo, J. L. y Vázquez-Toledo, S. (2013). La Nueva Gestión Pública (NGP/NPM): El desembarco de las ideas neoliberales con la LOMCE. *Revista Tempora*, 16, 35-58.
- Bernal-Agudo, J. y Vera-Báez, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. doi: 10.12795/revistafuentes. 2019.v21.i2.04
- Bernaldo de Quirós, L. y Martínez-Rico, R. (28 de octubre de 2005). El modelo económico español 1996-2004. *El Cato*. Recuperado de <https://www.elcato.org/el-modelo-economico-espanol-1996-2004-una-revolucion-silenciosa>
- Bevir, M. (2009). The Remaking of Labour, 1987-1997. *Observatoire de La Société Britannique*, (7), 351-366. Recuperado de <https://journals.openedition.org/osb/861>
- Bieber, T. y Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x
- Bjarnason, S., Patrinos, H., y Tan, J. P. (Eds.). (2008). *The evolving regulatory context for private education in emerging economies: discussion paper and case studies*. The World Bank.
- Blair, T. (2 de junio de 1999). Why payment by results is the only course for teachers. *The Independent*. Recuperado de <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/why-payment-by-results-is-the-only-course-for-teachers-1097543.html>
- Blake, R. N. (22 de marzo de 2019). David Lloyd George. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/David-Lloyd-George>
- Blanco, A. (10 de junio de 2017). Cuatro gráficos para entender qué cambia en Reino Unido tras las elecciones. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/mundo/2017-06-10/graficos-resultados-elecciones-reino-unido_1396976/
- Blanco, M. y Gutiérrez, O. (25 de abril de 2019). Albert Rivera: «LGE, LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE, LOMLOE. Estas son las 9 contrarreformas y reformas del PP y el PSOE». *Newtral*. Recuperado de <https://www.newtral.es/elecciones-generales-28a/albert-rivera-lge-loece-lode-logse-lopeg-loce-loe-lomce-lomloe-estas-son-las-9-contrarreformas-y-reformas-del-pp-y-el-psyoe/>
- Blaug, M. (1983). *El bono escolar*. Madrid: Unión Editorial.
- Bloom, D. (31 de diciembre de 2017). Theresa May 'set to sack up to a quarter of her Cabinet within weeks'. *Mirror*. Recuperado de <https://www.mirror.co.uk/news/politics/theresa-set-sack-up-quarter-11775783>
- Blower, C. (2015). Christine Blower, General Secretary of the National Union of Teachers (NUT) cited in The great education sell off. *The Teacher Magazine*.
- Blunkett, D. (1999). *Empowering people and communities for a better future* (discurso). Central Office Information.
- Bolaños, A. (24 de abril de 2014). La economía crece en el primer trimestre al mayor ritmo desde el inicio de la crisis. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2014/04/24/actualidad/1398328513_054792.html
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. doi: 10.4995/redu.2008.6268
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19 (6), 35-68.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 10-33.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional. En *Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cihuahua, México*.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*, 29, 11-29.
- Bonal, X. (2017). Incentivos a la demanda y racionalidades de elección escolar: reflexiones en entornos de pobreza. *Em Aberto*, 30(99), 45-62.
- Bonal, X. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. París: UESCO; IIEP. Bonal, X. y Cuevas, J. (2019). *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/GuiaSegregacioEscolar.pdf>
- Bonal, X. y Tarabini-Castellani, A. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(3), 15-19.
- Bonal, X. y Tarabini-Catellani, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Bonal, X. y Tarabini-Catellani, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: the case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 3, 335-340. doi: 10.2304/rcie.2013.8.3.335
- Bonal, X. y Verger, A. (2016). Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 175-180.
- Boris Johnson, elegido nuevo líder de los conservadores británicos en sustitución de Theresa May (23 de julio de 2019). *ABC Internacional*. Recuperado de https://www.abc.es/internacional/abci-boris-johnson-proclama-sucesor-theresa-201907231305_noticia.html
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*. Barcelona: Anagrama. Bourdieu, P. (1998). La esencia del neoliberalismo. París: *Le Monde Diplomatique*.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1994). *Réponses. Pour anthropologie reflexive*. París: Seuil.
- Bowe, R., Ball, S. J., y Gold, a. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Brack, D. (2019). *Liberal History: A concise history of the Liberal Party, SDP and Liberal Democrats*. Reino Unido: Liberal Democrat History Group.
- Bray, M. (1999). *Shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. París: UNESCO Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2013). *Un sistema educativo a la sombra. Las tutorías privadas*. México DF: CIDE.
- Brenner, N. y Theodore, N. (2002). Cities and the geographies of 'actually existing neoliberalism'. *Antipode*, 34(3), pp. 349– 379.
- Brenner, N., Peck, J. y Theodore, N. (2010). Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways. *Global Networks*, 10(2), 182-222. doi: 10.1111/j.1471-0374.2009.00277.x

- Brenner, N., Peck, J. y Theodore, N. (2011). ¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas. *Urban*, 1, 21-40. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/urban/article/view/409/1878>
- Brenner, N., Peck, J., y Theodore, N. (2010). Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways. *Global networks*, 10(2), 182-222.
- Brown, C. (16 de mayo de 2005). Francis Maude: 'The Conservative Party's problem is us, not Labour: Our destiny is in our hands'. *The Independent*. Recuperado de <https://www.independent.co.uk/news/people/profiles/francis-maude-the-conservative-partys-problem-is-us-not-labour-our-destiny-is-in-our-hands-490834.html>
- Brown, P., Brown, P., Cope, H., Sharratt, F. y Scott, M. (2009). *Guide to the Conservative Party Archive*. Oxford: Bodleian Library.
- Brown, P., y Lauder, H. (2007). Educación, globalización y desarrollo económico. En X. Bonal, y A. Tarabini-Castellani, y A. Verger (Comps). *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp- 257-298). Madrid: Miño Dávila.
- Burgess, S., Greaves, E. y Vignoles, A. (2019). School choice in England: evidence from national administrative data. *Oxford Review of Education*, 45(5), 690-710. doi: 10.1080/03054985.2019.1604332
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56.
- Cain, T. y Harris. R. (2013). Teachers' action research in a culture of performativity. *Educational Action Research*, 21(3), 343-358. doi: 10.1080/09650792.2013.815039
- Calamur, K. (18 de agosto de 2015). How Jeremy Corbyn Would Govern Britain. *The Atlantic*. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/international/archive/2015/08/jeremy-corbyn-labour-britain/401492/>
- Calero, J., y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. Presupuesto y gasto público, 67(2012), 000-000.
- Cameron, D. (30 de enero de 2006). *Modern Conservatism* (discurso). Recuperado de <http://www.demos.co.uk/files/davidcameronmodernconservatism.pdf?1240939425>
- Cameron, D. (14 de agosto de 2015). Tory ideas can shape the next decades for all Britons. *The Telegraph*.
- Cameron, D. (20 de julio de 2015). Prime Minister's Speech. *UK Government*. Recuperado de www.gov.uk/government/speeches/extremism-pm-speech
- Cameron, D. (9 de marzo de 2015). Free schools announcement: David Cameron's speech. *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/speeches/free-schools-announcement-david-camersons-speech>
- Campos-Salvador, M. (2-3 de julio de 2015). La política del contrato programa como dispositivo para la privatización endógena. Un estudio de caso. En 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Valencia.
- Cañellas-Mas, A. (2006). La tecnocracia franquista: El sentido ideológico del desarrollo económico. *Studia Histórica: Historia Contemporánea*, 24, 257-288.
- Cañizares, M. J. (25 de agosto de 2018). El cambio de rumbo de ERC en educación subleva a JxCat. *Crónica Global*. Recuperado de https://cronicaglobal.lespanol.com/politica/cambio-rumbo-erc-educacion-subleva-jxcata_162707_102.html
- Caño, A. (8 de abril de 2013). La alianza Thatcher-Reagan definió el final del siglo XX. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2013/04/08/actualidad/1365435099_433955.html
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: what planners need to know*. París: Unesco.

- Carnoy, M. y Rhoten, D. (2002). What does Globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46(1), 1-9.
- Castejón-Company, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Castells, M. (1999). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora Urbano-Territorial*, 4(1), 42-53.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castillejo-Cambra, E. (2018). Educación en el franquismo nacionalcatólico: La negación de la libertad y de la igualdad. En M. Puelles-Benítez y M. Menor-Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (pp. 36-53). Madrid: Morata.
- Castillo, del P. (2000). Problemas y perspectivas de la educación en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 310-314. Recuperado de <https://www.funcas.es/Publicaciones/Detalle.aspx?IdArt=11543>
- Castle, F. y Evans, J. (2006). Specialist Schools—what do we know? *Research and Information on State Education*. Recuperado de <http://www.risetrust.org.uk/pdfs/specialist.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- CCOO (2018). *Informe del inicio de curso. Objetivo: Revertir los recortes del PP*. Federación de Enseñanza de CCOO.
- CEAPA (2018). *Estudio de precios de colegios concertados nacional* (informe ejecutivo). Madrid: GarlicB2B.
- Cejudo-Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 365-380.
- Celaá cambiará la LOMCE para quitar peso a la religión y a los centros concertados (11 de julio de 2018). *EITB*. Recuperado de <https://www.eitb.eus/es/noticias/sociedad/detalle/5724910/educacion-celaa-cambiara-lomce-11-julio-2018/>
- Celador-Angón, C. (2005). El sistema de enseñanza de la religión en el Reino Unido y España. Análisis comparativo de la Ley de Calidad de Educación. *Historia de la educación*, 24, 205-228.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2018). *Barómetro Marzo. Distribuciones marginales* (Estudio núm. 3207). Recuperado de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3207/es3207mar.pdf
- Cerny, P. (1997). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization. *Government and Opposition*, 32(2), 251-274.
- Chan, S. M., East, P., Ali, S., Neophytou, M. y Faulkner, K. (2009). *A recent history of Primary and Secondary Education in England part 2*. Londres: ITL MFL.
- Chitty, C. (1989). *Towards a New Education System: The victory of the New Right?* Basingstoke: The Falmer Press.
- Chitty, C. (1991). Towards new definitions of vocationalism. En C. Chitty (ed.), *Post-16 Education*. Londres: Kogan Page.
- Chitty, C. (2009). *Education policy in Britain*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Chitty, C. (2013). *New Labour and Secondary Education, 1994-2010*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Chubb, J. E., y Moe, T. M. (1990). America's public schools: Choice is a panacea. *The Brookings Review*, 8(3), 4-12.
- Chubb, J. E., y Moe, T. M. (1990). America's public schools: Choice is a panacea. *The Brookings Review*, 8(3), 4-12.
- Chubb, J. y Moe, T. (1992). *A lesson in school reform from Great Britain*. Washington DC: Brookings Institution.

- Citizenship, Social and Economic Education*, 10(2-3), 83-90. doi: 10.2304/csee.2011.10.2.83
- Clark, N. (20 de septiembre de 2007). How Jim Callaghan changed the world. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2007/sep/20/howjimcallaghanchangedthe>
- Clarke, J. (2008). Living with/in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147.
- Clément, P., Dreux, G., Laval, C. y Vergne, F. (2011). *Le nouvelle école capitaliste*. París: La Découverte.
- Coast, E., Floridi, G. y Sigle, W. (2019). Education Act 1980 | PERFAR. (2019). *Perfar eu*. Recuperado de <https://www.perfar.eu/policies/education-act-1980>
- Cobano-Delgado, V. (2004). La enseñanza de la religión en los centros escolares de algunos países europeos. Estudio comparado con la situación española. *Cuestiones pedagógicas*, 17, 161-179.
- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: The New Zealand experience. *Educational Review*, 57(2), 193-206.
- Colado, S. (23 de mayo de 2012). La huelga de la Educación culmina con multitudinarias manifestaciones y el compromiso de Wert de dialogar. *El Plural*. Recuperado de https://www.elplural.com/politica/la-huelga-de-la-educacion-culmina-con-multitudinarias-manifestaciones-y-el-compromiso-de-wert-de-dialogar_50293102
- Colomer, J. M. (1999). El modelo español de democratización. *Política y Gobierno*, VI (1), 173-185.
- Common Education Select Committee (CESC) (2005). *Secondary Education: Fifth Report Session 2004-05*. Londres: The Stationery Office Limited.
- Common Education Select Committee (CESC) (2013). *Department for Education: Managing the expansion of the Academies Programme. Forty-first Report of Session 2012-13*. Londres: The Stationery Office Limited.
- Common Education Select Committee (CESC) (2013). *From GCSEs to EBCs: The Government's proposals for reform. Eight Report of Session 2012-13*. Londres: The Stationery Office Limited.
- Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA) [página web] (s. f.). Recuperado de <http://www.concapa.org/quienes-somos>
- Congreso de los Diputados (10 de diciembre de 2011). *Elecciones Generales de 20 de noviembre de 2011*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=20/11/2011>
- Congreso de los Diputados (11 de mayo de 1996). *Elecciones Generales de 3 de marzo de 1996*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=03/03/1996>
- Congreso de los Diputados (11 de noviembre de 1986). *Elecciones Generales de 22 de junio de 1986*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=22/06/1986>
- Congreso de los Diputados (1977). *Elecciones Generales de 15 de junio de 1977*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=15/06/1977>
- Congreso de los Diputados (22 de diciembre de 1989). *Elecciones Generales de 29 de octubre de 1989*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=29/10/1989>
- Congreso de los Diputados (22 de julio de 2016b). *Elecciones Generales de 26 de junio de 2016*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=26/06/2016>
- Congreso de los Diputados (29 de enero de 2016a). *Elecciones Generales de 20 de diciembre de 2015*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=20/12/2015>
- Congreso de los Diputados (5 de mayo de 2004). *Elecciones Generales de 14 de marzo de 2004*. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/elecciones/generales/resultados.jsp?fecha=14/03/2004>
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical studies in education*, 54(2), 99-112.

- Connolly, C., Martin, G. y Wall, A. (2008). Education, Education, Education: The Third Way and PFI. *Public Administration*, 86(4), 951-968. doi: 10.1111/j.1467-9299.2008.00735.x
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura (2012). *Ley de Educación de Extremadura*. Mérida: Gobierno de Extremadura. Recuperado de <https://recursos.educarex.es/pdf/LEEx.pdf>
- Contel, N. (7 de junio de 2019). Crisis demográfica o cómo privatizar la Educación Pública. *CGT Andalucía, Centa y Melilla*. Recuperado de <https://www.cgtandalucia.org/blog/6854-crisis-demografica-o-como-privatizar-la-educacion-publica.html>
- Conversi, D. (2010). The limits of cultural globalisation? *Journal of Critical Globalisation Studies*, 1(3), 36-59.
- Cook, C. (15 de marzo de 2016). Every school to become an academy, ministers to announce. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/education-35814215>
- Coombs, P. H. (1967/1978). *La crisis mundial de la educación* (Vol. 82). Barcelona: Península.
- Coughlan, S. (30 de agosto de 2018). England's schools face 'severe' teacher shortage. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/education-45341734>
- Coulson, A. J. (2009). Comparing public, private, and market schools: The international evidence. *Journal of School Choice*, 3(1), 31-54.
- Courtney, S. J. (2015). Mapping school types in England. *Oxford Review of Education*, 41(6), 799-818. doi: 10.1080/03054985.2015.1121141
- Cowen, R. (2005). El sistema educativo inglés. En J. Prats y F. Raventós (dirs.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (pp. 66-87). Barcelona: Fundación La Caixa.
- Cox, C. B. y Boyson, R. (1975). *Black Paper 1975: The Fight for Education*. Londres: Dent.
- Cox, C. B. y Boyson, R. (1977). *Black Paper 1977*. Londres: Maurice Temple Smith.
- Cox, C. B. y Dyson, A. F. (1969a). *Fight for Education: A Black Paper*. Londres: The Critical Quarterly Society.
- Cox, C. B. y Dyson, A. F. (1969b). *Black Paper Two: The Crisis in Education*. Londres: The Critical Quarterly Society.
- Cox, C. B. y Dyson, A. F. (1970). *Black Paper Three: Goodbye Mr. Short*. Londres: The Critical Quarterly Society.
- Criado, M. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Cruz-Soto, L. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Contaduría y Administración*, 205, 13-26.
- Cruz, M. (1 de agosto de 2015b). Rajoy premia a Wert, su ministro peor valorado, con un cargo en París. *El País*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2015/07/31/55bb875fe2704e9b578b458c.html>
- Cruz, M. (26 de junio de 2015a). Rajoy reduce su crisis de Gobierno a la sustitución de Wert por Íñigo Méndez de Vigo en Educación. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2015/06/25/558c5f97268e3e14448b4587.html>
- CSFC (2008). *Testing and Assessment: Third Report of Session 2007-8*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- CSFC (2010). *School Accountability: First Report of Session 2009-10*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Cué, C. E., Marcos, A. y Marcos, J. (11 de octubre de 2018). El pacto del Gobierno y Podemos incluye subir el salario mínimo a 900 euros en 2019. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2018/10/10/actualidad/1539197725_422692.html
- Curtis, P. (14 de octubre de 2008). Sats for 14-year-olds are scrapped. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2008/oct/14/sats-scrapped>
- Cush, D. (2005). The faith schools debate. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 435-442. doi: 10.1080/01425690500128957

- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Milton Keynes. Open University Press.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (eds.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 205-232). Madrid: Miño y Dávila.
- Dale, R. y Robertson, S. (1997). Resisting the nation, reshaping the state. En M. Olszen y K. Morris-Mathews (eds.), *Education Policy in New Zealand* (pp. 209-227). Palmerston North, Nueva Zelanda: Dunmore.
- David Cameron anuncia su dimisión como primer ministro de Reino Unido luego de la victoria del Brexit en el referendo por la Unión Europea (24 de junio de 2016). *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-36616872>
- David Cameron sets out academy 'vision' for every school (15 de agosto de 2015). *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/education-33944203>
- Dávila, P. y Naya, L. M. (2013). La enseñanza privada religiosa en España: instituciones, políticas e identidades. En J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na europa do sul no século XX* (pp. 367-390). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Davis, J. (s. f.). The Rt Hon Tony Blair. *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/history/past-prime-ministers/tony-blair>
- DBK Informa (2020). *Colegios privados*. Recuperado de <https://www.dbk.es/es/estudios/16872/summary>
- DCSF (2007a). *Faith in the system*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DCSF (2007b). *Faith in the system. The role of schools with a religious character in English education and society*. Nothingam: DCSF Publications.
- DCSF (2007c). *School Admissions Code*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DCSF (2009). *Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DCSF (2012). *Great teachers: attracting, training and retaining the best: Ninth Report of Session 2010-12*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- De Montalvo, F. (2015). Multipartidismo en el Parlamento británico y reforma del modelo Westminster ¿Un ejemplo (una solución) para nuestro futuro sistema de partidos con representación parlamentaria? *Teoría y realidad constitucional*, 35, 617-634.
- Deleuze, G. (1992). Proscript on the Societies of Control. *October*, 59, 3-5.
- Delgado-Fernández, S. y Cazorla-Martín, A. (2017). El Partido Socialista Obrero Español: de la hegemonía a la decadencia. *Revista Española de Ciencia Política*, 44, 247-273. doi: 10.21308/recp.44.10
- Demaine, J. (1989). Privatization by Stealth: New Right Education Policy. *Advisory Centre for Education Bulletin*, 28, 247-264
- Demaine, J. (2001). La Nueva Derecha y la autonomía escolar. En J. Smyth (ed.), *La autonomía escolar en perspectiva crítica* (pp. 77-98). Madrid: Akal.
- Department for Education (2014). *School Admissions Code: Statutory guidance for admission authorities, governing bodies, local authorities, schools adjudicators and admission appeals panels*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/school-admissions-code--2>
- Derouet, J. L., Norman, R. y Pacheco, R. G. P. (2015). La modernización del sistema educativo en Francia: La Nueva Gestión Pública entre la afirmación del Estado y la gobernanza descentralizada. *Educação e Sociedade*, 36(132), 723-741.
- DES (1972). *White Paper Education: A Framework for Expansion*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1974). *White Paper: Educational disadvantage and the educational needs of immigrants*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

- DES (1977). *The Taylor Report: A New Partnership of Our Schools*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1978). *White Paper: Secondary School Examinations—A single system at 16 plus*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1983). *White Paper: Teaching quality*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1984). *Green Paper: Parental influence at school*. Londres: Her Majesty's Stationery Office. DES (1985a). *Quality in schools: Evaluation and appraisal*. Londres: Her Majesty's Stationery Office. DES (1985b). *White Paper: Better schools*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1986). *A new choice of school*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1987). *The national curriculum a consultation document*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (1988). *Black Report: National Curriculum Task Group Assessment and Testing (TGAT Report) (24 December): made recommendations on tests and school league tables*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DES (2003). *Statistics of Education: Class sizes and pupil teacher ratios in England*. Darlington: National Statistics. Recuperado de <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100520035316/http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SBU/b000384/b01-2003.pdf>
- Development*. Washington DC: World Bank Group. Recuperado de www.worldbank.org/educationstrategy2020
- DfCSF (2009). *A guide to the Law for school governors*. Recuperado de https://dera.ioe.ac.uk/8971/1/GTTL_FINAL.pdf
- DfE (11 de diciembre de 2017b). *Policy Paper: Increasing flexible working opportunities in schools*. Londres: DfE. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/increasing-flexible-working-in-schools/increasing-flexible-working-opportunities-in-schools>
- DfE (14 de septiembre de 2017a). *The national funding formula for schools and high needs: equalities impact assessment*.
- DfE (1958). *White Paper. Secondary Education for all: A new drive*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfE (1992). *White Paper: Choice and diversity*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfE (2010a). *Teachers' standards*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfE (2010b). *The importance of teaching: The Schools White Paper 2010*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfE (2011). *Training our next generation of outstanding teachers: An improvement strategy for discussion*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfE (2015). *Academies Annual Report 2014/2015*. London: House of Commons. DfE (2016a). *Educational Excellence Everywhere*. Londres: The Stationery Office.
- DfE (2016b). *Schools that work for everyone: Government consultation*. Londres: The Stationery Office.
- DfE (2017c). *Schools, pupils and their characteristics: January 2017*. Londres: National Statistics. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>
- DfE (2018a). *Government evidence to the STRB: The 2018 pay award*. Londres: The Stationery Office.
- DfE (2018b). *Schools that work for everyone: Government consultation response*. Londres: The Stationery Office.
- DfE (2018c). *Schools, pupils and their characteristics: January 2018*. Londres: National Statistics. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/collections/statistics-school-and-pupil-numbers>
- DfE (2019). *Academies schools' sector in England*. London: House of Commons.
- DfE (2019a). *How to apply to set up a mainstream free school*. Londres: The Stationery Office.
- DfE (2019b). *Selective schools expansion fund: Information for applicants on how to apply for this funding*. Londres: The Stationery Office.

- DfEE (1996). *White Paper: Self-government for schools*. Londres: Her Majesty's Stationery Office. DfEE (1997). *White Paper: Excellence in schools*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfEE (1998). *Teachers: meeting the challenge of change*. Londres: Her Majesty's Stationery Office. DfES (2001a). *Green Paper: Schools: building on success*. Londres: Her Majesty's Stationery Office. DfES (2001b). *Schools achieving success*. Norwich: The Stationery Office.
- DfES (2001c). *Schools: achieving success*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfES (2003). *Green Paper: 14-19 opportunity and excellence*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfES (2004a). *Building Bulletin 98: Briefing framework for secondary school projects*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfES (2004b). *Building Bulletin 99: Briefing framework for primary school projects*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfES (2004c). *Green Paper: Five-year strategy for children and learners*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- DfES (2005). *Higher standards, better schools for all: More choice for parents and pupils*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Dickens, J. (17 de junio de 2016). Investigation: Philanthro-philes – meet the donors propping up our education system. *Schools Week*. Recuperado de <https://schoolsweek.co.uk/the-rise-and-rise-of-the-philanthro-philes/>
- Dickson, M. y Power, S. (2001). Education Action Zones: A new way of governing education? Foreword. *School Leadership & Management*, 21(2), 137-141. doi: 10.1080/13632430120054727
- Dickson, M., Halpin, D., Power, M., Telford, D., Whitty, G. y Gewirtz, S. (2001.) Education Action Zones and democratic participation. *School Leadership & Management*, 21(2), 169- 181. doi: 10.1080/13632430120054754
- Didou, A. (2000). Globalización, integración macrorregional y políticas de internacionalización en el Sistema Mexicano de Educación Superior. *Education Policy Analysis Archives*, 8(11), 1-71.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2014). Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación.
- Díez-Pampliega, C. (2010). Mecanismos en el proceso de privatización de la enseñanza pública. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 80-87.
- Díez, A. (13 de marzo de 2000a). Joaquín Almunia asume la derrota y dimite. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2000/03/13/espana/952902020_850215.html
- Díez, A. (23 de julio de 2000b). Zapatero gana a Bono por sólo 9 votos. *El País*. recuperado de https://elpais.com/diario/2000/07/23/espana/964303201_850215.html
- Díez, A. y Aizpeolea, L. R. (13 de abril de 1993). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1993/04/13/espana/734652017_850215.html
- Digón-Regueiro, P. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(1), 1-15.
- Direct Grant Schools (s. f.). *UK Parliament*. Recuperado de <https://api.parliament.uk/historic-hansard/written-answers/1978/mar/22/direct-grant-schools>
- Disraeli, B. (1945). *Sybil o las dos naciones*. Madrid: Autor, 2012.
- Docellavioleta (7 de junio de 2019). Crisis demográfica o cómo privatizar la Educación Pública. *CGT*. Recuperado de <https://www.cgtandalucia.org/blog/6854-crisis-demografica-o-como-privatizar-la-educacion-publica.html>

- Domínguez- Berrueta de Juan, M. y Sendín-García, M. A. (2006). Presupuestos históricos y reforma educativa. De la transición a la paralización de la LOCE. *Historia de la Educación*, 25, 519-532.
- Duarte, A. M. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo. *Revista de Educación*, 2, 129-145.
- Dumay, X. y Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531. doi: 10.1080/02680939.2013.850536
- Easy access to political and electoral data (2019).UK *Political Info*. Recuperado de <http://www.ukpolitical.info/index.htm>
- Echebarría, K. y Mendoza, X. (1999). La especificidad de la gestión pública: el concepto de Management. *Público*. En C. Losada (ed.), *¿De Burócratas a Gerentes?: Las ciencias de la gestión aplicadas a la administración del Estado* (pp. 15-44). Washington DC: BID.
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (10 de diciembre de 2018). Stanley Baldwin. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/St Stanley-Baldwin>
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (10 de enero de 2019). Anthony Eden. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Anthony-Eden>
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (12 de marzo de 2019). Sir Austen Chamberlain. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Austen-Chamberlain>
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (13 de mayo de 2019). Harold Macmillan. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Harold-Macmillan>
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (15 de marzo de 2019). Arthur James Balfour, 1st earl of Balfour. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Arthur-James-Balfour-1st-earl-of-Balfour>
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (5 de octubre de 2018). Sir Alec Douglas-Home. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Alec-Douglas-Home>
- Editors of Encyclopaedia Britannica, T. (s. f.). British General Election of 2010. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica, Inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/British-general-election-of-2010>
- Education secretary resigns (25 de octubre de 2002). *BBC News*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2359695.stm
- Education and Adoption Bill passes (s. f.). *National Governance Association*. Recuperado de <https://www.nga.org.uk/News/NGA-News/Jan-April-2016/Education-and-Adoption-Bill-passes.aspx>
- Education Policy Institute (13 de septiembre de 2018). *Secondary school choice in England*. Recuperado de <https://epi.org.uk/publications-and-research/secondary-school-choice-in-england/>
- Education Policy Institute (14 de mayo de 2017a). *Why are so many vulnerable children excluded from school?* Recuperado de <https://epi.org.uk/publications-and-research/many-vulnerable-children-excluded-school/>
- Education Policy Institute (26 de mayo de 2017b). *General Election 2017: An analysis of manifesto plans for education*. Recuperado de <https://epi.org.uk/publications-and-research/general-election-2017-analysis-manifesto-plans-education/>

- Edwards, B., Klees, S. y Wildish, J. (2015). *Dynamics of low-fee private schools in Kenya: governmental legitimization, school-community dependence, and resource uncertainty*. Filadelfia: Drexel University.
- Edwards, R. (1989). Margaret Thatcher, Thatcherism and Education. *McGill Journal of Education*, 24(2), 203-214.
- Edwards, P., Ezzamel, M. y Robson, K. (1999). Connecting accounting and education in the UK: discourses and rationalities of Education Reform. *Critical Perspectives on Accounting*, 10(4), 469-500. doi: 10.1006/cpac.1998.0278
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.
- Egido, I. (2007). Tendencias en la gestión de centros escolares: planteamientos desde el «Nuevo Laborismo» en el Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 119-139.
- Egido, I., y Martínez-Usarralde, M.J. (2019): *La educación comparada, hoy*. Madrid: Síntesis.
- Ehrke, M. (1999). *La tercera vía y la socialdemocracia europea*. Santiago de Chile: Fundación Friedrich Elbert.
- Ejerique, R. (7 de noviembre de 2015). No sé si Wert ha sido el peor ministro de Educación, pero ha sido muy malo. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Jose-Antonio-Marina-Educacion-Libro_Blanco_0_449355449.html
- El alcalde de Londres, Boris Johnson, hará campaña a favor de salir de la Unión Europea (21 de febrero de 2016). *ABC Internacional*. Recuperado de https://www.abc.es/internacional/abci-alcalde-londres-boris-johnson-hara-campana-favor-salir-union-europea-201602211755_noticia.html
- El Club de los Viernes (10 de junio de 2019). *La lucha por la libertad educativa* [video]. *Youtube*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=552gA-rhLvo>
- El Congreso aprueba la LOCE con los votos del PP y Coalición Canaria (19 de diciembre de 2002). *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/universidad/2002/12/19/actualidad/1040289649.html>
- El estado actual de la LOCE y las consecuencias derivadas de la reforma anunciada por el PSOE (30 de marzo de 2004). *Cadena SER*. Recuperado de https://cadenaser.com/ser/2004/03/30/sociedad/1080612805_850215.html
- El Gobierno anuncia derogación «urgente» de artículos de la LOMCE y que religión dejará de contar para la nota (11 de julio de 2018). *Europa Press*. Recuperado de <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-gobierno-anuncia-derogacion-urgente-varios-articulos-lomce-religion-no-contara-nota-media-20180711112911.html>
- El Gobierno devolverá este mes la mitad de la paga extra pendiente a los funcionarios (19 de abril de 2016). *Europa Press*. Recuperado de <https://www.europapress.es/economia/laboral-00346/noticia-gobierno-devolvera-mes-mitad-paga-extra-pendiente-funcionarios-20160419124211.html>
- El Ministerio de Educación vigilará las cuotas de los colegios concertados (5 de febrero de 2019). *La Voz de Galicia*. Recuperado de https://www.lavozdegalicia.es/noticia/galicia/2018/10/27/ministerio-educacion-vigilara-cuotas-colegios-concertados/0003_201810G27P10995.htm
- Elias, N. (2005). *Introdução à sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Elorduy, P. (4 de abril de 2019). La tregua de la crisis económica coincide con el repunte de las cifras de fracaso escolar. *El Salto*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/educacion/abandono-escolar-temprano-fracaso-escolar-lomce>
- Emmanuel Schools Foundation* [página web] (s. f.). ¿Recuperado de <https://esf-web.org.uk/>
- En què consisteix el programa Magnet?* (3 de abril de 2018). *Magnet*. Recuperado de <https://magnet.cat/en-que-consisteix-el-programa>
- Enkvist, I. (1999). La educación y la izquierda. El gran enigma. *Cuadernos de pensamiento político*, 2, 237-256.

- Enkvist, I. (2012). Suecia deja atrás los experimentos pedagógicos progresistas. *Cuadernos de pensamiento político*, 35, 63-74.
- Enkvist, I. (2017). PISA y los sistemas educativos. Del igualitarismo a la desideologización de la educación. *Cuadernos de pensamiento político*, 56, 17-26.
- EPA de España: Paro menores de 25 años 2019 (s. f.). *Datos Macro*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/paro-epa/espana?sector=Paro+menores+de+25+a%C3%B1os&sc=UEPAR-0024->
- Escudero, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8(2), 4-29.
- Escuelas Católicas (2017). *Datos y cifras de la Educación Católica. Curso 2016/2017*. Madrid: Escuelas Católicas.
- España: Tasa de desempleo 2011 (2011). *Datos Macro*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/paro/espana?sc=LAB-&anio=2011>
- España. Gasto público Educación (1994) *Datos Macro*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/espana?anio=1994>
- España. Gasto público Educación (2012). *Datos Macro*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/espana?anio=2012>
- España. Gasto público Educación (s. f.). *Datos Macro*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/espana>
- España. Índice de Desarrollo Humano. IDH 2017 (s. f.). *Expansión*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/idh/espana>
- Espejel-Mena, J. (2016). Liberalismo, conservadurismo y administración pública. *Tla-Menaua*, 10(40), 23-37.
- Espiet-Kilty, R. (2015). The legacy of Thatcherism in question: An introduction. *Observatoire de la société britannique*, 17, 11-31. Recuperado de <https://journals.openedition.org/osb/1757#quotation>
- Espina, A. (2005). Presentación. El darwinismo social: de Spencer a Bagehot. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 110, 175-187.
- Espinoza, J. (7 de julio de 2016). Academy chains 'performance' 'less impressive' than local authorities, new ranking shows. *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/education/2016/07/06/academy-chains-performance-less-impressive-than-local-authoritie/>
- Estadística (s. f.). *Escuelas católicas*. Recuperado de <https://www.escuelascatolicas.es/estadistica> EU Referendum Results (2019). *BBC News*. Recuperado de https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results
- Estruch, A. (2012). Autonomía escolar ¿para qué?. Recuperado de http://centros5.pntic.mec.es/ies.ria.del.carmen/opinion/autonom.pdf?origin=publication_detail
- EU-Results (24 de junio de 2016). *BBC News*. Recuperado de https://www.bbc.com/news/politics/eu_referendum/results
- Europarlamento (23 y 24 de marzo de 2000). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- European Commission. Eurydice (2007). *La autonomía escolar en Europa: Políticas y medidas*. Bruselas: Comisión Europea.
- European Commission. Eurydice (2016). *La educación para el emprendimiento en los centros educativos en Europa* (informe de Eurydice). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- European Commission. Eurydice (2017a). *Administración y gobierno a nivel central y regional*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-79_es
- European Commission. Eurydice (2017b). *Fundamental Principles and National Policies*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-79_en
- European Commission. Eurydice (2017c). *Funding in Education*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-93_en
- European Commission. Eurydice (2017d). *Glossary: Further Education College*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-74_en#FurtherEducationCollege.
- European Commission. Eurydice (2017e). *Glossary: Studio School*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/glossary-74_en#StudioSchool
- European Commission. Eurydice (2017f). *Ongoing Reforms and Policy Developments*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-70_en
- European Commission. Eurydice (2017g). *Population: Demographic Situation, Languages and Religions*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-79_en
- European Commission. Eurydice (2017h). *Spain Overview*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en
- European Commission. Eurydice (2017i). *United Kingdom – England Overview*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en
- Eurostat (2018). *Employment rate by sex, age group 20-64*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1
- Eurostat (2019a). *Database*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>
- Eurostat (2019b). *Tables, Graphs and Maps Interface (TGM) table*. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1
- Eurydice (2018). *Spain Overview*. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es
- Evans, E. (2004). *Thatcher and Thatcherism*. Londres: Routledge.
- Evans, S. (2009) The Not So Odd Couple: Margaret Thatcher and One Nation Conservatism. *Contemporary British History*, 23 (1), 101-121, DOI: 10.1080/13619460801990120
- Exley, S. (2017). A country on its way to full privatization? Private schools and school choice in England. En T. Koinzer, R. Nikolai y F. Waldow (eds.), *Private schools and school choice in compulsory Education* (pp. 31-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Eyles, A. y Machin, S. (12-13 de septiembre de 2014). *The introduction of academy schools to England's education*.
- Eyles, A. y Machin, S. (2019). The introduction of academy schools to England's Education, *Journal of the European Economic Association*, 17(4), pp. 1107-1146. doi: 10.1093/jeea/jvy021
- Eyles, A., Hupkau, C. y Machin, S. (2016). Academies, charter and free schools: do new school types deliver better outcomes? *Economic Policy*, 31(87), 453-501.
- Eyles, A., Machin, S. y MacNally, S. (2017). Unexpected school reform: Academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics*, 155, 108-121. doi: 10.1016/j.jpubeco.2017.09.004

- Eyles, A., y Machin, S. (2015). *Academy schools and pupil outcomes* (No. 452). Centre for Economic Performance, LSE.
- Fairbairn, C. (2017). *Charitable status and independent schools*. *Researchbriefings.parliament.uk*. Recuperado de <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/SN05222>
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in critica discourse analysis. *Linguistics in Education*, 4 (2-3), 269-293. Doi: [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(92\)90004-G](https://doi.org/10.1016/0898-5898(92)90004-G)
- Falabella, A. (2007). «Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización». *Docencia*, 33, 6-17.
- Fanjul-Martín, O. (6 de abril de 2015). Entiendo a Alemania. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2015/03/25/opinion/1427312533_259686.html
- Fazal, R. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev182ART3.pdf>
- Ferguson, C., y Marrs, A. (productor) y Ferguson, C. (director). (2010). *The Inside Job* [documental]. Estados Unidos: Sony Pictures Classics.
- Ferguson, D. (2 de octubre de 2018). 'I will never return to teach in England': the UK teachers finding refuge abroad. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2018/oct/02/never-return-teach-england-refuge-abroad>
- Fernández-Enguita, M. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis.
- Fernández-Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-27.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en Educación. El cercamiento de la Escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123). doi: 10.14507/epaa.24.2509
- Fernández-González, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23.
- Fernández-González, N. y González-Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Fernández-Llera, R. y Muñoz-Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Fernández-Navarrete, D. (2016). La crisis económica española: una gran operación especulativa con graves consecuencias. *Estudios Internacionales*, 183, 119-151.
- Fernández-Navas, M., Alcaraz-Salariche, N. y Sola-Fernández, M. (2017). Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.
- Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, D. (12 de junio de 2014). Privatizaciones: González abrió el camino, Aznar lo consolidó, ZP no pudo y Rajoy lo intenta. *20 minutos*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/noticia/2167021/0/privatizaciones/gobierno/aena-loterias-paradores>

- Ferrer-Julia, F. (1990). *Educación Comparada: fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Ferrer-Julia, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Fielden, J., y LaRocque, N. (2009). The Evolving Regulatory Context for Private Education in Emerging Economies: Discussion Paper and Case Studies. *World Bank Working Paper*, (154).
- Financial Crisis Inquiry Commission (2011). *The Financial Crisis Inquiry Report. Final Report of the National Commission on the causes of the financial and economic crisis in the United States*. Washington DC: Official Government Edition. Recuperado de <http://fcic.law.stanford.edu/report>
- Finding, S. (2011). The Liberal Party at the beginning of the 20th century: (un)successfully seeking renewal. *Mémoire(S), Identité(S), Marginalité(S) Dans Le Monde Occidental Contemporain. Cahiers Du MIMMOC*, (7). Recuperado de <https://journals.openedition.org/mimmoc/826?lang=en>
- First wave of academy schools created under Labour boosted grades (14 de agosto de 2015). *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/first-wave-of-academy-schools-created-under-labour-boosted-grades-39665>
- Fitz, J. y Gorard, S. C. (2002). Admisiones escolares después de la Ley de Normas y Marco Escolar: ¿Traer de vuelta las LEA? *Oxford Review of Education*, 28(2-3), 373-393. doi: 10.1080/03054980220143487
- Fitz, J., Edwards, T. y Whitty, G. (1986). Beneficiaries, benefits and costs: An investigation of the assisted places scheme. *Research Papers in Education*, 1(3), 169-193. doi: 10.1080/0267152860010302
- Fitz, J., Halpin, D. y Power, S. (1993). *Grant Maintained Schools: Education in the marketplace*. Londres: Kogan Page.
- Fixed-term Parliaments Act 2011—Explanatory Notes (2019). *Legislation Government UK*. Recuperado de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/14/notes>
- Fondo Monetario Internacional (2019). *United Kingdom and the IMF*. Recuperado de <https://www.imf.org/en/Countries/GBR>
- Foot, M. R. (15 de mayo de 2019). William Ewart Gladstone. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Recuperado de <https://www.imf.org/en/Countries/GBR>
- Foro Permanente de Participación Ciudadana (2017). *Memoria Comisión Especial de Participación Ciudadana*. México: Cámara de Diputados LXII Legislatura.
- Forsyth, A. (15 de julio de 2014). Michael Gove moved to chief whip in cabinet reshuffle. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/av/uk-politics-28306405/michael-gove-moved-to-chief-whip-in-cabinet-reshuffle>
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and Truth. Essential Works of Michael Foucault, 1954-1984*. Nueva York: New Press.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Francis, E. y Hanning, J. (2009). *Cameron: The Rise of the New Conservative*. Londres: Harper Perennial.
- Freedom of Information Act 2000 (2019). *Legislation Government UK*. Recuperado de <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/36/contents>
- Friedman, M. (1955). The role of Government in Education. En R. A. Solo (ed.), *Economics and the public interest* (pp. 123-144). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Friedman, M. (1967). *Capitalism and freedom*. Chicago: Chicago University Press. Friedman, M. y Friedman, R. (2008). *Libertad para elegir*. Madrid: Gota a Gota.
- Friedman, M. (1979). *Libertad de elegir*. Ed. Barcelona: Orbis.

- Friedman, M. (1980). *La tiranía del statu quo*. Madrid: Ariel.
- Friedman, M. (1992). *Paradojas del dinero: episodios de historia monetaria: hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo.
- Friedman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Friedman, M., y Friedman, R. (1980): *Free to Choose: a Personal Statement*. New York: A Harvest Book.
- Fuller, K., y Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. doi: 10.1080/00131911.2019.1532718
- Furlong, J. (2013). Globalisation, neo-liberalism and the reform of teacher education in England. *Educational Forum*, 77(1), 28-50. doi: 10.1080/00131725.2013.739017
- Gabilondo cree que el pacto educativo es «más viable» tras hablar con el PP porque hay voluntad (29 de septiembre de 2009). *Rtve*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20090929/gabilondo- cree-pacto-educativo-mas-viable-tras-hablar-pp-porque-hay-voluntad/294409.shtml>
- Galán, L. (12 de diciembre de 1994). Keith Joseph, exministro británico. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1994/12/12/agenda/787186804_850215.html
- Galaup, L. (22 de noviembre de 2018). El Gobierno cambia de postura e introduce por sorpresa la derogación de la Lomce en su reforma educativa. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Gobierno-introduce-derogacion-Lomce-educativa_0_838516980.html
- Galcerán-Huguet, M. (2010). La mercantilización de la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 89-106.
- Galicía-Mangas, F. J. (2016). Diferencias en la actuación de la inspección de educación en centros públicos, privados y concertados. *Revista. Avances en supervisión educativa*, 26, 1-40.
- Gallego-Díaz, S. (10 de junio de 1983). Margaret Thatcher obtuvo una victoria arrolladora en las elecciones de ayer. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1983/06/10/internacional/424044003_850215.html
- Gallego-Díaz, S. (26 de enero de 2004). Historia de un presidente satisfecho. *El País*. recuperado de https://elpais.com/diario/2004/01/26/espana/1075071606_850215.html
- García-Agustín, O. (2006). El socialismo cívico de Zapatero y el republicanismo. *Sociedad y discurso, AAU*, (9). Recuperado de <https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/14523842/Republicanism.pdf>
- García-Agustín, O. (2008). [Reseña del libro *Examen a Zapatero, Sociedad y Discurso*, de P. Pettit (ed.)]. *Sociedad y Discurso*, 15, 155-158.
- García-Garrido, J. L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García-Garrido, J. L., y García-Ruiz, M. J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. En J. L. García-Garrido., M. J. García-Ruiz, y E. Gavari-Starkie, *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 69-102). Madrid: UNED.
- García-Garrido, J.L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- García-Ruiz, M. J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202.
- García-Ruiz, M. J. (2012). La universidad posmoderna y la nueva creación de conocimiento. *Educación XXI*, 15(1), 179-193.
- García-Santesmases, A. (1993). *Repensar la izquierda: evolución ideológica del socialismo en la España actual*. Barcelona: Anthropos Editorial.

- García, I. (12 de mayo de 2012). Profesores, padres y alumnos, de «luto» por los ajustes educativos. *Nueva Tribuna*. Recuperado de <https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/profesores-padres-y-alumnos-de-luto-por-el-ajuste-educativo/20120517133938075420.html>
- García, L. B. (11 de junio de 2018). El PP emprende el «complicado proceso» de elección del sustituto de Rajoy. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/politica/20180611/444190112019/pp-proceso-eleccion-presidente-rajoy-congreso.html>
- Garea, F. (12 de julio de 2011). Rajoy lanza el mayor ajuste contra la crisis. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2012/07/11/actualidad/1342039254_993732.html
- Garea, F. (16 de marzo de 2017). El gobierno fracasa y no logra convalidar el decreto de los estibadores. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/03/16/actualidad/1489651738_641246.html
- Garea, F. (29 de julio de 2011). Zapatero convoca el 20-N para que «otro Gobierno dé certidumbre». *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2011/07/29/actualidad/1311929850_613039.html
- Garlic B2B (2018). Estudio de Precios de Colegios Concertados: Comunidad de Madrid. *Garlic B2B*. Recuperado de <https://www.cdlimadrid.org/wp-content/uploads/2018/10/informe-precios-concertados.pdf>
- George, M. (24 de septiembre de 2018c). Watch: Angela Rayner's Labour Party conference speech in full. *Tes*. Recuperado de <https://www.tes.com/news/watch-angela-rayners-labour-party-conference-speech-full>
- George, M. (8 de enero de 2018a). Who is Damian Hinds? *Tes*. Recuperado de <https://www.tes.com/news/who-damian-hinds>
- George, M. (8 de enero de 2018b). Damian Hinds appointed education secretary. *Tes*. Recuperado de <https://www.tes.com/news/damian-hinds-appointed-education-secretary>
- GFCI (2018). *The Global Financial Centre Index 24. Global Financial Centre Index*. Recuperado de https://www.longfinance.net/media/documents/GFCI_24_final_Report.pdf
- GI-ESCR (2019). *Who we are?* Recuperado de <https://www.gi-escr.org/who-we-are>
- Giddens, A. (1994). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (1999). La tercera vía. Archipiélago: *Cuadernos de crítica de la cultura*, (37), 129-130.
- Gil-Rivero, J. (2003). Un análisis crítico de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, (11), 53-63.
- Gillard, D. (2007). *Axes to Grind: los primeros cinco años de las academias de Blair*. Recuperado de www.educationengland.org.uk/articles/25academies.html
- Gillard, D. (2018). *Education in England: a history*. Recuperado de www.educationengland.org.uk/history
- Gillard, D. (5 de mayo de 2015). The Yellow Book (1976) - notes on the text. *Educationengland.org.uk*. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/yellowbook1976/index.html>
- Gimeno-Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, S. (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En F. Álvarez-Uría (comp.), *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 130-159). Madrid: La Piqueta.
- Glenn, C. L. (2004). The debate over parent choice of schools. *Journal of Education*, 184 (1), 89-100.
- Gobierno de España (2019). *Una educación para el siglo XXI. Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Recuperado de

- https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/referencias/documents/2019/refc20190215e_1.pdf
- Goenechea, C. (2015). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(33.1), 111-119.
- Gómez-Martos, J. (26 de mayo de 1982). Las consecuencias del monetarismo en el Reino Unido y Estados Unidos. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1982/05/26/economia/391212004_850215.html
- Gómez-Rosa, F. (2007). *La Unión Militar Democrática en la transición política* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Gómez, L. (24 de octubre de 2014). Jueves Negro, el día que se derrumbó Wall Street y comenzó la Gran Depresión. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2014/10/24/544a1b0dca474142598b4579.html>
- Gómez, M. V. (9 de marzo de 2012). CCOO y UGT aprueban ir a la huelga general el 29 de marzo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2012/03/08/actualidad/1331242620_561548.html
- González-Faraco, J. C., y Luzón, L. (2008). ¿Ha dejado España de ser católica? Escuela pública y formación religiosa en la educación española contemporánea. *Propuesta Educativa*, (30), 89-100.
- González-Quirós, J. L. (2008). ¿Educación para la ciudadanía o atentado a la democracia? *Cuadernos de pensamiento político*, 16, 265-284.
- González-Quirós, J. L. y Martínez López-Muñiz, J. L. (2001). *El sistema educativo en la España de los 2000*. Madrid: FAES.
- González, M. (13 de junio de 2019). Un colegio público obliga a comprar iPads de 600 euros para alumnos de 6 años. *El Boletín*. Recuperado de <https://www.elboletin.com/noticia/174076/educacion/un-colegio-publico-obliga-a-comprar-ipads-de-600-euros-para-alumnos-de-6-anos.html>
- Gorard, S. y Siddiqui, N. (2018). Grammar schools in England: a new analysis of social segregation and academic outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 909-924. doi: 10.1080/01425692.2018.1443432
- Gorard, S., Hordosy, R., & See, B. H. (2013). Narrowing down the determinants of between-school segregation: An analysis of the intake to all schools in England, 1989–2011. *Journal of School Choice*, 7(2), 182-195.
- Gould, M. (2007). Springing the rod. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2007/jan/09/schools.uk1>
- Granda-Cañedo, A. (2014). *Efectos socioculturales de los procesos de deslocalización y desindustrialización en el concejo de Gijón (2000-2013)* (trabajo final de grado). Universidad de Gijón, Gijón.
- Gray, A. (10 de marzo de 2017). *Las 10 mayores economías del mundo en 2017*. *World Economic Forum*. Recuperado de <https://es.weforum.org/agenda/2017/03/las-10-mayores-economias-del-mundo-en-2017/>
- Gray, J. (1993). *Beyond the New Right: Markets, government and the common environment*. Londres: Routledge.
- Green, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada. En X. Bonal, A. Green, A. (2007). Educación, globalización y el papel de la investigación comparada. En X. Bonal, y A. Tarabini-Castellani., y A. Verger (Comps). *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp- 61-86). Madrid: Miño Dávila.
- Green, F. y Kynaston, D. (13 de enero de 2019). Britain's private school problem: it's time to talk. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2019/jan/13/public-schools-david-kynaston-francis-green-engines-of-privilege>
- Green, F., Allen, R. y Jenkins, A. (2015). Are English free schools socially selective? A quantitative analysis.

- Greer, S. (s. f.). Reino Unido: Estudio Comparado sobre los hechos competenciales. *Obsei*. Recuperado de https://www.upf.edu/documents/3737713/3741738/doc_sostres_uk_es.pdf/7a0b363b-3fa0-44a6-91d0-9fd837129742
- Greer, S. (s. f.). Reino Unido. Recuperado de https://www.upf.edu/documents/3737713/3741738/doc_sostres_uk_es.pdf/7a0b363b-3fa0-44a6-91d0-9fd837129742
- Grenville, A. S. (30 de enero de 2019). Robert Arthur Talbot Gascoyne-Cecil, 3rd marquess of Salisbury. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Robert-Arthur-Talbot-Gascoyne-Cecil-3rd-marquess-of-Salisbury>
- Guardia-Hernández, J. J. (2019). Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: recorrido histórico y perspectivas de futuro. *Estudios Constitucionales*, 17(1), 321-362.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 19(63), 1069-1089.
- Guillem-Romo, H. (2018). Los orígenes del neoliberalismo: del Coloquio Lippmann a la Sociedad del Mont-Pèlerin. *Journal of Economic Literature*, 15 (43), 7-42.
- Guimón, P. (19 de abril de 2017a). Theresa May adelanta las elecciones para reforzar su posición ante el 'Brexit'. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/04/18/actualidad/1492508136_511672.html
- Guimón, P. (20 de febrero de 2016). Cameron anuncia que el referéndum sobre el 'Brexit' será el 23 de junio. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2016/02/20/actualidad/1455964545_700727.html
- Guimón, P. (27 de junio de 2017b). May sella un pacto de Gobierno con los unionistas de Irlanda del Norte. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2017/06/26/actualidad/1498471517_712537.html
- Gunter, H. (2012). *Leadership and the Reform of Education*. Bristol, UK: Policy Press.
- Gutiérrez, L. (29 de marzo de 2017). Una empresa privada cobrará 650 000 euros por las pruebas Lomce en Madrid. *Cadena SER*. Recuperado de https://cadenaser.com/emisora/2017/03/29/radio_madrid/1490772082_130246.html
- Gútiérrez-Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113.
- Hall, D. y Gunter, H. M. (2015). A nova gestão pública na Inglaterra: A permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação e Sociedade*, 36(132), 745-758.
- Hallgarten, J. y Watling, R. (2001). Buying Power: The role of the private sector in Education Action Zones. *School Leadership & Management*, 21(2), 143-157. doi: 10.1080/13632430120054736
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Harris, M. (1994). Legislation: The Education Act 1993 and Local Administration of Education. *The Modern Law Review*, 57(2), 251-263.
- Hartley, D. (2001). El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión? En J. Smyth (ed.), *La autonomía escolar en perspectiva crítica* (pp. 77-98). Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hatcher, H. (1998) Class Differentiation in Education: rational choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), 5-24, DOI: 10.1080/0142569980190101

- Hatcher, H. (2011) The Conservative-Liberal Democrat Coalition government's «free schools» in England. *Educational Review*, 63(4), 485-503. doi: 10.1080/00131911.2011.616635
- Hatcher, R. (2001). Getting down to business: Schooling in the globalised economy. *Education and Social Justice*, 3(2), 45-59.
- Hatcher, R. (2006). Privatization and sponsorship: the re-agenting of the school system in England. *Journal of Education Policy*, 21(5), 599-619. doi: 10.1080/02680930600866199
- Hayek, F. (1944/1976). *Camino de servidumbre*. Madrid: Ed. Alianza.
- Hazell, W. (31 de mayo de 2017). Another regional schools commissioner leaving to join an academy chain. *Tes*. Recuperado de <https://www.tes.com/news/another-regional-schools-commissioner-leaving-join-academy-chain>
- Health, A., Sullivan, A., Boliver, V. y Zinmdars, A. (2013). Education under New Labour, 1997-2010. *Oxford Review of Economic Policy*, 29(1), 227-247. doi: 10.1093/oxrep/grt003
- Helm, T. y Adams, R. (15 de abril de 2017). Revealed: how free schools boom helps England's richest regions. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2017/apr/15/free-schools-not-meeting-demand-in-poor-areas>
- Hendry, J. (2006). Educating managers for post-bureaucracy: The role of the humanities. *Management learning*, 37(3), 267-281.
- Hernández-Beltrán, J. C. (2008a). La educación en la Constitución española de 1978. Debates parlamentarios. *Foro de Educación*, 10, 23-56.
- Hernández-Beltrán, J. C. (2008b). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación*, 10, 57-92.
- Hernández, A. B. (24 de agosto de 2019). Extremadura tiene el menor número de alumnos por aula de todo el país. *HOY*. Recuperado de https://www.hoy.es/extremadura/extremadura-menor-numero-20190824221007-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com_%2F
- Hernández, M. y Raczyński, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 127-141. doi: 10.4067/S0718-07052015000200008
- Herrero-Casado, L. (2016). Nuevas formas de control posburocrático en la educación: PISA en los discursos políticos gubernamentales en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 33-49.
- Hessel, S. (2015). *Indignez-vous!* Montpellier, Francia: Indigène-éditions.
- Hilker, F. (1962). *Vergleichende Pädagogik*. München: Max Hueber.
- Hillebrand, E. (2013). Las consecuencias políticas de las elecciones en Alemania. *Temas para el debate*, (228), 51-54.
- Hillebrand, E. (2016). La crisis de la socialdemocracia europea. *Nueva sociedad*, (261), 67-76.
- Hilton, A. (2019). *Academies and free schools in England: A history and philosophy of the Gove Act*. Nueva York: Routledge.
- Hirtt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. *L'Appel pour une école démocratique*, 943, 1-23.
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 108-114.
- Historia electoral del Thatcherismo (2013). *Encuestas y Elecciones*. Recuperado de <https://pasaporteelectoral.com/2013/04/15/historia-electoral-del-thatcherismo>
- Hitos de la legislatura de Rajoy (31 de julio de 2015). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2015/07/30/actualidad/1438265664_307996.html

- Hobhouse, L. (1994). *Liberalism and other writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoevel, C. (2014). Las contradicciones culturales del neoliberalismo. *Economía y Política*, 1(2), 29-72. Hough, A. (11 de mayo de 2010). David Cameron becomes youngest Prime Minister in almost 200 years.
- House of Lords Reform Act 2014 (2019). *Legislation Government UK*. Recuperado de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/24/contents/enacted>
- House of Commons Hansard Debates for 11 Nov 1999 (pt. 11) (2019). *Publications Parliament UK*. Recuperado de https://publications.parliament.uk/pa/cm199899/cmhansrd/vo991111/debtext/91111-11.htm#91111-11_head0
- House of Lords –Constitution– Sixth Report (2019). *Publications Parliament UK*. Recuperado de <https://publications.parliament.uk/pa/ld200607/ldselect/ldconst/151/15110.htm>
- House of Lords –Expulsion and Suspension– Act 2015 (2019). *Legislation Government UK*. Recuperado de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2015/14/contents/enacted/data.htm>
- Huber, S., Moorman, H. y Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in England: A case study report for the OECD activity. Improving school leadership*. París: OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/40673692.pdf>
- Human Rights Act 1998 (2019). *Legislation Government UK*. Recuperado de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/42>
- Imaz, L. (3 de mayo de 2018). Educación vasca: el paraíso de la concertada. *El Salto Diario*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/educacion/paraiso-concertada-ikastolas-inclusion-publica-segregacion>
- Ingham, R. y Brack, D. (2011). *Peace, reform and liberation: A history of liberal politics in Britain 1967-2011*. Londres: Biteback Publishing.
- Instituto Nacional de Estadística (29 de abril de 2019). *Contabilidad Regional de España*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/cre_2018_1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (s. f.). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2014-2015*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p122/2015/p01/10/&file=02011.px>
- Inza-Bartolomé, A. (2006). Consecuencias de la sobrecarga del Estado y la globalización en la concepción del Estado de bienestar. Hacia un régimen de prestaciones sociales condicionadas. *Papers: Revista de Sociología*, (81), 119-129.
- Izarra, J. (15 de julio de 2019). Un 'imán' para luchar contra la segregación escolar en Euskadi. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2019/07/15/5d2c343b21efa0f0238b45a5.html>
- Jackson, A. (2017). *Academies and free schools in England*. París: UNESCO/IIEP. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260774>
- Jakobi, A., y Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger (Comps.), *Globalización y Educación. Textos fundamentales* (pp.233-253). Madrid: Miño y Dávila
- Jansa, M. (31 de agosto de 2003). Aznar nombra sucesor a Rajoy, que deja su cargo en el gobierno. *El Periódico de Aragón*. Recuperado de https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/temadia/aznar-nombra-sucesor-rajoy-deja-cargo-gobierno_73854.html
- Játiva, J. M. y Morán, C. (30 de octubre de 2002). La mitad de los profesores y una mayoría de alumnos, en huelga contra la LOCE. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/10/30/sociedad/1035932401_850215.html

- Jenkins, S. (16 de noviembre de 2010). In coalition poker, Nick Clegg's broken promises are small change: Simon Jenkins. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/nov/16/coalition-poker-clegg-broken-promises>
- Jenkins, S. (2006). *Thatcher & Sons: A revolution in three acts*. Nueva York: Penguin.
- Jessop, B. (1984). Estrategias de acumulación, formas de Estado y proyectos hegemónicos. *Nueva Época*, 3(1), 58-75. doi: 10.22201/fcpys.24484903e.1984
- Jessop, B. (1996). Post-Fordism and the State. En B. Greve (ed.), *Comparative Welfare Systems* (pp. 165-184). Basingstoke: Macmillan.
- Jessop, B. (1999). The changing Governance of Welfare: Recent trends in its primary functions, scale, and modes of coordination. *Social Policy and Administration*, 33(4), 348-359.
- John Kennedy O'Connor (25 de junio de 2007). *ABC*. Recuperado de <https://www.abc.net.au/radionational/programs/archived/perspective/john-kennedy-oconnor/3232942>
- Johnston, J. (10 de septiembre de 2019a). Boris Johnson vows to create thousands more school places in bid to 'drive up standards'. *Politics Home*. Recuperado de <https://www.politicshome.com/news/uk/education/schools/news/106427/boris-johnson-vows-create-thousands-more-school-places-bid>
- Johnston, N. (2019b). *Leadership elections: Conservative Party* (Briefing Paper 01366). Londres: House of Commons Library.
- Johnston, R., Harris, R., Jones, K., y Manley, D. (2017). Segregation at school and at home: an English exploration. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (2-3).
- Jones, B. D. y Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n39/>.
- Jones, K. (2014). Conservatism and educational crisis: the case of England. *Education Inquiry*, 5(1). doi: 10.3402/edui.v5.24046
- Juliá, S. J. (1996a). *Los socialistas en la política española*. Madrid: Taurus.
- Juliá, S. J. (1996b). La renuncia al marxismo. En S. Juliá, J. Pradera y J. Prieto (coords.), *Memoria de la transición* (pp. 408-412). Madrid: Taurus.
- Junemann, C. y Ball, S. (2015). *Pearson and PALF: The Mutating Giant*. Bruselas: Education International. Recuperado de http://www_educationincrisis.net/blog/item/1240-pearson-and-palf-the-mutating-giant
- Junta de Andalucía (17 de febrero de 2020). *El nuevo decreto de escolarización avanza en el derecho a la libre elección de centros de las familias*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/150231/DecretoDeEscolarizacion/accesoalaetapaescolar/escolarizacion/educacion/alumnos/EducacionInfantil/Primaria/Secundaria/Especial/Bachillerato/Andalucia/GobiernodeAndalucia/JuntadeAndalucia>
- Kafka, D. (6 de diciembre de 2012). *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/Kafka/LOGSE-gran-proyecto-fantastico-verdad_0_76292533.html
- Kamens, H. (2016). Globalization, Innovation, and Cultural Resistance to Educational Reform: Lessons from International Testing. En M. F. Astiz y M. Akiba (Eds.), *The Global and the Local: Diverse Perspectives in Comparative Education* (pp. 11-31). Rotterdam: Sense Publishers.
- Karen, M. (2007). El multilateralismo educativo y el (des) orden mundial. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 117-161). Madrid: Miño y Dávila.

- Kavanagh, D. (2015). Thatcher and Thatcherism. Do they still matter? *Observatoire de la Société Britannique*, 17, 211-221. doi: 10.4000/osb.1792.
- Kavanagh, D. (3 de marzo, 2011). BBC - History -British History in depth: Thatcherism and the End of the Post-War Consensus. BBC. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/history/british/modern/thatcherism_01.shtml
- Kellner, P. (15 de mayo de 2019). David Cameron. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/David-Cameron>
- Kentish, B. (22 de septiembre de 2019). Labour votes to abolish private schools at party conference. *The Independent*. Recuperado de <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/labour-public-private-school-abolish-eton-vote-conference-corbyn-education-policy-a9115766.html>
- Kenway, J. (1990). *Gender and Education Policy: A Call for New Directions*. Geelong: Deakin University Press.
- Key facts about the United Kingdom (2019). *The National Archives*. Recuperado de https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121003003526/http://www.direct.gov.uk/en/GovernmentsCitizensandRights/LivingintheUK/DG_10012517
- Keynes, J. M. (1926). *El final del laissez-faire. Ensayos sobre intervención y liberalismo*. Recuperado <http://200.31.177.150/ebooks/VBOOKS/John%20Maynard%20Keynes%20-%20El%20Final%20del%20Laissez-Faire.pdf>
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kohan, M. (8 de septiembre de 2017). La cuesta de septiembre, un negocio jugoso para las editoriales de libros de texto. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/sociedad/vuelta-cole-cuesta-septiembre-negocio-jugoso-editoriales-libros-texto.html>
- La Concertada prima la atención a alumnos con necesidades educativas especiales (2 de junio de 2016). CECE. Recuperado de <http://www.cece.es/noticias/la-concertada-prima-la-atencion-a-alumnos-con-necesidades-educativas-especiales.html>
- La Junta quiere cambiar la norma de escolarización en 2020 y baraja basarla en «zonas de influencia» de centros (11 de febrero de 2019). *Europa Press*. Recuperado de <https://www.europapress.es/andalucia/educacion-00651/noticia-junta-quiere-cambiar-norma-escolarizacion-2020-baraja-basarla-zonas-influencia-centros-20190211150906.html>
- La oposición y la escuela pública ven como un «triumfo histórico» el fin de las reválidas (30 de noviembre de 2016). *La Opinión A Coruña*. Recuperado de <https://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2016/11/30/oposicion-escuela-publica-ven-triunfo/1130206.html>
- La primera ministra de Reino Unido, Theresa May, convoca elecciones generales anticipadas el 8 de junio (18 de abril de 2017). *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-39629409>
- Labour Party (2019). *It's Time for Real Change. The Labour Party Manifesto 2019: For the many not the few*. Recuperado de <https://labour.org.uk/press/launch-of-the-labour-party-manifesto-2019-its-time-for-real-change>
- Landaluce, E. (25 de enero de 2017). ¿Tiene el aznarismo futuro en el PP? *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2017/01/25/5887ceb8e5fdead83b8b469a.html>
- Langdon, J. (1 de octubre de 2015). Sir Edward Heath: One Nation Tory's political legacy. *BBC*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/uk-politics-33958116>
- Lange, M. F. (2003). Education and Globalization: Toward a New School Order?. *Cahiers detudes africaines*, (1), 143-166.

- Las 10 perlas más polémicas de Wert (25 de julio de 2015). *La Nueva España*. Recuperado de <https://www.lne.es/espana/2015/06/25/10-perlas-polemicas-wert/1777761.html>
- Las encuestas dan mayoría absoluta muy ajustada al PP (4 de marzo de 2004). *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundo/2004/03/04/enespecial/1078396272.html>
- Las Leyes Orgánicas de educación tras la Constitución de 1978 (28 de diciembre de 2015). *Educada.Mente*. Recuperado de <https://educadamentesite.wordpress.com/2015/12/28/las-leyes-organicas-tras-la-constitucion-de-1978>
- Latest (s. f.). *National Education Union*. Recuperado de <https://www.atl.org.uk/latest/workload-drives-teacher-recruitment-and-retention-crisis-new-survey-finds>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, C. y Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca*. Barcelona: Gedisa.
- Lavezzolo, S. y Orrios, L. (2008). El liderazgo de Blair y Aznar hacia el centro político. *Revista de Estudios Políticos*, 142, 69-103.
- Laws, D. (15 de abril de 2017). It's time for Theresa May to ditch grammar school plans. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2017/apr/15/time-for-theresa-may-to-ditch-grammar-school-plans-david-laws>
- Lawson, J. y Silver, H. (1973). *A Social History of Education in England*. Londres: Routledge. doi: 10.4324/9781315887951
- Lawton, D. (1994). *The Tory Mind on Education 1979-94*. Londres: The Falmer Press.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101, 1256-1267.
- Leigh, D. (27 de enero de 1978). David Leigh recounts the 30-year history of the Foreign Office's covert propaganda operation. Death of the department that never was [entrada de blog]. *Cambridge Clarion*. Recuperado de http://www.cambridgeclarion.org/e/fo_deceit_unit_graun_27jan1978.html
- Lenormand, M. (2017). L'«hiver du mécontentement» de 1978-1979: du mythe politique à la crise interne du mouvement travailliste. *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, (XXII-Hors série). doi: <http://journals.openedition.org/rfcb/1683>
- León, S. y Orriols, L. (23 de junio de 2016). El bipartidismo ha muerto: ¿a dónde vamos? *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/bipartidismo-muerto-vamos_6_529907035.html
- Levacic, R. y Hardman, J. (1998). Competing for resources: the impact of social disadvantage and other factors on English Secondary schools' financial performance. *Oxford Review of Education*, 24(3), 303-328.
- Levacic, R. (2001). *An analysis of competition and its impact on Secondary School Examination Performance in England* (Occasional Paper núm. 23). Columbia: Teachers College; National Center for the Study of Privatization in Education.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) Can we learn from each other? *Comparative education*, 34(2), 131-141
- Levin, H. M. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Education Review*, 2(10), 137-158.
- Leydier, G. (2017). Crise de la représentation et crise de la gouvernance: Le modèle politique britannique en question. *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, (XXII- Hors série). Recuperado de <https://journals.openedition.org/rfcb/1678>
- Lilla, M. (2018). *Más allá de la política de la identidad: El regreso liberal*. Madrid: Debate.

- Llamas, M. y Soriano, D. (20 de noviembre de 2013). Las diez grandes promesas incumplidas de Rajoy en materia económica. *Libre Mercado*. Recuperado de <https://www.libremercado.com/2013-11-20/las-diez-grandes-promesas-incumplidas-de-rajoy-en-materia-economica-1276504565/>
- Llanos, A. (2019). Fundamentación versus publicación de la escuela concertada hacia una actualización de las razones de los conciertos educativos. *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 50, 1-31.
- Llorent-Bedmar, V. (2004). Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa. *Revista de Educación*, 335, 247-271.
- London school places: Children sent for secret tuition as competition for best secondaries grows (3 de marzo de 2014). *Evening Standard*. Recuperado de <https://www.standard.co.uk/news/education/london-school-places-children-sent-for-secret-tuition-as-competition-for-best-secondaries-grows-9165703.html> Londres: DfE. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/648520/NFF_Equalities_Impact-Assessment.pdf
- Long, R., y Bolton, P. (2018). House of Commons Library: Briefing paper: Number 06972, 6 June 2018: Faith Schools in England: FAQs. London: House of Commons
- Long, R., y Danechi, S. (2019). *Faith Schools in England: FAQs* (Briefing Paper núm. 06792). Londres: House of Commons Library.
- López-Rupérez, F., Miguel Casas, A. de, García García, I., Villar Fuentes, J. R., Arriero Villacorta, C., Collado Martín, M. A. (...) Río Alcalde, M. J. del (22 de marzo de 2017). Informe 2016 sobre el estado del Sistema educativo: curso 2014_2015. *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. Recuperado de http://ntic.educacion.es/cee/informe2016/i16cee_informe.pdf
- López-Ruíz, D. (22 de mayo de 2019). Código de leyes educativas. *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*.
- López-Rupérez, F. (2006). *El legado de la LOGSE*. Madrid: Gota a Gota.
- Lord Norton de Louth y Webb, D. (26 de julio de 2018). Conservative Party. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. Nueva York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/Conservative-Party-political-party-United-Kingdom>
- Lord Prentice (2001). *Telegraph.co.uk*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1318614/Lord-Prentice.html>
- Lords by party, type of peerage and gender (2019). *UK Parliament*. Recuperado de <https://www.parliament.uk/mps-lords-and-offices/lords/composition-of-the-lords>
- Los beneficios que reporta a la sociedad la escuela concertada (15 de noviembre de 2019). *Cope*. Recuperado de https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/los-beneficios-que-reporta-sociedad-escuela-concertada-20190806_474508
- Los resultados del referéndum de Escocia, circunscripción a circunscripción (19 de septiembre del 2014). *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20140919/resultados-referendum-independencia-escocia-3532384>
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (RE)-Contextualización del modelo de cuasi-mercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 269- 287. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7723
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-159.

- Maestre, R. J. (8 de junio de 2017). Todos estos bancos fueron rescatados en España antes del Popular [entrada en blog]. *El Blog Salmón*. Recuperado de <https://www.elblogsalmon.com/sectores/todos-estos-bancos-fueron-rescatados-en-espana-antes-del-popular>
- Mainardes, J., y Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318.
- Maqueda, A. (9 de junio de 2017). 9 de junio de 2012: el día que España tuvo que pedir el recate. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2017/06/08/actualidad/1496944711_618627.html
- Maravall hace balance dos décadas después (27 de mayo de 2011). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2011/05/27/actualidad/1306447210_850215.html
- Maravall, J. M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Marcet, J. (2012). La derecha en España: una aproximación histórica. *Institut de Ciències Polítiques i Socials adscrit a la Universitat Autònoma de Barcelona* (Working Paper núm. 306).
- Marchesi, A. (17 de mayo de 2019). Rubalcaba, la LOGSE y la educación. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/05/17/opinion/1558081829_504349.html
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 153-163.
- Margaret Thatcher (2019). *Historia*. Recuperado de <https://canalhistoria.es/perfiles/margaret-thatcher>
- Margaret Thatcher Foundation (2019a). Thatcher, Hayek y Friedman [entrada en blog]. Recuperado de <https://www.margareththatcher.org/archive/Hayek.asp>
- Margaret Thatcher Foundation (2019b). The Health Government, 1970-1974 [entrada en blog]. Recuperado de <https://www.margareththatcher.org/archive/heath.asp>
- Margaret Thatcher Foundation (2019c). Mrs Thatcher: The first two years [entrada en blog]. Recuperado de <https://www.margareththatcher.org/document/104475>
- Mariano Rajoy, presidente del Gobierno tras 10 meses en funciones (20 de octubre de 2016). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/10/29/actualidad/1477734852_101043.html
- Marín-Arce, J. M. (2000). Diez años de gobierno del PSOE (1982-1992). *Espacio, Tiempo y Forma*, 13, 189-209.
- Marín-Arce, J. M. (2002). La época socialista (1982-1986). En C. Navajas-Zubeldia (coord.), *Actas del III Simposio de Historia Actual*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Marín-Arce, J. M. (2008). Los socialistas en el poder (1982-1996). *Historia y Política*, 20, 43-71.
- Marina, J. A., Pellicer, C., y Manso, J. (2016). Papeles para un pacto educativo. Recuperado de <http://www.magisnet.com/pdf/papeles-pacto.pdf>.
- Marmion, J. (1984). The beginnings of the Catholic Poor Schools in England. *Recusant History*, 17(1), 67-83. doi:10.1017/S0034193200000935
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular al mercado educativo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART1.pdf>
- Martín-Cabello, A. (2013). Sobre los orígenes del proceso de globalización. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 1(1), 7-20. doi: 10.17502/m.rcs.v1i1.22
- Martín-Díaz, M. J., Dolz-Romero, L., Díez-Gutiérrez, E. J., Castrillo-Aguilera, L. A. y Gutiérrez, M. S. (2014). *El coste de la plaza escolar en la pública y en la concertada. Desmontando un mito interesado*. Madrid: Área Federal de Educación de Izquierda Unida.
- Martín-Plaza, A. (11 de marzo de 2014). Los atentados del 11M que sacudieron España. *RTVE*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20140311/atentados-del-11m-sacudieron-espana/893543.shtml>

- Martín-Plaza, A. (20 de noviembre de 2011). Rajoy logra para el PP una mayoría histórica con 186 diputados y el PSOE se hunde con 110. *RTVE*. Recuperado de
- Martín, S. (1983). *Managing without Managers*. Beverly Hills: Sage.
- Martínez-García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista internacional de sociología*, 75(3), 067.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2003). *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Mason, R. (15 de agosto de 2015). David Cameron: I want every school to become an academy. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2015/aug/15/david-cameron-i-want-every-school-to-become-an-academy>
- Mason, R. y Weale, S. (17 de julio de 2017). Justine Greening raids free schools budget for £1.3bn education bailout. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2017/jul/17/justine-greening-raids-free-schools-budget-for-education-bailout>
- Massagué, R. (22 de noviembre de 2015). El abrupto fin de la ‘dama de hierro’. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/mas-periodico/20151122/abrupto-fin-margaret-thatcher-4689465>
- Maude, A. (2019). *BBC News*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/2/shared/spl/hi/uk_politics/04/thatchers_government/html/maude.stm
- Mauri, L. (13 de septiembre de 1995). CiU rechaza los Presupuestos para forzar elecciones. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1995/09/13/espana/810943213_850215.html
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: Educación y desarrollo político. *Historia Educación*, 21, 19-47.
- McCulloch, G. (1985). Labour, the Left, and the British General Election of 1945. *Journal of British Studies*, 24(4), 465-489.
- McGann, J. (2007). *The Global go-to think tanks. The Leading Public Policy Research Organizations in the World*. Filadelfia: Foreign Policy Research Institute.
- McMaster, R. y Sawkis, J. (1996). The Contract State, trust distortion and efficiency. *Review of Economy*, 54, 145-167.
- MECD (2016). *Datos y Cifras. Curso escolar 2016/2017*. Madrid: Gobierno de España.
- Medina, D. (2007). El Pacto por la Educación en Cataluña. La realidad y el deseo. *Revista de Educación*, 344, 117-140.
- Mellizo-Soto, M. F. (1999). Política educativa e igualdad en España: Una perspectiva comparada. En I. Abásolo (coord.), *Políticas de bienestar y desempleo* (pp. 165-210). Madrid: Argenteria.
- Mellizo-Soto, M. F. (2002). Políticas socialdemócratas de igualdad de oportunidades educativas: Las experiencias de González y Miterrand. *Revista Española de Ciencia Política*, 7, 39-65.
- Members and their roles (2019). *UK Parliament*. Recuperado de <https://www.parliament.uk/business/lords/whos-in-the-house-of-lords/members-and-their-roles/>
- Menárguez, A. T. (20 de noviembre de 2019). El hombre detrás de las escuelas que han acabado con el clasismo eligiendo a sus alumnos por sorteo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/11/14/actualidad/1573732199_604907.html
- Menashy, F. y Read, R. (2016). Knowledge banking in global education policy: A bibliometric analysis of World Bank publications on public-private partnerships. *Education Policy Analysis Archives*, 24(95). doi: 10.14507/epaa.24.2523

- Méndez, L. (18 de enero de 2019). *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2019/01/18/5c40e65cfdddffd6788b462a.html>
- Menéndez, M. (18 de enero de 2019). Convención ideológica del PP: El PP busca su «rearme ideológico» en pleno auge de Vox para pisar el acelerador hasta el 26-M. *RTVE*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20190118/pp-busca-su-rearme-ideologico-pleno-auge-vox-para-pisar-acelerador-hasta-26m/1870620.shtml>
- Menéndez, M. (2 de marzo de 2016). PP y Podemos tumban la investidura de Pedro Sánchez, que solo recibe el apoyo de PSOE y Ciudadanos. *Rtve*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20160302/pp-podemos-tumba-investidura-pedro-sanchez-solo-recibe-apoyo-psoe-ciudadanos/1311545.shtml>
- Menor-Currás, M. (2018). El artículo 27 de la Constitución o el peso de la Historia. En M. Puelles-Benítez y M. Menor-Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (pp. 11-15). Madrid: Morata.
- Merchán-Iglesias, F. J. (2012) La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>
- Merit pay 'in place by Christmas' (15 de octubre de 2000). *BBC News*. Recuperado de http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/973402.stm
- Miguel, R. de (15 de octubre de 2016). 300 días de coqueteo con el hartazgo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2016/10/14/actualidad/1476467795_553376.html
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (27 de febrero de 2014). *La economía española cierra 2013 con un crecimiento del 0,2%, una décima superior al trimestre previo*. Recuperado de <http://www.mineco.gob.es/portal/site/mineco/menuitem.ac30f9268750bd56a0b0240e026041a0/>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (11 de diciembre de 2018). *España y la OCDE*. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/OCDE/es/quees2/Paginas/Espa_%C3%B1a-y-la-OCDE-.aspx
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (15 de febrero de 2019a). *El Consejo de Ministros aprueba el proyecto de ley para la nueva Educación del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/02/20190215-proyectoley.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *La admisión del alumnado y la elección de centro por administración educativa*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-infantil/admision-alumnado-centros-sostenidos-fondos-publicos.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019c). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>
- Mira, N. (20 de julio de 2016). Cuando González y Aznar tuvieron que pactar sus investiduras. *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/espana/abci-cuando-gonzalez-y-aznar-tuvieron-pactar-investiduras-201601290201_noticia.html
- Mizell (2018). Public-private partnerships at the subnational level of government: The case of PFI in the United Kingdom. En OECD (ed.), *Subnational Public-Private Partnerships: Meeting Infrastructure Challenges, OECD Multilevel Governance Studies* (pp. 75-100). París: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264304864-en
- Molina-Pérez, J. (2015). Procesos de privatización «en y de» la educación en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). En *I Congreso Online sobre Desigualdad Social y Educativa en el S. XXI* (pp. 199-206). Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/desigualdad/19.pdf>

- Molina-Pérez, J. (2017). Políticas educativas en la hegemonía neoliberal. *Revista Educativa Hekademos*, 23, 38-48.
- Molinero, C. y Ysàs, P. (2008). La izquierda en los años setenta. *Historia y Política*, 20, 21-42.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Piedrahita, C. (2016). ¿Qué opina el profesorado sobre la LOMCE? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 196-211.
- Monedero, J. C. (2013). *La transición contada a nuestros padres: Nocturno de la demacración española*. Madrid: Catarata.
- Montalvo, F. de (2015). Multipartidismo en el Parlamento Británico y Reforma del Modelo de Westminster ¿Un ejemplo (una solución) para nuestro futuro sistema de partidos con representación parlamentaria? *UNED. Teoría y Realidad Constitucional*, 35, 617-634.
- Montilla, C. G. (17 de febrero de 2020). El decreto de escolarización de la Junta apuesta por la libertad de los padres para elegir centro. *La Opinión de Málaga*. Recuperado de <https://www.laopiniondemalaga.es/andalucia/2020/02/17/decreto-escolarizacion-apuesta-libertad-eleccion/1146728.html> https://www.ine.es/prensa/cre_2018_1.pdf
- Monzón, A. (9 de febrero de 2017). El Estado privatizó 52 empresas por más de 30 000 millones con Rato como ministro. *El Independiente*. Recuperado de <https://www.elindependiente.com/economia/2017/02/09/estado-privatizo-52-empresas-30000-millones-rato-ministro>
- Moral, M. J. (ed.) (1980). *Gasto público en España: presente y futuro*. Madrid: Funcas. Recuperado de <https://www.ecestaticos.com/file/f81ce34d63a7f7f1ae89d62e003d5290/1510052686-pee147.pdf>
- More Than a Score* [página web] (s. f.). Recuperado de <https://www.morethanascore.org.uk/what-we-do/baseline>
- Moreno, A., Díez-Gutiérrez, E. J., Pazos, J. L. y Recio, M. (2012). *Qué hacemos para que los recortes y reformas no acaben con un pilar tan básico de nuestra vida como la educación*. Madrid: Akal.
- Moreno, T. (2016). Las pruebas estandarizadas en la escuela contemporánea, ¿llave o cerrojo para la mejora de la educación? *Temas de Educación*, 22(1), 83-96.
- Morgan, K. O. (1984). *Labour in Power, 1945-51*. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.
- Morgan, K. O. (2017). Britain in the Seventies – Our Unfinest Hour? *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, (XXII-Hors série). doi: <http://journals.openedition.org/rfcb/1662>
- Morgan, N., Powell, L. y Clegg, N. (19 de marzo de 2017). On this we can all agree. Selection is bad for our schools. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/mar/19/help-poorer-pupils-selection-social-mobility-education-brexite-grammar-schools>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morlino, L. (2009). *Democracia y democratizaciones*. Madrid: CIS.
- Morris, R. (2016). *Free Schools in England: Choice Admissions and Social Segregation* (tesis doctoral). Birmingham: University of Birmingham.
- Morris, R. y Perry, T. (2017). Reframing the English grammar schools debate, *Educational Review*, 69(1), 1-24. doi: 10.1080/00131911.2016.1184132
- Morrow, R. y Torres, C. (2005). Estado, globalización y política educacional. En N. C. Burbules y C. A. Torres (eds.), *Globalización y educación. Manual crítico* (pp. 31-58). Madrid: Editorial Popular.
- Moschetti, M. (2015). Private education supply in disadvantaged areas of the City of Buenos Aires and ‘low-fee private schooling’: Comparisons, contexts and implications. *Education Policy Analysis Archives*, 23(126), 1-26. doi: 10.14507/epaa.v23.1981

- Moschetti, M., Fontdevila, C. y Verger, A. (2017). *Manual para el estudio de la privatización de la educación*. Bruselas: Internacional de la Educación.
- Mota, J. (10 de junio de 1996). El PP prepara una oleada de privatizaciones para reforzar la confianza de los mercados. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1996/06/10/economia/834357613_850215.html
- Mouzo-Quintáns, J. (1 de marzo de 2019). Barcelona reservará plazas en centros públicos y concertados para alumnos vulnerables. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2019/02/28/catalunya/1551385263_338086.html
- Mouzo-Quintáns, J. (29 de mayo de 2019). Luz verde a la ley para convertir colegios concertados en públicos. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2019/05/28/catalunya/1559074603_512969.html
- Mulholland, H., Booth, R., Watt, N. y Stratton, A. (12 de mayo de 2010). David Cameron and Nick Clegg hail 'historic and seismic shift' in politics. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2010/may/12/cameron-clegg-seismic-shift-politics>
- Mumane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S. y Vegas, E. (2017). *The consequences of Educational Voucher Reform in Chile* (NBER Working Paper Series núm. 23550). Massachusetts: National Bureau of Economic Research. Recuperado de <https://www.nber.org/papers/w23550.pdf>
- Mundy, K. (2007). Global Governance, Educational Change. *Comparative Education*, 43(3), 339-357.
- Muñoz-Ramírez, A. (2015). ¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular? *Foro de Educación*, 14(20), 105-128. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.007
- Murillo, F. J., Belavi, G. y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307-337. doi: 10.5565/rev/papers.2392
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750.
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(2), 37-58. doi: 10.7203/RASE.11.1.10129
- Murray, J. (2012). Performativity cultures and their effects on teacher educators' work. *Research in Teacher Education*, 2(2), 19-23.
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: current policies in OECD Countries and a literature review* (OECD Education Working Papers núm. 66). París: OECD Publishing. doi: 10.1787/5k9fq23507vc-en.
- Nadorowski, M. y Gottau, V. (2017). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 34-51.
- National Audit Office (NAO) (2011). *Managing the expansion of the Academies Programme*. Londres: The Stationery Office.
- National Audit Office (NAO) (2007). *The Academies Programme*. Recuperado de <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2007/02/0607254es.pdf>
- National Audit Office (NAO) (2013). *Establishing free schools*. Londres: The Stationery Office.
- National Audit Office (NAO) (2018). *Converting maintained schools to academies*. London: House of Commons.
- National Audit Office (NAO) (2018). *Establishing free schools: Department for Education (2013/2014)*. Reino Unido: The Stationery Office.
- National Conference of States Legislature (2019). *Interactive Guide to School Choice Laws*. Recuperado de <http://www.ncsl.org/research/education/interactive-guide-to-school-choice.aspx#/>
- National Governance Association [página web] (s. f.). Recuperado de <https://www.nga.org.uk/Home.aspx>

- Navarro, V. (1 de octubre de 2009). ¿El fin del liberalismo? *Vicenç Navarro*. Recuperado de <http://www.vnavarro.org/?p=3449>
- Navarro, V. (1 de octubre de 2009). ¿El fin del liberalismo?. *Público*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/1576/el-fin-del-liberalismo/>
- Navarro, V. (1 de octubre de 2009). ¿El fin del liberalismo?. *Público*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/1576/el-fin-del-liberalismo/>
- Navarro, V. (15 de mayo de 2012). ¿Por qué y cómo surgió el 15-M? *Público*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2012/05/15/%C2%BFpor-que-y-como-surgio-el-15-m>
- Navarro, V. (18 de junio de 2010). La crisis de la socialdemocracia en Europa. *Vicens Navarro*. Recuperado de <http://www.vnavarro.org/?p=13658>
- Navarro, V. (2 de enero de 2014). El contexto político del crecimiento de las desigualdades. *Público*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/dominiopublico/8607/el-contexto-politico-del-crecimiento-de-las-desigualdades/>
- Navarro, V. (2002). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*. Barcelona: Anagrama.
- Navas, R. (15 de junio de 2003). Las contrarreformas laborales durante los gobiernos de Felipe González. *Nodo50*. Recuperado de <https://info.nodo50.org/Las-contrarreformas-laborales.html>
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 7-24.
- New Schools Network (2015). *Comparison of different types of school. A guide to schools in England*. Recuperado de: <https://www.newschoolsnetwork.org/comparison-of-different-types-of-free-school-mainstream-special-ap>
- New York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/William-Ewart-Gladstone>
- Niskanen, W. A. (1971). *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago: Aldine.
- Noah, H. J. y Eckstein, M.A. (1970). *La ciencia de la Educación Comparada*. Argentina: Paidós
- Noceda, M. (21 de octubre de 2017). Los Pactos de la Moncloa, el acuerdo que cambió España hace 40 años. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2017/10/20/actualidad/1508514039_177535.html
- Norton, P. y Aughey, A. (1981). *Conservatives and Conservatism*. Londres: Temple Smith.
- Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Nuestra Historia (s. f.). *Escuelas católicas*. Recuperado de <https://www.esuelascatolicas.es/historia>
- Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- NUT (2017). *The SATs effect: teachers' verdict*. Recuperado de <https://www.teachers.org.uk/sites/default/files2014/pr114a-2017-sats-survey-8pp-a5--11128-.pdf>
- Nuttall, J. (13 de marzo de 2019). A brief history of the Labour Party. *BBC History Magazine*. Recuperado de <https://www.historyextra.com/period/20th-century/labour-party-history-facts-origin-uk-first-prime-minister-britain>
- O'Hara, G. (26 de noviembre de 2018). How did New Labour become 'neoliberal'? Ed Miliband's efforts to break with the party's past. *The London School of Economics and Political Science*. Recuperado de <https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/ed-miliband-new-labour/>

- Oakeshott, M. (2000). *El racionalismo en la política y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Oasis UK [página web] (s. f.). Recuperado de <https://www.oasisuk.org/>
- Ocaña, J. (2003). Churchill: el discurso de «sangre, esfuerzo, lágrimas y sudor». *Historia Siglo 20*. Recuperado de <http://www.historiasiglo20.org/TEXT/churchill1940.htm>
- OCDE (1986). *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (1995). *Flexibilidad en la gestión de personal en la Administración Pública*. París: OCDE Publishings. OCDE (2008). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- OCDE (2011a). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. París: OECD Publishings.
- OCDE (2011b). Centros privados: ¿A quién benefician? *PISA in Focus*, 7. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8f7b097a-b5bc-468d-9c78-79ad07450930/pif7-esp.pdf>
- OCDE (2012a). ¿Tiene el cheque escolar relación con la equidad educativa? París: OECD Publishings. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:52308ce5-6def-4008-aada-72d1ddb7ebb9/pisa-info-focus-n20-esp.pdf>
- OCDE (2012b). ¿Los sueldos basados en el rendimiento mejoran la enseñanza? *PISA in Focus*, 16. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:144b0d12-d57a-4093-81e5-a4810f3edbf0/pif16-esp.pdf>
- OCDE (2012c). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socioeconomic Profile*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264175006-en
- OCDE (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487
- OCDE (2014b). ¿Cuándo es beneficiosa la competencia entre centros educativos? *PISA in Focus*, 42. París: OCDE Publishing.
- OCDE (2014c). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? *PISA in Focus*, 43. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:f273d7dd-82b0-404a-a013-51e55df15424/pisa-info-focus-n43-esp-v3.pdf>
- OCDE (2014d). ¿Las ocupaciones de los padres tienen un impacto en el rendimiento del estudiante? *PISA in Focus*, 36. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:417ac21b-9bc8-4399-b082-223f739fea02/pisa-info-focus-n36-esp.pdf>
- OCDE (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. París: OCDE Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- OCDE (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. París: OECD Publishings.
- OCDE (2019a). *Balancing school choice and equity: An international perspective based on PISA*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/2592c974-en
- OCDE (2019b). *La OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde>
- OCDE (2019c). *Países Miembros*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/paisesmiembros.htm>
- OECD Publishing. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA_%20in%20Focus%20N42%20\(es\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA_%20in%20Focus%20N42%20(es).pdf)
- Office for National Statistics (2011a). *Language in England and Wales*. Recuperado de <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/articles/languageinenglandandwales/2013-03-04>

- Office for National Statistics (2011b). *Religion in England and Wales*. Recuperado de <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/religion/articles/religioninenglandandwales2011/2012-12-11>
- Office for National Statistics (2017). *Population estimates for the UK, England and Wales, Scotland and Northern Ireland: mid-2016*. Recuperado de <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2016>
- Office for National Statistics (2018). *Population estimates for the UK, England and Wales, Scotland and Northern Ireland: mid-2017*. Recuperado de <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2017>
- Oliet, A. (1994). Aproximación al conservadurismo británico contemporáneo: Michael Joseph Oakeshott y Roger Scruton. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 84, 217-236.
- Oliver, M. (6 de marzo de 2012). Aguirre triplica la deducción fiscal en los gastos por escolarización. *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/espana/madrid/abcp-aguirre-triplica-deducción-fiscal-201203060000_noticia.html
- Olmedo, A. (2007). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media. Estudio de la incidencia social en un mercado educativo local* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Olmedo, A. y Andrada, M. (coords.) (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales, en Monográfico de Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-8. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev122.html>
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de «distinción». *Papers*, 96(2), 515-537. doi: 10.5565/rev/papers/v96n2.150
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2018). Investigando redes de política educativa. Un desafío epistemológico. *Con-Ciencia Social (Segunda Época)*, 1, 41-58.
- Olmedo, A., y Santa Cruz, E. (2011). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de Martínez-García, J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista internacional de sociología*, 75(3), 067.
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology, *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32, 3-8.
- Oñate, P. (2008). Los partidos políticos en la España democrática. En M. Jiménez de Parga y F. Vallespín (eds.), *España siglo XXI: la Política* (pp. 617-643). Madrid: Sistema.
- Open Democracy* [página web] (s. f.). Recuperado de <https://www.opendemocracy.net/en/about>
- Órdago de Méndez de Vigo: promete destinar el 5% del PIB a Educación para que el PSOE vuelva a la subcomisión del Congreso (7 de abril de 2018). *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/politica/pacto-educativo-ordago-mendez-vigo-5-pib-destinara-educacion-exigio-psoe.html>
- Organización Mundial del Comercio (2001). AGCS: realidad y ficción: Malentendidos y cuentos de terror. *Organización Mundial del Comercio*. Recuperado de https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gats_factfiction_s.htm
- Orrico, J. (2005). La ruina de la enseñanza española. *Cuadernos de pensamiento político*, 8, 27-56.
- Orrico, J. (2008). Contra la educación en valores. *Cuadernos de pensamiento político*, 17, 163-176.

- Ortiz de Zárate, R. (10 de abril de 2019). José María Aznar López. *CIDOB. Barcelona Center for International Affairs*. Recuperado de https://www.cidob.org/biografias_lideres_politicos/europa/espana/jose_maria_aznar_lopez
- Our academies (s. f.). *E-act*. Recuperado de <https://www.e-act.org.uk/our-academies/> Our Approach (s. f.). *KIPP*. Recuperado de <https://www.kipp.org/approach>
- Ozga, J. (2002). Education Governance in the United Kingdom: the Modernisation project. *European Educational Research Journal*, 1(2), 331-341.
- Padilla, M. (5 de noviembre de 2003). Críticas a Pujol por reconocer que ha hecho «trampas» para mantener la escuela concertada. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2003/11/05/espana/1067986815_850215.html
- Panelles, M. (28 de abril de 2014). La privatización en los centros educativos salta por los aires. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2014/04/27/andalucia/1398615061_297915.html
- Pano-Alamán, A. (2011). La negación en el discurso político-económico de Zapatero. *Revista General de Derecho Público Comparado*, 8, 1-34.
- Papillón, R. (2006). Milton Friedman y Margaret Thatcher [entrada de blog]. *Instituto de Empresa*. Recuperado de https://economy.blogs.ie.edu/archives/2006/11/milton_friedman
- Parcerisa, L. (2016a). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390. doi: 10.21814/rpe.7928
- Parcerisa, L. (2016b). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42.
- Parera, B. (10 de abril de 2018). El TC tumba el recurso del PSOE contra la Lomce y avala ayudas a colegios segregados. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/espana/2018-04-10/lomce-psoe-constitucional-desestima-recurso_1547599
- Parker, G. (2019). Theresa May and Philip Hammond close to agreeing £3bn schools funding boost. *Financial Times*. Recuperado de <https://www.ft.com/content/bd9bb902-a19f-11e9-a282-2df48f366f7d>
- Parlamento Europeo (2019). *30 años de la firma: Tratado de Adhesión de España a la UE*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/spain/es/sala_de_prensa/comunicados_de_prensa/pr-2015-junio/30a.html
- Patrinos, H. A., Osorio, F. B. y Guaqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in Education*. Washington DC: World Bank.
- Patronales de las escuelas concertadas avisan a Mas de que el sector está «al límite» por los impagos (21 de enero de 2013). *El Economista*. Recuperado de <https://ecodiario.economista.es/espana/noticias/4545080/01/13/Patronales-de-las-escuelas-concertadas-avisar-a-Mas-de-que-el-sector-esta-al-limite-por-los-impagos.html>
- Pearce, E. (30 de agosto de 2012). Sir Rhodes Boyson obituary. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2012/aug/30/rhodes-boyson>
- Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment 21st Century Frameworks for OECD (10 de diciembre de 2014). *Pearson*. Recuperado de <https://www.pearson.com/corporate/news/media/news-announcements/2014/12/pearson-to-develop-pisa-2018-student-assessment-21st-century-fra.html>
- Pecellín-Sánchez, A. (2019). *Análisis de la LOMCE como ley neoliberal y reflexión desde la pedagogía crítica* (trabajo final de grado). Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Peck, J., Theodore, N., y Brenner, N. (2010). Postneoliberalism and its malcontents. *Antipode*, 41, 94-116.

- Pedro Sánchez: «Tenemos que orientar el país hacia un Estado del Bienestar fuerte y una fiscalidad justa» (s. f.). *PSOE*. Recuperado de <https://www.psoe.es/actualidad/noticias-actualidad/pedro-sanchez-tenemos-que-orientar-el-pais-hacia-un-estado-del-bienestar-fuerte-y-una-fiscalidad-justa/>
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- Pedró, F., Leroux, G., y Watanabe, M. (2015). *The privatization of Education in developing countries, evidence and policy implications*. París: UNESCO.
- Pelling, H. (1984). *The Labour Governments, 1945-51*. Londres: Macmillan.
- Pellini, C. (2013). Origen de los *whigs* y *tories* en Gran Bretaña. Conservadores y laboristas [entrada de blog]. *Historia y Biografías*. Recuperado de: https://historiaybiografias.com/whigs_tories
- Pells, R. (21 de junio de 2017). Queen's Speech: Theresa May's grammar school expansion plans scrapped. *The Independent*. Recuperado de <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/queens-speech-latest-theresa-may-grammar-school-expansion-plans-dropped-legislative-agenda-a7800951.html>
- Penalva, J. (2011). El «paradigma LOGSE»: un error intelectual. Sobre la perspectiva idealista en la pedagogía progresista. *Cuadernos de pensamiento político*, 30, 117-150.
- Pérez de Pablos, S. (20 de diciembre de 2002). Aprobación definitiva de la Ley de Calidad en medio de fuertes críticas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/12/20/sociedad/1040338802_850215.html
- Pérez-García, F., Serrano-Martínez, L., y Uriel-Jiménez, E. (2019). *Diferencias educativas regionales, 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Madrid: Fundación BBVA.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 59-71.
- Pérez-Mendoza, S. y Medina, A. (28 de junio de 2018). El PP ya tenía ideología antes de Casado: las siete decisiones del Gobierno de Rajoy que le marcaron. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/politica/PP-ideologia-Casado-Gobierno-Rajoy_0_797221028.html
- Pérez, F. J. (23 de marzo de 2015). Ruz acredita 18 años de caja b del PP. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2015/03/23/actualidad/1427123957_555826.html
- Pérez, F. J. (25 de mayo de 2018). La red ilegal de Gürtel condena al PP. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/politica/2018/05/24/actualidad/1527149285_477313.html
- PERI (2019). *Welcome to PERI*. Recuperado de <http://www.periglobal.org>
- Pericacho, F. J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales de siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Pericay, X. (2005). «Buenismos» y sistema educativo. *Cuadernos de pensamiento político*, 8, 57-68. Pettit, P. (2007). *Examen a Zapatero*. Madrid: Temas de Hoy.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*. Oxford: Oxford University Press.
- Pettit, P. (2007). *Examen a Zapatero*. Madrid: Temas de Hoy.
- Pichel, M. (10 de noviembre de 2019). Elecciones en España: qué son «las dos Españas», las dos ideas de país enfrentadas durante décadas (y cómo se reflejan hoy en día) *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50315710>
- Pierson, C. (1998) The New Governance of Education: The Conservatives and Education 1988-1997. *Oxford Review of Education*, 24(1), 131-142. doi: 10.1080/0305498980240110

- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.
- Plaza, A. M. (12 de junio de 2008). El Congreso en el que Aznar toma las riendas del PP y presenta su «proyecto de libertad». *Rtve*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20080612/congreso-aznar-toma-riendas-del-pp-presenta-su-proyecto-libertad/85311.shtml>
- Pöder, K., Kerem, K., y Lauri, T. (2013). Efficiency and Equity Within European Education Systems and School Choice Policy: Bridging Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of School Choice*, 7 (1), 1-36.
- Policy Exchange* [página web] (s. f.). Recuperado de <https://policyexchange.org.uk/about-us/>
- Ponsa, F. y González-Capitel, J. (2015). *Radiografía de los think tanks en España*. Madrid: Fundación Ciudadanía y Valores.
- Popham, W. (2000). *Modern educational measurement practical guidelines for educational leaders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Por qué se estancó Alemania y qué revela ello sobre el preocupante estado de la economía en Europa (17 de abril de 2019). *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47953386>
- Por una sociedad y una escuela laica: religión fuera de la escuela (febrero de 2007). Recuperado de <https://www.uv.es/pla/alteritat/relfuesc.htm>
- Poveda, L. (1988). Algunas claves del reaganismo. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1988/12/26/opinion/599094005_850215.html
- Power, S., y Whitty, G. (1999). New Labour's education policy: first, second or third way? *Journal of Education Policy*, 14(5), 535-546.
- Power, S., Sims, S. y Whitty, G. (2013). *Lasting benefits: The long-term legacy of the assisted places scheme for assisted place holders*. Cardiff: The Sutton Trust.
- Power, S., Whitty, G., Gewirtz, S., Halpin, D. y Dickson, M. (2004). Paving a 'third way'? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Papers in Education*, 19(4), 453- 475. doi: 10.1080/0267152042000295474
- Premio 'Apple Distinguished School' al colegio Santo Domingo de Algete (17 de enero de 2019). *Es por Madrid*. Recuperado de <https://www.espormadrid.es/2019/01/premio-apple-distinguished-school-al.html>
- Prieto, J. (13 de marzo de 2000). Aznar consigue una histórica mayoría absoluta. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2000/03/13/espana/952902014_850215.html
- Prieto, M. y Villamor-Manero, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 127-144.
- Pring, R. (1987). Privatization in education. *Journal of Education Policy*, 2(4), 289-299.
- Professor Brian Cox: English scholar, poet and editor of 'Critical' (2008). *The Independent*. Recuperado de <https://www.independent.co.uk/news/obituaries/professor-brian-cox-english-scholar-poet-and-editor-of-critical-quarterly-whose-black-papers-sparked-817250.html>
- Profile: Ruth Kelly (5 de mayo de 2006). *BBC News*. Recuperado de
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*.
- Publications and Documents (s. f.). *The National Archives*. Recuperado de <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100512135203/http://www.standards.dfes.gov.uk/academies/publications/?version=1>

- Puelles-Benítez, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 35-57. doi: 10.35362/rie103006
- Puelles-Benítez, M. (2001). Educación, igualdad, mercados y democracia. *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 4, 13-36.
- Puelles-Benítez, M. (2005). La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.
- Puelles-Benítez, M. (2007a). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles-Benítez, M. (2007b). ¿Pacto de estado? La educación entre en consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Puelles-Benítez, M. (2010). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Puelles-Benítez, M. (2011). Evolución de la educación durante la democracia española (pp. 289-314). En G. O. Sauter (coord.), *Corriente e instituciones educativas contemporáneas*. Madrid: UNED. Puelles-Benítez, M. (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- Puelles-Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44. doi: 10.5944/hme.3.2016.14760
- Pulido-Montes, C. (2016). Mecanismos de privatización endógena en la escuela pública: la rendición de cuentas y la gestión de resultados en la Comunidad Valenciana. En J. M. Senent y L. M. Lázaro (eds.), *Jacarandá: Escritos de Educación Comparada e Internacional* (pp. 199-218). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Pulido-Montes, C. (26 de octubre-8 de noviembre de 2018). Las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico de la Comunidad Valenciana y el efecto 'teaching to the test'. En *I Congreso Iberoamericano de Docentes*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Pulido-Montes, C. y Alventosa-Bleda, E. (2018). Discurso performativo y contrahegemonía de los acontecimientos y movimientos del mayo del 68 y el 15-M. Un Análisis Crítico del Discurso histórico e intertextual. En A. Payà-Rico, J. L. Hernández-Huerta, A. Cagnolati, S. González-Gómez. y S. Valero-Gómez (eds.), *Globalizing the Student Rebellion in the Long '68* (pp. 337-348). Salamanca: FahrenHouse.
- Pulido-Montes, C. y Lázaro, L. M. (2018). Performatividad y gerencialismo en Valencia (España). Efectos de la privatización endógena en el profesorado. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 469-482. doi: 10.22420/rde.v11i21.809
- Quiroz, S. S., Dari, N. L. y Cervini, R. A. (2018). Nivel socioeconómico y brecha entre educación secundaria pública y privada en Argentina. Los datos de PISA 2015. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 79-97. doi: 10.15366/reice2018.16.4.005
- R. Rodríguez-Freire (ed.), *Evaluación, gestión y riesgo: para una crítica del gobierno del presente* (pp. 75-102). Santiago de Chile: Trazos.
- Ramón-Ruiz, G. y Acosta, F. (2016). *Repensando la educación comparada: Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona: Octaedro.
- Ramos, R. (25 de mayo de 2019). Dimisión de Theresa May como primera ministra. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/internacional/20190524/462429528020/theresa-mary-anuncia-dimision-7-junio.html>
- Raveaud, M., y Van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educator*, 3, 61-75.
- Rayner, G. (1 de marzo de 2019). Michael Gove: why I would like to see the end of private education. *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/politics/2019/03/01/michael-gove-would-like-see-end-private-education/>

- Read, D. (1987). *Peel and the Victorians*. Reino Unido: Wiley-Blackwell. Red española de información sobre educación (RediE) (2019a). *La admisión del alumnado y la elección de centro por administración educativa*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/e-primaria/rec-admision-alumnado.html>
- López-Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- López-Rupérez, F. (1995). *La libertad de elección en educación*. Madrid: FAES. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/news/politics/conservative/11804367/david-cameron-tory-ideas-can-secure-britain.html>
- Red española de información sobre educación (RediE) (2019b). *Gasto público destinado a conciertos educativos por administración educativa*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/organizacion-y-administracion/gasto-publico-conciertos.html>
- Reid, J. S. (1955). *The Origins of the British Labour Party*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Reitan, E. A. (2002). *The Thatcher Revolution: Margaret Thatcher, John Major, Tony Blair, and the Transformation of Modern Britain: Margaret Thatcher, John Major and Tony Blair*. Londres: Rowman & Littlefield Publishers.
- Religion Media Centre (2019). *Faith Schools in the UK*. Londres: Religion Media Centre. Recuperado de <http://rmcwebsite.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2018/12/Faith-Schools-in-the-UK-2.pdf>
- Richardson, H. (2015). Schools 'demand money from parent'. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/education-34129659>
- Richardson, H. (8 de septiembre de 2016). Grammar schools: What are they and why are they controversial?
- Rifa-Valls, M. (2011). La política educativa de la LOGSE a debate: disidencias y genealogías de la educación de las artes visuales. En J. Carrillo, I. Estella Noriega y L. García-Merás (eds.), *Sobre arte, política y esfera pública en el Estado español* (pp. 194-204). Barcelona: Arteleku; MACBA; Universidad Internacional de Andalucía (Desacuerdos, 3).
- Right to Education Initiative (2019). *Iniciativa por el derecho a la educación*. Recuperado de <https://www.right-to-education.org/es>
- Right to Education Project (RTP) (2014). *Privatization of Education: Global Trends of Human Rights Impact*. Londres: Right to Education Project.
- Right to Education Project (RTP) (2014). *Privatization of Education: Global Trends of Human Rights Impact*. Londres: Right to Education Project.
- Ritacco-Real, M. (2014). Impacto de la evaluación externa en los centros educativos públicos de la provincia de Granada (Andalucía). La perspectiva de los actores educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 5-25.
- Rivero-Rodríguez, A. (2006). Liberalismo conservador (de Burke a Nozick). En J. A. Mellón (coord.), *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos* (pp. 45-62). Madrid: Tecnos.
- Rizvi, F. (2016). La privatización en la educación: tendencias y consecuencias. *Investigación y prospectiva en educación*, 18. París: Unesco. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030/replantear-aprendizaje/documentos-de-trabajo>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalising Education Policy*. London: Routledge.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Roberts, N. y Danechi, S. (2019). *FAQs: Academies and free schools* (Briefing Paper núm. 07059). Londres: House of Commons Library.
- Robertson, S. L. y Verger, A. (2012). Governing education through public private partnerships. En S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger y F. Menashy (eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World* (pp. 21-42). Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar.

- Robertson, S. L., Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios. En X. Bonal., A. Tarabini-Castellani y A. Verger (eds.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 205-232). Madrid: Miño y Dávila.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Roca-Cobo, E., Zárata-Muñiz, Y., Frías del Val, A. S., Barrio de Miguel, M. A., Collado- Martín, M. A., y González-Albo, R. (...) Pescador Albiach, I. (29 de octubre de 2019). Informe 2019 sobre el estado del Sistema educativo: curso 2017-2018. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf>
- Rodríguez-Marcos, J. (23 de marzo de 2007). Slavoj Žizek, filósofo (entrevista). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2007/03/23/cultura/1174604401_850215.html
- Rodríguez-Martínez, C. (2014a). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 15-29.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014b). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 73-87.
- Rodríguez-Martínez, C. (2017). Mercantilización de la educación y feminismo. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 32-59. doi: 10.17979/arief.2017.2.1.1739
- Rodríguez-Martínez, C. y Díez-Gutiérrez, E. J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 383-396.
- Rodríguez-Prieto, R. (2012). De la socialdemocracia al socialliberalismo. La socialdemocracia en la encrucijada: declive, renuncias y alternativas. *AFD*, XXVIII, 293-322.
- Rodríguez-Uribes, J. M. (19 de noviembre de 2002). El republicanismo de Rodríguez Zapatero (tribuna). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2002/11/19/cvalenciana/1037737081_850215.html
- Rodríguez, P. y Bayer, E. (13 de septiembre de 2013). La LOMCE es una copia de la ley de educación catalana, excepto en el idioma y la religión. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/catalunya/diarieducacio/LOMCE-educacion-catalana-excepto-religion_6_175042518.html
- 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, 121-132. doi: 10.5477/cis/reis.147.121
- Romero-Morante, J. y Louzao-Suárez, M. (2017). Educación para una ciudadanía intercultural y rendición de cuentas. Una mirada desde la historia de las asignaturas escolares. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 121-142. doi: 10.14516/ete.179
- Romero, J. M. (10 de marzo de 2008). Zapatero repite victoria con más fuerza. *El País*. recuperado de https://elpais.com/elpais/2008/03/10/actualidad/1205140617_850215.html
- Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. En R.R. Aiquel, O.T. Gutiérrez, R., Wielandt, C. de Prueba., M. R. Hutinel, y G. M. Domingo, *Evaluación, gestión y riesgo Para una crítica del gobierno del presente* (pp.71-96). Universidad de Chile: Chile.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2014). El gobierno en las democracias liberales «avanzadas» del liberalismo al neoliberalismo. En
- Roser, M. y Ortiz-Ospina, E. (2019). Financiación de la educación. *Our World in Data*. Recuperado de <https://ourworldindata.org/financing-education>
- Roth, A. (21 de julio de 2005). Lord Carlisle of Bucklow (obituario). *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/news/2005/jul/21/guardianobituaries.conservatives>

- Rouzaut, P. (3 de noviembre de 2017). Examen a doce sectores económicos clave en la economía española. *El Empresario*. Recuperado de https://www.elempresario.com/noticias/economia/2017/11/01/la_radiografia_los_sectores_economicos_mas_importantes_espana_59239_1098.html
- Roy, J. (2002). *Churchill: A biography*. Nueva York, UE: Plume.
- Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las Clases Particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282.
- Ryan, F. (16 de agosto de 2018). Private schools don't act like charities, so let's strip them of the benefits. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/aug/16/private-schools-charitable-status-strip-benefits>
- Sahlberg, P. (2012). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal Education Change*, 7(4), 259-284. doi: 10.1007/s10833-005-4884-6
- Salazar-Benítez, O. (2016). Educación diferenciada por razón de sexo y derecho a la educación. Sobre la inconstitucionalidad de la reforma del artículo 84.3 de la Ley Orgánica de Educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 106, 451-478. doi: 10.18042/cepc/redc.106.12
- Sánchez-Caballero, D. (20 de julio de 2017). La financiación de la educación concertada subió un 25% en diez años mientras se estancó la de la pública. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/gasto-educacion-concertada-subio-publica_0_926008033.html
- Sánchez-Caballero, D. (25 de febrero de 2019a). La escuela concertada, de la necesidad en los tiempos de Felipe González a pilar ideológico de la derecha. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-necesidad-libertad-eleccion_0_871763584.html
- Sánchez-Caballero, D. (29 de junio de 2019b). La segregación escolar entre ricos y pobres se asienta: la privada y concertada acoge solo al 7,5% de los alumnos desfavorecidos. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Radiografia-segregacion-entornos-favorecidos-exclusivamente_0_914459352.html
- Sánchez-Caballero, D. y Ordaz, A. (25 de febrero de 2019). La escuela concertada, de la necesidad en los tiempos de Felipe González a pilar ideológico de la derecha. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Escuela-concertada-necesidad-libertad-eleccion_0_871763584.html
- Sánchez de la Cruz, D. (16 de agosto de 2016). Las reformas liberales de la «era Aznar». *Libre Mercado*. Recuperado de <https://www.libremercado.com/2016-08-16/las-reformas-liberales-de-la-era-aznar-1276580365>
- Sánchez del Moral, J. (20 de marzo de 2008). Aguirre abre la puerta a la privatización de la escuela pública. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2008/03/20/madrid/1206015857_850215.html
- Sánchez-Caballero, D. (16 de marzo de 2017). España, entre los países de Europa con menos escuela pública y más concertada. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Espana-Europa-escuela-publica-concertada_0_618388327.html
- Sánchez-Gonzales, H. (2007). El estado emocional del miedo como paradigma discursivo en el asenso del político desde la receptividad del mensaje. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 13, 543-556.
- Sánchez, M. (10 de mayo de 2019). El «malvado Rubalcaba» o la otra historia de un hombre de Estado. *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/politica/muere-alfredo-perez-rubalcaba-malvado-rubalcaba-historia-hombre.html>
- Sanchís, L. (20 de diciembre de 2016). Aznar comunica a Rajoy que renuncia a la presidencia de honor del PP. *El Diario*. Recuperado de https://www.eldiario.es/politica/Aznar-renuncia-presidencia-honor-PP_0_592841545.html#carta

- Sanidad tendrá un recorte de 7000 millones y Educación de 3000 (9 de abril de 2012). *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundo/2012/04/09/espana/1334000045.html>
- Sanjuán, C., Martínez, L. y Ferrer, A. (2019). *Anexo: Comunidad de Madrid. Mezclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. España: Save the Children.
- Sanmartín, I. (2003). La 'New Right' en los años 80 y 90. *Historia Actual Online*, 1, 39-53.
- Sanmartín, O. R. (22 de septiembre de 2014). La Administración aporta el 57 % de los ingresos de los colegios concertados. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/espana/2014/09/22/541f1c8ee2704ee04d8b4580.html>
- Santander (2020). *Reino Unido: Política y economía*. Recuperado de <https://es.portal.santandertrade.com/analizar-mercados/reino-unido/politica-y-economia>
- Santos-Guerra, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Santos-Rego, M. A., Crespo-Comesaña, J., Lorenzo-Moledo, M. y Godás-Otero, A. (2012). Schools and immigration in Spain: Is segregation inevitable? *Culture and Education*, 24(2), 193-205. doi: 10.1174/113564012804932128
- SATs do not benefit children's learning and are bad for their well-being (9 de julio de 2018). *National Education Union*. Recuperado de <https://neu.org.uk/assessment/sats-do-not-benefit-childrens-learning-and-are-bad-their-well-being-neu-survey>
- Saura, G. (2015a). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: Neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Saura, G. (2015b). *Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107). doi: 10.14507/epaa.v23.2106
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global de *Teach for All* en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. y Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetividades. En H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 65-74). Madrid: Síntesis.
- Saura, G. y Luengo, J. (2014). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón*, 67(1), 135-148.
- Saura, G. y Muñoz-Moreno, J. L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72.
- Saura, G., Muñoz-Moreno, J. L., Luengo-Navas, J. L. y Martos, J. M. (2017). Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública. *Comunicar*, 53, 39-48. doi: 10.3916/C53-2017-04
- Sauras, P. (2016). LOMCE. Reflexiones de un profesor. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 145-162.
- Schaeffer, P. V. y Loveridge, S. (2002). Toward an understanding of types of public-private cooperation. *Public Performance & Management Review*, 26(2), 169-189. doi: 10.2307/3381276
- Schagen, I. y Goldstein, H. (2002). *Do specialist schools add value? Some methodological problems*. Recuperado de <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/do-specialist-schools-add-value.pdf>
- Schagen, I. y Schagen, S. (2005). The impact of faith schools on pupil performance. En R. Gardner, J. Cairns y D. Lawton (eds.), *Faith schools. Consensus or conflict?* (pp. 205-217). Londres: Routledge Falmer.
- Schemes for financing local authority maintained schools (5 de febrero de 2019). *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/publications/schemes-for-financing-schools/schemes-for-financing-local-authority-maintained-schools>

- Schmidt, M. (28 de abril de 2008). Brian Cox (obituario). *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/books/2008/apr/28/culture.obituaries>
- Schools, pupils and their characteristics: January 2017 (2017). *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>
- Schools, pupils and their characteristics: January 2018 (10 de junio de 2019). *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2018>
- Schröder, P. (2001). *Nueva gestión pública: Aportes para el buen gobierno*. México DF: Fundación Naumann.
- Sellar, S. y Lingard, B. (2013). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, (55), 14-20.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama
- Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sevilla-Merino, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Sevilla-Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124.
- Sexton, S. (1987). *Our schools—A radical Policy*. Warlingham, Reino Unido: Education Unit; Institute of Economic Affairs.
- Seymour, R. (29 de marzo de 2012). A short history of privatization in the UK: 1979-2012. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/mar/29/short-history-of-privatisation>
- Shakeel, M. D., Anderson, K. y Wolf, P. (2016). *The participant effects of private school vouchers across the globe: a meta-analytic and systematic review* (EDRE Working Paper núm. 7). doi: 10.2139/ssrn.2777633
- Sherington, G. E. (1976). The 1918 Education Act: Origins, aims and development. *British Journal of Educational Studies*, 24(1), 66-85. doi: 10.2307/3120755
- Silió, E. (15 de noviembre de 2019). Celaá irrita a la concertada al decir que la Constitución no avala la libre elección de colegio. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/11/14/actualidad/1573757589_393144.html
- Silió, E. y Torres Menárguez, A. (15 de noviembre de 2019). Celaá irrita a la concertada al decir que la Constitución no avala la libre elección de colegio. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/11/14/actualidad/1573757589_393144.html
- Simon, B. (1953). *Intelligence Testing and the Comprehensive School*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Smalley, P. (8 de mayo de 2018). Parents are pulling children from RE lessons – so they don't learn about Islam. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/parents-are-pulling-children-from-re-lessons-so-they-dont-learn-about-islam-95235>
- Smithers, R (18 de enero de 2000). A very public privatisation. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2000/jan/18/schools.theguardian2>
- Sparkes, J. y West, A. (1998). An evaluation of the English Nursery Voucher Scheme 1996-1997. *Education Economics*, 6(2), 171-184. doi: 10.1080/09645299800000014
- Srivastava, P. (12 de agosto de 2015). Low-fee private schools and poor children: what do we really know? *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/global-development-professionals->

- network/2015/aug/12/low-fee-private-schools-poverty-development-economist?CMP=share_btn_tw
- Srivastava, P. (2016). Questioning the Global Scaling-up of Low-fee Private Schooling: the nexus between business, philanthropy, and PPPs. En A. Verger, C. Lubienski y G. Steiner-Khamsi (eds.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 229-248). Nueva York: Routledge.
- Staal, R. (1987). The irony of modern Conservatism. *International Political Science Review*, 4(4), 343-353. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1600926>
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G., y Waldow, F. (Eds.). (2012). *World yearbook of education 2012: Policy borrowing and lending in education*. London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. (2006). The economics of policy borrowing and lending: A study of late adopters. *Oxford Review of Education*, 32(5), 665-678.
- Stevenson, D. L. y Baker, D. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to University in Japan. *The American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Stewart, H. y Walker, P. (9 de septiembre de 2016). Theresa May to end ban on new grammar schools. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/education/2016/sep/09/theresa-may-to-end-ban-on-new-grammar-schools>
- Subirats, J. (1997). La escuela pública a debate: lo importante y lo necesario. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 73-77.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 45-57.
- Tamames, R. (15 de junio de 2017). Una crisis del petróleo que elevó la inflación al 22%. *La Razón*. Recuperado de <https://www.larazon.es/economia/una-crisis-del-petroleo-que-elevo-la-inflacion-al-22-KP15387058>
- Tanner, D. (2013). Race to the top and leave the children behind. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 4-15. doi: 10.1080/00220272.2012.754946
- Taylor, M. (14 de marzo de 2005). Academy promises a new era for overtaxed schools. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2005/mar/14/uk.schools>
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. y Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Teixidó, J. (2010). *Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/direccio/cambio_modelo_direccion.pdf
- Thatcher, M. (1993). *The Downing Street Years*. Londres: Harper Collins.
- Thatcher, M. (1995). *The Path to power*. Londres: Harper-Collins.

- The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/news/politics/david-cameron/7712545/David-Cameron-becomes-youngest-Prime-Minister-in-almost-200-years.html>
- The Academies Programme (18 de octubre de 2007). *UK Parliament*. Recuperado de <https://publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmpubacc/402/402.pdf>
- The 1870 Education Act (s. f.). *UK Parliament*. Recuperado de <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/1870educationact>
- The Academies Programme (s. f.). *National Audit Office*. Recuperado de <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2007/02/0607254es.pdf>
- Theakston, K. (2004). *Rating Prime Ministers: Politicians & Parties (Satisfaction with Government Party Leaders)*. Reino Unido: Ipsos Mori. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20110912105223/http://www.ipsos-mori.com/researchpublications/researcharchive/poll.aspx?oItemId=661>
- Theodore, N., Peck, J. y Brenner, N. (2009). Urbanismo neoliberal: La ciudad y el imperio de los mercados. *Temas Sociales*, 66, 1-11.
- Theresa May vows to be 'one nation' prime minister (13 de julio de 2016). *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/uk-politics-36788782>
- Thomas, H. (1990). From local financial management to local management of schools. En M. Flude y M. Hammer (eds.), *The Education Reform Act, 1988: its origins and implications*. Londres: Falmer Press.
- Tiana, A. (2006a). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación*, 1, 19-30.
- Tiana, A. (2006b). La enseñanza religiosa escolar: los planteamientos del Ministerio de Educación y Ciencias. *Bordón*, 58(4-5), 569-582.
- Tiana, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, 334, 83-100.
- Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Tiana, A. (2018). El desarrollo conflictivo del artículo 27 en años decisivos (1982-2008). En M. Puelles-Benítez y M. Menor-Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (pp. 99-120). Madrid: Morata.
- Tojo, M. (23 de diciembre de 2018). ¿Qué pasaría si se liberalizase el suelo como pide la extrema derecha? *Público*. Recuperado de <https://www.publico.es/economia/pasaria-liberalizase-suelo-pide-extrema-derecha.html>
- Tomassini, L. (2003). ¿Qué es la tercera vía?: hacia un mundo con sentido. *Estudios Internacionales*, 36(143), 27-52. doi: 10.5354/0719-3769.2011.14656
- Tony Blair gana elecciones con reducida mayoría (5 de mayo de 2005). *El Universo*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/2005/05/05/0001/14/C54D03A5B67E4E5784A8987C52644544.html>
- Tooley, J. (1998). The 'neo-liberal' critique of state intervention in education: a reply to Winch. *Journal of Philosophy of Education*, 2(32), 267-281.
- Tooley, J. (1999). *The Global Education Industry: Lessons from Private Education in Developing Countries*. IEA Studies in Education. Londres: The Institute of Economic Affairs.
- Tooley, J. (2002). Justificación de las soluciones de mercado en educación. En M. Narodowski, M. Mores y M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, Mercado y Escuela* (pp. 129-144). Buenos Aires: Granica.

- Tooley, J. y Dixon, P. (2005a). *Private education is good for the poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries*. Washington DC: Cato Institute.
- Tooley, J. y Dixon, P. (2005b). *Is private education good for the poor*. Washington DC: Cato Institute.
- Torres Menárguez, A. (5 de marzo de 2019). *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/02/27/actualidad/1551274669_914634.html
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 58-61.
- Torres, J. (2018). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. Madrid: Morata.
- Travis, A. (1 de agosto de 2013). National archives: Margaret Thatcher wanted to crush power of trade unions. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/uk-news/2013/aug/01/margaret-thatcher-trade-union-reform-national-archives>
- Tubella, P. (8 de abril de 2013). Salvada por la guerra de las Malvinas. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2013/04/08/actualidad/1365449870_225977.html
- Tusell, J. (2004). *El aznarato. El gobierno del Partido Popular 1996-2003*. Madrid: Aguilar.
- Tussell, J. (2003). La reconciliación española. *Claves*, 132, 32-39.
- Types of school (s. f.). *UK Government*. Recuperado de <https://www.gov.uk/types-of-school/faith-schools>
- Ubarretxena, A. (17 de noviembre de 2017). ETA anuncia su desarme unilateral para el 8 de abril. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/politica/20170317/comunicado-eta-anuncia-desarme-5904996>
- Understanding school segregation in England: 2011 to 2016 (s. f.). *The Challenge*. Recuperado de <https://the-challenge.org/uploads/documents/TCN-Understanding-School-Segregation-in-England-2011-to-2016.pdf>
- UNESCO (15 de julio de 2016). *263 millones de niños y jóvenes no escolarizados desde la enseñanza primaria hasta el segundo ciclo de secundaria*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/263_million_children_and_youth_are_out_of_school_from_primar/
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2019). UIS DATA. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- Unesco (2019a). *Database on the right to education*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=countries&lng=en>
- UNESCO (2019b). *El derecho a la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- Unión Europea (2016). *The EU in brief*. Recuperado de https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_es
- Universitat Autònoma de Barcelona (2019). *El efecto del Informe PISA en la educación depende del uso político que se haga*. Recuperado de <https://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia/8220-el-efecto-del-informe-pisa-en-la-educacion-depende-del-uso-politico-que-se-haga-8221-1345667994339.html?noticiaid=1345720359378>
- Urrutia, C. (16 de junio de 2017). El Banco de España: «No se puede decir que no hicimos nada, aunque puede que fuera insuficiente». *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/economia/2017/06/16/5943aff5468aeb43d8b45fa.html>

- Valdecantos, C. (17 de abril de 2004). Zapatero, investido presidente con 183 votos. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2004/04/17/espana/1082152801_850215.html
- Valdecantos, C. (5 de mayo de 1996). Aznar, investido presidente, lleva al Gobierno al PP. *El País*. recuperado de https://elpais.com/diario/1996/05/05/espana/831247229_850215.html
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART6.pdf>
- Van Dijk, T. (2004). La retórica belicista de un aliado menor. Implicaturas políticas y legitimación de la guerra de Irak por parte de José M.^a Aznar. *Oralia*, 7, 195-225.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. París: Presse Universitaires Française.
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Van Zanten, A. (2007). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne: défection, prise de parole et évitement de la mixité. En H. Lagrange (dir.), *L'épreuve des inégalités* (pp. 315-345). París: PUF.
- Vanderberghe, V. (2002). Combinación de los controles burocrático y de mercado en educación: ¿Una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? En M. Nadorowski, M. Nores, y M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp. 213-238). Barcelona: Granica.
- Vargas, P. (9 de mayo de 2012). 10 de mayo: jornada de lucha por la sanidad pública. *Nueva Tribuna*. Recuperado de <https://www.nuevatribuna.es/articulo/sociedad/10-de-mayo-jornada-de-lucha-por-la-sanidad-pblica/20120509173650075000.html>
- Vega-Gil, L. (1997). La reforma educativa de España (1970-1990). *Educación*, 13, 101-128.
- Vega, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- Velasco, L. (1996). *Políticas del PSOE 1982-1995: del "cambio" a la decepción*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Velasco, R. (2019). *Las fisuras del Bienestar en España*. Madrid: Catarata.
- Venegas, M. y Heras, S. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 73-99.
- Verger, A. (2005). *Transformaciones globales y educación pública. El caso del acuerdo de comercio de la OMC, Aula de innovación educativa, Barcelona*. Recuperado de http://www.uned.es/125028/images/Bibliografia/Verger_Transformaciones_globales.pdf
- Verger, A. (2006). La liberalización educativa en el marco del AGCS/GATS: Analizando el estado actual de las negociaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(9), 1-23. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130.
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público-privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 11-29.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.
- Verger, A., Bonal X., y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27). doi: 10.14507/epaa.24.2098

- Verger, A., Currán, M. y Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36(132), 657-697.
- Verger, A., Edwards, B. y Kosar-Altinyelken, H. (2014). Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education*, 50(4), 381-399. doi: 10.1080/03050068.2014.918713
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A political Economy of Global Education Reform*. Nueva York: Teachers College Press.
- Verger, A., Kosar-Altinyelken, H., y De Koning, M. (2013). *Global Managerial Education Reforms and Teachers*. Brussels: International of Education.
- Verger, A., Lubienski, C. y Steiner-Khamsi, G. (eds.) (2016). *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Nueva York: Routledge.
- Verger, A., Novelli, M. y Kosar-Altinyelken, H. (eds.) (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues, and policies* (2.ª ed.). Nueva York: Bloomsbury.
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G. y Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3), 325-340.
- Vergés, J. (2013). *Las privatizaciones de empresas públicas en España*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2072/334321>
- Vila-Márquez, F. (2016). *El liderazgo mediado: Aznar y las estrategias de personificación de la política en las campañas de 1996 y 2000* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Vilaro, R. (1981). Reagan reduce impuestos y propone recortar el déficit público. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1981/02/19/economia/351385202_850215.html
- Villamor-Manero, P. (2005). *La libertad de elección en educación: Análisis pedagógico de la situación nacional e internacional* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Villamor-Manero, P. (2008). Modelos de elección: programas y experiencias de libertad de elección en Estados Unidos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(1), 234-248.
- Villamor-Manero, P. y Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 265-276.
- Villamor-Manero, P., y Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 265-276.
- Villamor-Manero, P., y Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 265-276.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. *Revista de educación*, 330, 187-204.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España. *Revista de educación*, 330, 187-204.
- Viñao, A. (1998). Neoliberalismo a la española: Límites, contradicciones y realidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 75-80.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2012). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras.
- Viñao, A. (2013). Confesiones y educación religiosa en la escuela pública: tradiciones históricas y situación actual en España. En J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na europa do sul no século XX* (pp. 255-274). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.
- Viñao, A. (2018). Los orígenes del debate. Liberalismo, Estado, educación e Iglesia. En M. Puelles-Benítez y M. Menor-Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas* (pp. 33-35). Madrid: Morata.
- Von Beyme, K. (1985). El conservadurismo. *Revista de Estudios Políticos*, 43, 7-44.
- Walford, G. (1990). The 1988 Education Reform Act for England and Wales: Paths to Privatization. *Educational Policy*, 4(2), 127-144. doi: 10.1177/0895904890004002006
- Walford, G. (2000). From city technology colleges to sponsored grant-maintained schools. *Oxford Review of Education*, 26(2), 145-158.
- Walford, G. (2000). From city technology colleges to sponsored grant-maintained schools. *Oxford Review of Education*, 26(2), 145-158.
- Walford, G. (2011) Low-fee private schools in England and in less economically developed countries. What can be learnt from a comparison? *Compare*, 41(3), 401-413. doi: 10.1080/03057925.2010.542033
- Walford, G. (2012). *Privatization and privilege in Education (RLE Edu L)*. Londres: Routledge.
- Walford, G. (2014a). Academies, free schools and social justice. *Research Papers in Education*, 29(3), 263-267. doi:10.1080/02671522.2014.885725
- Walford, G. (2014b). Educational reform and Sociology in England and Wales. En D. L. Levinson, P. W. Cookson y A. R. Sadovnik (eds.), *Education and Sociology* (pp. 211-218). Londres: Routledge.
- Walford, G. (2014c). From city technology colleges to free schools: sponsoring new schools in England. *Research Papers in Education*, 29(3), 315-329. doi: 10.1080/02671522.2014.885731
- Walls, A. de (14 de diciembre de 2009). The Secrets of Academies' Success. *Civitas*. Recuperado de http://www.civitas.org.uk/pdf/secrets_success_academies.pdf
- Waring, O. (11 de mayo de 2018). How many grammar schools are there in the UK and how are they different to comprehensive schools? *Metro*. Recuperado de <https://metro.co.uk/2018/05/11/many-grammar-schools-uk-different-comprehensive-schools-7537688/>
- Webb, P. D. (14 de noviembre 2018b). Labour Party. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/Labour-Party-political-party>
- Webb, P. D. (15 de marzo 2018a). Liberal Party. *Encyclopaedia Britannica* [versión electrónica]. New York, UE: Encyclopaedia Britannica Inc., Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/Liberal-Party-political-party-United-Kingdom>
- West, A. (2010). High stakes testing, accountability, incentives and consequences in English schools. *Policy & Politics*, 38(1), 23-39. doi: 10.1332/030557309X445591
- West, A. y Bailey, E. (2013) The development of the academies programme: 'Privatising' School-Based Education in England 1986-2013. *British Journal of Educational Studies*, 61, 137-159.
- 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. doi: 10.1080/13876988.2016.1262549
- West, A., y Wolfe, D. (2018). *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*. Clare Market Papers No. 23. London: LSE Academic Publishing
- Whittaker, F. (30 de abril de 2017). Corbyn: Labour will let councils build new schools and take over academies. *Schools Week*. Recuperado de <https://schoolsweek.co.uk/corbyn-labour-will-let-councils-build-new-schools-and-take-over-academies>

- Whitty, G. (1989). The new right and the national curriculum: State control or market forces? *Journal of Education Policy*, 4(4), 329-341. doi: 10.1080/0268093890040402
- Whitty, G. (2008). Twenty years of progress? English Education Policy 1988 to the present. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 165-184. doi: 10.1177/1741143207087771
- Whitty, G. y Menter, I. (1989). Lessons of Thatcherism: Education Policy in England and Wales 1979-88. *Journal of Law and Society*, 16(1), 42-64.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata.
- Why do the rich get benefits? (2019). *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/magazine-11467577>
- Wiborg, S. (2010) *Swedish Free Schools: Do they work?* (Research Paper núm. 18). Londres: Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. Recuperado de <http://www.llakes.org>
- Wiborg, S. (2015) Privatising education: Free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, 59(3), 473-497.
- Wilson, H. (15 de junio de 2013). British Gas's Tell Sid campaign was the right way to run a privatisation. *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/newsbysector/banksandfinance/10121640/British-Gas-Tell-Sid-campaign-was-the-right-way-to-run-a-privatisation.html>
- Winnett, R. y Mason, R. (6 de agosto de 2012). Nick Clegg: The Coalition contract is 'broken' over Lords and boundary reform. *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/news/9456720/Nick-Clegg-the-Coalition-contract-is-broken-over-Lords-and-boundary-reform.html>
- Wrigley, C. (2009). Trade unionists and the Labour Party in Britain: the bedrock of success. *Revue Française de Civilisation Britannique. French Journal of British Studies*, XV(2), 59-72. doi: 10.4000/rfcb.1138
- Yagüe, A. M. e Ibáñez, M. J. (25 de septiembre de 2013). La 'ley Wert' permitirá a la privada construir colegios en suelo público. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20130923/la-ley-wert-permitira-a-la-privada-construir-colegios-en-suelo-publico-2685653>
- Yang, R. (2007). Comparing Policies. In M. Bray, M. Adamson y M. Mason (2007), *Comparative Education Research, Approaches and Methods* (pp. 285-308). Germany: Springer.
- Yarce, J. (1997). Calidad total en la educación. *Revista Educación y Educadores*, 27(1), 29-32.
- Yárnoz, C. (4 de marzo de 1996). Aznar gana, pero necesita pactos para gobernar. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1996/03/04/espana/825894047_850215.html
- Youle, E. (12 de julio de 2019). Top Academy Chain Accused of 'Cheating' Ofsted Inspections at Multiple Schools. *The Huffington Post*. Recuperado de https://www.huffingtonpost.co.uk/entry/harris-academy-chain-accused-of-cheating-ofsted-inspections-at-multiple-schools_uk_5bf410bde4b01909c809871f
- Young, D. (1990). *The enterprise years: A businessman in the Cabinet*. Londres: Headline.
- Young, H. (2019). Margaret Thatcher | Biography & Facts. *Enciclopedia Britannica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Margaret-Thatcher>
- Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan.
- Younie, S. y Leask, M. (2013). *Teaching with technologies: The essential guide*. Nueva York: McGraw-Hill.

Ysàs, P. (2014). El PSOE en el gobierno: del «socialismo democrático» al «socialismo liberal». En C. Navaja Zubeldía y D. Iturriaga Barco (coords.), *IV Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 47-62). Logroño: Universidad de la Rioja.

Zapatero remodela su Gobierno para «anticipar la recuperación económica» (8 de abril de 2009). *La Opinión A Coruña*. Recuperado de <https://www.laopinioncoruna.es/espana/2009/04/08/zapatero-remodela-gobierno-anticipar-recuperacion-economica/275796.html>

Anexo. Tablas comparativas sobre políticas educativas de los
diferentes partidos

Tabla 1. Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos del Reino Unido en las elecciones del 3 de mayo de 1979

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Fondos públicos a iniciativas privadas	Las <i>Independent Schools</i> son una amenaza a la igualdad de oportunidades, ya que suponen la desviación de subsidios públicos a iniciativas privadas	Volver a poner en funcionamiento los fondos públicos asignados a las <i>Direct Grant Schools</i> , que acogen a alumnos de bajos ingresos por su rendimiento académico para permitir oportunidades educativas a los más pobres. Los padres podrán reclamar parte de las cuotas de este tipo de <i>Grammar Schools</i> selectivas. Por lo tanto, el principio de concesión directa se restaurará con un <i>Assisted Places Scheme</i>
Ratio alumnos	Establecer como prioridad la reducción de alumnos por aula	
Educación Infantil	Proporcionar educación infantil al 90 % de los niños de 4 años y al 50 % de los niños de 3 años.	
Exámenes/Evaluación/Estándares	Promover la evaluación como medida para elevar los estándares en el rendimiento educativo mediante pruebas nacionales en lectura, escritura y aritmética que serán aplicadas por las LEA Publicar los resultados de los exámenes como medida de transparencia para que los padres puedan elegir en libertad	
Igualdad de oportunidades	Promover la educación para el empleo basada en la igualdad de oportunidades. La educación debe tener un carácter integral y universal. Para ello, entre otras cosas se pretende eliminar las barreras financieras que impiden el acceso o continuación de la carrera académica de los alumnos de más de 16 años que pertenecen a familias de bajos ingresos	
Inspección	Reforzar la inspección de las escuelas	
Ley de Educación	Derogar la Education Act de 1976	
Libertad de elección de centro	Promover el derecho a decidir de los padres para influir en la educación. Medida que permitirá elevar los estándares de rendimiento de las escuelas. La impondrá un claro deber al gobierno y a las LEAs de tener en cuenta los deseos de los padres cuando asignen niños a las escuelas, con un sistema de apelaciones local para los insatisfechos	
Profesorado	Reorganizar la formación del profesorado en las dimensiones prácticas y disciplinares	
Financiación	Aumentar el gasto en la restauración de las infraestructuras	

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
educativas		

Nota: Elaboración propia a partir de los manifiestos políticos del Partido Laborista (1979) y el Partido Conservador (1979). 1979 Labour Party Manifesto (2019). *Web Archive*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20101104122057/http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1979/1979-labour-manifesto.shtml>; 1979 Conservative Party Manifesto (2019). *Conservative Manifesto*. Recuperado de <http://www.conservativemanifesto.com/1979/1979-conservative-manifesto.shtml>

Tabla 2. Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos del Reino Unido en las elecciones del 9 de junio de 1983

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Instituciones privadas	<p>Las escuelas privadas como un obstáculo educación libre y justo, capaz de satisfacer las necesidades de toda la comunidad.</p> <p>Abolir el <i>Assisted Places Scheme</i> y la compra de lugares de las autoridades locales; las prestaciones de alojamiento pagadas al personal del gobierno para que sus hijos asistan a escuelas privadas y garantizar un alojamiento seguro para los niños que necesitan educación residencial</p> <p>Retirar el estado caritativo de las escuelas privadas y todos sus otros subsidios públicos y privilegios fiscales</p> <p>También cobraremos el IVA sobre las tarifas pagadas a dichas escuelas; eliminación gradual de tarifas; e integrar las escuelas privadas dentro del sector de las LEAs cuando sea necesario</p>	<p>Defender a las escuelas de la Iglesia y a las <i>independent schools</i>.</p> <p>Defender el derecho de los padres a gastar su propio dinero en la educación de sus hijos</p>
Plan de estudios	Exigir a las LEAs que mantengan un plan de estudios amplio, equilibrado e integral, que ofrezca oportunidades verdaderamente iguales para los niños y las niñas, y que las minorías étnicas puedan satisfacer las necesidades de nuestra sociedad multicultural	
Educación primaria	<p>Restaurar los fondos a las LEAs para reducir el tamaño de las clases</p> <p>Mejorar los materiales de aprendizaje y las instalaciones en las escuelas primarias</p>	
Educación secundaria	Fomentar un mayor nivel de rendimiento entre todos los alumnos en la variedad de actividades académicas y de otra índole que son partes esenciales de la educación integral	
Exámenes/Evaluación/Estándares	Establecer un sistema común de evaluación para todos los jóvenes de 16 años que fomente el esfuerzo y registre con precisión los logros en la escuela.	<p>Alentar a las escuelas a mantener registros adecuados de los logros de sus alumnos, comprar más computadoras y realizar exámenes externos calificados</p> <p>Mejorar el sistema de examen público y mantener los estándares de O-levels</p>
Inspección/publicación de resultados		Seguir publicando y asegurándonos de que también sean seguidos los informes del HMI
Fracaso Escolar/absentismo escolar		Cambiar el énfasis en el Servicio de Bienestar Educativo de nuevo a la

		<p>asistencia a la escuela, a fin de reducir el absentismo escolar.</p> <p>Aplicar el Plan de capacitación para jóvenes ofrece a cada joven de 16 años un año de capacitación seria para el trabajo</p>
Ley Educación	<p>Derogar la <i>Education Act</i> de 1979 y prohibir todas las formas de selección académica, como las <i>Eleven Plus</i>, como condición de admisión a las escuelas secundarias</p> <p>Abolir el castigo corporal; y ayudar a las autoridades locales y las escuelas a desarrollar otros métodos, que ya se han practicado con éxito en muchas escuelas, para enfrentar el mal comportamiento</p>	
Libertad de elección de centro		<p>Con la <i>Our Parents Charter</i> y la <i>Education Act</i> de 1980. Por primera vez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • las autoridades locales están obligadas a tener en cuenta la elección de los padres de la escuela para sus hijos; • las escuelas se ven obligadas a publicar prospectos, dando detalles de los resultados de sus exámenes; • a los padres se les otorgó el derecho a ser representados en los cuerpos directivos de la escuela; • el Gobierno ofreció <i>Assited Places Scheme</i> para permitir que los padres menos acomodados envíen niños inteligentes a algunas de las mejores escuelas independientes <p>Dar a los padres más poder es una de las formas más efectivas de elevar los estándares educativos</p> <p>Continuar con formas de ampliar la elección y la influencia de los padres sobre la educación de sus hijos</p>
Profesorado	<p>Determinar un suministro de maestros debidamente calificados para reducir el tamaño de las clases. El tamaño de la clase no debe ser superior a 30. La calidad y la frecuencia de la capacitación de maestros en servicio debe mejorarse para que los maestros reciban no menos de un término escolar de capacitación en cada cinco años de servicio</p>	<p>No estamos satisfechos con la selección o la formación de nuestros profesores. Nuestro Libro Blanco establece un importante programa para mejorar las escuelas de formación docente</p>
Financiación	<p>Gastar más en educación, incluso en libros y equipos esenciales; terminar el esquema de <i>Assisted Places Scheme</i>; y detener la selección en las escuelas secundarias</p> <p>Discutir con las LEAs las formas de desarrollar un sistema reformado</p>	

para financiar la educación. Mientras se protege la democracia local en la educación, esto debe garantizar y mantener mejores estándares nacionales de provisión en áreas esenciales

Restablecer las comidas escolares y los servicios de leche, recortados por los conservadores. Esto ayudará a compensar las desigualdades, por ejemplo, en nutrición

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos políticos del Partido Laborista (1983) y el Partido Conservador (1983). 1983 Labour Party Manifesto (2019). *Web Archive*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20150330053201/http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1983/1983-labour-manifesto.shtml>. 1979 Conservative Party Manifesto (2019). *Conservative Manifesto*. Recuperado de <http://www.conservativemanifesto.com/1983/1983-conservative-manifesto.shtml>

Tabla 3. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 11 de junio de 1987

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Currículum	Trabajaremos con las LEA para asegurar un currículum central flexible pero claro acordado a nivel nacional, un Consejo de Normas Escolares	Establecer un currículum básico nacional. Es vital asegurar que todos los alumnos entre las edades de 5 a 16 años estudien una gama básica de materias, incluidas matemáticas, inglés y ciencias. En cada una de estas asignaturas básicas, se publicarán los programas de estudio y se establecerán niveles de logro para que el progreso de los alumnos se evalúe en torno a los 7, 11 y 14 años, y en preparación para el GCSE a los 16 años. Los padres, maestros y alumnos sabrán qué está haciendo cada niño
Comprensividad	Proporcionar fondos adecuados para el currículum y el examen de GCSE (<i>General Certificate of Secondary Education</i>), para mejorar el suministro de maestros y equipos para las asignaturas de ciencias, de modo que tanto las niñas como los niños aumenten el aprendizaje de las ciencias Invertir en una mejor enseñanza, clases más pequeñas y libros y equipos modernos, elevaremos los estándares educativos	
Instituciones privadas	Terminar con la prueba <i>Eleven Plus</i> en todas partes y detener el desvío de recursos valiosos que se producen a través <i>Assisted Places Scheme</i> y los subsidios públicos a las escuelas privadas	Ampliar el <i>Assisted Places Scheme (APS)</i> a 35 000 alumnos más. Este esquema altamente exitoso ha permitido que 25 000 niños talentosos de bajos recursos acomodados ganen lugares en las 230 <i>independent schools</i> que actualmente se encuentran en el APS Defender el derecho a la educación independiente como parte de una sociedad libre. Está bajo amenaza de todas las otras formas
Autonomía/gerencialismo		Dentro de cinco años, los órganos rectores y los directores de todas las escuelas secundarias y muchas escuelas primarias tendrán control sobre sus propios presupuestos. Con esta independencia, administrarán sus recursos y decidirán sus prioridades, cubriendo el costo de los libros, el equipo, el mantenimiento y el personal
Libertad de elección		Los padres quieren que las escuelas les brinden a sus hijos el conocimiento, la capacitación y el carácter que les conviene para el mundo de hoy. Quieren que se les enseñe habilidades educativas básicas. Quieren escuelas que fomenten los valores morales: honestidad, trabajo duro y responsabilidad. Y deberían tener el derecho de elegir las escuelas que hacen estas cosas por sus hijos Aumentar la libertad de elección de centro como medida para la mejora de los estándares educativos

		<p>Obligar a las escuelas a responder a las opiniones de los padres. Pero también debe haber una variedad de disposiciones educativas para que los padres puedan comparar mejor una escuela con otra</p> <p>Apoyar la coexistencia de una variedad de escuelas: <i>comprehensive schools, grammar schools, controlled and assisted schools, independent schools, sixth-grade schools</i> y <i>tertiary schools</i>. Así como los padres tendrán más opciones y los llevará a estándares más altos</p> <p>Establecer una red piloto de <i>city technology colleges</i>. Ya se han anunciado dos y el apoyo a más ha sido prometido por patrocinadores industriales</p>
Restar poder a las LEA		<p>Nos aseguraremos de que las LEA establezcan los presupuestos escolares de acuerdo con la cantidad de alumnos que asistirán a cada escuela.</p> <p>Permitiremos que las escuelas estatales opten por el control de LEA</p> <p>Si, en una escuela en particular, los padres y los órganos de gobierno desean independizarse de la LEA, se les dará la opción de hacerlo. Aquellas escuelas que opten por no estar bajo el control de la LEA recibirán una subvención completa directamente del Departamento de Educación y Ciencia. Se convertirían en <i>independent charitable trusts</i></p> <p>En el área cubierta por la Autoridad de Educación del Interior de Londres, donde todos los ayuntamientos desean independizarse de la LEA, podrán presentar propuestas al Secretario de Estado solicitando permiso para hacerse cargo de la educación dentro de sus límites</p>
Calidad Educativa	<p>Planear clases más pequeñas y asegurar que los niños tengan libros, equipos y edificios actualizados sin tener que depender de la recaudación de fondos para esos elementos esenciales</p> <p>El derecho a recibir comidas escolares gratuitas y la restauración de los estándares nutricionales</p> <p>Terminaremos con las clases de educación primaria de más de 40 niños</p>	<p>Reconocemos la importante contribución de las escuelas primarias rurales pequeñas a la educación y a la vida comunitaria de nuestros pueblos. Por lo tanto, nos aseguraremos de que el futuro de estas escuelas se juzgue por factores más amplios que simplemente el número de alumnos que asisten a ellas</p>
Profesorado	<p>Reconocer al profesorado</p> <p>Mejorar los vínculos entre las escuelas y el hogar para que los padres y maestros actúen en asociación para fomentar los mejores intereses de los niños</p>	<p>Hay más docentes en proporción a los alumnos que nunca</p> <p>Reconocer la importancia de los maestros y mejorar su estatus profesional</p> <p>Elaborar un <i>Green Paper</i> en el que se expondrán las diversas alternativas y entablará amplias consultas con miras a establecer un mecanismo nuevo y eficaz</p>

Financiación**Invertir en educación**

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos políticos del Partido Laborista (1987) y el Partido Conservador (1987). 1987 Labour Party Manifesto (1987). *Archive of Labour Manifestos*. Recuperado de <http://www.labour-party.org.uk/manifestos/1987/1987-labour-manifesto.shtml>; 1987 Conservative Party General Election Manifesto (1987). *Conservative Party Manifestos*. Recuperado de <http://www.conservativemanifesto.com/1987/1987-conservative-manifesto.shtml>

Tabla 4. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 11 de junio de 1992

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Currículum	<p>Crearemos un Programa nacional de estándares de lectura, con un Programa nacional de recuperación de lectura para ayudar a los que tienen dificultades</p> <p>Introducir un programa para mejorar equipos y laboratorios</p> <p>Fomentar el uso de métodos de enseñanza más efectivos, que incluyen fonética para lectura y enseñanza interactiva para matemáticas en toda la clase</p>	<p>Completar la introducción del Currículo Nacional que ofrece 10 asignaturas en un estándar definido a nivel nacional: inglés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, tecnología, arte, música, educación física y, en las escuelas secundarias, una lengua extranjera</p>
Instituciones privadas	<p>Terminar con la selección a los 11 años (<i>grammar schools</i>) donde aún existe. Introducir un sistema más justo para todas las reorganizaciones escolares, con consultas públicas independientes</p> <p>Eliminar el <i>Assited Places Scheme</i> (sin afectar a los alumnos que se encuentran actualmente en un lugar u ofrecido desde septiembre de 1992)</p>	<p>Defender, el derecho de las personas locales a preservar sus <i>grammar schools</i> y defender a las <i>independents schools</i></p> <p>Asegurar y fortalecer la asociación entre el estado y las iglesias en la educación.</p> <p>Mantener el <i>Assited Places Scheme</i></p>
Libertad de elección		<p>Extender la oportunidad y armar a las personas con el poder de elegir</p> <p>Creemos que todos los padres tienen derecho a elegir en la educación, no solo aquellos que pueden pagar las cuotas escolares</p> <p>Las escuelas de <i>GM</i> podrán cambiar su carácter si eso es lo que claramente quieren los padres y el cambio se ajusta a las necesidades más amplias del área local</p>
Aumento oferta educativa: creación tipo de escuelas (sistemas alternativos a las <i>maintained schools</i> que quedan fuera del control de las LEAs)		<p>Permitir a las mejores escuelas expandirse, y más escuelas podrán solicitar financiamiento tecnológico</p> <p>Facilitar que las escuelas pequeñas disfruten de los beneficios del estado de <i>GM</i> al agruparse</p> <p>Permitiremos que las escuelas pequeñas soliciten el estatus de <i>GM</i> de manera agrupada.</p> <p>La Iniciativa de CTC se expandirá por todo el país</p> <p>Las escuelas existentes que opten por el estado de <i>GM</i> podrán emular a los CTC y atraer patrocinio privado de tecnología</p>
Autonomía/gerencialismo	<p>Reformar el esquema de los conservadores para la gestión local de las escuelas. Todas las escuelas tendrán la libertad de administrar sus presupuestos diarios, y las LEAs recibirán un nuevo rol estratégico. Las</p>	<p>Dar a las escuelas el control sobre sus propios presupuestos y alentar nuevos tipos de escuelas</p> <p>Permitir que las escuelas se vuelvan independientes de los consejos locales,</p>

	escuelas excluidas serán liberadas del control del gobierno central y reunidas con CTC en la corriente principal del sistema escolar local	solicitando el estatus de <i>GM</i> si los padres involucrados así lo desean
Asociaciones Público-Privadas	Las <i>Private Finance Initiative (PFI)</i> mejorarán la condición de los edificios escolares	
Exámenes/Evaluación/Estándares	<p>Los exámenes nacionales deben proporcionar la información necesaria para ayudar a los alumnos y para juzgar la eficacia de las escuelas, sin perder un buen tiempo de enseñanza</p> <p>Los Premios Nacionales, similares al Premio de la Reina para la Industria, fomentarán la excelencia en las escuelas</p> <p>Las escuelas primarias son la clave para dominar lo básico y desarrollar en cada niño el afán de aprender. Cada escuela necesita una evaluación de referencia de los alumnos cuando ingresan a la escuela, y un objetivo anual para mejorar</p>	<p>Las pruebas de los niños de 7 años están en marcha y ahora se están desarrollando pruebas para niños mayores</p> <p>Se proporcionará a los padres información sobre el desempeño de todas las escuelas locales para elegir de manera informada</p> <p>Se realizarán pruebas regulares y sencillas para todos los niños de 7, 11 y 14 años para 1994</p> <p>GCSE a los 16 años se integrará en el Currículo Nacional, con un nuevo grado de A+ para evaluar a los más capaces. La mayoría de las calificaciones provendrán de un examen escrito</p> <p>La información completa se publicará anualmente sobre el rendimiento de todas las LEAs en cada área</p> <p>Prestar especial atención a elevar los estándares educativos en áreas de privación en nuestras ciudades</p>
Inspección	Los planes conservadores para privatizar la inspección de las escuelas serán eliminados	La inspección independiente de las escuelas proporcionará a los padres informes directos sobre la escuela de sus hijos, junto con un plan de acción de los gobernadores para remediar cualquier debilidad
Comprensividad	<p>Todas las niñas y niños, de todos los orígenes, deben poder descubrir sus talentos y desarrollar su potencial</p> <p>Reducir el tamaño de las clases para niños de cinco, seis y siete años a 30 años o menos, eliminando gradualmente el <i>Assited Places Scheme</i>, cuyo costo aumentará a £ 180 millones por año</p> <p>Mejorar las habilidades de la fuerza docente; asegurar un mayor enfoque en la alfabetización en el currículo; y poner a prueba las escuelas de verano de alfabetización para cumplir con nuestro nuevo objetivo de que, dentro de una década, todos los niños abandonan la escuela primaria con una edad de lectura de al menos 11 años</p>	
Profesorado		<p>Reforzar el profesionalismo de los docentes</p> <p>Crear un organismo independiente de revisión de la remuneración de los docentes (SRTB)</p>
Financiación	Modernizar las escuelas británicas. Durante los próximos 22 meses, se	

pondrán a disposición recursos adicionales de al menos £ 600 millones
para la inversión en educación
Se invertirán £20 millones en recuperación de lectura en el primer año
Destinar fondos a bibliotecas y libros
Comenzar a abordar el atraso de las reparaciones escolares

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos políticos del Partido Laborista (1992) y el Partido Conservador (1992). 1992 Labour Party Manifesto (1992). *Archive of Labour Manifestos*. Recuperado de <http://www.labour-party.org.uk/manifiestos/1992/1992-labour-manifesto.shtml>; 1992 Conservative Party General Election Manifesto (1992). *Conservative Party Manifestos*. Recuperado de <http://www.conservativemanifesto.com/1992/1992-conservative-manifesto.shtml>

Tabla 5. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 1 de mayo de 1997

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Competencias de las LEAs	<p>Devolver el poder, y más de sus presupuestos, a los jefes y gobernadores.</p> <p>El Secretario de Estado puede suspender los poderes relevantes de la LEA y enviar un equipo de mejora.</p> <p>Las LEAs estarán presentes en los órganos de gobierno de las <i>GM schools</i>, pero no los controlarán</p>	<p>Las LEAs continúan siendo responsables de los estándares de sus escuelas. Proporcionarán fondos y competirán con otras organizaciones para brindar servicios a las escuelas</p>
Autonomía		<p>Exigir a las LEAs que deleguen más de los presupuestos, sobre el empleo de su personal y sobre las admisiones a los centros. Permitir que las escuelas seleccionen a algunos de sus alumnos.</p> <p>Se permitirá asumir la propiedad de sus activos, para que puedan hacer un mejor uso de los recursos.</p>
Libertad de elección de centro	<p>Respaldar las pautas para admisiones abiertas y justas, pero también se otorgará un derecho de apelación a un panel independiente.</p>	
Participación de los padres en los centros educativos	<p>Incrementar los poderes y responsabilidades de los padres. Habrá más padres gobernadores y, por primera vez, representantes de los padres en las LEA.</p>	
Instituciones privadas	<p>El laborismo nunca forzará la abolición de buenas escuelas, ya sea en el sector privado o estatal. Cualquier cambio en las políticas de admisión de las <i>grammar schools</i> será decidido por los padres locales. Las escuelas de la iglesia mantendrán su distintivo espíritu religioso.</p>	<p>Desarrollar el <i>Assisted Places Scheme</i> para cubrir todas las edades de la educación obligatoria, en línea con nuestros planes de gastos actuales. Proponemos desarrollarlo aún más en un esquema de becas más amplio que cubra oportunidades educativas adicionales. Se protegerán las libertades y el estado de las <i>independent schools</i>.</p>
Diversidad tipo escuelas (fuera del control de las LEA)	<p>Elevar los estándares de cada escuela.</p> <p>No regresar a las <i>Eleven Plus</i>.</p> <p>Intervenir donde haya problemas, no donde las escuelas estén teniendo éxito.</p> <p>Utilizar lo mejor del sistema público y privado.</p> <p>Las <i>GM schools</i> prosperarán. El sistema de financiación no discriminará injustamente ni entre las escuelas ni entre los alumnos</p>	<p>Fomentar las <i>specialist schools</i> en tecnología, artes, idiomas y deportes.</p> <p>Dar a todas las escuelas mantenidas por el subsidio mayores libertades para expandir y seleccionar a sus alumnos.</p> <p>El objetivo final es que todas las escuelas asuman la responsabilidad total de la administración de sus propios asuntos.</p> <p>Ayudar a las escuelas a convertirse en <i>GM schools</i> donde los padres deseen esa conversión.</p>

<p>Exámenes/Evaluación/Estándares</p>	<p>Atacar los bajos estándares en las escuelas.</p> <p>Las LEAS deben demostrar que cada escuela está mejorando. Para aquellas escuelas deficientes que no pueden mejorar, los ministros ordenarán un "nuevo comienzo": cerrar la escuela y comenzar de nuevo en el mismo sitio. Donde las buenas escuelas y las malas escuelas coexistan lado a lado, autorizaremos a las LEA a permitir que una escuela se haga cargo de la otra para establecer la escuela de bajo rendimiento en un nuevo camino.</p> <p>Para atacar el bajo rendimiento en áreas urbanas, hemos desarrollado un nuevo esquema con la <i>Premier League</i>. En asociaciones entre el gobierno central, el gobierno local y los clubes de fútbol, se establecerán centros de apoyo a los estudios en los terrenos de la <i>Premier League</i> en beneficio de los niños locales. El plan se lanzará de forma piloto durante la temporada 1997/8.</p>	<p>Establecer objetivos nacionales para el rendimiento escolar para alcanzar la máxima categoría de estándares internacionales en todo el espectro de la educación.</p> <p>Que todas las escuelas planifiquen cómo mejorar su rendimiento y establecer objetivos que se relacionen con escuelas similares y estándares nacionales.</p> <p>Dar a todos los padres información completa sobre el desempeño de la escuela de sus hijos.</p> <p>Tomar medidas para que cualquier escuela con bajo rendimiento esté a la altura.</p> <p>Publicar los resultados de las pruebas escolares, incluidos los resultados de las pruebas de niños de 7 y 14 años.</p> <p>Presentaremos nuevas pruebas para niños de 5 y de 14 años que cubre todo el Currículo Nacional, evaluando el progreso antes de elegir los temas para GCSE.</p>
<p>Inspección</p>	<p>El rendimiento de la LEA será inspeccionado por Ofsted y la Comisión de Auditoría.</p>	<p>Tomar el control de las escuelas que fallan directamente y cerrarlas si es necesario.</p> <p>Requerir que cada escuela establezca y publique objetivos regulares y planes para mejorar sus resultados académicos. Los inspectores independientes supervisarán los resultados de las escuelas más débiles y sus planes de mejora en intervalos regulares.</p> <p>Las escuelas fallan a veces por la LEA que las administra.</p> <p>Permitir la inspección independiente de las LEAs e intervenir directamente para elevar los estándares donde las autoridades educativas están decepcionando a los niños.</p> <p>Se requerirá que las autoridades que fallan establezcan sus planes para elevar los estándares, y trabajen con equipos de educación, dirigidos por inspectores independientes, para implementar dichos planes.</p>
<p>Calidad de la educación</p>	<p>Competir con éxito sobre la base de la calidad.</p>	<p>El futuro de Gran Bretaña depende de la calidad de su educación.</p>
<p>Nuevas tecnologías</p>	<p>Hemos acordado con <i>British Telecom</i> y las compañías de cable que conectarán escuelas, bibliotecas, colegios y hospitales a la autopista de información de forma gratuita. También hemos asegurado un acuerdo para que los cargos de acceso sean lo más</p>	

bajos posible.

Para Internet, planeamos una *National Grid for Learning*, franquiciada como una asociación pública / privada, que brindará a los maestros materiales actualizados para mejorar sus habilidades, y a los niños materiales educativos de alta calidad. Usaremos dinero de la lotería para mejorar las habilidades de los maestros existentes en tecnología de la información.

En oposición, los laboristas establecieron la comisión independiente *Stevenson* para promover el acceso de los niños a las nuevas tecnologías. Su reciente informe es un programa desafiante para el futuro. Estamos examinando con urgencia cómo implementar sus planes, en particular el desarrollo de *software* educativo a través de un sistema de calificación que proporcionará a las escuelas garantías de calidad del producto; y la provisión para cada hijo de una dirección de correo electrónico individual. Un comité independiente continuará aconsejándonos sobre la implementación de nuestros planes en el gobierno.

Directores	Establecer requisitos obligatorios para el puesto de director. Un maestro principal será nombrado para un puesto solo cuando esté completamente capacitado para aceptar la responsabilidad.	La mayor responsabilidad de los directores y su papel en el logro de la eficiencia en el ahorro sea reconocida por su organismo de revisión salarial. Las escuelas más fuertes y más efectivas donde los directores y gobernadores pueden moldear su propio carácter distintivo.
Profesorado	Los maestros tendrán derecho a un apoyo positivo de los padres para promover una buena asistencia y una buena disciplina. Las escuelas dependen fundamentalmente de la calidad de todo el personal. La mayoría de los maestros son hábiles y dedicados, pero otros no lo son tanto. Mejoraremos la capacitación de los docentes. Habrá un consejo de enseñanza general para hablar y elevar los estándares en la profesión. Crearemos un nuevo grado de maestros para reconocer a los mejores. Habrá procedimientos rápidos pero justos para eliminar a los maestros que no pueden hacer el trabajo.	Establecer un sistema más riguroso y efectivo para evaluar a los maestros, que refleje el desempeño de sus alumnos en las pruebas y exámenes: esto identificará qué maestros necesitan más ayuda y, cuando sea necesario, cuáles maestros deben ser reemplazados. Alentar a más maestros a ingresar a la profesión a través de esquemas de capacitación práctica centrados en la experiencia en el aula, como el Plan de Graduados para Maestros. Dotar de formación para imponer disciplina en las aulas.
Financiación	Aumentar la proporción del ingreso nacional que se gasta en educación a medida que la disminuimos en las cuentas del fracaso económico y social.	

Más gasto en educación a medida que disminuye el costo del desempleo.

Estamos comprometidos a revertir la tendencia en los recortes en el gasto educativo.

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos del Partido Laborista (1997) y el Partido Conservador (1997).

Tabla 6. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 7 de junio del 2001

Variables	Partido Laborista	Partido Conservador
Diversidad tipo/escuelas (fuera del control de las LEAs)	Expandir las <i>specialist schools</i> . Diversificar las escuelas estatales con nuevas <i>City Academies</i> y más <i>faith schools</i>	Introducir <i>free schools</i> para liberar a todas las escuelas del país del control burocrático. Abolir la regla que impide que las escuelas exitosas se expandan para recibir más alumnos. Permitir que las iglesias y otras comunidades religiosas, grupos de padres, fundaciones caritativas y empresas establezcan nuevas escuelas con derecho a recibir fondos por alumno de la misma manera que las escuelas existentes y estarán sujetos a los mismos estándares e inspecciones.
Participación de los padres en los centros		Poder para que los padres cambien la gestión de las escuelas deficientes. Dar a los padres el derecho a solicitar una inspección especial de la <i>Ofsted</i> si temen que la escuela de su hijo esté fallando. Si los inspectores confirman su opinión, la administración de la escuela tendrá que ser cambiada. Nuestro objetivo es dar libertad a los padres y a los directores. Estas reformas llevarán a escuelas del tipo que los padres quieren.
Órganos de gobierno de los centros educativos		Los jefes y gobernadores tendrán la completa responsabilidad de dirigir las escuelas. Podrán elegir cómo premiar la excelencia entre sus maestros.
Educación primaria	Garantizar que las escuelas primarias ofrezcan más oportunidades para aprender idiomas, música y deportes, así como estándares más altos en lo básico Modernizar radicalmente las escuelas integrales	
Educación secundaria	Que toda escuela secundaria tenga un carácter distintivo, misión y sea centro de excelencia. Rechazar un regreso a las <i>Eleven Plus</i> .	
Exámenes/Evaluación/Estándares	Provisión de reforma para niños de 11 a 14 años para garantizar estándares más altos en inglés, matemáticas, ciencias y tecnología de la información.	
Inspección	La <i>Ofsted</i> ayudará a elevar los estándares.	
Profesorado	Crear 10.000 empleos docentes	Reducir la carga burocrática de los docentes
Director	Dirigir más dinero a los directores, más libertad para escuelas exitosas	Libertad para los directores y gobernadores para dirigir sus propias escuelas.

	Los directores deben tener la libertad y los recursos necesarios para administrar sus escuelas de manera efectiva. Extender la libertad para administrar las escuelas de manera efectiva a los directores excelentes. Reducir la carga regulatoria en todas las escuelas.	
Financiación	Aumentar el gasto en educación en más del 5 % en términos reales cada año durante los próximos tres años.	Ahorrar dinero desperdiciado en la burocracia del gobierno y del consejo, dándolo a las escuelas de acuerdo por el número de alumnos.

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos del Partido Laborista (2001) y el Partido Conservador (2001).

Tabla 7. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 5 de mayo del 2005

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Currículo nacional		Adelgazar y mejorar el Currículo Nacional
Competencias LEAs	Reformar las LEAs para formar <i>Children's Trusts</i> para brindar un apoyo continuo a los niños y las familias y trabajar en colaboración con los sectores privado y voluntario.	
Educación privada	Convertir todas las <i>secondary schools</i> en <i>independent specialist schools</i> con un fuerte espíritu, liderazgo de alta calidad, buena disciplina (incluidos los uniformes escolares), establecidas por capacidad e instalaciones de alta calidad. Garantizar que las <i>independent specialist schools</i> se adapten a las necesidades educativas. Cuando los nuevos proveedores educativos puedan ayudar a mejorar los estándares y las oportunidades en una localidad serán introducidos en el sistema estatal, sujeto a la demanda de los padres, fondos y admisiones justas.	
Libertad de elección de centro		Dar a los padres el derecho de elegir la escuela que mejor se adapte a las necesidades de sus hijos. Los padres podrán enviar a sus hijos de forma gratuita a cualquier <i>independent school</i> que ofrezca un lugar que no supere el costo de una escuela financiada por el estado.
Asociaciones público-privadas	Apoyar la asociación entre el sector estatal y el privado para cerrar la división histórica poco saludable entre los dos.	
Autonomía	Los jefes y gobernadores tendrán el control. Las escuelas y colegios exitosos tendrán la independencia para tomar decisiones sobre cómo desplegar recursos y desarrollar su provisión. Permitir una mayor flexibilidad en la estructura de los órganos de gobierno, incluida la capacidad de tener cuerpos de gobierno más pequeños, de diez miembros o menos, para agilizar la gestión y fortalecer la posición de los padres.	Las escuelas serán liberadas para establecer sus propias prioridades y presupuestos. Las escuelas tendrán la responsabilidad de las admisiones, las buenas escuelas podrán crecer y se brindará apoyo a las nuevas escuelas creadas para responder a la demanda de los padres. Asegurar una disciplina adecuada en las escuelas al darles a los jefes y gobernadores control total sobre las admisiones y expulsiones.
Diversidad tipo escuelas (fuera del control de las LEAs)	Permitir que las escuelas primarias exitosas, como las escuelas secundarias, se conviertan en <i>foundation schools</i> de una manera simple mediante voto de su cuerpo directivo después de consultar con sus padres.	

	Apoyar el nuevo movimiento de <i>academies schools</i> .	
Competencias LEAs	Las autoridades locales tienen un papel vital en la defensa del interés de los padres y en la prestación de servicios de apoyo. Un cuerpo de gobierno fuerte y efectivo es esencial para el éxito de cada escuela y los gobernadores deben recibir apoyo para ayudarlos a desempeñar este papel.	
Educación primaria	Tener acceso a clases de alta calidad en artes, música, deportes e idiomas extranjeros Mejorar las escuelas primarias en todo el país en un programa de 15 años denominado <i>Building Schools for the Future</i> .	
Educación secundaria	Las buenas escuelas podrán expandir su tamaño y también su influencia, al hacerse cargo de las escuelas menos exitosas (<i>Building Schools for the Future</i>)	
Exámenes/Evaluación/Estándares	Mejorar los resultados del alumnado en las pruebas de evaluación y en las pruebas internacionales.	El sistema de examen se hará más transparente y responsable. Se eliminarán los objetivos que alientan a los examinadores a otorgar calificaciones cada vez más altas por el mismo nivel de desempeño. Las marcas se publicarán junto con las calificaciones. Y las escuelas serán libres de ofrecer calificaciones reconocidas internacionalmente junto con GCSE y A-Level.
Inspección (OFSTED)	La <i>Ofsted</i> tendrá nuevos poderes para responder a las quejas de los padres y, cuando sea necesario, cerrar las escuelas que fallan o reemplazar la administración que falla.	
Profesorado	Reducir la burocracia y aumentar el respeto al profesorado.	
Director	Reservar fondos para mejorar los estándares, trabajando con los directores para desarrollar programas de apoyo y modernizar la fuerza laboral escolar.	Los directores tendrán la libertad de gastar dinero de acuerdo con las necesidades de su escuela, sin la interferencia de Whitehall.
Financiación	Habrà un presupuesto dedicado a las escuelas nacionales establecido por el gobierno central, con un aumento garantizado por alumno para cada escuela.	La actual proliferación de fuentes de financiación será reemplazada por un sistema simple, con fondos asignados en función del número de alumnos. El dinero seguirá al alumno. (p.8)

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos del Partido Laborista (2005, pp. 33-40) y el Partido Conservador (2005, pp.8-9).

Tabla 8. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos ingleses en las elecciones del 6 de mayo del 2010

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Currículum nacional	Realizar una reforma curricular flexible para el profesorado y que permita practicar deporte y participar en artes, cultura y música.	Restaurar el rigor en el plan de estudios y el sistema de exámenes. Reformar el Currículo Nacional para que sea más desafiante en torno a materias como matemáticas, ciencias e historia. Alentar la ayuda curricular a los que lo necesitan (rezagados o adelantados).
Asociaciones con patrocinadores	Aumentar el alcance de los proveedores escolares innovadores y extender la excelencia a todas las escuelas.	
Libertad de elección de centro	Más poder para los padres que no están satisfechos con la elección de las escuelas secundarias en un área. Las LEAs actuarán sobre las escuelas pobres, la expansión de buenas escuelas o la provisión completamente nueva. Las <i>School Report Cards</i> le darán a cada padre información clara sobre los estándares, niveles de satisfacción y comportamiento. Proporcionarán información sobre el progreso realizado por todos los alumnos. Se garantizará a todos los padres información en línea sobre el progreso de sus hijos	Dar acceso a todos los padres a una buena escuela.
Participación de los padres	Los padres podrán activar una votación sobre si desean un equipo de liderazgo con proveedor acreditado comprobado y confiable.	Los padres tendrán el poder de salvar a las escuelas locales amenazadas por cierre, permitiendo a las comunidades la oportunidad de hacerse cargo y administrar buenas escuelas pequeñas.
Diversidad tipo escuelas (fuera del control de las LEAs)	Delegar más poder y responsabilidad a líderes escolares fuertes y difundir la excelencia, a través de fusiones y adquisiciones por parte de un grupo escolar acreditado para 2015. Incluir excelentes líderes escolares del sector mantenido, universidades, colegios, escuelas religiosas, cadenas de <i>academies e independent schools</i> . Desarrollar el <i>Building Schools for the Future</i> para reconstruir o renovar las <i>secondary schools</i> para desarrollar escuelas que apoyen la enseñanza inspiradora y el acceso a las TIC, los deportes y las artes.	Construir nuevas escuelas inspiradas en las <i>free schools</i> suecas y las <i>charter schools</i> estadounidenses. Permitir la entrada a cualquier buen proveedor de educación para establecer una nueva <i>academy school</i> . Establecer nuevas <i>academies schools</i> en las zonas más desfavorecidas del país por los inaceptables bajos estándares. Todas las escuelas existentes tendrán la oportunidad de alcanzar el estatus de <i>academy</i> , con escuelas "sobresalientes" preaprobadas, se ampliarán las <i>academies</i> en las escuelas primarias. Cualquier escuela intervenida después de un año pasará a ser una <i>academy school</i> asegurarse de que las <i>academies</i> tengan las libertades que ayudaron a hacerlas tan exitosas en primer lugar (...) (p. 53)

Procesos de admisión del alumnado	Rechazar la vuelta a las pruebas <i>Eleven Plus</i> .	
Educación primaria	Ayudar a los padres ocupados ofreciendo un servicio de cuidado de los 8 am a las 16 pm. Ampliar la provisión de comidas escolares gratuitas y saludables. Enseñar un idioma extranjero y formar al profesorado en chino mandarino.	
Educación secundaria	Desarrollar programas de tutorización individual y de fomento a los alumnos más potenciales.	
Exámenes/Evaluación/Estándares	Consultar sobre cómo dar a cada escuela una calificación general por su rendimiento.	Mejorar los estándares para todos los alumnos que están cayendo en los ránquines mundiales en lectura, matemáticas y ciencias. Desarrollar una prueba de lectura a los 6 años de edad. Asegurar el sistema de examen para ser comparado con los sistemas más rigurosos del mundo. Mantener las pruebas clave de la Key Stage 2 y las tablas de ranquin para que las escuelas puedan demostrar que están potenciando a los más capaces y elevando el logro de los menos capaces. Permitir a todas las escuelas estatales la libertad de ofrecer los mismos exámenes internacionales de alta calidad que ofrecen las escuelas privadas
Inspección	Que la inspección de escuelas <i>Ofsted</i> adopte un régimen de inspección más riguroso y específico asegurando que las escuelas que fallan sean inspeccionadas con mayor frecuencia.	
Fracaso Escolar/absentismo escolar	Eleva la educación y la formación hasta los 18 años.	
Profesorado	El programa <i>Teach First</i> se extenderá para atraer a más de los mejores graduados en la enseñanza, incluida la enseñanza en las <i>primary schools</i> . Promover nuevas <i>academies</i> de formación docente.	Mejorar el prestigio y la calidad de la profesión docente. Tomaremos medidas para mejorar el estado de la profesión docente y garantizar que atraiga a las mejores personas. Ampliar <i>Teach First</i> e introducir dos nuevos programas: <i>Teach Now</i> , para las personas que buscan cambiar de carrera, y <i>Troops to Teachers</i> , para el personal de servicio anterior. Eliminar alumnos o artículos perturbadores del aula y elevar el estado de la enseñanza y endurecer la disciplina escolar.
Director	Dara todos los directores el poder de pagar más a los buenos maestros.	
Financiación	Desarrollar un sistema de financiación justo introduciendo una	

prima local para alumnos para garantizar que la financiación adicional.

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos del Partido Laborista (2010, pp. 32-37) y el Partido Conservador (2010, pp. 51-53).

Tabla 9. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos ingleses en las elecciones del 6 de agosto del 2015

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Instituciones privadas	Las escuelas privadas a cambio de los subsidios estatales deben formar asociaciones con escuelas y grupos de escuelas del sector estatal.	
Diversidad tipo escuelas (fuera del control de las LEAs)	Otorgar a todas las escuelas libertades que actualmente solo se otorgan a algunas. Los directores de estándares escolares serán responsables de encargar nuevas escuelas donde haya escasez de plazas escolares y alentarán a las escuelas locales a trabajar juntas para mejorar la calidad de la educación. Retirar el programa de las <i>free schools</i> .	Continuar abriendo <i>free schools</i> y permitir a los padres expresar su deseo de convertir las escuelas en <i>free schools</i> . Continuar la expansión de <i>academies</i> , <i>free schools</i> , <i>studio schools</i> y <i>University Technical Colleges</i> . Continuar permitiendo que todas las buenas escuelas se expandan, ya sean <i>maintained schools</i> , <i>academies</i> , <i>free schools</i> o <i>grammar schools</i> .
Participación de los padres en la educación	Los padres pueden mostrar sus inquietudes sobre el bajo rendimiento de las escuelas y exigir una rendición de cuentas.	Los padres y los maestros están capacitados para administrar sus escuelas de forma independiente.
Educación primaria		Presentar nuevos estándares estrictos para la alfabetización y la aritmética en las escuelas primarias.
Educación secundaria		Requerir que los alumnos de secundaria tomen GCSE en inglés, matemáticas, ciencias, un idioma e historia o geografía, para que la <i>Ofsted</i> pueda otorgarles la calificación más alta.
Exámenes/Evaluación/Estándares		Fomentar la enseñanza de las matemáticas y ser el mejor lugar del mundo para estudiar matemáticas, ciencias e ingeniería, medido por un mejor rendimiento en las tablas del ranking PISA.
Inspección (OFSTED)		Cualquier escuela juzgada por <i>Ofsted</i> que requiera mejoras será asumida por los mejores directores, respaldados por patrocinadores expertos o escuelas vecinas de alto rendimiento.
Profesorado	Fomentar la calidad docente mediante la creación de una nueva Facultad de Enseñanza.	Atraer a los mejores graduados reduciendo la burocracia, introduciendo becas para las materias más demandadas, pagando más a los buenos maestros, reduciendo aún más la carga de las inspecciones ofrecidas y continuando alentando el crecimiento de <i>Teach First</i> .

		Aumentar le profesorado con conocimiento y para la enseñanza del chino mandarino.
Director	Crear un Instituto de Liderazgo Escolar para apoyar a los directores y mejorar el liderazgo escolar acreditando las calificaciones de liderazgo excelente, respaldando la capacitación y el desarrollo del liderazgo, e identificando y desarrollando a líderes escolares.	Los mejores directores tomarán el control de las escuelas primarias que fallan, al ampliar el programa de líderes nacionales de educación.
Financiación	Proteger todo el presupuesto educativo, incluidos los primeros años, las escuelas y la educación post-16, para que aumente en línea con la inflación.	Continuar protegiendo los fondos escolares sobre la cantidad de dinero asignada por niño a cada escuela. A medida que aumenta el número de alumnos, también lo hará la cantidad de dinero en nuestras escuelas.

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos del Partido Laborista (2015, pp. 49-53) y el Partido Conservador (2015, pp. 33-37).

Tabla 10. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos ingleses en las elecciones del 8 de mayo del 2017

Variables ¹	Partido Laborista	Partido Conservador
Currículo nacional		Fortalecer la alfabetización temprana. Realizar una prueba de fonética antes de los 11 años. Asegurar a todos los niños un plan de estudios académico y rico en conocimiento.
Competencias LEAs		Prohibir que los consejos creen nuevos lugares en las escuelas que hayan sido calificados como "inadecuados" o "requieran mejoras" por la <i>Ofsted</i>
Criterios de selección/admisión del alumando	Requerir políticas de admisión conjuntas en todas las escuelas locales para permitir que los consejos cumplan con sus responsabilidades.	Levantar la prohibición del establecimiento de las <i>grammar schools</i> . Realizar una revisión de la política de admisión a la escuela. No introducir una política obligatoria de admisión escolar basada en el sorteo.
Diversidad tipo escuelas (fuera del control de las LEAs)	No inversión para las <i>free schools</i> y las <i>grammar schools</i> No obligar a las escuelas a convertirse en <i>academies</i> .	Continuar el programa de <i>free schools</i> . Las universidades que esperan cobrar tarifas de matrícula máximas tiene que participar en el patrocinio de las <i>academies</i> o la fundación de <i>free schools</i> . Introducir nuevos modos de financiación para poder abrir una escuela de matemáticas especializada en todas las ciudades importantes de Inglaterra. Reemplazar las reglas de inclusión injustas e ineficaces que impiden el establecimiento de nuevas escuelas católicas romanas, en su lugar, exigirán que las nuevas <i>faith schools</i> demuestren que los padres de otras religiones o que no procesan culto a alguna religión estarían preparados para enviar a sus hijos a esa escuela. Trabajar con el <i>Council of Independent Schools</i> para garantizar que al menos 100 <i>independent schools</i> líderes se involucren en el patrocinio de las <i>academies</i> o la fundación de <i>free schools</i> en el sistema estatal, manteniendo abierta la opción de cambiar el estado fiscal de las <i>independent schools</i> si no se mejora.
Exámenes/Evaluación/Estándares	Lanzar una comisión para analizar el plan de estudios y la evaluación, comenzando por la revisión de las <i>SATs</i> de las <i>Key Stage 1</i> y <i>Key Stage 2</i> . Desarrollar un sistema de evaluación continuo que evite el <i>teaching to the test</i> .	Reducir la enseñanza para la prueba.
Igualdad de oportunidades (revertir las desigualdades)	Invertir en medidas para cerrar la brecha de logros entre los niños de diferentes orígenes. Reducir el tamaño de las clases a menos de 30 para todos los niños de cinco, y siete años, y extender esta medida mediante los recursos lo permitan.	

	Introducir comidas escolares gratuitas para todos los niños de la escuela primaria, que se pagarán eliminando la exención del IVA en las tarifas de las escuelas privadas.	
Profesorado	<p>Confiar en la profesionalidad de los maestros y el personal de apoyo para reenfoque su carga de trabajo en lo que sucede en el aula.</p> <p>Evitar la evaluación constante y la tecnificación del currículum.</p> <p>Poner fin al límite salarial del sector público y reducir las crecientes cargas de trabajo mediante la reducción del monitoreo y la burocracia.</p> <p>Reintroducir el <i>Schools Support Staff Negotiating Body</i> y los acuerdos salariales nacionales para maestros.</p>	<p>Continuar otorgando becas para atraer a los mejores graduados a la enseñanza</p> <p>Brindar mayor apoyo a los maestros en la preparación de las lecciones y el marcado, incluso mediante el uso de la tecnología, y reducir el papeleo innecesario y la carga de las inspecciones de <i>Ofsted</i>.</p> <p>Crearemos un portal de empleos único, para que las escuelas anuncien vacantes a fin de reducir costos y ayudarlos a encontrar los mejores maestros.</p>
Financiación	<p>Asegurar que las escuelas cuentan con los recursos adecuados al revertir los recortes de los conservadores.</p> <p>Introducir una fórmula de financiación más justa.</p> <p>Invertir en nuevos edificios escolares.</p>	<p>Financiación más justa-</p> <p>Aumentar el presupuesto general de las escuelas en £ 4 mil millones para 2022.</p> <p>Continuaremos protegiendo el <i>Pupil Premium</i> para ayudar a aquellos que lo necesitan.</p>

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos del Partido Laborista (2017, pp.33-43) y el Partido Conservador (2017, pp.48-53).

Tabla 11. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 15 de junio de 1977

Variables ¹	PSOE	UCD
Participación de la comunidad educativa	El objetivo fundamental en materia de educación es la consolidación de una enseñanza democrática, asentada sobre el control democrático de trabajadores de la enseñanza, alumnos y padres.	(...) el control de las familias sobre los centros docentes (...).
Libertad de enseñanza		UCD (...) proclama la necesidad de la libertad de educación (...)
Libertad de elección		(...) el derecho de los padres a determinar la educación de los hijos (...)
Comprensividad	Enseñanza pública-que no significa enseñanza estatalizadaque garantice igualdad de oportunidades para todos los alumnos.	
Religión-Educación	La enseñanza debe ser laica, que asegura la libertad de creencia religiosa de los alumnos.	
Modelo Educativo	Una enseñanza objetiva, libre, abierta, próxima a la realidad, y disfrutada por todas las capas sociales, es una garantía de progreso y justicia, es decir, es garantía de democracia.	UCD concibe la cultura como un derecho irrenunciable que debe ser protegido por el Estado, y la educación como el más importante servicio público. (...) la gratuidad de la enseñanza al menos en el nivel de la Enseñanza General Básica y la igualdad de oportunidades en los otros niveles (...).
Financiación	Defensa de la enseñanza pública gratuita tanto en lo referente a las matrículas de los centros como al material didáctico, transportes, etc.	

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los manifiestos políticos del PSOE (1977, p. 19) y AP (1977, p. 13).

Tabla 12. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 1 de marzo de 1979

Variables ¹	PSOE	UCD
Participación de la comunidad educativa	Participación de los sectores interesados-padres, profesores y alumnos en la gestión de los centros de enseñanza, así como en la programación general de la misma. Constituir consejos escolares.	Participar en la enseñanza mediante un modelo de Centro educativo, participativo, basado en su concepción como comunidad integrada por profesores, alumnos y padres.
Libertad de cátedra	Reconocimiento de la libertad de expresión docente a todos los niveles.	
Libertad de creación de centros		Reconocimiento a los grupos sociales y entidades privadas del derecho al libre establecimiento de centros docentes.
Libertad de elección		Derecho de los padres a elegir libremente la educación de sus hijos.
Currículum	Renovación pedagógica: no dogmatismo y autoritarismo. Diversificación de los planes de estudio para adecuarlos a las peculiaridades culturales de las regiones y nacionalidades.	Desarrollo de las distintas lenguas españolas. Enseñanza de la Religión Católica. En el marco de la Constitución y dentro del respeto al derecho a la libertad religiosa y al que asiste a los padres respecto a la formación de sus hijos en las etapas obligatorias.
Igualdad de oportunidades	Lucha contra la discriminación social en la enseñanza: Escolarización preferente de los sectores sociales más desfavorecidos. Educación como mecanismo para equilibrar las desigualdades.	Conseguir que sean los méritos, aptitudes y vocación no la situación económica de los escolares los criterios básicos para el acceso a los restantes niveles educativos mediante una política de expansión de becas.
Educación Comprensiva	Creación de un ciclo único, integrado por EGB, FP 1 y BUP obligatorio y evitar el riesgo de la especialización prematura.	
Escuela pública y democrática	Democratización de la enseñanza: Asunción de los valores democráticos en los contenidos, métodos y prácticas educativas Apoyo a todas las iniciativas que contengan las características fundamentales del modelo educativo de Escuela Pública.	
Calidad educativa	Mejora de la calidad de la enseñanza: reducir del número de alumnos por aula, incrementar el personal y mejorar las instalaciones y equipamientos.	Asegurar la plena escolarización de la población comprendida entre los 4 y 16 años de edad en condiciones que garanticen una enseñanza de calidad.
Profesorado	Mejorar las condiciones del profesorado. Elevar las retribuciones del personal docente y no docente. Reforma de los sistemas de acceso a la función docente, sustituyendo las actuales oposiciones por otros procedimientos públicos, objetivos y racionales de selección del profesorado.	Prestar una atención prioritaria procurando por todos los medios la dignificación profesional, social y económica del profesorado.

Administración	Elaborar un plan general de educación para todo el Estado en el que se tendrán en cuenta los distintos sectores de la enseñanza y los desequilibrios sociales y regionales. Reconocer las competencias que en materia educativa corresponden a las Comunidades Autónomas.	
Financiación/Inversión	Plan para acabar en dos años con el déficit de puestos escolares en EGB y Bachillerato, extender la gratuidad plena a los servicios complementarios y disminuir los gastos familiares en libros de texto.	Lograr la gratuidad efectiva de la Educación General Básica, Educación Preescolar (4 y 5 años) y de la primera etapa de Enseñanza Media (15 y 16 años). Actuaciones efectivas preferentes en las zonas rurales deprimidas, dedicándoles mayores recursos.

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (1979, pp. 22-23) y de la UCD (1979, pp.35-37).

Tabla 13. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 28 de octubre de 1982

Variables ¹	PSOE	AP
Participación de la comunidad educativa	Transformar los centros docentes en comunidades escolares, para el control y la gestión de los centros a través de los Consejos Escolares.	Se fomentarán las asociaciones de padres de alumnos y entidades para colaborar en la gestión y financiación educativa.
Libertad de creación de centros		Defender el derecho previo y el deber que la sociedad-personas o entidad tiene de ejercer su iniciativa y autonomía educadora y su función educadora subsidiaria. Defender el derecho de elección, el derecho que toda persona física y jurídica tiene de crear, dirigir y ofrecer bajo su control centros e iniciativas ¹ educativas libremente al servicio de la sociedad. Perfeccionar el marco de la educación sin intromisiones en el detalle y el modelo, a fin de alentar todas las iniciativas y que el pluralismo a organizar no sirva de coartada para la manipulación partidista de los alumnos.
Libertad de elección		Libertad de enseñanza, que comprende el derecho de los padres a elegir el centro y el tipo de enseñanza más de acuerdo con sus ideas y aspiraciones personales.
Igualdad de oportunidades/comprendividad	Se pondrán en marcha acciones para lograr una enseñanza cuya calidad esté al alcance de todos, con independencia de su renta o lugar de nacimiento.	Promover la igualdad de oportunidades sin discriminación para que todos se eduquen según sus creencias, convicciones, cualidades y vocaciones y alcancen los resultados correspondientes a su capacidad y estudio.
Currículum		Se impartirán obligatoriamente para los centros de enseñanzas medias, libremente para los alumnos, clases de religión y moral como parte de la cultura y se impartirán clases de Educación Física, biológica, económica, artística, psicológica, cívica y constitucional. Se controlará el ajuste de los libros de texto a la Constitución, a la objetividad y a las aspiraciones ciudadanas.
Ley Educación	Derogar la LOCE (1981)	Proponer la Ley de Financiación de la Enseñanza obligatoria.
Administración y CCAA	Promover un proceso de consolidación y coordinación de las competencias educativas de las CCAA y de los Municipios.	Colaborar con los Gobiernos autonómicos, provinciales y municipales para que el desarrollo de la política educativa; la gestión de los centros evite los desfases entre oferta y demanda.
Educación Básica	Para los menores de 16 años no escolarizados se definirá a corto plazo un programa especial dirigido a recuperar y ampliar su nivel de conocimientos culturales y profesionales.	Regular las plazas necesarias para atender al ciento por ciento de la demanda, mejorando la relación alumno-profesor hasta llegar al ideal señalado por la U.N.E.S.C.O. con flexibilidad y estímulo para la atención cualificada. Mejorar el equipamiento de los centros de E.G.B. atendiendo a sus necesidades singulares, esta que será obligatoria y gratuita en todos los centros mediante financiación por los procedimientos directos o indirectos, los estímulos fiscales y las

		<p>subvenciones necesarias. La gratuidad tenderá a extenderse a libros, transporte, comedores, etc.</p> <p>Atender con las medidas oportunas a los alumnos de comarcas diseminadas.</p>
Fracaso Escolar	<p>Crear zonas de acción prioritaria ordenando eficazmente la actuación en los medios sociales y geográficos marginados, donde el fracaso escolar y la falta de oportunidades educativas profesionales se asocian directamente a los bajos niveles de renta y cultura.</p>	<p>Crear centros a tiempo total que atiendan a quienes abandonaron prematuramente sus estudios de E.G.B. o a quienes ni siquiera fueron a la escuela.</p> <p>Investigar permanentemente las causas y modalidades del fracaso escolar en los ámbitos provincial y nacional para poner todos los remedios posibles.</p>
Calidad educativa		<p>Mejorar la calidad de la enseñanza con arreglo a indicadores adecuados.</p>
Evaluación/Rendición de cuentas		<p>Introducir en las estructuras burocráticas los principios de gestión y de dirección por objetivos, aplicando técnicas de control global de gestión y de cuentas, parámetros de productividad e indicadores de resultados en cuanto a la cobertura y a la calidad de la enseñanza.</p>
Profesorado	<p>La renovación pedagógica afectará a la formación y actualización del profesorado, objetivos, métodos pedagógicos y programas.</p> <p>Atención preferente a la dignificación de la profesión docente.</p>	<p>Se apoyará en la motivación económica, el estatus y la promoción máxima posible del Magisterio en todas las áreas y especialidades.</p> <p>Se estudiarán fórmulas de selección, formación y retribución del profesorado.</p>
Financiación	<p>Financiación equitativa para acabar con las desigualdades.</p> <p>Los centros no estatales serán sostenidos con fondos públicos, deberán cumplir rigurosamente lo que previene el texto constitucional.</p> <p>En los niveles obligatorios, la financiación deberá realizarse conforma a un orden justo de prioridades, teniendo en cuenta las necesidades más acuciantes de nuestro sistema escolar, como la desescolarización, la insuficiencia de la educación especial, la baja calidad de la enseñanza y la marginación que sufren amplios sectores sociales y el medio rural.</p>	<p>Se financiará la enseñanza obligatoria mediante el establecimiento de un sistema de ayuda a la familia, directamente imputable a ella o, en determinadas circunstancias, a los Centros de Enseñanza de su elección.</p>

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio con relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (1982, pp. 23-24) y AP (1982, pp. 103-108).

Tabla 14. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 22 de junio de 1986

Variables ¹	PSOE	Coalición Popular
Libertad de cátedra		Libertad de expresión docente del profesorado, dentro del respeto a la propia función docente, a la edad y conciencia del alumno y al carácter propio del centro
Participación Comunidad Educativa		Delimitar las funciones de la Comunidad Educativa. Claustro como encargado de la transmisión del conocimiento y la disciplina reforzando su autoridad. Función fundamental de los alumnos es la del trabajo en el estudio. Función de los padres es participar de las actividades extraescolares y escolares.
Libertad de elección de centros		Establecimiento del bono escolar (cheque escolar). Mantenimiento transitorio de subvenciones hasta la implantación del bono.
Libertad de enseñanza y libertad de creación de centros		El derecho a la libertad de enseñanza supone la competencia de determinar libremente el carácter propio del centro y designar su dirección, compatible con la adecuada y transparente utilización de ayudas y subvenciones de procedencia pública, si existieran.
Educación Secundaria	Completar la plena escolarización obligatoria de menos de dieciséis años.	
Educación Básica		Renovar las enseñanzas básicas (con especial énfasis en el dominio de la lengua o lenguas propias, la obligatoriedad del aprendizaje de otro idioma europeo y de conocimientos básicos de informática) y de los métodos de la enseñanza general básica, cuya ineficiencia pone de relieve la alta tasa de fracaso escolar.
Fracaso Escolar		Emprender una campaña de lucha contra el analfabetismo.
Libertad de cátedra		Libertad de expresión docente del profesorado, dentro del respeto a la propia función docente, a la edad y conciencia del alumno y al carácter propio del Centro.
Ley Educación		Promover un Pacto Escolar de Estado para sustituir la LODE para que se garantice: 1. La libertad de elegir el tipo de educación que se desee. Obligación por parte de los poderes públicos de garantizar tanto su propia red de centros como la calidad general de la enseñanza para proporcionar a todos un puesto escolar dotado de la debida calidad y libremente elegido.
Profesorado	Desarrollar las bases del estatuto del profesorado, que racionalice los puestos de trabajo y renueve los sistemas de selección, promoción y especialización. Se tenderá, asimismo, gradualmente,	Potenciación de la carrera docente. La Administración Pública respaldará al máximo el prestigio y la autoridad profesional y personal de los funcionarios docentes.

	a la análoga retributiva del profesorado de los centros concertados con el profesorado estatal.	
Calidad Educativa	<p>La calidad de la enseñanza contribuirá al desarrollo individual y social de los niños.</p> <p>Las experiencias de pedagogía activa que favorezcan la autonomía del alumnado y el desarrollo de su creatividad.</p> <p>La gestión de los centros por la comunidad escolar y la efectiva participación de todos los que intervienen en el proceso educativo.</p>	<p>Es necesario establecer una norma básica de Estado, determinante de niveles de equipamiento suficientes, con independencia de la ubicación de los Centros, de modo que se acabe con la discriminación entre Centros rurales y urbanos.</p>
Financiación		<p>Gratuidad real de la Educación General Básica, con idénticos criterios de valoración para los centros públicos y privados concertados.</p> <p>Obligación por parte del Estado, a la hora de planificar sus inversiones materiales, de considerar y valorar con el mismo peso la oferta pública y la oferta privada de puestos escolares.</p> <p>Aplicación anual en los Presupuestos Generales del Estado del módulo de costo medio real (incluyendo amortizaciones) del puesto escolar en los diversos niveles.</p> <p>Libertad de establecimiento y precios para los centros privados no concertados.</p> <p>Establecimiento de un sistema de becas al coste real de educación.</p>

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio con relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (1986, pp. 60-63) y de CP (1986, pp. 8-10).

Tabla 15. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 29 de octubre de 1989

Variables ¹	PSOE	PP
Comprensividad de la educación	<p>Intensificar la política de becas y ayudas al estudio, Profundizar el carácter compensador de la educación. Continuar la integración de los niños y jóvenes con dificultades o limitaciones de tipo físico, psíquico o sensorial dentro de la escuela ordinaria.</p> <p>Ampliar los programas de educación compensatoria en los medios urbanos, dando alternativas a los diferentes casos de fracaso escolar.</p>	
Libertad de elección de centro		<p>Libertad para todos: elección de centros sin discriminaciones.</p> <p>Para facilitar el ejercicio de este derecho, el Proyecto Popular propone para toda una gratuidad real en el centro libremente elegido.</p> <p>El Estado devolverá los gastos que genere la educación.</p>
Participación en los centros educativos	El estímulo de las responsabilidades directivas en los centros educativos y la participación de la comunidad escolar y el establecimiento de programas de formación para la gestión.	
Educación Secundaria	Extender las oportunidades educativas, con una educación secundaria, que permitirá escolarizar al 80 por 100 de los jóvenes de dieciséis a dieciocho años.	
Lenguas	La atención especial en la enseñanza de idiomas, aumentando la provisión de profesores y mejorando las instalaciones técnicas de las aulas.	
Ley Educación	<p>Ampliar la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, abarcando los niveles de la Enseñanza Primaria y de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.</p> <p>Actualizar los programas académicos, que incorporarán nuevos contenidos educativos, la renovación metodológica y la aplicación de tecnologías avanzadas a los procesos de aprendizaje</p>	<p>Reformar eficazmente la enseñanza.</p> <p>La obligatoriedad de cualquier ciclo educativo ha de llevar aparejada una efectiva gratuidad, tanto en los centros estatales como en los creados por la iniciativa social.</p> <p>Reducir la proporción profesor-alumno</p> <p>Aumentar la dotación de profesores de apoyo</p> <p>Personalizar al máximo la educación a partir de los 12 años.</p> <p>Mejorar las dotaciones de material escolar y educativo en los centros.</p> <p>Cubrir puestos de profesorado por especialidades a la vez que facilitar la necesaria formación</p>

		continuada. Atender especialmente la enseñanza de idiomas (Introduciendo una segunda lengua extranjera) y facilitar la iniciación seria y profesional al lenguaje informático. Dotar de medios adecuados para que la educación física y las enseñanzas artísticas salgan de su actual situación.
Profesorado	La mejora de las condiciones laborales del profesorado, así como de su formación y perfeccionamiento mediante el Plan de Formación del Profesorado y un Plan Nacional de Investigación Educativa.	Dignificar la situación social del profesorado Regular la función docente de tal manera que se convalide su <i>status</i> administrativo y se ponga fin a discriminaciones en concursos de traslado, comisiones de servido o incentivos económicos no regulados. Su elaboración, consensuada con los sindicatos efectivamente representativos, resulta inaplazable. La reducción de horas de clase para los mayores de 55 años y la catalogación y seguimiento de las peculiares enfermedades profesionales.

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio con relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (1989, pp. 29-31) y del PP (1989, pp. 10-12).

Tabla 16. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 6 de junio de 1993

Variables ¹	PSOE	PP
Asignaturas	<p>Garantizar a todos los alumnos el aprendizaje de una primera lengua extranjera, desde los 8 años, y de una lengua extranjera, a partir de los 12 años, con profesores especialistas.</p> <p>Generalizar la enseñanza de la educación física y de la música.</p> <p>Garantizar a todos los alumnos la enseñanza de la tecnología, desde los 12 años.</p> <p>Fomentar la educación moral y cívica.</p> <p>Impulsar la educación para la salud, la sexualidad, contra las drogodependencias, la educación para la paz, el medio ambiente, el consumo y la educación vial.</p> <p>Fomentar el aprendizaje de las lenguas de España, de la lectura y las bibliotecas escolares.</p>	<p>Atender la enseñanza de idiomas (introduciendo una segunda lengua extranjera) y facilitando la iniciación seria y profesional al lenguaje informático.</p> <p>Dotar a los centros del profesorado y de los medios adecuados para que la educación física y las enseñanzas artísticas salgan de su actual situación.</p>
Libertad de enseñanza		<p>Permitir el concierto de aulas en centros privados atendiendo a la demanda real de las familias para que el aumento de la calidad que supone la disminución de la relación número de alumnos/profesor, no se consiga en ningún caso en detrimento de la libertad.</p>
Autonomía de los centros educativos		<p>Consolidar la autonomía económica y de gestión de los centros escolares.</p> <p>Promover la autonomía de los centros en la toma de decisiones.</p> <p>Incrementar las partidas económicas destinadas al funcionamiento del centro.</p> <p>Trasladar a los centros la gestión de las obras menores de acondicionamiento y reparación, con el debido control y supervisión.</p> <p>Descentralizar la gestión del equipamiento y del material didáctico.</p>
Educación diferenciada vs comprensiva		<p>Articular un modelo educativo, en donde la “comprensividad” por ser un período más, perfectamente definido y sólo necesario por la edad de los niños a los que aplica, no necesita de lo que hoy se denomina “integración”, sino de la aplicación similar a todos de una educación “diferenciada”.</p>
Gerencialismo		<p>Fortalecer el papel de los equipos directivos, defendiendo su profesionalización.</p>
Educación Primaria	<p>Ampliar los servicios que la escuela proporciona a la comunidad con el fin de facilitar las actividades extraescolares y educativas complementarias de los alumnos, especialmente deportivas.</p>	<p>Dotar con Seminarios Psicopedagógicos y de orientación a cada centro o grupos de centros comercializados.</p> <p>Evitar el abandono de los estudios al final de la Educación Primaria, especialmente en la zona rural y en el entorno de las grandes ciudades.</p>

Educación Secundaria	Generar en todos los Institutos de Educación Secundaria, departamentos de orientación psicopedagógica y profesional.	<p>Establecer una educación personalizada a través de un sistema de créditos, obligatorios y optativos.</p> <p>Integrar los contenidos técnicos-profesionales dentro de la Enseñanza Secundaria.</p> <p>Apoyar la educación en este nivel educativo con servicios complementarios de transporte y comedor en la zona rural.</p> <p>Establecer el profesorado por asignaturas y no por áreas, para conseguir una educación más diversificada y adaptada a la personalidad del alumnado.</p>
Calidad educativa		<p>Acercar durante la legislatura el porcentaje de gasto educativo y de investigación a la media de los países de la OCDE.</p> <p>Disminuir el número de alumnos por profesor para llegar a una atención personalizada.</p> <p>Elaborar un Programa Nacional de Formación Profesional.</p> <p>Articular una financiación suficiente que haga efectiva la reforma de la enseñanza media y de los planes de estudio en la enseñanza universitaria.</p> <p>Mejorar las retribuciones y condiciones de trabajo del profesorado e investigadores.</p> <p>Fomentar la pluralidad de ofertas educativas de calidad.</p> <p>Establecer con urgencia la Red de centros, con participación de los sectores implicados.</p>
Ley de Educación	<p>Extensión del derecho a la educación, en condiciones de mayor calidad al ampliar la escolaridad obligatoria.</p> <p>Ampliar la oferta educativa: un mínimo de trece años en la enseñanza para todos los españoles.</p>	
Profesorado	<p>Apoyar la formación de los profesores, estableciendo periódicos sabáticos al menos tres veces a lo largo de su carrera profesional.</p> <p>Favorecer la movilidad del profesorado desde los distintos cuerpos y niveles del sistema educativo.</p> <p>Fomentar la investigación y la innovación educativa.</p> <p>Introducir mejoras organizativas en los centros fomentando la estabilidad del profesorado.</p>	<p>Aumentar la dotación de profesores de apoyo.</p> <p>Reducir la proporción profesor-alumno.</p> <p>Establecer la plantilla de profesorado específica de cada centro.</p> <p>Incrementar los puestos de profesorado por especialidades a la vez que se les facilita la necesaria formación continuada.</p> <p>Establecer que los profesionales sean Maestros y Licenciados con una alta formación psicopedagógica.</p>

Nota: 1. Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio con relación a la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (1993, pp. 28-32) y del PP (1983, pp. 45-54).

Tabla 17. Cuadro comparado sobre educación en los programas electorales de los principales partidos políticos españoles en las elecciones del 3 de marzo de 1996

Variables ¹	PSOE	PP
Currículum	<p>Incrementar la oferta pública de enseñanzas artísticas y de idiomas.</p> <p>Promover aquellas actividades educativas que supongan un apoyo a los Derechos Humanos.</p> <p>Incorporar a los planes de estudios la educación ambiental.</p> <p>Fomentar la educación moral y cívica.</p> <p>Dotar de conexiones y equipos informáticos a los centros para que los alumnos puedan familiarizarse en su trabajo con los sistemas multimedia y el acceso a redes de comunicaciones.</p> <p>Garantizar la oferta de cursos de educación afectivo-sexual.</p> <p>Detectar y suprimir las calificaciones de patología o enfermedad respecto de la homosexualidad en todo texto escolar o universitario.</p> <p>Incrementar la oferta de idiomas en todas las etapas del sistema educativo con profesores especialistas. Los centros podrán organizar una iniciación a la lengua extranjera desde los 4 años y una segunda lengua durante la educación primaria.</p> <p>Incrementar el tiempo dedicado al estudio de las lenguas de España y su literatura en la educación obligatoria y apoyar a los centros que amplíen su oferta educativa en torno a las lenguas.</p> <p>Impulsar las bibliotecas escolares en los centros.</p>	<p>Potenciar la educación en los valores humanos.</p> <p>Ampliar el contenido humanístico en todo el sistema educativo.</p>
Movilidad	Ampliar los intercambios con los países de la Unión Europea y favorecer el conocimiento de la historia y de la cultura europea.	
Libertad de elección de centro	Ampliar las zonas de escolarización para incrementar la posibilidad de elección de centro por parte de los padres.	Hacer efectivo el derecho que asiste a los padres a elegir el tipo de educación para la formación de sus hijos.
Libertad de creación de centros	Eliminar las normas que limitan la libertad de creación y dirección de centros docentes, garantizando el carácter propio de los centros.	
Autonomía de los centros educativos	<p>Promover la autonomía de los centros en la toma de decisiones.</p> <p>Trasladar a los centros la gestión de las obras menores de acondicionamiento y reparación, con el debido control y supervisión y descentralizar la gestión del equipamiento y del material didáctico.</p> <p>Consolidar e intensificar la autonomía económica, pedagógica, de dirección y de gestión de los centros escolares.</p>	

Gerencialismo		Fortalecer el papel de los equipos directivos, defendiendo su profesionalización.
Competencias estatales	<p>Colaborar con los centros educativos para que informen a la comunidad educativa sobre sus proyectos propios y sus planes de mejora de la calidad del centro.</p> <p>Asegurar que todos los centros docentes públicos estén abiertos por las tardes.</p>	
Evaluación/Rendición de cuentas	<p>Evaluar a todos los centros sostenidos con fondos públicos cada cuatro años. Padres, profesores y alumnos podrán conocer los resultados de la evaluación.</p>	Profesionalizar la Inspección Educativa, atendiendo a estrictos criterios de profesionalidad, objetividad, competencia y cualificación.
Comprensividad educación	<p>Incrementar los recursos a aquellos centros docentes situados en zonas más desfavorecidas.</p> <p>Continuar la política de becas y ayudas al estudio.</p> <p>Poner en marcha un programa de ayudas-becas al transporte escolar y/o comedor.</p> <p>Mejorar el servicio de comedores escolares, ampliando su número.</p> <p>Continuar con el programa de integración escolar y asegurar que todos los centros sostenidos con fondos públicos atiendan a los alumnos con necesidades educativas especiales, de forma solidaria y equilibrada.</p> <p>Valorar especialmente la dedicación del profesorado de estos centros.</p> <p>Poner en marcha medidas de discriminación positiva a favor de los centros escolares en el medio rural.</p> <p>Fomentar carreras no tradicionales para hombres y mujeres.</p> <p>Avalar la permanencia en los centros y la continuidad de los itinerarios formativos de las alumnas de menos de 18 años que decidan proseguir su embarazo.</p>	<p>Establecer la gratuidad en la educación desde los 3 a los 16 años.</p> <p>Los centros educativos de titularidad pública y los de iniciativa social sostenidos por fondos públicos han de poder impartir la enseñanza en condiciones similares.</p> <p>Se impulsará la eliminación de barreras arquitectónicas en los centros educativos.</p> <p>El traslado de alumnos a centros ordinarios garantizará que éstos hayan sido previamente dotados para asumir con calidad y eficacia sus responsabilidades con los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
Educación primaria	Lograr que todos los centros de educación primaria tengan profesores especialistas de educación física, lengua extranjera y música.	<p>Atender especialmente la enseñanza de idiomas (introduciendo una segunda lengua extranjera) y facilitando la iniciación seria y profesional al lenguaje informático.</p> <p>Dotar a los centros del profesorado y de los medios adecuados para que la educación física y las enseñanzas artísticas salgan de su actual situación.</p> <p>Dotar con Seminarios Psicopedagógicos y de orientación a cada centro o grupos de centros comercializados.</p>
Educación Secundaria y postobligatoria	<p>Aumentar el número de institutos de educación secundaria.</p> <p>Desarrollar convenios entre Institutos y Empresas para los alumnos de educación secundaria y bachillerato que les faciliten nuevas experiencias</p>	<p>Facilitar una educación más personalizada a través de un sistema de créditos, obligatorios y optativos.</p> <p>Integrar los contenidos técnicos-profesionales dentro de la Enseñanza, facilitando el</p>

	<p>formativas en conexión con el mundo empresarial.</p> <p>Lograr que todos los centros que impartan Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) cuenten desde la puesta en funcionamiento del primer ciclo (12-14 años) con un máximo de 30 alumnos por aula.</p> <p>Conseguir que al menos el 80 % de los jóvenes de 16 a 18 años estén escolarizados en el año 2.000.</p>	<p>contacto de los alumnos con el mundo productivo.</p> <p>Apoyar la educación en este nivel educativo con servicios complementarios de transporte y comedor en la zona rural.</p> <p>Establecer tendencialmente el profesorado por asignaturas y no por áreas, para conseguir una educación más diversificada y adaptada a la personalidad del alumnado.</p> <p><u>Bachillerato:</u></p> <p>Intensificar el sistema de tutorías, promoviendo la atención personalizada de los alumnos.</p> <p>Incentivar al profesorado con medidas que favorezcan su promoción, potenciando las iniciativas de innovación e investigación educativas.</p> <p>Fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras a través de un profesorado especializado que coordine los intercambios de alumnos, de profesores, experiencias didácticas nuevas, etc</p>
Fracaso Escolar	<p>Potenciar los programas de garantía social para jóvenes que abandonan el sistema educativo.</p> <p>Desarrollar acciones formativas específicas para los jóvenes demandantes del primer empleo.</p>	
Profesorado	<p>Incrementar las posibilidades de formación permanente del profesorado.</p> <p>Facilitar y consolidar el acceso de los maestros y profesores técnicos de formación profesional, con titulación superior, al cuerpo de profesores de secundaria.</p> <p>Desarrollar el curso de cualificación pedagógica y definir las posibilidades para que los profesores de secundaria puedan incorporarse, inicialmente, a la Universidad como Profesores.</p> <p>Establecer los trámites oportunos para que el profesorado que los solicite pueda obtener la reducción de jornada con la disminución retributiva correspondiente.</p>	<p>Dotar al profesorado de las condiciones que, atendiendo a estrictos criterios de profesionalidad, mérito y capacidad, les den motivación para asumir activamente el papel de protagonistas de la necesaria renovación de nuestro sistema educativo.</p> <p>Mejorar las condiciones de trabajo, tanto</p>
Financiación		<p>Acercar el porcentaje de gasto educativo y de investigación a la media de los países de la Unión Europea.</p>

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (1996, pp. 48-53) y del PP (1996, pp. 96-105).

Tabla 18. Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 12 de marzo del año 2000

Variables ¹	PSOE	PP
Asignaturas		Reforzar la presencia de las Humanidades en el Bachillerato y, en particular, de la Filosofía, de las Lenguas Clásicas y de la Historia Universal y de España.
Autonomía de los centros educativos		Ampliar la autonomía de los centros, particularmente en lo que respecta al régimen de convivencia
Órganos de participación		Mejorar el proyecto educativo reduciendo su carga burocrática, reforzando su dimensión de compromiso formativo de la institución escolar y de su personal con los alumnos y sus familias. Reforzar el papel de los claustros en la vida académica de los centros.
Comprensividad Educativa	Fomentar y apoyar la educación informática en casa y sus hogares. Gratuidad de los libros. Elevaremos significativamente los recursos públicos dedicados a I+D. Incrementar el número de becas y su cuantía, incluyendo las de movilidad.	Establecer un programa nacional de becas que promueva una auténtica igualdad de oportunidades para todos, sin más límite que la vocación y las aptitudes personales, con atención preferente a las de movilidad, formación en el extranjero y libros de texto y material escolar
Gerencialismo		Reforzar la función directiva y su profesionalización. Reforzar la formación tanto inicial -para el servicio como continua -en el servicio de los cargos directivos en sus diferentes modalidades -director, vicedirector, secretario y administrador conjugando los enfoques educativo, administrativo, institucional y organizacional. Acomodar la carga lectiva a las exigencias de los puestos directivos e incrementar los incentivos económicos. Reformar el sistema de acceso, de forma que se estimule la búsqueda de los mejores directivos para los centros educativos, con el apoyo de la Administración.
Calidad de la gestión		Impulsar sistemas de calidad en la gestión de los centros públicos mediante el los Planes de Mejora.
Inspección Educativa		Potenciar la Inspección Educativa. Articular una nueva organización funcional de la Inspección que intensifique el asesoramiento especializado, centrada en la didáctica de las disciplinas, en los enfoques diferenciales de los distintos niveles educativos, y en la evaluación externa.
Educación Primaria		Revisar la edad de inicio de la lectura, y los contenidos y métodos de enseñanza de la Lengua y de las Matemáticas en la educación primaria.

		Promover actuaciones y programas para fomentar el hábito de lectura.
Educación Secundaria		<p>Reformar la educación secundaria obligatoria con el fin de lograr elevar su capacidad cualificadora para todos los alumnos.</p> <p>Reforzar las materias troncales y reducir el elevado grado de fragmentación curricular.</p> <p>Poner el acento particularmente en la Lengua y en las Matemáticas por su valor instrumental, incrementando su carga lectiva en toda la etapa e introduciendo mecanismos de refuerzo y compensación desde el primer ciclo de la ESO, que permitan atender mejor las diferencias individuales sin renunciar al pleno dominio de las competencias básicas.</p> <p>Potenciar el estudio de las Humanidades.</p> <p>Promover la educación en valores.</p> <p>Reorientar la enseñanza de la Tecnología en la ESO en el sentido que demanda la sociedad de la información.</p> <p>Modificar el carácter comprensivo del 2º ciclo de la ESO preservando un tronco común e introduciendo diferentes itinerarios, orientados hacia la etapa posterior, que permitan una mejor adaptación a las aptitudes, necesidades e intereses de los alumnos, y la elevación para todos de la calidad de la enseñanza.</p>
Evaluación/Rendición de cuentas		Definir y desarrollar un sistema básico y completo de evaluación y prospectiva, orientado a suministrar información válida y fiable sobre el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto, y a evaluar sus resultados en todos los tramos y etapas.
Fracaso Escolar	<p>Poner en marcha nuevas políticas contra el fracaso escolar y a favor de la integración en las escuelas e institutos de los alumnos con dificultades.</p> <p>Aumentar el número de horas de tutoría, pondremos en marcha un programa para alumnos con retrasos en sus aprendizajes, y otro programa para alumnos más desmotivados o con problemas de conducta.</p>	Adoptar iniciativas eficaces para evitar el fracaso escolar.
Lenguas	<p>Manejar con fluidez una lengua extranjera.</p> <p>Impulsar las distintas lenguas oficiales de España como asignatura optativa en los planes de estudio de las Comunidades Autónomas que no las tengan como propias.</p>	<p>Establecer, con carácter general, la iniciación del aprendizaje de un idioma extranjero a los 3 años.</p> <p>Mejorar la enseñanza de los idiomas extranjeros.</p>
Ley Educación	Materializar Ley de Calidad e Igualdad en la Educación y de su Financiación que asegure los recursos necesarios para elevar la calidad de la enseñanza.	

<p>Calidad Educativa</p>	<p>Que todos los alumnos estén alfabetizados digitalmente. Acceso a internet y red para toda la Comunidad Educativa. El máximo número de alumnos por aula en la enseñanza obligatoria será de 22, y se reducirá a 16 alumnos en las zonas de atención preferente. Asegurar la obligación legal de todos los centros sostenidos con fondos públicos de escolarizar en forma solidaria y equivalente a todos los alumnos. Los centros docentes permanecerán abiertos durante once meses al año. Eliminar los barracones de las escuelas, colegios e institutos. Un máximo de 22 alumnos por aula. Reforzaremos el apoyo a la escuela rural, especialmente mediante equipos informáticos, acceso a las redes de comunicación y un transporte seguro y de calidad.</p>	<p>Homologar el número de días lectivos del curso escolar con el de los países de nuestro entorno. Mejorar el rendimiento del sistema educativo en todos sus tramos y etapas, elevar el nivel de sus resultados y promover diferentes vías de éxito y formas de excelencia, con posibilidades efectivas de conexión entre ellas. Intensificar las tareas de orientación. Asegurar dotaciones completas de equipos informáticos en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. Incentivar la generación de material multimedia de uso educativo. Un plan estratégico de formación del profesorado en TICs. Dotar fondos para equipamientos informáticos. Incentivar la lectura. Bibliotecas abiertas fuera del horario escolar. Potenciar los mecanismos de compensación educativa. Mejorar y potenciar los programas de atención a la diversidad.</p>
<p>Profesorado</p>	<p>Apoyar el reconocimiento social al docente. Mejorar las condiciones de trabajo con una nueva organización del tiempo laboral. Establecer nuevos incentivos retributivos y profesionales vinculados a la valoración de la práctica docente, a proyectos de innovación y al trabajo en equipo. Reconoceremos períodos sabáticos a lo largo de la vida laboral, y una reducción de un tercio de la jornada lectiva de los profesores mayores de 55 años, manteniendo su jornada laboral y su salario.</p>	<p>Establecer por Ley el Estatuto de la Función Pública Docente. Definir un plan de carrera profesional. Establecer un sistema completo de reconocimientos y de recompensas a nivel individual, a nivel de grupo y a nivel de centro vinculado tanto a los esfuerzos por mejorar como a los resultados. Promover y facilitar el desarrollo de la innovación y la investigación educativa en los centros docentes, así como la incorporación del profesorado al espacio educativo europeo. Avanzar en la homologación retributiva del profesorado en los centros concertados.</p>

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (2000) y del PP (2000)

Tabla 19. Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 14 de marzo del año 2004

Variables ¹	PSOE	PP
Currículum/Contenidos	<p>Otorgar prioridad a las lenguas, a las matemáticas y el aprendizaje efectivo de idiomas extranjeros, principalmente comunitarios.</p> <p>Integrar las TIC en las aulas como una herramienta educativa, al menos dos idiomas extranjeros (sociedad cosmopolita).</p> <p>Carácter voluntario y no evaluable de la enseñanza de la religión.</p> <p>Destacar la formación artística (música y danza)</p> <p>Promover la cultura de la paz y no violencia.</p> <p>Impulsar la educación en valores.</p> <p>-Se actualizarán los contenidos para la adquisición de destrezas y habilidades relacionadas con la búsqueda, selección, análisis y organización de la información; el dominio funcional de las tecnologías de la información y la comunicación; la formación en valores en un mundo globalizado.</p>	<p>Fomentar la lectura.</p> <p>Ampliar la oferta de la danza y música.</p> <p>Promoveremos la formación en valores constitucionales, cívicos y democráticos.</p> <p>Fomentaremos los valores del respeto y la tolerancia, así como el rechazo a la violencia y la discriminación.</p> <p>Promoveremos la educación vial.</p> <p>Promoveremos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, programas de actividades deportivas en los centros educativos.</p> <p>Impulsar los centros de especialización curricular en lenguas extranjeras, humanidades, deporte y otras disciplinas, como centros de referencia.</p>
Comprensividad/igualdad de oportunidades	<p>Implantación de actividades de apoyo familiar.</p> <p>Extensión progresiva de la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria.</p> <p>-Dotación a los centros de los servicios de aula matinal, para atender al alumnado desde las siete y media de la mañana hasta el inicio de la jornada lectiva, de comedor escolar y de actividades extraescolares por las tardes y durante los periodos de vacaciones escolares.</p>	<p>Impulsar la creación de una unidad de orientación escolar para las familias.</p> <p>Impulsar Departamentos de orientación a las familias en las Comunidades Autónomas.</p> <p>Extenderemos el programa de ayudas para libros de texto y material escolar en la enseñanza obligatoria.</p> <p>Ampliaremos e incrementaremos las ayudas para el aprendizaje de idiomas extranjeros a los estudiantes de los diferentes niveles educativos.</p>
Comunidades Autónomas (calidad educación)	<p>-Garantizar la evaluación anual de los niveles de financiación educativa de los diferentes territorios y niveles de enseñanza.</p> <p>-Crear fondos específicos de compensación interterritorial en educación para el desarrollo de programas en las zonas que lo necesiten.</p>	
Calidad educativa	<p>Garantizar los más altos niveles de calidad para todos.</p> <p>Estableceremos una oferta común en el conjunto de la educación obligatoria.</p> <p>Enseñanza más individualizada, para dar una respuesta adecuada a la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado.</p> <p>La superación de los cursos de bachillerato dará lugar al título correspondiente, que habilitará para acceder a los ciclos formativos de grado superior o la prueba de</p>	<p>Trabajar por un sistema educativo de calidad que contribuya con sus resultados a la consecución de la sociedad del pleno empleo, extienda a todos sus beneficios, facilite la cohesión de la sociedad, evite brechas y exclusiones en el tejido social y proporcione los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para el desarrollo personal, la inserción profesional y el pleno ejercicio de una ciudadanía madura.</p>

	<p>acceso a la Universidad.</p> <p>-Consolidar las Zonas Escolares Rurales.</p> <p>-Programas integrales de compensación educativa. Los poderes públicos determinarán los centros y las zonas de atención preferente.</p> <p>-Reducción de la ratio a 15 alumnos por aula, en aquellos niveles, materias y situaciones concretas de déficit que lo precisen.</p> <p>-Incremento de los recursos económicos para gastos de organización y funcionamiento de los centros.</p> <p>-Ampliar de la dotación de profesores y personal no docente.</p>	
Libertad de enseñanza		<p>Propugnar una oferta educativa plural, a la que concurren los centros de titularidad pública y los promovidos por la iniciativa social, que han de tener garantizado su carácter propio.</p> <p>Sistema de conciertos bajo demanda de las familias.</p>
Autonomía de los centros educativos	<p>Autonomía en el desarrollo del currículo, en la organización y funcionamiento de los centros, en la gestión económica y en la gestión de personal.</p> <p>Autonomía en el diseño de agrupamientos, organización del tiempo, conexión interdisciplinar del currículo y en la gestión de los recursos humanos.</p>	<p>Reforzar la autonomía de los centros su capacidad de iniciativa y la profesionalización de la dirección.</p> <p>Impulsar la adopción de proyectos específicos de innovación e investigación educativa.</p>
Consejo escolar	<p>Organización de los centros de acuerdo con sus objetivos y características propias y con las decisiones que haya adoptado su Consejo Escolar como mayor órgano de representación.</p> <p>Los Consejos Escolares tienen la función de ejercer el control social en la gestión de los centros y la Administración ha de adoptar las medidas necesarias para promover y facilitar la participación en ellos.</p>	
Equipos directivos/dirección del centro	<p>Refuerzo de los equipos directivos, más apoyo de la administración educativa, mejor delimitación de responsabilidades y mayor implicación de la comunidad educativa para aumentar la autonomía de los centros.</p>	<p>Abordar planes específicos de formación en la función directiva, para facilitar los conocimientos propios de la gestión de calidad, rendimiento y optimización de los recursos humanos del centro.</p>
Atención de la diversidad/inclusión	<p>Fomentar la atención y orientación de todos los estudiantes.</p> <p>Ofrecer en todos los centros que impartan la Educación Secundaria Obligatoria programas de apoyo y refuerzo, como los Programas de Diversificación Curricular, que permitan al alumnado alcanzar los objetivos de esta etapa y, por tanto, el título de Graduado.</p> <p>Educar a todos entre todos. Nuestro propósito es conseguir que todos los centros sostenidos con fondos públicos garanticen un servicio educativo sin discriminación alguna y con un nivel de calidad satisfactorio, disponiendo los medios necesarios</p>	<p>Impulsar la mejora de las condiciones de escolarización del mundo rural para asegurar la calidad de la enseñanza y la igualdad de oportunidades.</p> <p>Promover la plena integración de los alumnos inmigrantes.</p> <p>Intensificar los programas de detección precoz de discapacidades.</p> <p>Promover centros de educación especial para alumnos con necesidades de educación específicas que, por sus características, necesiten una atención especializada.</p>

	<p>para ello.</p> <p>Los centros sostenidos con fondos públicos deberán atender a todo el alumnado sin discriminación, asegurar la escolarización equitativa, aumentar la dotación de profesorado, fomentar programas de atención al alumnado sobredotado, atender al alumnado inmigrante (también adulto), firmar convenios con los países de procedencia de los alumnos inmigrantes, promover la coeducación incorporando la perspectiva de género, asegurar el cumplimiento del principio de no discriminación por razón de sexo en la admisión del alumnado y garantizar la paridad en los órganos de gobierno.</p>	
Evaluación/Rendición de cuentas	<p>Desarrollo de sistemas de evaluación, interna y externa, con el fin de detectar los principales problemas y adoptar las medidas necesarias para garantizar la calidad del servicio educativo.</p>	<p>Reforzar los procedimientos de evaluación del sistema educativo para que los padres, profesores y alumnos conozcan el rendimiento del sistema educativo.</p> <p>Incrementar la transparencia del sistema educativo mediante la publicación de los resultados, con el fin de que las familias, alumnos, profesores y centros tengan un conocimiento preciso sobre la eficacia del sistema.</p>
Fracaso Escolar y Absentismo escolar	<p>Determinar los medios que garanticen las tasas de escolarización.</p> <p>-Planes Integrales para la prevención y control del absentismo escolar.</p>	<p>Promover que un mayor número de alumnos obtengan el Título de Educación Secundaria Obligatoria.</p>
Lenguas	<p>Implantar progresivamente centros bilingües. Para ello se desarrollarán en inglés, o en el idioma comunitario correspondiente, una parte de las actividades escolares de la educación obligatoria.</p> <p>Implantar un segundo idioma extranjero en todos los centros docentes públicos a partir del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Disminuir la ratio alumnado/profesorado en las clases de lengua extranjera.</p> <p>Establecer convenios con otros países para reforzar la formación permanente del profesorado de idioma extranjero (inglés principalmente).</p> <p>Favorecer las estancias formativas del alumnado y del profesorado en otros países para el aprendizaje de idiomas.</p> <p>Conceder licencias retribuidas al profesorado para el aprendizaje de idiomas, con compromiso de impartir clases de su asignatura.</p>	<p>Impulsar el conocimiento de las lenguas extranjeras mediante un programa de enseñanza bilingüe en los centros educativos.</p> <p>Facilitar la enseñanza de asignaturas del currículum en inglés, una vez que los alumnos hayan alcanzado un nivel adecuado para su seguimiento.</p>
Ley Educación	<p>Potenciar los valores y atender las necesidades de una Escuela pública y laica en los términos del art. 27 de la CE.</p>	<p>Desarrollar la Ley Orgánica de Calidad de la Educación para mejorar los contenidos y los métodos de enseñanza, desde la educación infantil hasta el Bachillerato.</p> <p>Aplicar los nuevos itinerarios en tercero y cuarto de la ESO para adaptar mejor la enseñanza a las necesidades, intereses y aptitudes de cada</p>

			alumno.
Profesorado		<p>Formalizar un Contrato con el Profesorado de todos los niveles educativos, que garantice un sistema de incentivos salariales y profesionales, que propicie la dignidad que exige su trabajo, incremente su reconocimiento social y conlleve un compromiso eficaz con la calidad de la enseñanza.</p> <p>Establecer un sistema de licencias por estudios ágil y flexible que facilite al profesorado su actualización científica y didáctica.</p> <p>Reducir las horas lectivas de la jornada del profesorado mayor de 55 años, sin merma de sus retribuciones, y se incentivará la jubilación voluntaria a los 60 años.</p> <p>Establecer acuerdos entre las Administraciones educativas para elaborar planes de formación permanente para el profesorado con el fin de facilitar su actualización científica y didáctica, así como su promoción profesional.</p>	<p>Desarrollar, en colaboración con las Comunidades Autónomas, un programa de formación del profesorado para su perfeccionamiento lingüístico que incluirá estancias en el extranjero.</p> <p>Reforzar la carrera docente y facilitar a todos los profesores oportunidades para su promoción profesional, que incluyan el desempeño de funciones de responsabilidad en los centros docentes, en función del mérito y la capacidad.</p> <p>Desarrollar las medidas de apoyo al profesorado tales como el reconocimiento, con incentivos profesionales y económicos, de la función tutorial, la reducción de la jornada lectiva de los profesores mayores de 55 años por actividades de otra naturaleza o el desarrollo de licencias retribuidas para realizar actividades de formación.</p> <p>Prestar especial atención a la formación en tecnologías de la información y de la comunicación y su utilización didáctica.</p>
Financiación		<p>Incrementar el gasto por alumno en todos los niveles del sistema educativo hasta alcanzar la media de la UE al final de la Legislatura, así como el aumento progresivo en la inversión y gasto de las Políticas de I+D para alcanzar el 2 % del PIB en 2010.</p> <p>Hacer efectivo el principio de gratuidad en todos los centros, públicos y concertados.</p>	
Tecnologías de la información		<p>-Dotar a todos los centros docentes públicos de conexión en banda ancha a Internet.</p> <p>-Dotar a todos los centros de Primaria y Secundaria de los ordenadores necesarios para la informatización progresiva de todas las aulas. Un ordenador por cada dos alumnos, con conexión gratuita a Internet, a partir de primero de ESO.</p> <p>-Impulsar la implantación de software libre de código abierto en el sistema educativo.</p>	<p>Impulsar, en el contexto del programa Internet en la escuela, el desarrollo de la formación en las nuevas tecnologías, mejorando las infraestructuras informáticas de los centros y asegurando que todos los estudiantes cuentan con los conocimientos y competencias correspondientes para asentarse en la sociedad de la información.</p> <p>El cien por cien de los centros educativos</p>

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales del PSOE (2004) y el PP (2004).

Tabla 20. Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 9 de marzo de 2008

Variables ¹	PSOE	PP
Currículum	<p>Impulsar la educación en valores.</p> <p>Potenciar la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos como herramienta fundamental de la educación en valores.</p>	<p>Las materias instrumentales, como la lengua, las matemáticas y el aprendizaje del inglés, tendrán un papel central en el proceso formativo en todas las etapas de la educación básica.</p> <p>Reforzar las enseñanzas de las humanidades.</p> <p>Propiciar que la lectura y la expresión escrita sean columna vertebral del aprendizaje.</p> <p>Impulsar la mejora del aprendizaje de las materias científicas.</p> <p>La supresión de la asignatura específica “Educación para la Ciudadanía” y la integración de la formación cívica, basada en los valores constitucionales, en las materias propias de los conocimientos sociales.</p> <p>El refuerzo del aprendizaje de la lengua inglesa.</p> <p>Garantizar un currículo básico común en todas las etapas educativas (libros de texto más semblantes en las diferentes CCAA).</p>
TICs	<p>Extender la integración de las TIC y los recursos informáticos en las escuelas rurales.</p> <p>Dotar a todos los centros de los medios tecnológicos necesarios.</p> <p>Crear una línea de ayudas económicas para incrementar la disponibilidad de un ordenador portátil, con acceso a Internet.</p>	<p>Reforzar la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en el sistema educativo.</p> <p>Reforzar el empleo de las TIC, de su enseñanza y de su aplicación con fines didácticos en todas las etapas del sistema educativo.</p> <p>Promover la generalización del uso en los centros educativos de la “pizarra digital interactiva”.</p>
Equidad/becas y premios	<p>Ofreceremos diferentes programas para garantizar que todos los jóvenes menores de 18 años permanezcan en el sistema educativo.</p> <p>Impulsar un programa de alto rendimiento académico dirigido a los estudiantes con mejores resultados en las distintas áreas de conocimiento.</p> <p>Crear una nueva línea de premios dirigidos a los alumnos con mejores resultados.</p> <p>Desarrollar nuevas iniciativas orientadas a estimular el mayor rendimiento escolar del alumnado.</p> <p>Garantizar la gratuidad de los libros de texto y los materiales escolares, a través del conveniente Acuerdo entre todas las Administraciones, que preserve la igualdad</p>	<p>Impulsar 20.000 becas de un curso completo en un país de habla inglesa para alumnos de educación secundaria con un currículum excelente.</p> <p>Ninguna familia debe verse limitada por motivos socioeconómicos a la hora de elegir el tipo de educación y el colegio que desea para sus hijos.</p>

	de oportunidades de todos los escolares.	
Autonomía de los centros educativos	Promover Contratos-Programa, entre las Administraciones y los centros, con objetivos específicos de incremento de las tasas de éxito escolar y calidad, que estimulen la autonomía del centro (pedagógica, curricular y económica).	Promoveremos que los centros educativos, en el marco de su autonomía organizativa, garanticen el clima escolar idóneo para el estudio.
Equipo directivo/director		La profesionalización de la dirección y la gestión de los centros que supone una mayor autonomía curricular, económica y organizativa. La adopción de un nuevo modelo de selección del director y del equipo directivo basado en los principios de publicidad, mérito y capacidad.
Participación de las familias en los centros educativos	Una política decidida de apoyo a las familias para conseguir una mayor colaboración con los centros educativos y la ampliación de los servicios que ofrecen los centros.	Comisión para el análisis del coste del puesto escolar, de la que formarán parte, junto con expertos, representantes de padres, profesores y entidades educativas. Promover que los calendarios y horarios escolares tengan en cuenta las necesidades de los alumnos y de las familias. Favorecer el ejercicio del derecho de asociación de los padres y facilitar a estas asociaciones los medios necesarios para que puedan desarrollar sus funciones en beneficio de la educación de sus hijos. Garantizar que las familias participen en todos los procesos de decisión que afecten a la escolarización de sus hijos. Fomentar la colaboración de las familias en las actividades de los centros para mejorar el rendimiento escolar de sus hijos.
ESO y Bachillerato		La configuración del último curso de educación secundaria obligatoria como un auténtico curso preparatorio de orientación que, como puente hacia la educación secundaria superior, tenga vías formativas diferenciadas y diseñadas, para que los alumnos accedan adecuadamente a las distintas modalidades de bachillerato o a la formación profesional. Eliminar las posibilidades de pasar de curso sin aprobar las correspondientes asignaturas del curso, salvo un máximo de dos. Una orientación adecuada de las materias de carácter humanístico, evitando su actual empobrecimiento. La filosofía recuperará su configuración clásica, desvinculándola de "Educación para la Ciudadanía".
Evaluación/Rendición de cuentas	Impulsar la mejora de los sistemas de evaluación en los centros educativos para incrementar la mejora de la calidad de la enseñanza entre el profesorado con el objetivo de una mejora de los resultados. Promover planes de autoevaluación en los centros	Establecer pruebas externas de carácter nacional (lengua, matemáticas, ciencias, humanidades e inglés) que permitan conocer los resultados de cada alumno, de cada centro y del sistema en su conjunto en términos homogéneos a efectos de comparación. Los resultados de cada centro serán públicos y se valorará de modo especial el progreso realizado por

	educativos en los que participe el profesorado, el alumnado y las familias. (contratos programa, evaluación externa y necesaria financiación).	cada centro. Los alumnos con mejores expedientes académicos y mejores resultados en las pruebas, recibirán un “Diploma de Excelencia”.
Fracaso Escolar	<p>Ningún alumno menor de edad abandone el sistema educativo sin la formación necesaria para su desarrollo personal y profesional, lo que requiere centros con mayor autonomía.</p> <p>En todos los centros de Educación Primaria se desarrollarán las medidas previstas para conseguir una atención más individualizada al alumnado.</p> <p>En Educación Secundaria Obligatoria se desarrollarán, los programas de refuerzo de las competencias básicas en los dos primeros cursos.</p> <p>Extenderemos los programas de acompañamiento escolar y de apoyo y refuerzo (PROA) a todos los centros de Primaria y Secundaria que lo precisen</p>	<p>Reducir a la mitad, en cuatro años, la distancia que nos separa de la Unión Europea en cuanto a fracaso escolar y alcanzar, en otros cuatro, una tasa de graduación en educación secundaria obligatoria del 90 por 100 del alumnado.</p> <p>Reducir el abandono educativo temprano desde el 30 por 100 actual, hasta alcanzar en el plazo de ocho años el objetivo del 10 por 100 establecido por la Unión Europea.</p> <p>Reducir a la mitad, en cuatro años, la distancia que nos separa de la media europea en cuanto a graduación en educación secundaria superior y alcanzar, en otros cuatro, el objetivo del 85 por 100 establecido por la Unión Europea</p>
Lenguas	<p>Promover un acuerdo con las administraciones educativas de las CCAA para desarrollar un programa de enseñanza bilingüe (o trilingüe en las CCAA con lengua propia).</p> <p>Favorecer las estancias formativas de alumnos y profesores.</p> <p>Promover la incorporación de profesorado nativo.</p> <p>Incrementar la presencia de los idiomas extranjeros en la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria</p>	<p>Incorporar plenamente el aprendizaje del inglés en nuestro sistema educativo.</p> <p>Garantizar la enseñanza en castellano, lengua común de los españoles y oficial del Estado, en todas las partes de España.</p>
Calidad educativa	-Garantizar el éxito escolar de todo el alumnado como la promoción de la excelencia en el ámbito educativo.	<p>Construir un sistema educativo de calidad y excelencia.</p> <p>Establecer un sistema educativo transparente, basado en la evaluación y en la rendición de cuentas, que permita premiar la excelencia y promover la mejora continua.</p> <p>El establecimiento de centros de especialización curricular que ofrezcan proyectos educativos diferenciados mediante el refuerzo y ampliación de los currículos.</p> <p>Desarrollo del deporte escolar y organización de actividades de competición entre centros.</p> <p>Reforzar de las medidas de disciplina y de orden en los centros.</p> <p>Centros pilotos que desarrollarán un nuevo modo de gestión de los centros públicos. Se denominarán centros de innovación y experimentación educativa, serán de titularidad pública y su gestión quedará encomendada a una entidad con personalidad jurídica propia.</p>

Profesorado	Promover un gran acuerdo con el profesorado que garantice un sistema de incentivos salariales y profesionales, que propicie la dignidad que exige su trabajo, incremente su reconocimiento social y suponga un compromiso eficaz con la calidad de la enseñanza	Impulsar un amplio programa de formación del profesorado en el uso educativo de las TIC y la difusión de aplicaciones informáticas adaptadas a los programas y a las actividades escolares. La atención al profesorado se convertirá en el elemento central de las políticas de mejora de la calidad de la educación. Potenciar el sistema de ingreso a los cuerpos de funcionarios docentes, de forma que atraiga a los mejores expedientes académicos. Adoptar medidas destinadas a premiar la excelencia y el esfuerzo del profesorado en tareas con especiales dificultades. Adoptar las medidas necesarias para que las retribuciones del profesorado de los centros privados concertados sean análogas a las de los profesores de la enseñanza pública.
Financiación	Invertir más y mejor en Educación, en la formación de toda la población, con la corresponsabilidad y participación de los distintos niveles de la Administración y los agentes que componen la Comunidad Educativa.	

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas políticos para las elecciones del 9 de marzo de 2008 del PSOE y el PP.

Tabla 21. Cuadro comparado sobre la educación en los programas electorales de los principales partidos políticos de España en las elecciones del 20 de noviembre 20112

Variables ¹	PSOE	PP
Currículum	Favorecer la coeducación.	Desarrollar un currículum básico en todas las etapas educativas. Las materias instrumentales, como la lengua, las matemáticas y el inglés, tendrán una prioridad central en la educación obligatoria. Elaboraremos un plan de extensión del uso de las nuevas tecnologías, facilitando el acceso a contenidos educativos de calidad y priorizando la formación del profesorado. Sustituir Educación para la Ciudadanía por otra formación no doctrinaria.
Comprensividad	Gratuidad de los libros y acceso a contenidos digitales a través de Internet. Consolidar las becas en todos los niveles educativos como un derecho para seguir avanzando en igualdad de oportunidades y en cohesión social.	Promoveremos la excelencia. Los alumnos con mejores expedientes académicos y mejores resultados en las pruebas nacionales de evaluación recibirán un diploma de excelencia.
Autonomía de los centros	Contratos-programa con los centros que fijen objetivos específicos para mejorar el rendimiento. Los contratos-programa deberán explicitar los compromisos de los centros para mejorar sus resultados y los recursos que deben aportar las administraciones. Impulsaremos la autonomía real de los centros para que puedan alcanzar los objetivos de mejora específicos previstos en los contratos-programa.	Incrementar las competencias de los equipos directivos favoreciendo la profesionalización de la dirección y gestión de los centros. Impulsar la autonomía de los centros educativos públicos con nuevos modelos de gestión que faciliten la innovación educativa en el plano organizativo, curricular y de gestión económica. Para ello incrementaremos las competencias de los equipos directivos, y promoveremos la profesionalización.
Liberad de elección de centro		-Reforzar la libertad de elección de las familias (demanda).
Centros especializados		Fomentar centros de especialización curricular que ofrezcan diferentes proyectos educativos mediante el refuerzo y ampliación de los currículos.
Evaluación/rendición de cuentas		Evaluar los conocimientos de los alumnos con una prueba de carácter nacional. Hacer públicos los resultados de los centros para estimular la calidad educativa. Introducir incentivos que premien la mejora de la calidad a centros y profesores. Promover la excelencia. Los alumnos con mejores expedientes académicos y mejores resultados en las pruebas nacionales de evaluación recibirán un diploma de excelencia que condicionaría el acceso a becas.
Bachillerato		El bachillerato constará de 3 cursos, el primero de los cuales tendrá carácter de curso de iniciación de la dirección y gestión de los centros.
Fracaso Escolar	Extenderemos progresivamente la oferta de actividades de refuerzo (la	Apoyar al profesorado y a los centros que escolarizan alumnado en situación de

	<p>universalización del Plan PROA). Horas de refuerzo se centrarán especialmente en Lengua, Matemáticas e inglés.</p>	<p>desventaja social. Adoptar medidas de refuerzo y de recuperación para aquellos alumnos que lo necesiten. Fomentar la atención educativa para alumnos con necesidades especiales de apoyo.</p>
Lenguas	<p>Incrementar la presencia de profesores nativos por cada centro público de primaria, y el intercambio de profesores españoles con centros extranjeros. Ayudas para el perfeccionamiento del inglés.</p>	<p>Promover el bilingüismo español-inglés en todo el sistema educativo desde el segundo ciclo de educación infantil. Reforzar la enseñanza de un segundo idioma extranjero. Impulsar la opción de una educación trilingüe en las comunidades autónomas con lengua cooficial, hasta el final del bachillerato.</p>
Profesorado	<p>Atraer a los mejores profesionales, para lo que es necesario mejorar la formación inicial, los procesos de selección, la formación en la práctica y establecer un modelo de carrera profesional que reconozca la mayor implicación en la mejora de los resultados del alumnado. Establecer un nuevo sistema de acceso al desempeño de la profesión con características similares al modelo MIR existente en la sanidad. Sistema de evaluación que permitirá identificar a los mejores docentes. Establecer un modelo de carrera profesional que valore el trabajo realizado en los centros. Reforzar la formación inicial de los aspirantes a la dirección de los centros.</p>	<p>Poner en marcha un nuevo modelo de selección y formación de carácter nacional para el acceso a la profesión docente, que atraiga a los mejores expedientes académicos y tenga como criterios de selección el mérito y la capacidad. Impulsar la introducción de incentivos a su labor. Establecer una carrera docente, constituida por el conjunto de grados y funciones que cada profesor pueda alcanzar como consecuencia de la evaluación de su desempeño, del reconocimiento de su ejercicio profesional y de las actividades de formación, innovación e investigación. Impulsar la movilidad en todo el territorio nacional de todos los cuerpos docentes.</p>
Financiación	<p>Se fomentará la evaluación y racionalidad en el uso de los recursos disponibles para la obtención de su máximo rendimiento</p>	

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Elaboración propia a partir de los programas electorales para las elecciones generales del año 2011 del PSOE y del PP.

Tabla 22. Principales propuestas recogidas por los partidos políticos con mayor representatividad alcanzada en las elecciones generales del 26 de junio de 2016 en los programas electorales

PP	PSOE	PODEMOS	CIUDADANOS	IU
Plan de Mejora de la Educación Infantil y un Programa de apoyo y refuerzo para alumnos con necesidades especiales y con altas capacidades.	Derogación de la LOMCE. Alcanzar un acuerdo político y social mediante el diálogo para crear una Ley básica de educación estable y duradera.	Se promoverá una educación pública, gratuita, laica y de calidad. Se destinarán 13.700 millones de euros (7 % del PIB). Supresión de la religión	Impulso de un Pacto Nacional por la Educación que logre un gran acuerdo educativo. Implantación de una escuela bilingüe o trilingüe y el acceso universal a la educación de 0 a 3 años.	Elevar la inversión pública en educación hasta el 7 % del PIB. Libros de texto gratuitos.
Incorporar currículos a la formación en idiomas, la innovación y el emprendimiento.	Aumento de la financiación de la educación hasta alcanzar el 7 % del PIB. Índice de escolarización de los 0 a los 18 años.	Los colegios concertados recibirán recursos públicos sólo en casos de insuficiencia de oferta en la red pública. Educación infantil de 0 a 6 años universal y gratuita. Disminución de la ratio por aula: 8 a 16 en primer ciclo, y 20 en el segundo	Habilitación progresiva en inglés del profesorado de carácter obligatorio y evaluaciones periódicas al profesorado. En universidades, se modificarán los métodos de contratación y evaluación del personal docente.	Creación de un sistema único de Enseñanza Obligatoria. Moratoria de Conciertos educativos y plan para su extinción progresiva.
Desarrollar las bases de la Carrera Profesional Docente y elaborar un Libro Blanco de la Función Docente.	Promoción de una escuela pública y laica donde no quepa la enseñanza de la religión. Recuperación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, impulso del Plan "Educación Digital"	Derogación de la LOMCE y promoción de una nueva Ley de Educación nacida del debate y participación de toda la comunidad educativa.	Creación de un MIR docente. Revisión de los sistemas de acceso a la formación docente con estándares más ambiciosos para la graduación. Habilitación progresiva en inglés del profesorado de carácter obligatorio y evaluaciones periódicas al profesorado. En universidades, se modificarán los métodos de contratación y evaluación del personal docente.	Creación de un sistema único de Enseñanza Obligatoria. Moratoria de Conciertos educativos y plan para su extinción progresiva.
Impulsar la introducción de nuevos contenidos curriculares tecnológicos e impulsar un modelo digital que permita personalizar la educación.	Establecimiento de precios públicos (incluidas las tasas universitarias) de la enseñanza. Se establecerá la gratuidad de los libros. Las becas como derecho (criterios de adjudicación basados en los	Se establecerá un nuevo sistema de acceso a la docencia, apostando por profesionales que incidan en innovación pedagógica. Promoción de la inteligencia emocional y las artes.	Mayor autonomía, tanto curricular, como organizativa a los centros educativos. Revisión del actual sistema de repeticiones y mejora de las competencias cognitivas y no cognitivas para	Crear un Fondo de Compensación para alcanzar mínimos de calidad en todas las CCAA.

	umbrales de renta y patrimonio).		mejorar la competitividad y empleabilidad de los alumnos.	
Impulsar un Plan de Conectividad de Centros Escolares y un programa de mochila digital	Creación de un sistema de acceso a la docencia similar al MIR sanitario.	Creación de un Plan Nacional de la Educación Inclusiva.	Más rendición de cuentas de los centros educativos y más autonomía a los centros públicos y sus directores en contratación y competencias pedagógicas.	Tasas de reposición del 100 %. Ampliación de plantillas. Ratios de 20 estudiantes por aula.
Fomentar la adquisición de certificaciones en idiomas y TIC, tanto para los alumnos como para el profesorado	Mayor reconocimiento de la FP en España. Incentivar la contratación de personas con FP.	Derecho a una educación en las lenguas cooficiales		Favorecer la autonomía organizativa y de gestión de los centros. Extinción de gestión privada de algunos de servicios.
Facilitar que los padres puedan ejercer su derecho a elegir el tipo de educación y el centro de sus hijos, tanto públicos como concertados. Garantizar su derecho de educar a sus hijos según sus convicciones.				Nueva Ley de Educación y de Acceso a la Función Docente. Nueva Ley de FP. Revisar el modelo dual actual
				Potenciar la renovación e innovación pedagógica.

Nota: Las variables emergen del análisis de los textos y siguen un orden aleatorio en relación con la profundización paulatina en los mismos. Extraído de Comparativa Programas Electorales 26J. *Political Intelligence*. Recuperado de <https://politicas-pi.com/programas-elecciones-generales-2016>