

Tendencias de privatización en América Latina: condiciones de posibilidad y resistencias (2013-2023)

Mauro C. Moschetti, D. Brent Edwards Jr.,
Xènia Gavalrà Elias, Carl Moog
Núria Torras, Lorraine Kouao



370.098

M895t

Moschetti, Mauro C.

Tendencias de privatización en América Latina: condiciones de posibilidad y resistencias (2013-2023) / Mauro C. Moschetti, D. Brent Edwards Jr., Xènia Gavalda Elias, Carl Moog, Núria Torras, Lorraine Kouao, autores ; Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE), compilador. San José, Costa Rica : Editorial Internacional de la Educación América Latina, 2024
98 páginas, PDF

ISBN 978-9930-548-46-2

1. EDUCACIÓN PÚBLICA. 2. EDUCACIÓN – AMÉRICA LATINA. 3. PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN – AMÉRICA LATINA. 4. ALIANZAS ESTRATEGICAS - EDUCACIÓN I. Edwards, D. Brent Jr., II. Gavalda Elias, Xènia, III. Moog, Carl, IV. Torras, Núria. V. Kouao, Lorraine. VI. Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE) VII. Título



Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL) OFICINA REGIONAL, SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tel (506) 2234-8404

Apartado Postal 1867-2050

Correo america.latina@ei-ie-al.org

Página web www.ei-ie-al.org

Observatorio www.observatorioeducacion.org

EQUIPO DE COORDINACION DE LA OFICINA REGIONAL IEAL

Combertty Rodríguez (Coordinador Principal Regional IEAL)

Gabriela Sancho (Coordinadora Regional IEAL)

Revisión filológica: Jimena Crespo Trejos | Diseño: Estudio Casarli, Buenos Aires, Argentina

Disponible para descargar en formato electrónico en: www.ei-ie-al.org

Imagen Tapa: www.exampapersplus.co.uk

[f /ie.americalatina](https://www.facebook.com/ie.americalatina) [@internacional_educacion](https://www.instagram.com/internacional_educacion) [t /inteducacion](https://twitter.com/inteducacion) [yt /internacionaldelaeducación](https://www.youtube.com/channel/UC...)



Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Sveriges
Lärare

Publicado por Editorial Internacional de la Educación América Latina 2024.

Investigaciones
Internacional de
la Educación

Tendencias de Privatización Educativa en América Latina: condiciones de posibilidad y resistencias (2013-2023)

Mauro C. Moschetti, D. Brent Edwards Jr., Xènia Gavalda Elias,
Carl Moog, Núria Torras y Lorraine Kouao

Acerca de los autores:

Mauro C. Moschetti

Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia
Social, Universitat Autònoma de Barcelona
mauro.moschetti@uab.cat

D. Brent Edwards Jr.

College of Education, University
of Hawaii at Mānoa
brent.edwards@hawaii.edu

Xènia Gavalda Elias

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia,
Universitat Autònoma de Barcelona
xenia.gavalda@uab.cat

Carl Moog

College of Education,
University of Hawaii at Mānoa
moog.carl@gmail.com

Núria Torras

Faculty of Education and
Psychology, University of Oulu
nuriatorrasn@gmail.com

Lorraine Kouao

College of Education,
University of Hawaii at Mānoa
akouao@hawaii.edu

Tabla de contenido

Presentación	5
Introducción	6
Métodos	9
Estrategia de búsqueda de literatura	9
Estrategia de Análisis de Literatura	11
Caracterización de la Literatura	11
Resultados	14
Privatización a través de Formulación de Políticas	14
Alianzas Público-Privadas	31
Autonomía Escolar, Evaluación Externa y Rendición de Cuentas	49
Movimientos de Resistencia contra la Privatización y Defensores de la Educación Pública en América Latina	59
Conclusiones	75
Referencias	82

Presentación

En el marco del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa (OLPE), la Internacional de la Educación América Latina (IEAL) ha desarrollado un proceso de investigación con apoyo de investigadores del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona , la Universidad de Hawái en Mānoa y la Universidad de Oulu sobre la política educativa en diferentes países de América Latina.

Este trabajo ha permitido contar con documentos sobre las tendencias del sector de la educación en países como Uruguay, Perú, Argentina, Colombia, República Dominicana, Honduras y Paraguay que se encuentran disponibles en el sitio web del OLPE (www.observatorioeducacion.org) y de la IEAL (www.ei-ie-al.org).

Derivado de estos documentos, hemos decidido presentar un texto que exponga las tendencias de la educación encontradas en los diferentes sistemas educativos, con el propósito de disponer de una conclusión sobre el comportamiento de estos procesos en América Latina.

Consideramos de mayor importancia para nuestras organizaciones afiliadas entender las coincidencias entre los gobiernos y sus políticas educativas, así como las instituciones internacionales que definen la política educativa en cada uno de los países de la región , en un contexto donde las tendencias van claramente orientadas a la privatización y el comercio educativo en América Latina.

Combertty Rodríguez

Coordinador Regional Principal

Internacional de la Educación América Latina

Introducción

Durante la última década, el sector educativo en América Latina ha continuado su tendencia hacia una mayor privatización. Lejos de evidenciar una transformación radical, la última década ha sido testigo de una intensificación de los procesos de privatización iniciados décadas atrás —y exhaustivamente documentados por la investigación educativa (por ejemplo, Verger et al., 2017; Gentili et al., 2009; Adrião y Pinto, 2016). Aun así, la última década ha introducido novedades importantes. Por un lado, se observa una diversificación notable en las políticas y procesos de privatización, reflejo de la evolución en las estrategias y enfoques adoptados por sus impulsores. Paralelamente, han emergido variadas formas de resistencia a la privatización, lideradas principalmente por organizaciones de la sociedad civil de diversa índole. Estos desarrollos subrayan un panorama complejo y multifacético en la evolución de la educación en la región, con repercusiones significativas en aspectos como la equidad y la calidad educativa. A partir de una revisión sistemática de la literatura, este informe examina las múltiples dimensiones y consecuencias de estos cambios para el período comprendido entre 2013 y 2023, y procura ofrecer una perspectiva integral sobre la evolución y los desafíos actuales del sector educativo en América Latina.

El informe destaca un proceso de creciente complejización en las formas en las que se articula la privatización educativa que coincide con —y se encuentra en gran medida determinado por— el desarrollo y la penetración en América Latina de lo que Verger et al. (2016) han caracterizado como la expansión de una industria educativa global (GEI, por sus siglas en inglés). La noción de industria se entiende aquí en un sentido amplio, por cuanto sus actores no solo participan en la provisión de servicios educativos, sino que también actúan como agentes en la producción material y discursiva de la política educativa. Así, de relevancia para el presente estudio, los autores explican que:

la GEI no es simplemente un fenómeno orgánico en la esfera económica. Por el contrario, está configurada y habilitada por la formulación de políticas públicas. Pero esa formulación de políticas a menudo está influenciada por los intereses privados en la GEI mientras buscan establecer agendas políticas, enmarcar problemas de políticas y reformular regímenes regulatorios a su favor. (p. 4)

Siguiendo esta línea de análisis, la aproximación al estudio de las tendencias recientes en materia de privatización educativa en América Latina parte de una óptica que

destaca el rol de los actores involucrados en la producción de las condiciones de posibilidad para el avance de la privatización. Asimismo, el análisis presentado en este informe se fundamenta en la necesidad de abordar las políticas educativas actuales desde una doble perspectiva: “como políticas contemporáneamente constituidas” y, a su vez, como “procesos históricamente construidos” (Rhoten, 2000, p. 593). Esto implica reconocer que, aunque estas políticas puedan parecer recientes o emergentes en su forma actual, en realidad, son el resultado de un proceso evolutivo, influenciado por factores históricos, políticos, sociales y económicos que operan a escala local, regional y global. Rhoten (2000) sugiere, por tanto, volver la mirada sobre las condiciones globales-locales de posibilidad de los cambios en el sector educativo. Así, pese a su foco en los desarrollos más recientes, el presente estudio adopta una perspectiva que considera las políticas como “una serie compleja de cambios que operan en varios niveles interactivos, dentro de varios contextos interrelacionados y a lo largo de varias dimensiones interconectadas” (p. 597). Este enfoque nos permite no solo identificar y analizar las tendencias actuales en la privatización educativa, sino también comprender mejor sus raíces y evolución histórica, lo que es esencial para evaluar sus impactos a largo plazo, prever posibles desarrollos futuros y comprender las resistencias que generan.

Metodológicamente, este estudio se fundamenta en una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2013 y 2023 sobre la privatización de la educación en América Latina. Según se detalla en el apartado metodológico, la búsqueda se realizó a partir de una sintaxis compleja en la base de datos *Scopus*. Tras sucesivas rondas de refinamiento, se seleccionaron 91 documentos que integran el corpus final de la investigación. La estrategia de análisis de la literatura se centró en extraer información para comprender el avance de la privatización y la respuesta de los movimientos de resistencia en la región. El análisis de datos implicó combinar artículos por tipo de privatización y realizar un análisis cruzado para identificar temas comunes (por ejemplo, tipos de actores privados, políticas de privatización, efectos, factores contextuales que han influido en su avance o inhibición, entre otros) que permitieran luego realizar una síntesis en torno a las tendencias destacadas.

El informe se estructura en torno a las cuatro principales tendencias documentadas por la literatura analizada. En primer lugar, se describen los procesos de privatización a través de la formulación de políticas: esta sección se centra en comprender la expansión de los actores no estatales en la formulación de políticas educativas. La discusión se estructura por el tipo de actor, comenzando por las estrategias documentadas recientemente de actores no estatales más tradicionales, como la Agencia de los

Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), posteriormente, presentando la evidencia disponible relacionada con actores menos estudiados, como coaliciones empresariales, *think tanks*, corporaciones y organizaciones filantrópicas. En segundo lugar, se analiza la expansión de las llamadas alianzas público-privadas (APP). Esta sección discute las diferentes modalidades de APP y su impacto en la provisión educativa, evaluando cómo estas alianzas han sido presentadas como soluciones a los desafíos de acceso educativo en los países de la región y cómo han evolucionado a lo largo de la última década. La tercera tendencia analiza las políticas de autonomía y rendición de cuentas. Aquí se examina la evolución de la agenda de reformas centradas en la autonomía escolar y los sistemas de rendición de cuentas orientados al mercado y basados en el desempeño. La discusión se centra en entender cómo estos sistemas han alterado las prácticas educativas y la gestión escolar en la región, promoviendo una visión enfocada en la eficiencia y los resultados cuantificables.

Finalmente, la cuarta tendencia analiza las formas de resistencia a la privatización, destacando movimientos como *Alto al SIMCE* en Chile y otras iniciativas estudiantiles y docentes que se oponen, fundamentalmente, a la estandarización y a los esquemas de rendición de cuentas basados en el desempeño. Esta tendencia refleja los esfuerzos de diversos actores para contrarrestar la privatización y promover la educación como un bien público. El apartado final ofrece una discusión de los elementos transversales presentes en las tendencias identificadas y reflexiona sobre sus implicaciones. A continuación, antes de presentar los resultados, se detalla la metodología adoptada en la revisión de literatura.

Métodos

Estrategia de búsqueda de literatura

Para llevar a cabo una revisión exhaustiva de la literatura sobre la privatización de la educación en América Latina y el Caribe desde 2013 hasta 2023, se empleó una estrategia de búsqueda avanzada en la base de datos *Scopus*. Se utilizó una combinación de términos de búsqueda para identificar artículos relevantes. La sintaxis de búsqueda incluyó términos relacionados con una amplia gama de tipos de privatización de la educación, incluidas las alianzas público-privadas, políticas de rendición de cuentas, autonomía escolar, *vouchers* y escuelas privadas de bajo costo, por mencionar solo algunas (véase Apéndice A). Como indican estos términos, el objetivo fue encontrar investigaciones que arrojaran luz no solo sobre formas tradicionales de privatización (es decir, privatización de la educación, por ejemplo, a través de la presencia creciente de escuelas gestionadas y financiadas por privados), sino también sobre formas más contemporáneas de privatización (es decir, privatización en la educación, por ejemplo, a través de la incorporación de lógicas y principios empresariales en la gestión de escuelas públicas y de los sistemas educativos públicos) (Ball y Youdell, 2007). También se contempló el hecho de que los procesos de formulación de políticas educativas en sí mismos han sido afectados por la privatización, en el sentido de que el sector privado participa cada vez más y de manera decisiva en el desarrollo de políticas públicas relacionadas en el ámbito de la educación (Ball, 2012). Por lo tanto, también se incluyeron términos de búsqueda relacionados con este fenómeno. Al mismo tiempo, y siguiendo el enfoque de investigación mencionado anteriormente, la sintaxis de búsqueda incluyó términos que nos permitieran identificar estudios que abordasen distintas formas de resistencia a la privatización. Finalmente, cabe señalar que se buscó literatura en tres de los idiomas utilizados en toda la región, los cuales predominan en la producción de conocimiento académico: inglés, español y portugués.

Los resultados de la búsqueda se refinaron para garantizar que solo se retuvieran aquellos artículos producidos durante el período de tiempo de interés. Se aplicaron filtros adicionales para eliminar investigaciones que estaban fuera del alcance del presente estudio (por ejemplo, investigaciones relacionadas con la educación superior o investigaciones relacionadas con otros campos académicos, como la educación médica). Geográficamente, cabe señalar que se incluyeron términos de búsqueda para todos los países de América Latina y el Caribe.

Figura 1. Fases de búsqueda de la literatura y criterios de selección

Fase 1	<p>Estrategia: Búsqueda en SCOPUS.</p> <p>Términos de búsqueda: Énfasis específico en tendencias de privatización y resistencia a ella en LATAM.</p>	<p>Documentos retenidos 190</p>
Fase 2	<p>Estrategia: Se desarrolló un esquema de codificación con aproximadamente 8 categorías para identificar la/s principal/es tendencia/s abordadas en cada artículo.</p> <p>Términos de búsqueda: La búsqueda de términos clave se centró en 8 tendencias: la rendición de cuentas escolar, la autonomía escolar, la resistencia a la privatización, las alianzas público-privada, las políticas de libre elección de centro, los incentivos gubernamentales para escuelas privadas y las escuelas privadas de bajo costo.</p>	<p>Documentos retenidos 109</p>
Fase 3	<p>Estrategia: Identificar características clave de las tendencias como los actores involucrados, y los efectos o resultados las políticas adoptadas.</p> <p>Términos de búsqueda: Se crearon categorías conceptuales en torno a las principales tendencias.</p>	<p>Documentos retenidos 91</p>

Tal como se muestra en la Figura 1, la búsqueda de literatura se realizó en tres fases sucesivas. Cada fase estuvo guiada por un enfoque conceptual general (tendencias de privatización en educación durante 2013-2023 en América Latina). En la primera fase, la sintaxis de búsqueda fue ejecutada en *Scopus* y se obtuvo un número inicial de 738 resultados. A partir de la revisión de los títulos y resúmenes de cada pieza, se seleccionaron aquellas de relevancia para el objeto del presente estudio. Se excluyeron capítulos de libros y artículos que no se centraban en la educación obligatoria —i. e., K-12. Solo se retuvieron aquellos artículos que analizaran tendencias, políticas o procesos de privatización; por lo tanto, se descartaron artículos que estudiaran solo los resultados o características de las escuelas privadas. Como resultado de la aplicación de los filtros de esta primera fase se retuvieron 190 artículos.

En la segunda fase, se procedió a descargar los documentos PDF de todos los estudios que se habían retenido. Luego, se codificaron y agruparon los artículos según su énfasis en diferentes tendencias de privatización. Durante esta etapa, también se

identificó el nombre de la/s política/s investigada/s y el período durante el cual se estudió su desarrollo o implementación. Aquellos artículos que, tras un examen más detenido, no cumplían con los criterios establecidos en la fase uno, fueron descartados. Esta segunda ronda de revisión concluyó con 109 artículos retenidos.

En la tercera y última fase, el objetivo fue identificar las características clave de las tendencias. Esto incluyó analizar los actores involucrados, las características fundamentales de la política, así como los contextos que facilitaron o inhibieron el desarrollo de las tendencias de privatización. Además, se examinaron los efectos o resultados de estas políticas, conceptualizados de manera amplia. Durante este proceso, se reagruparon los artículos para garantizar claridad conceptual y consistencia en las diferentes tendencias de privatización. Los estudios que no cumplían con los criterios conceptuales y empíricos para la investigación fueron descartados. El corpus final consta de 91 artículos, que sirven como base documental para la discusión de las diversas formas de privatización educativa presentadas en este informe.

Estrategia de Análisis de Literatura

La estrategia de análisis se centró en extraer información relacionada con el propósito principal de esta revisión: comprender las tendencias de la privatización en la región desde 2013 y cómo han sido contrarrestadas por movimientos de resistencia. Para lograrlo, se combinaron los artículos según el tipo de privatización y luego se realizó un análisis transversal para identificar temas comunes. Estos temas abarcan los tipos de actores privados involucrados, el tipo de privatización promovido, los efectos y resultados de cada tipo de privatización, así como los factores contextuales que influyen en su avance o inhibición.

Caracterización de la Literatura

La literatura recopilada abarca una variedad de países, como se muestra en la Tabla 1, que detalla el número de artículos retenidos por país. Es evidente que la literatura está fuertemente inclinada hacia ciertos países. No es sorprendente que Chile y Brasil, debido a su tamaño y trayectoria en reformas de privatización, representen más de la mitad de la muestra final, con 31 y 26 artículos, respectivamente. A continuación, se encontraron: Colombia (n=8), México (n=6), Argentina (n=5) y Uruguay (n=4). Sin embargo, como es común en la literatura sobre América Latina en general,

hay menos estudios (o incluso ninguno) relacionados con los países andinos, América Central y el Caribe. La ausencia de estudios centrados en estos países no implica necesariamente que la privatización no esté avanzando en ellos, sino que han recibido menos atención académica o que dicha atención no ha generado resultados de investigación en inglés, español o portugués en las revistas académicas indexadas en *Scopus*. Estos países, sin duda, representan un área clave para futuras investigaciones.

Tabla 1. Artículos por país.

Países	# artículos por país
Chile	31
Brasil	26
Colombia	8
México	6
Argentina	5
Uruguay	4
República Dominicana	2
Honduras	2
Nicaragua	1
Perú	1

Más allá de las consideraciones geográficas, la Tabla 2 presenta la división de los artículos según las tendencias de privatización que describen: autonomía escolar y rendición de cuentas (n=31); alianzas público privadas (n=28); privatización a través de la formulación de políticas (n=20); y resistencia a la privatización (n=12).

Tabla 2. Número de artículos por tendencia

Tendencias	# artículos por país
Autonomía escolar y rendición de cuentas	31
Alianzas público-privadas	28
Privatización a través de la formulación de políticas	20
Resistencia a la privatización	12

En primer lugar, con 31 artículos, la tendencia de “autonomía escolar y rendición de cuentas” emerge como el principal punto focal en la literatura sobre privatización en educación. Esto llama la atención, ya que hay otras formas más ‘tradicionales’ de privatización (como las escuelas privadas o los programas de *vouchers*) que han recibido mayor atención mediática y, de hecho, más consideración por parte de los sindicatos. Sin embargo, el hecho de que dicha forma de privatización haya recibido mayor atención durante el período de estudio sugiere que está ganando terreno. En otras palabras, la cara de la privatización educativa en la región está cambiando y evolucionando hacia la privatización en la educación (Ball y Youdell, 2007).

En segundo lugar, con 28 artículos, la tendencia “alianzas público-privadas” indica que los esfuerzos colaborativos entre actores públicos y privados se han vuelto más comunes, o al menos han recibido mayor atención académica. Esto refleja un reconocimiento de la compleja interacción entre diferentes actores en la configuración de políticas y prácticas educativas. Cabe destacar que esta tendencia de privatización abarca múltiples sub-tendencias, altamente influenciadas por factores contextuales. En rigor, las alianzas público-privadas no se desarrollan de la misma manera en todos los países y presentan características específicas en los distintos contextos estudiados.

En tercer lugar, con 20 artículos, la “privatización a través de la formulación de políticas” resalta la prevalencia de la participación de actores privados en la formulación y difusión de políticas educativas. Como se detallará más adelante, si bien este fenómeno ha sido evidente desde hace mucho tiempo en la región, la producción de conocimiento en esta área parece haber aumentado en los últimos años.

Finalmente, los 12 artículos relacionados con la tendencia de “resistencia a la privatización” demuestran que la privatización en la región no está siendo aceptada sin reparos. Como muestra este estudio, y como han demostrado estudios anteriores, la privatización a menudo conduce a consecuencias no deseadas, especialmente para los grupos más vulnerables. No es sorprendente que surjan, por tanto, desafíos y cuestionamientos a la privatización, de los que la literatura académica parece haberse hecho eco durante la última década.

Con esta breve caracterización de la literatura analizada se pasa a la sección de resultados, donde se profundizan características y matices de estas cuatro tendencias.

Resultados

Privatización a través de la Formulación de Políticas

En la última década, la literatura sobre privatización ha destacado el concepto de privatización a través de la formulación de políticas (Ball, 2012), que se refiere a la forma en que un número creciente de actores no estatales participan e influyen en la formulación de políticas. Aunque esta tendencia ciertamente se ha vuelto más fuerte o presente desde 2013, la participación de actores no estatales en la formulación de políticas tiene una larga historia en América Latina. En las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se volvió común que una variedad de organizaciones bilaterales y multilaterales participaran directa o indirectamente en el desarrollo y la difusión de políticas educativas (Beech, 2011; Bujazan et al., 1987; Edwards, 2013, 2018; Edwards et al., 2023a; Edwards et al., 2023c; McGinn et al., 1979; Puiggrós, 1999; Reimers, 1991; Waggoner y Waggoner, 1971). Las formas de influencia durante ese tiempo son consistentes con las observadas más recientemente. Ejemplos anteriores y posteriores a 2013 incluyen la asignación de financiamiento (préstamos o subvenciones), la recopilación de datos, la producción de investigaciones, la provisión de experiencia técnica, así como la creación y facilitación de foros para el aprendizaje y el intercambio de ideas políticas, entre otros.

Sin embargo, ha habido importantes desarrollos recientes. La investigación existente muestra, en primer lugar, que una serie de nuevos tipos de organizaciones se han insertado en los procesos de definición de agendas y formulación de políticas; en segundo lugar, que nuevos contextos de países han entrado en escena, donde los actores privados no ejercían previamente mucha o ninguna influencia; y, en tercer lugar, que han surgido nuevas estrategias o formas de colaboración entre los actores privados y las contrapartes estatales. El resto de esta sección explica estos desarrollos recientes. La discusión se divide por tipo de actor. Primero, se analizan las estrategias recientemente documentadas de actores no estatales más tradicionales, como las agencias bilaterales y multilaterales. Las secciones siguientes discuten la evidencia disponible relacionada con actores menos estudiados, a saber, coaliciones empresariales, *think tanks*, corporaciones y organizaciones filantrópicas. La sección final proporciona comentarios transversales sobre cómo las reformas de privatización en la región pueden ser (y están siendo) promovidas de manera generalizada por actores no estatales.

La discusión en la presente sección se basa en una revisión de 20 publicaciones. Estos artículos proporcionan evidencia relacionada con la tendencia de la privatización a través de la formulación de políticas en 8 países: Argentina, Brasil, República Dominicana, Honduras, México, Nicaragua y Uruguay. La Tabla 3 contiene un resumen de las principales ideas documentadas en esta sección. Aunque la literatura se centra predominantemente en Brasil (n=11), se incorporan ejemplos de toda la región para dar una idea de la dispersión geográfica de este fenómeno. En cada subsección, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las organizaciones que han participado en la formulación de políticas? ¿Cómo han estado involucradas? ¿Qué tipos de proyectos o enfoques de reforma educativa han promovido y respaldado? ¿Y qué impactos y resultados (en términos generales) se han documentado?

Tabla 3. Privatización a través de la formulación de políticas: resumen de actores y estrategias

Tipo de actor	Ejemplos	Países	Estrategias
Organizaciones multilaterales y bilaterales	Banco Interamericano de Desarrollo, Agencia Alemana para la Cooperación Internacional, Asociación Mundial para la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, UNICEF, USAID, Banco Mundial	Brasil, Honduras, Nicaragua, República Dominicana	Colaborar con el estado a través de grupos de trabajo del sector educativo y mesas redondas; financiamiento para el desarrollo de planes del sector educativo; trabajar con/a través de ONGs, APPs (alianzas público privadas) y redes de actores privados; proporcionar préstamos para proyectos educativos; suministrar asistencia técnica
Coaliciones empresariales <i>Think tanks</i>	Consejo Hondureño de la Empresa Privada, Cámara de Comercio Americana de Nicaragua	Honduras, Nicaragua, Brasil, República Dominicana, Uruguay	Articular y animar redes; colaborar con el estado para monitorear y analizar la educación y para desarrollar políticas y planes educativos; promover sus agendas a través de eventos de alto perfil; producir y difundir investigaciones relacionadas con sus prioridades

Tipo de actor	Ejemplos	Países	Estrategias
Organizaciones filantrópicas	Fundación Varkey, Fundación Hondureña de Responsabilidad Social Empresarial, Fundación Itaú, Instituto Unibanco, Impulsión, Fundación Lemann, Google, Inicia Educación	Argentina, Brasil, Honduras, México, República Dominicana	Provisión de servicios y recursos (formación para el liderazgo, desarrollo profesional docente, tecnologías físicas y en línea); trabajar a través de múltiples niveles de gobierno y diversos tipos de intermediarios para crear/aprovechar oportunidades de participación e influencia; recurrir a la experiencia internacional para desarrollar credibilidad

Notas: La investigación disponible no muestra que todos los actores estén presentes o sean influyentes en todos los países mencionados. Esta tabla ofrece ejemplos seleccionados a partir de la revisión de literatura; no constituye una lista exhaustiva de las organizaciones que operan en la región.

Tabla 4. Privatización a través de la formulación de política: tipos de influencia

Actor privado	Tipos de influencia
Organizaciones multilaterales y bilaterales	<p>Orientar la agenda política</p> <p>Co-dependencia entre organizaciones internacionales y gobiernos</p> <p>Creación de nuevas alianzas con otros actores privados (coaliciones empresariales, think tanks, ONGs, corporaciones, proveedores de educación privada, etc.)</p>
Coaliciones empresariales y think tanks	<p>Influir en el “sentido común” en torno a la Educación —cómo se define el “problema” y qué soluciones se consideran apropiadas.</p> <p>Las redes y servicios de las coaliciones empresariales y think tanks se entrecruzan con el trabajo de organizaciones internacionales, creando oportunidades rentables, desviando financiamiento de la educación pública.</p> <p>Extensión y refuerzo de redes y relaciones que desplazan el centro de gravedad de la reforma educativa lejos de las instituciones estatales.</p>

Actor privado Tipos de influencia

Organizaciones filantrópicas corporativas	<p>La filantropía corporativa refleja los tipos de influencia encontrados para los otros actores privados mencionados anteriormente, además de demostrar influencia en torno a:</p> <p>La formación de valores y disposiciones (por ejemplo, relacionados con el papel y uso de la tecnología en la educación; o con la naturaleza y propósito de la educación —utilitario, tecnocrático y principalmente en interés de la formación de capital humano).</p> <p>Apertura del estado: obtener acceso e influencia en espacios de toma de decisiones dentro del estado que anteriormente estaban fuera del alcance de los actores externos.</p> <p>Filantropización del consentimiento: usar una combinación de las estrategias previamente mencionadas para asegurar el consentimiento para las reformas de política preferidas</p> <p>Difuminación de límites: principios compartidos, perspectivas y antecedentes profesionales, y proyectos de reforma entre los actores clave en los sectores público y privado.</p>
---	---

Nota: Así como la filantropía corporativa refleja las formas de influencia enumeradas para las organizaciones multi-/bilaterales, coaliciones empresariales y think tanks, de igual manera, las formas de influencia de estos otros actores reflejan los fenómenos más amplios que incluyen a la filantropía corporativa. Este resumen, tiene la intención de reflejar la estructura de la discusión del texto principal. Los hallazgos resumidos se derivan de la literatura revisada para este estudio. Otros estudios pueden revelar resultados adicionales o diferentes.

Organizaciones bilaterales y multilaterales

En lo que respecta a los actores bilaterales y multilaterales, la literatura en esta muestra se centra en cuatro países: Nicaragua, Honduras, República Dominicana y Brasil. La mayoría de las organizaciones destacadas son actores tradicionales en el campo de la política educativa global, a saber, USAID, el BID, la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ), el Banco Mundial y UNICEF. Un nuevo actor que ha entrado en escena desde mediados de la década de 2000 es la Global Partnership for Education (GPE), que se puede describir como una alianza entre múltiples actores interesados (*i. e., multi-stakeholder partnership*) y que recibe donaciones de organizaciones internacionales y gobiernos. La GPE utiliza estas donaciones para facilitar el diálogo político y proporcionar subvenciones a países de bajos ingresos para apoyar la planificación educativa y la implementación de reformas educativas (ver Menashy, 2016, para más detalles).

En cuanto al tipo de involucramiento, estos actores no trabajan de forma aislada ni exclusivamente en un formato uno a uno con los estados. Más bien, participan en redes y colaboran con intermediarios (por ejemplo, las ONG). Es cierto que cada organización internacional tiene sus propias prioridades y preferencias con respecto a los tipos de proyectos que buscan respaldar. Sin embargo, una tendencia clara en el desarrollo internacional en las últimas décadas apunta a una mayor cooperación que se basa en los intereses mutuos de las organizaciones internacionales y los gobiernos con los que trabajan. Los arreglos organizativos típicos a través de los cuales se materializan estas colaboraciones se conocen como grupos de trabajo del sector educativo o mesas redondas, que son liderados por organizaciones internacionales o copresididos con un representante gubernamental. Estos grupos sirven como espacios de diálogo entre las organizaciones internacionales que trabajan en un país determinado; también facilitan la interacción directa y la conversación con el estado sobre proyectos y posibles reformas.

Este tipo de cooperación o diálogo ha sido criticado por no permitir “ni una coordinación significativa con otros donantes ni un compromiso genuino con el Ministerio de Educación que permitiría a estas organizaciones influir en la agenda del gobierno” (Edwards et al., 2021, p. 1215). La perspectiva citada fue compartida por un representante de una organización internacional que trabaja en la República Dominicana. Es probable que muchas agencias internacionales que trabajan en la región no disfruten del tipo de influencia que tenían décadas atrás. No solo porque los gobiernos ahora tienen más experiencia con estas organizaciones y más capacidad para negociar con ellas, sino porque, como la presente sección de este informe deja claro, también tienen a su disposición una mayor variedad de organizaciones dispuestas a brindar apoyo, lo que reduce su dependencia del financiamiento o la asistencia técnica que podría ofrecer una en particular. A continuación, se presentan ejemplos breves de los tipos de proyectos respaldados por estas organizaciones, con el fin de dar una idea de la participación e influencia de estas organizaciones.

El ejemplo principal proviene de Brasil. Allí, en 2014, se inició un proyecto entre el BID y la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. El proyecto se centró en la mejora educativa. El financiamiento para el proyecto ascendió a 104 millones de dólares, de los cuales la mitad provino de la Secretaría Municipal de Educación y la otra mitad de préstamos del BID, canalizados a través del ministerio nacional de educación de Brasil. El proyecto buscaba elevar los estándares de excelencia y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante inversiones en infraestructura, gestión, monitoreo y evaluación (da Silva Lima Aranha, 2019). Es muy típico que las organizaciones multila-

terales respalden proyectos de esta naturaleza, centrados en la mejora educativa. Una característica habitual en este tipo de proyectos es su énfasis en el desarrollo e implementación de pruebas adicionales de rendimiento estudiantil y “nuevos procesos de selección y evaluación de docentes y administradores” (p. 10). Además de estas características típicas, este proyecto se destaca porque uno de sus componentes, dirigido a mejorar el rendimiento en la educación infantil, es monitoreado por el Instituto Ayrton Senna. Esta característica es notable porque este instituto, un conocido actor privado en Brasil, es un *think tank* que promueve la reforma educativa neoliberal (Adrião y Silva, 2020). Como se discutirá en la próxima sección, esta colaboración representa una tendencia clara en toda la región, donde las organizaciones internacionales tradicionales están trabajando con otros tipos de actores privados y, al hacerlo, crean oportunidades de generación de ganancias para estos últimos.

Sin embargo, aunque la investigación reciente destaca tales arreglos, aún no queda claro cuál ha sido el resultado específicamente de estos proyectos y asociaciones en términos de actividades o resultados específicos; no obstante, es posible enfatizar algunas consecuencias generales. La primera —que no es nueva en la región— es que las organizaciones internacionales pueden influir fuertemente en la agenda política e, incluso, vetar planes desarrollados por los estados cuando son evaluados negativamente por la organización que proporciona el financiamiento. Este fue el caso en Honduras cuando la GPE rechazó el plan de reforma educativa nacional que había requerido como condición para recibir financiación (diez millones de dólares) para contribuir a su implementación. La influencia externa se consolidó aún más cuando el gobierno hondureño recurrió al Banco Mundial para obtener asistencia para modificar el plan de tal modo que fuese más aceptable para la GPE (Edwards et al., 2023b). Un segundo resultado se relaciona con la codependencia que puede desarrollarse entre las organizaciones internacionales y los estados. Esto ocurre particularmente en países de bajos ingresos como Honduras, donde, en el contexto de déficits presupuestarios e infrafinanciación crónica de la educación, el gobierno depende de las organizaciones internacionales y otros actores privados para llenar los vacíos dejados por un sistema educativo público sin alcance universal (Edwards et al., 2023b). Los estados buscan contribuciones financieras de estas organizaciones mientras que, al mismo tiempo, estas organizaciones dependen del trabajo junto a estos estados para aumentar sus ingresos y credibilidad. Un tercer resultado general, mencionado anteriormente en el caso de Brasil y discutido en la siguiente sección, es, por un lado, la creación de nuevas alianzas entre las organizaciones internacionales tradicionales y, por el otro, la participación de una gama de actores privados; esto incluye empresas privadas, coaliciones empresariales y *think tanks*.

Coaliciones Empresariales y *Think Tanks*

La literatura ha documentado la actividad de coaliciones empresariales y *think tanks* en Honduras, República Dominicana, Nicaragua, Brasil y Uruguay. Aunque las coaliciones empresariales y los *think tanks* son conceptualmente distintos, se agrupan bajo una misma categoría porque: en primer lugar, a menudo se relacionan con los estados de formas similares; segundo, proponen tipos similares de reformas, y, en tercer lugar, porque las coaliciones empresariales pueden, en la práctica, servir la función de un *think tank*, y viceversa. A pesar de la dispersión geográfica de esta tendencia, se exhiben formas comunes de influencia en toda la región.

Puede resultar útil mencionar algunos ejemplos de organizaciones que encajan en esta categoría. Por lo que respecta a las cámaras empresariales, la literatura menciona el Consejo Hondureño de la Empresa Privada (COHEP), así como la Cámara de Comercio Americana de Nicaragua (AMCHAM), esta última es “una organización paraguas nicaragüense de más de 15 empresas privadas” (Webster y Sausner, 2017, p. 15). Para los *think tanks*, aparecen tres en la literatura retenida: Educa (República Dominicana), el Instituto Ayrton Senna (Brasil) y el Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (o CERES, en Uruguay).

Aunque las organizaciones mencionadas anteriormente no son nuevas en la región, lo que resulta novedoso es la forma en que han comenzado a ir más allá de la acción directa o la *advocacy* individual, financiada por donaciones de empresas privadas o donantes. En particular, estas organizaciones han comenzado a co-laborar o co-participar con los estados en el desarrollo de políticas y programas educativos. Se destacan dos ejemplos. El primero es la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), a través de la cual se intersecan las redes del sector privado y público; los miembros de esta iniciativa incluyen tanto a actores estatales como no estatales, entre los que se destacan agencias de cooperación internacional, el sector empresarial y la sociedad civil (aunque, llamativamente, ninguna organización docente; Edwards et al., 2021). El segundo ejemplo es conocido como el “Movimiento” en Brasil: la alianza entre el gobierno municipal de Florianópolis, el gobierno del estado de Santa Catarina y el sector privado, articulada por las Federaciones de Industrias del Estado de Santa Catarina. Así, como en el caso de la República Dominicana, el Movimiento nuclea a más de 2000 miembros, entre los que se encuentran representantes de organizaciones de empresas, el estado y la sociedad civil. La clave para entender ambos ejemplos, sin embargo, es advertir que estas iniciativas están en gran medida articuladas o directamente impulsadas por la actividad del sector privado (Candido, 2018, p. 14).

Como se ha mencionado, estas organizaciones operan en la intersección de múltiples redes y a través de múltiples plataformas o espacios de intervención. Por ejemplo, COHEP, en Honduras, “recientemente se ha convertido en parte del ‘Comité Presidencial para la Reforma Educativa’” (Edwards et al., 2023b, p. 642), encargado de establecer las principales prioridades y formular las líneas de acción correspondientes en el campo de la educación. Mientras tanto, en la República Dominicana, la Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad “sirve tanto como un espacio para proponer políticas o planes específicos para el sector educativo, así como un vehículo a través del cual monitorear y evaluar la implementación de estas políticas y planes” (Edwards et al., 2021, p. 1217). El Movimiento en Brasil funciona de manera muy similar, al igual que los *think tanks* individuales en estos y otros países, como Uruguay. En gran medida, la dinámica de colaboración mencionada anteriormente se ve decisivamente facilitada por la existencia de redes superpuestas de actores.

Este último punto lleva a una segunda observación sobre cómo operan estas organizaciones. En general, todas persiguen un conjunto común de estrategias de incidencia directa. Estas estrategias incluyen: promover propuestas de políticas que estén alineadas con sus principios (punto que se desarrolla a continuación); producir y movilizar investigación; recopilar y compartir datos e información con los tomadores de decisiones estatales (por ejemplo, relacionados con los puntajes de las pruebas de los estudiantes o la rentabilidad de la inversión en educación); y organizar conferencias, cumbres de políticas y eventos mediáticos para elevar el perfil de su agenda. Como describen Moschetti et al. (2020) en el caso de CERES en Uruguay, esta organización “desplegó una serie de acciones en un intento por reconfigurar las percepciones sociales en torno a la educación pública [...] para presionar la agenda política de los gobiernos actuales y futuros” (Moschetti et al., 2020, p. 19). Esto se hizo a través de la creación de propuestas de políticas, así como a través de la organización de eventos “de perfil medio y alto que podrían entenderse como parte de una estrategia de creación de redes o de encuentro” (p. 19). Finalmente, CERES organizó conferencias conocidas como ‘encuentros ciudadanos’ en todo el país en 2017 para presentar sus propuestas de políticas para una gama de sectores, incluida la educación. Un aspecto clave de estas estrategias y eventos es que se sostienen en un modo de investigación y evaluación tecnocrático que otorga credibilidad a las políticas propuestas.

Si se analiza la naturaleza de las propuestas avanzadas por estas organizaciones, la literatura revisada refleja que estas tienden a promover reformas centradas en nociones de capital humano, formación para el trabajo y educación para la com-

petitividad económica (Candido, 2018). Adoptan la perspectiva de que los sistemas públicos no ofrecen educación de calidad y que, en respuesta, deberían impulsarse reformas basadas en modelos tecnocráticos de toma de decisiones, la privatización y los principios de mercado (a saber, rendición de cuentas y competencia). CERES en Uruguay, por ejemplo, ha promovido reformas de autonomía escolar, la creación de escuelas secundarias privadas financiadas por empresas para estudiantes de bajo nivel socioeconómico o escuelas privadas religiosas financiadas con fondos públicos (Moschetti et al., 2020).

Mas allá de los resultados de estas propuestas de políticas específicas —que se abordan en secciones subsiguientes de este informe—, se destacan aquí tres elementos transversales que resultan del análisis de la acción de las coaliciones empresariales y los *think tanks*. El primero se relaciona con la forma en que estos actores pueden afectar el ‘sentido común’ en torno a la educación; es decir, pueden cambiar la narrativa sobre cómo se definen los “problemas” y qué soluciones se consideran apropiadas para abordarlos. De esta manera, dichas organizaciones pueden contribuir a cambiar las preferencias políticas de la población. En Uruguay, Moschetti et al. (2020) informan que los eventos de CERES para promover su agenda “han tenido un gran impacto en los medios de comunicación y que, por lo tanto, han contribuido a dar visibilidad al diagnóstico y las propuestas realizadas por estas organizaciones” (p. 19). En sistemas que tradicionalmente no han sido propicios para la privatización, como Uruguay, esta forma de promover la agenda de privatización es la única opción disponible para los actores pro privados.

El segundo elemento se conecta nuevamente con —y extiende— el ejemplo del Instituto Ayrton Senna de la sección anterior. En otras palabras, la forma en que los proyectos de las organizaciones internacionales tradicionales pueden encontrarse con las redes de coaliciones empresariales y, al hacerlo, crear oportunidades de lucro. Si se toma el caso de Nicaragua como ejemplo, se ve que el marco de cooperación establecido por USAID en torno a la educación técnica y vocacional creó una oportunidad no solo para la participación de una ONG internacional conocida (Academy for Education Development), sino también para la alianza con AMCHAM (una coalición de 15 empresas privadas) con el fin de fomentar alianzas público-privadas en el país (Webster y Sausner, 2017). Vale destacar que estas alianzas han llevado, por ejemplo, al desarrollo de una Red de Escuelas Modelo con alrededor de doscientos centros educativos. La naturaleza y los efectos de estas iniciativas son, sin embargo, en gran medida desconocidos y, por lo tanto, representan un área de estudio para futuras investigaciones. Lo relevante para el presente estudio es que estas organizaciones

trabajan en coalición para crear oportunidades para avanzar intereses privados, lo cual tiene potencialmente implicaciones significativas para la financiación y gestión de los sistemas de educación pública.

El tercer elemento por destacar es que tales coaliciones y colaboraciones pueden verse facilitadas por —y a su vez pueden reforzar— relaciones cercanas e informales en redes crecientemente compactas. Candido (2018) describe así a las redes de las que participa el Movimiento en Brasil:

el estado de Santa Catarina presenta características llamativas como la informalidad, la camaradería, el asociacionismo y la colaboración entre actores políticos. Las entrevistas muestran que los actores clave en la arena política del estado asisten a los mismos eventos, se comunican fácilmente entre sí y comparten ideas similares. La referencia recurrente al mismo grupo de actores y las relaciones informales entre ellos, sin embargo, pueden indicar que tales interacciones ocurren dentro de un 'club cerrado', en el cual penetrar sin una invitación formal o patrocinio de otro miembro puede ser difícil. (p. 19)

Otra forma de pensar este tercer elemento es recurriendo al término "gobierno en red" (Triantafyllou, 2004). En estos arreglos, las relaciones entre actores no son completamente verticales ni horizontales (Ball y Junemann, 2012); las relaciones funcionan, en cambio, a través de redes flexibles e interdependencias (Olmedo, 2014; Rhodes, 1997). Según se analiza en la siguiente sección, el gobierno en red también ha evidenciado facilitar la participación de corporaciones y sus organizaciones filantrópicas.

Organizaciones Filantrópicas Corporativas

Esta sección aborda el análisis de la investigación publicada en 12 artículos relacionados con la filantropía corporativa. Los artículos retenidos se centran en 5 países: Argentina (n=1), Brasil (n=8), Honduras (n=1), México (n=1) y República Dominicana (n=1). Antes de presentar sus aportaciones clave, se introduce a continuación una caracterización de los conceptos de filantropía tradicional y nueva filantropía, necesaria para guiar la discusión.

La filantropía tradicional se refiere al modo en el que las corporaciones han tendido históricamente a proporcionar donaciones benéficas a poblaciones necesitadas, sea de manera directa o a través de las organizaciones que las atienden. En el caso de la educación, esto ha significado canalizar recursos a través de los sistemas escolares y

diversas organizaciones no gubernamentales. En este contexto, las donaciones constituían una forma de “transferencia de fondos del sector privado al público” (Matovich y Cardini, 2019, p. 180). Las corporaciones no buscaban típicamente un retorno de su inversión —de hecho, las donaciones no eran pensadas como inversiones *stricto sensu*. Si bien algunas corporaciones podrían ver en las donaciones —de materiales escolares, tecnología, alimentos, dinero— una inversión en la imagen corporativa, la lógica de la inversión no aplicaba ni en el sentido de obtener un beneficio ni en el sentido de valerse de principios de gestión empresarial para guiar la actividad filantrópica. Esto ha cambiado recientemente bajo la llamada nueva filantropía.

La nueva filantropía se caracteriza por perseguir objetivos y operar de modos que contrastan con la filantropía tradicional. Estos se relacionan, primero, con comprometer grandes cantidades de financiación durante períodos más largos; segundo, con la utilización de distintas formas de participación e incidencia (transectorial, en red, etc.) como medio para guiar la dirección de la política; tercero, con la incorporación de formas de evaluación, valoración y análisis típicos del mundo de los negocios en el proceso de toma de decisiones sobre las acciones filantrópicas, y, cuarto, con la búsqueda de (o la creación de) oportunidades de negocio habilitadas por la actividad filantrópica (Ball, 2012; Ball y Olmedo, 2011; Saura, 2016). Dadas estas características, la nueva filantropía también ha sido llamada filantropía de riesgo (*i. e.*, *venture philanthropy*) (Saltman, 2010) y filantrocapitalismo (Baltodano, 2017).

Si bien las investigaciones revisadas para este estudio destacan especialmente el rol asumido por la nueva filantropía, también se refieren a su convivencia con sus formas más tradicionales. En Honduras, por ejemplo, las organizaciones filantrópicas invierten en infraestructura educativa, tal como la construcción de escuelas (Edwards et al., 2023b/c). Otros ejemplos destacan la provisión de servicios y recursos para el aprendizaje: formación de liderazgo en Argentina (Matovich y Cardini, 2019), formación de personal directivo y desarrollo profesional de docentes en Brasil (Novaes et al., 2021; Tarlau y Moeller, 2020), y tecnologías físicas y en línea (así como computadoras, *Google Classroom*) para escuelas en México (Ramírez y Gutiérrez, 2023).

Si se consideran estos ejemplos, la participación de la filantropía corporativa puede verse como inocua o incluso beneficiosa. Esto es particularmente cierto cuando se proporcionan servicios a escuelas y sistemas escolares que los necesitan. Sin embargo, este tipo tradicional de filantropía centrada en la provisión de infraestructura, recursos y servicios puede ocultar otras estrategias de incidencia que a menudo están fuera de la vista pública pero que, sin duda, tienen un impacto más amplio y

profundo en los sistemas educativos. Estas formas más amplias y profundas de involucramiento e influencia que se discuten a continuación reflejan las características de la nueva filantropía.

Una característica fundamental es la escala, tanto en materia de recursos como de redes, que las organizaciones filantrópicas corporativas tienen a su disposición. Un ejemplo que destaca es la Fundación Varkey. Aunque la literatura se centra en su actividad en Argentina (relacionada con la formación de directores), es solo una de muchas organizaciones dentro del portafolio del Grupo Varkey Ltd., registrado en las Islas Vírgenes Británicas y que, a través de su red de organizaciones, posee una gama de escuelas internacionales y empresas especializadas en servicios educativos (Matovich y Cardini, 2019). Además, entre los miembros de su red se encuentran algunos de alto perfil como “Bill Clinton (expresidente de EE. UU.), Tony Blair (exprimer ministro del Reino Unido), Bill Gates (fundador y presidente de Microsoft) e Irina Bokova (directora general de la UNESCO)... entre muchos otros actores influyentes transectoriales” (Matovich y Cardini, 2019 p. 182). Otros ejemplos incluyen Inicia Educación, el brazo filantrópico de la familia más rica de la República Dominicana (Edwards et al., 2021), o la Fundación Lemann, controlada por un multimillonario brasileño (Tarlau y Moeller, 2020). En todos los casos mencionados en la literatura, las fundaciones filantrópicas están asociadas con corporaciones matrices ricas y bien conectadas, a menudo bancos o empresas de inversión privada (Novaes et al., 2021).

Quizás no sorprendentemente, muchas de las estrategias empleadas por las organizaciones filantrópicas reflejan aquellas ya mencionadas en secciones anteriores en relación con otros tipos de actores —esto es, la producción y movilización de conocimiento, la organización de eventos de alto perfil, la presencia mediática y construcción de redes con una gama amplia de actores como representantes gubernamentales, *think tanks* y empresas de consultoría (Adrião et al., 2017). Para evitar reiteraciones, se presentan a continuación una serie de elementos no destacados por los estudios discutidos previamente.

En primer lugar, resulta llamativo que muchos estudios se centran en organizaciones filantrópicas que operan a nivel nacional o subnacional (Adrião y da Silva, 2020; Adrião et al., 2017; Adrião et al., 2022; Novaes et al., 2021), en contraposición con organizaciones filantrópicas internacionales (como, por ejemplo, la Fundación Bill y Melinda Gates). Curiosamente, la investigación ha mostrado que la actividad filantrópica a nivel local (*e. i.*, municipal) puede ser una preparación para el salto a la escala nacional. Es decir, la responsabilidad social corporativa relacionada con proyectos

específicos en el ámbito local puede ayudar a elevar el perfil de una organización filantrópica, lo que, a su vez, permitirá su entrada en la política nacional (Bittar-Godinho y de Lima, 2023; Matovich y Cardini, 2019). Gran parte de la investigación que analiza estas iniciativas en el ámbito subnacional proviene de Brasil —previsiblemente dado su tamaño y su estructura política federal. Sorprende, no obstante, el alcance de unas pocas organizaciones filantrópicas con presencia en todo el país en el ámbito subnacional. Por ejemplo, la Fundación Itaú (el brazo filantrópico del Banco Itaú) mantiene alianzas con 30 municipios, mientras que el Instituto Unibanco (“responsable de la inversión social del conglomerado bancario privado Itaú y Unibanco”, Adrião y da Silva, 2020, p. 6) afirma tener alianzas con 10 de las 27 Secretarías de Educación, a lo largo de 4 de las 5 regiones del país (Adrião et al., 2022). Finalmente, Impulsiona, financiada por una empresa de inversión privada (Península Participações), ha capacitado a 145,000 docentes de educación física en 49 mil escuelas en 5000 municipios en todos los estados de Brasil (Novaes et al., 2021).

En segundo lugar, la investigación subraya que las fundaciones filantrópicas trabajan a través de intermediarios clave y buscan oportunidades políticas (Matovich y Cardini, 2019; Tarlau y Moeller, 2020). Por intermediarios clave, se hace referencia a actores políticamente estratégicos o gatekeepers, típicamente ubicados dentro del gobierno, que comparten una orientación común; es decir, son parte de la misma comunidad epistémica, en el sentido de que comparten un enfoque común a la hora de diagnosticar los problemas que afligen a los sistemas educativos y los tipos de soluciones que resultarían apropiadas. En Argentina, por ejemplo, la introducción de la iniciativa de formación para el liderazgo impulsada por la Fundación Varkey se vio facilitada por el hecho de que los aliados políticos en el ámbito nacional y subnacional no solo ocupaban posiciones esenciales de toma de decisiones, sino que lo hacían en el momento adecuado. En palabras del director para el país de la Fundación Varkey:

En lo esencial, este es un programa que el Ministerio Nacional trae para apoyar a las provincias...Es una conjunción de necesidad, oportunidad y posibilidad. Esto significa que hay una provincia que puede recibir este programa, que quiere recibirlo y que lo necesita. Y no es fácil recibir este tipo de programa. Los Ministerios Provinciales se conmocionan... Este programa agrega mucho valor, pero tienes que estar dispuesto a trabajar mucho. (Matovich y Cardini, 2019 p. 189)

Estas oportunidades son cruciales, ya que pueden servir como un punto de entrada desde el cual una organización filantrópica puede expandir su participación. Esto es

exactamente lo que ha sucedido en Argentina, donde la Fundación Varkey ha expandido su instituto de formación para el liderazgo a un total de cinco provincias, con al menos 4,700 participantes entre el personal directivo.

En tercer lugar, los estudios retenidos hablan del papel de la experiencia internacional. En algunos casos, la experiencia se toma prestada de otros contextos. Por ejemplo, en Argentina, la Fundación Varkey adaptó un programa de formación para el liderazgo que había sido diseñado en el Reino Unido. Sobre este punto, Matovich y Cardini (2019) explican lo siguiente:

Aunque el programa ya había sido diseñado, la Fundación se ha centrado en la adaptación del programa y un movimiento constante 'entre Londres y Argentina'. Porres, Director para el país, dice, 'La verdad es que todo ha sido diseñado en Londres. ... Luego trabajamos con un equipo de quince especialistas para 'Argentinizarlo'. (Matovich y Cardini, 2019, p. 193)

De manera similar, en el caso de la reforma curricular nacional en Brasil, Tarlau y Moeller (2020) revelan que la Fundación Lemann organizó una conferencia en la Universidad de Yale con oradores clave de los Estados Unidos para otorgar respaldo a la necesidad de desarrollar —y la factibilidad de desarrollar— estándares estatales comunes para la educación. No solo estuvieron presentes representantes gubernamentales brasileños de alto perfil, sino que más tarde estos atestiguan la importancia de este seminario para “impulsar la discusión sobre [la reforma curricular] en Brasil” (Tarlau y Moeller, 2020, p. 346).

Mientras que la experiencia del Norte global ha sido históricamente influyente en América Latina, la experiencia regional resulta crecientemente importante. En la República Dominicana, por ejemplo, una empresa de consultoría, inicialmente establecida por una fundación filantrópica, ha expandido sus actividades y ahora está proporcionando servicios de consultoría para la formulación de política educativa a gobiernos de otros países, como Colombia (Edwards et al., 2021). Aunque no se trata de un fenómeno nuevo, no se observan muchos estudios disponibles sobre la experiencia intra-regional que representa esta tendencia; significa, por lo tanto, una vía relevante para futuras investigaciones.

El resto de esta subsección se centra en los resultados e impactos de la filantropía corporativa. Sin duda, las organizaciones filantrópicas tienen objetivos loables. Considérese, por ejemplo, que la misión de la Fundación Varkey es “mejorar los estándar-

res de educación para niños desfavorecidos en todo el mundo” (Matovich y Cardini, 2019, p. 182) y asegurar que cada niño tenga un “buen docente” (p. 182). Aunque puede resultar difícil criticar tales aspiraciones, los métodos y consecuencias del involucramiento filantrópico probablemente suscitarán inquietud entre aquellos que están preocupados por la creciente influencia de actores privados en la educación pública.

En muchos sentidos, los resultados del involucramiento de las organizaciones filantrópicas reflejan aquellos discutidos en relación con organizaciones internacionales, coaliciones empresariales y *think tanks*. Esto es así tanto que las organizaciones filantrópicas también son capaces de (a) influir en el sentido común en torno a qué reformas educativas (o tecnologías) son necesarias y deseables, (b) crear oportunidades de negocio para sí mismas (técnicamente, para sus corporaciones matrices) o para otras organizaciones privadas, y (c) crear o extender redes que influyen decisivamente en los procesos de reforma de políticas y en el trabajo del estado.

En relación con esta idea del sentido común, se destaca el impacto de estas organizaciones en la formación de valores. En este contexto, por ejemplo, Google ha implementado una estrategia significativa al ofrecer tecnologías en línea de forma gratuita a ciertas escuelas privadas en México. Esta acción puede interpretarse como un intento de crear una comunidad transnacional con experiencias tecnológicas y preferencias compartidas (Ramírez y Gutiérrez, 2023). Google, al proporcionar estas herramientas educativas, no solo busca fomentar la adopción de sus plataformas, sino también cultivar futuros consumidores. Sin duda, estas alianzas estratégicas con gobiernos permiten a Google ampliar su base de usuarios. Además, Google podría estar monopolizando el mercado tecnológico al posicionarse como el “principal interlocutor en la generación de estrategias nacionales para la educación a distancia” (Ramírez y Gutiérrez, 2023, p. 256).

Se pueden mencionar varios ejemplos adicionales relacionados con el desarrollo de ciertos tipos de valores y la creación de oportunidades de lucro. En Brasil, por ejemplo, Impulsiona ofrece una versión del desarrollo profesional para maestros de educación física que es utilitaria, instrumental, enfocada en la formación de capital humano y el uso del deporte para desarrollar habilidades de toma de decisiones estratégicas (Novaes et al., 2021). También en Brasil, en un contexto en que los gobiernos estatales colaboran con múltiples actores privados, se están aprobando políticas que crean arreglos generadores de ingresos para entidades privadas. Adrião et al. (2017) describen cómo, en el estado de São Paulo, una serie de corporaciones y sus fundaciones están involucradas en la provisión de “un conjunto de productos y servicios que incluyen material didáctico es-

tandarizado, y ofrecen cursos de formación profesional para el uso de estos materiales, evaluación sistemática de escuelas y estudiantes, [y] recursos virtuales” (p. 329).

La literatura revisada recurre a tres frases para intentar capturar las implicaciones de la participación de las organizaciones filantrópicas en la política educativa. La primera frase pone el foco en la ‘apertura del estado’, que ha ocurrido en paralelo al creciente involucramiento de las organizaciones filantrópicas. La segunda frase refiere a la idea de ‘*filantropización* del consentimiento’, mientras que la tercera frase destaca la ‘difuminación de límites’. Si bien los elementos que iluminan estas tres frases se encuentran relacionados, reflejan, según se ve a continuación, aspectos distintos del fenómeno.

Edwards et al. (2021) sugieren que la filantropía en la República Dominicana ha contribuido a ‘abrir’ el estado. En resumidas cuentas, en este caso, la familia más rica de la República Dominicana creó una fundación, Inicia Educación, que ha logrado asociarse con el estado. Mientras que la empresa matriz participó en actividades filantrópicas tradicionales hasta 2010, la nueva fundación representa la nueva filantropía, en tanto que su actividad se centra en identificar, crear y recopilar datos para la construcción de indicadores que ayudarían a tomar decisiones de asignación de recursos en el sector educativo basadas en principios empresariales (por ejemplo, rentabilidad). La fundación ha fortalecido las relaciones históricas y se ha involucrado estrechamente en los procesos de toma de decisiones del estado en el área de educación. Llamativamente, poco tiempo después de su creación, la fundación propició la creación de una empresa de consultoría a través de la cual podría licitar en proyectos generadores de ingresos (proyectos en los que la fundación no podría licitar debido a su estatus no lucrativo). Este proceso complejo refleja la reconfiguración o la apertura del estado en términos de “quién participa, cómo participa y qué valores y métricas guían la toma de decisiones” (Edwards et al., 2021, p. 1231).

Por su parte, Tarlau y Moeller (2020) proponen la noción de *filantropización* el consentimiento para referirse a la forma en que las principales organizaciones filantrópicas pueden condicionar y orientar los procesos de reforma educativa a través de una combinación de estrategias. Según describen, *filantropizar* el consentimiento implica que las fundaciones:

Usan recursos materiales, producción de conocimiento, poder mediático y redes informales y formales para obtener el consentimiento de múltiples actores sociales e institucionales para apoyar una política pública en particular a pesar de la existencia de tensiones significativas, transformando así esta política en una iniciativa ampliamente aceptada. (Tarlau y Moeller, 2020, p. 338)

Sin duda, esta cita refiere a la influencia acumulativa que pueden lograr múltiples estrategias individuales. Un detalle clave es que estas estrategias pueden neutralizar tensiones significativas, incluida la resistencia abierta a la privatización de la formulación de políticas. Como explican en su investigación, los esfuerzos de docentes y actores gubernamentales para crear estándares nacionales no alineados con el movimiento político que la Fundación Lemann había encabezado fueron sistemáticamente ignorados.

Finalmente, Matovich y Cardini (2019) advierten sobre la “difuminación de límites entre los sectores público y privado” (p. 183). Por un lado, esta difuminación se observa en la trayectoria profesional pública y privada del personal directivo de las fundaciones filantrópicas. A su vez, la difuminación se verifica en la provisión educativa, de tal manera que ya no está claro si la educación que se proporciona es pública o privada. Sobre este punto, Matovich y Cardini (2019) advierten:

[la Fundación Varkey] asume muchas de las responsabilidades usualmente atribuidas al estado, como la formación de docentes y directivos escolares. Además, es contratada y apoyada por el estado y trabaja en la estructura: escuelas, departamentos, servicios de reclutamiento, y así sucesivamente. No obstante, no es el estado, sino una fundación quien afirma cambiar vidas a través de la educación... (Matovich y Cardini, 2019, p. 190)

Así, las fronteras se disuelven no solo en el proceso de formulación de políticas o en los valores que guían la toma de decisiones, sino también en la forma en que se gestiona el sistema educativo en la práctica. Un subproducto de este fenómeno es que ambos actores están en cierta medida protegidos de los conflictos políticos, ya que cada uno puede afirmar que el otro es responsable (Matovich y Cardini, 2019). Dada esta paradoja —junto con las múltiples formas descritas anteriormente en que las organizaciones filantrópicas contribuyen y asisten en la formulación de políticas y en la provisión de infraestructura, materiales de aprendizaje, capacitación, etc.—, no resulta sorprendente que los estados no vean de forma negativa el mayor involucramiento de estos actores (Tarlau y Moeller, 2020).

Conclusión

Esta sección ha demostrado que son varios los tipos de actores que contribuyen activamente a la privatización a través de la formulación de políticas. Aunque algunas estrategias de incidencia e involucramiento privado han sido destacadas en mayor medida en la investigación sobre un tipo de actor u otro, existen continuidades. De

hecho, los tres grupos de actores presentados en esta sección buscan orientar la agenda de política educativa y lo hacen a través de estrategias comunes (por ejemplo, producción de conocimiento, presencia mediática, organización de eventos, desarrollo y activación de redes, etc.). Además, los tres grupos de actores buscan crear oportunidades de generación de ingresos para sí mismos y para otras organizaciones en sus redes. En todos los casos, la operatoria consiste en identificar un problema que no puede ser resuelto por el estado y para el cual el estado debe desviar recursos a organizaciones privadas a fin de abordarlo. De esta manera, las estrategias de cada tipo de actor se refuerzan mutuamente, incluso aunque exista competencia entre los actores para conseguir contratos con el estado.

Alianzas Público-Privadas

Las alianzas público-privadas (las APP) pueden definirse ampliamente como un acuerdo entre actores públicos y privados para la prestación de bienes, servicios e instalaciones (Verger y Moschetti, 2017). En las últimas décadas, su presencia ha aumentado drásticamente, tanto en países de bajos ingresos como en países de altos ingresos, bajo la premisa de que pueden ofrecer una educación de mayor calidad de manera más eficiente. En los países de bajos ingresos, las APP se han presentado como una solución milagrosa capaz de resolver los problemas de acceso a la educación (Zancajo et al., 2021). La diversificación de las APP es una consecuencia de diversos enfoques políticos, cada uno fundamentado en razonamientos distintos, lo que ha dado lugar al surgimiento de modalidades de políticas altamente heterogéneas. Por lo tanto, la interacción global entre los sectores público y privado en la contratación de servicios educativos sitúa a las APP en una “categoría de política ambigua” (Verger y Moschetti, 2017, p.2).

El Banco Mundial (2009) describe las APP en educación a lo largo de un continuo que implica diversos grados de colaboración entre los sectores público y privado. Este espectro va desde la mera existencia de escuelas privadas hasta la subvención de escuelas privadas, la externalización de servicios educativos, la privatización de la gestión de escuelas públicas y el establecimiento de esquemas de financiación competitivos para escuelas tanto públicas como privadas (es decir, sistema de *vouchers* universales). La atención académica en América Latina se ha centrado principalmente en las modalidades de APP relacionadas con la prestación de educación, como los programas de

vouchers, las escuelas charter y las subvenciones a la oferta para las escuelas privadas. En las últimas décadas, ha habido un aumento significativo en la matrícula en escuelas privadas asociado con la proliferación de estas modalidades de APP en la provisión de educación (Verger et al., 2018). Además, en algunos contextos, la matrícula en escuelas privadas también ha crecido con la expansión del llamado sector de escuelas privadas de bajo costo (LFPS por sus siglas en inglés), cada vez más vinculado a la concesión de subsidios públicos y otros incentivos materiales o legislativos y desregulaciones que benefician a este tipo de enseñanza (Siqueira, 2017; Moschetti, 2015).

En esta sección, se discuten las diferentes modalidades de APP que han recibido atención académica en la región. La literatura revisada aquí aborda cuatro amplias modalidades de APP, programas de *vouchers* y otros mecanismos de financiación competitiva (n=8), escuelas charter (n=7), subvenciones a la oferta, incentivos para escuelas privadas y otras fórmulas de externalización (n=4), así como escuelas de bajo costo con apoyo gubernamental (n=3). Otro grupo de artículos proporciona discusiones más amplias sobre las APP en la provisión de educación en América Latina (n=4), que se han considerado para enmarcar y estructurar las ideas presentadas aquí. Dado que la mayoría de las modalidades de APP son a estas alturas un rasgo característico de los sistemas educativos en la región, la discusión en esta sección se centrará en los desarrollos recientes en la agenda de reformas basada en APP y sus efectos y resultados más relevantes. Se proporciona un breve relato de las razones detrás de diferentes APP en cada caso con el fin de contextualizar. Finalmente, en la última subsección, se discute el reciente impulso hacia el fortalecimiento de la regulación de las APP como respuesta a las preocupaciones en términos de equidad.

Programas *Voucher* y Mecanismos de Financiación a la Demanda

Los programas *voucher* pueden ser considerados como el tipo de alianza público-privada en el que “los principios de elección escolar y competencia están [totalmente] cristalizados” (Verger et al., 2016, p.86). Dentro y fuera de América Latina, Chile ha sido ampliamente conocido por tener uno de los sistemas educativos más privatizados, principalmente como consecuencia de su sistema de *vouchers* en el ámbito nacional, que comenzó en la década de 1980. Esta subsección analiza la evolución reciente de la política de *vouchers* en Chile, así como los resultados de los intentos de transformarla.

Varios estudios han investigado la historia del sistema de *vouchers* de Chile (por ejemplo, López y Moreno, 2016; Mizala y Torche, 2017; Díaz, et al., 2020; Quintero-Fragozo et al, 2023). Durante muchos años, el sistema de *vouchers* escolares de Chile permaneció

fijo, lo que significa que todos los estudiantes recibían la misma cantidad del gobierno independientemente de su situación socioeconómica. Una primera reforma importante introducida en 2008, llamada Subvención Escolar Preferencial (SEP), cambió el antiguo sistema de *vouchers* fijos a uno basado en el principio de discriminación positiva. El nuevo sistema permitió que se otorguen subsidios adicionales por estudiante a (1) estudiantes económicamente desfavorecidos (conocidos como estudiantes prioritarios) y (2) escuelas con una alta concentración de dichos estudiantes prioritarios (Mizala y Torche, 2017).

Además de contribuir a mejorar la equidad educativa, se esperaba que el nuevo sistema también mejorara el rendimiento estudiantil bajo el supuesto de que el financiamiento adicional para los estudiantes prioritarios significaría escuelas mejor dotadas de recursos. Sin embargo, una revisión de los resultados del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de 2009 a 2016 en las escuelas municipales financiadas por el estado de dos comunas muestra que la SEP no ha sido efectiva para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, a pesar del aumento en los recursos (Oyarzún, 2023). Aunque no se tradujo en un mejor rendimiento académico de los estudiantes, las escuelas que ya tenían mejores recursos humanos, prácticas organizativas y prestigio acumulado antes de la introducción de la SEP utilizaron los recursos financieros adicionales del estado para mejorar sus procesos de gestión escolar y mejorar sus actividades docentes (Oyarzún, 2023). Sin embargo, en el caso de las escuelas privadas subvencionadas que atienden a estudiantes desfavorecidos, Mizala y Torche (2017) encontraron que la SEP tuvo un impacto positivo y significativo en el rendimiento en Matemáticas y Lenguaje. Utilizando modelos de efectos fijos distribuidos en el tiempo, este estudio comparó los puntajes promedio de las pruebas estandarizadas de cuarto grado del SIMCE antes de la SEP (2005-2007) con los posteriores a la implementación (2008-2014) (Mizala y Torche, 2017). No obstante, no es posible afirmar la causalidad en el fenómeno. Los resultados del estudio pueden estar afectados por el estatus socioeconómico de las familias de los estudiantes.

Una segunda reforma importante destinada a reducir los efectos negativos del sistema de *vouchers* la constituyó la sanción de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, introducida en 2015. Para la década de 2010, el sistema de *vouchers* había alcanzado niveles significativos de impopularidad, en gran parte como resultado de la crítica sostenida que había enfrentado por debilitar el sistema de educación pública, favorecer a ciertos estudiantes en los procesos de admisión y hacer que el acceso a mejores oportunidades educativas dependiera de la capacidad de las familias para pagar copagos (Díaz, Kawada, Monzón y Stuardo, 2020). En respuesta, esta nueva ley se suponía que abordaría las deficiencias generadas por el mercado educativo y la competencia.

A pesar del amplio reconocimiento de los efectos negativos de los *vouchers*, el sector de la educación privada en Chile ha seguido creciendo. En 2015, hubo al menos 133 nuevas escuelas privadas que abrieron mientras que 420 escuelas municipales cerraron entre 2008 y 2013. Las comunas urbanas son las más privatizadas, con menos del 20% de matriculación en escuelas públicas. La mayoría de estas escuelas privadas están bajo el control de grupos religiosos, notablemente la Iglesia Católica, y por grandes inversores (por ejemplo, la Asociación Gremial Colegios Particulares de Chile) (López y Moreno, 2016). Además, la segregación escolar sigue siendo un obstáculo generalizado para la justicia educativa. Los estudiantes de entornos desfavorecidos tienden a estar hiper-segregados en el sistema educativo chileno. La evidencia reciente confirma que la fuerte estratificación residencial en Chile es uno de los factores que mayor impacto negativo tienen en el rendimiento estudiantil (Oyarzún, 2023; Quintero-Fragozo, Cortés y Sarrias, 2023). A su vez, las escuelas municipales tienden a tener una mayor concentración de estudiantes prioritarios (Oyarzún, 2023; Quintero-Fragozo, Cortés y Sarrias, 2023).

Escuelas Charter

Las escuelas charter son escuelas estatales, financiadas con fondos públicos, y administradas por privados (Termes et al., 2017). La literatura sobre las escuelas charter en América Latina se centra en gran medida en el caso de Colombia. El programa de escuelas charter conocido como CEC (Colegios en Concesión), que comenzó en Bogotá en 1999, es reconocido globalmente tanto académica como políticamente, incluso por organizaciones como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Termes et al. (2017) afirman que es considerado “el programa de escuelas charter más tradicional y emblemático de América Latina” (p. 913). Sin embargo, los beneficios de este programa están lejos de ser claros, como se discutirá a continuación. La literatura reciente en la que se basa esta subsección aborda principalmente los impactos e identifica las principales deficiencias del programa CEC. A continuación, se categorizan estas evidencias en función de los tres supuestos beneficios asociados con el modelo de escuelas charter más frecuentemente: autonomía, innovación y rendición de cuentas, y rendimiento estudiantil.

Autonomía

El programa CEC implica el reclutamiento de escuelas privadas y otras organizaciones privadas para administrar escuelas charter ubicadas en áreas marginalizadas. Bajo este programa, el gobierno requiere que estas escuelas solo puedan ser administradas por Organizaciones de Gestión de Escuelas Charter (CMO, por sus siglas en

inglés), que son entidades privadas con experiencia en servicios educativos, como escuelas privadas, organizaciones religiosas y sociedades de beneficencia (Edwards y Hall, 2017). Antes de 2013, los CEC solo comprendían el 4% de todos los estudiantes en Bogotá, con menos de 40,000 estudiantes en 25 CEC (Edwards et al, 2017).

Las evaluaciones centradas en el período anterior a 2013 han documentado que los CEC disfrutaban de mucha más autonomía en cuanto a la gestión general (por ejemplo, contratación de profesores) en comparación con las escuelas públicas (Termes et al., 2017). Edwards y Hall (2017) analizaron las estrategias empleadas para la contratación y gestión de personal, así como en la adquisición de recursos. Este estudio muestra que las escuelas charter en Bogotá tienen autonomía para contratar a profesores no sindicalizados y establecer requisitos de contratación más estrictos, pero ofrecen salarios más bajos en comparación con las escuelas públicas, lo que conduce a altas tasas de rotación de personal (Edwards y Hall, 2017). Esta situación también se observa en estudios anteriores que destacan que las condiciones laborales en las escuelas charter son peores que en las escuelas públicas (Termes et al., 2017).

Innovación y Rendición de Cuentas

Si bien las condiciones de trabajo de los profesores en los CEC son peores, las infraestructuras y servicios, como bibliotecas, laboratorios y servicios de salud, tienden a ser mejores que en las escuelas públicas (Termes et al., 2017). Sin embargo, a pesar de contar con mejores instalaciones, los CEC aún no parecen haber cumplido su promesa de propiciar innovaciones pedagógicas. La investigación ha demostrado que estas escuelas tienden, por el contrario, a adoptar enfoques tradicionales que enfatizan el conocimiento instrumental básico. A su vez, las pruebas estandarizadas son el instrumento principal a la hora de evaluar el desempeño de estas escuelas. No obstante, la rendición de cuentas a través de los resultados de pruebas estandarizadas tiende a generar comportamientos oportunistas entre las escuelas charter como el despliegue de estrategias de enseñanza enfocadas en la preparación de estos exámenes (Termes et al, 2017).

Además, Edwards et al. (2017) explican que los principios de rendición de cuentas y competencia no se verifican en la práctica en el caso del programa CEC por dos razones: primero, debido al reducido número de escuelas charter en comparación con el universo total; segundo, debido a sus características organizativas y políticas únicas. Con respecto a este punto, la investigación advierte sobre la dificultad de expandir el programa CEC debido a que son muy pocas las CMO que están dispuestas a administrarlas como consecuencia de los estrictos requisitos impuestos por el gobierno en el proceso de licitación y la exigua financiación ofrecida por estudiante matriculado (Edwards et al., 2017).

Rendimiento Estudiantil

Uno de los aspectos clave del programa CEC tiene que ver con que las escuelas participantes tienen como objetivo obtener un rendimiento más alto que las escuelas públicas de su misma zona. Termes et al. (2017) analizan varios estudios que afirman que las CEC obtienen mejores resultados en pruebas estandarizadas (véase también, Edwards et al, 2020). Sin embargo, su análisis revela que las diferencias de rendimiento entre los CEC y las escuelas públicas no son estadísticamente significativas después de controlar por la duración del día escolar (la jornada escolar en los CEC es de 8 horas, contra las 4 horas de clase que ofrecen las escuelas públicas tradicionales) y el estatus socioeconómico del alumnado (Termes et al., 2017). De hecho, el análisis de regresión múltiple indica que la duración del día escolar y el estatus socioeconómico de las familias son las variables más influyentes a la hora de predecir el rendimiento, muy por encima del tipo de escuela. En la misma línea, Edwards et al. (2020) advierten que los hallazgos sobre el supuesto mejor rendimiento de los estudiantes de las escuelas charter deben interpretarse críticamente, debido a la falta de controles adecuados y las diferencias estructurales entre ambos tipos de escuela.

Subsidios, Incentivos y Fórmulas de Contratación Externa

Dentro del sector educativo, las APP adoptan varias modalidades, en las que los proveedores privados reciben financiamiento público directo o indirecto a cambio de proporcionar educación y otros servicios educativos relacionados. Los subsidios a la oferta constituyen una de tales modalidades, y acostumbran a concebirse como un incentivo financiero para fomentar las inversiones privadas en iniciativas educativas que de otro modo serían financieramente insostenibles. Además de los subsidios, la literatura refiere a otros mecanismos que apuntan en la misma dirección como las exenciones fiscales y la desregulación. El objetivo en estos casos es reducir las barreras operativas para los actores privados involucrados en la educación, lo que incentiva su participación. Por otro lado, cuando los sistemas enfrentan restricciones en materia de recursos, la subcontratación de vacantes a escuelas privadas aparece como una solución viable para paliar los déficits de oferta. Además, la subcontratación de la gestión de programas educativos o servicios integrales al sector privado suele justificarse también como una apuesta a incorporar la experiencia y supuesta innovación inherente al sector privado bajo regímenes de rendición de cuentas que garantizarían la efectividad y transparencia. En esta subsección se abordan estas modalidades de APP en educación.

Subsidios a la Oferta

En muchos países de América Latina, las escuelas privadas han sido beneficiarias de

subsidios públicos durante décadas, especialmente en el caso de las instituciones religiosas. Los subsidios se han implementado con objetivos que pueden ir desde mejorar la accesibilidad y la calidad hasta garantizar una asignación equilibrada de recursos entre diferentes proveedores educativos (Patrinos et al., 2009). Generalmente, los subsidios dirigidos a la oferta no suelen tener como objetivo estimular la competencia entre escuelas o imitar las dinámicas del mercado de manera evidente —a diferencia de los subsidios a la demanda, como los programas *voucher* (Verger et al., 2020). Los esquemas de subsidios a la oferta no están estructurados como mecanismos competitivos, en los cuales la financiación se asigna estrictamente en función de la demanda. En consecuencia, no siempre hay una relación evidente entre el número de beneficiarios y el financiamiento que se asigna a las instituciones educativas privadas (Sandiford, et al. 2005).

La existencia generalizada de esquemas de subsidios a la oferta en América Latina contrasta con la falta de investigación sobre la naturaleza cambiante de estos arreglos y sus resultados. Una excepción la constituyen los estudios recientes centrados en el caso de Argentina que abordan la evolución la matriculación de estudiantes en escuelas privadas subvencionadas. Si bien las escuelas privadas han sido beneficiarias de financiamiento estatal formal desde la década de 1940, y pese a que las escuelas privadas habían servido tradicionalmente a un porcentaje relativamente estable de la matrícula total desde mediados de la década de 1990, algunos estudios muestran que desde comienzos de la década de 2000 las escuelas privadas subvencionadas se han convertido en una opción para un sector de la población de bajos ingresos (Gómez Schettini, 2007; Gamallo, 2011). Este es el caso especialmente en las grandes áreas urbanas (Gamallo, 2011; Moschetti, 2015). El aumento en la matriculación en escuelas privadas de niños del quintil de ingresos más bajo puede ser consecuencia de una serie de factores entre los cuales la investigación sugiere una percepción creciente de la baja calidad de las escuelas públicas, la reducción del costo relativo gracias a la expansión del sistema de subsidios y cambios demográficos rápidos que han sobrecargado a las escuelas públicas.

Es fundamental profundizar en la investigación de este tipo de provisión privada financiada públicamente, que a menudo se relega en las prioridades de investigación debido a su naturalización en la estructura educativa de los países de la región. La existencia de escuelas privadas subvencionadas se da por sentado en muchos contextos debido a su histórica presencia asociada a los orígenes de los sistemas educativos, los acuerdos institucionales que las amparan y su presencia arraigada en las comunidades educativas. Sin embargo, estudios recientes en Argentina han arrojado preguntas sin respuestas concluyentes sobre la supuesta función complementaria

de estas escuelas (Moschetti, 2015). Las implicaciones de estos sistemas duales de provisión educativa son preocupantes especialmente en términos de equidad educativa. ¿Ofrecen estas escuelas oportunidades genuinas para la movilidad social ascendente o, por el contrario, refuerzan la estratificación socioeconómica?

Exenciones Fiscales y Desregulación

Las exenciones fiscales para la educación privada sirven como un instrumento que incentiva indirectamente a las familias a elegir escuelas privadas y, en última instancia, fomenta la expansión del sector privado. Las investigaciones recientes sobre el caso de México explican que el aumento en la matriculación de estudiantes en escuelas privadas puede atribuirse a la creencia prevalente de que la educación privada mejora las perspectivas de ingresar a universidades públicas (Espíndola, 2016). En este contexto, la administración del presidente Felipe Calderón propuso la deducción del costo de la matrícula en escuelas privadas tras reconocer la doble carga financiera para las familias que optan por la educación privada. La razón detrás de esta decisión es que estas familias están, en cierto sentido, 'pagando doble' porque están pagando tanto las cuotas de matrícula como los impuestos relacionados con la financiación de la educación pública. Esto dio como resultado la aprobación de un decreto presidencial que exime del IVA a las familias que optan por escuelas privadas, una medida justificada por el argumento de que compensa a quienes efectivamente pagan el doble por la educación (Espíndola, 2016, p. 9).

De manera similar, en Uruguay, surge una razón específica arraigada en una percepción de ineficiencia estatal y una crítica a las escuelas públicas como demasiado uniformes. En respuesta a estas preocupaciones y mientras el gobierno uruguayo mantiene su papel central en la provisión, regulación y evaluación de la educación, también ha comenzado a otorgar exenciones fiscales a empresas privadas que invierten en educación. En este contexto, las fundaciones privadas han comenzado a desempeñar un papel más importante en la provisión educativa. Además, estas fundaciones se han ido involucrado cada vez más en el desarrollo de programas sociales dirigidos a estudiantes de contextos vulnerables a través de programas de prevención del abandono escolar o equidad digital, todos los cuales reciben financiamiento del estado a través de exenciones fiscales (Pereda, 2019).

Sin embargo, especialmente en el caso de México donde las exenciones fiscales se dirigen directamente a las familias, la aplicación de tales beneficios revela una disparidad subyacente. Si bien están concebidos como una medida de alivio para las familias de bajos ingresos, predominantemente benefician a familias de ingresos medios

y altos que tienen los medios para capitalizar tales incentivos, lo que podría intensificar las desigualdades socioeconómicas. En consecuencia, las familias más pobres, con menos posibilidades de pagar la educación privada o beneficiarse de deducciones fiscales, se encuentran en una desventaja adicional, lo que resalta el papel de la política en la perpetuación y agravamiento de las inequidades sociales existentes.

Un enfoque relacionado destinado a fomentar la participación privada en la educación viene dado por diferentes formas de desregulación. La desregulación puede, por ejemplo, crear incentivos financieros indirectos que fomenten la participación del sector privado. Como evidencia el caso de Perú, la desregulación puede ser tan efectiva como los subsidios directos para promover la expansión de la educación privada. En Perú, este fenómeno comenzó con la promulgación del Decreto Legislativo No. 882 en 1996, que tenía como objetivo promover la inversión privada en educación mediante la eliminación de regulaciones consideradas como restricciones burocráticas, al tiempo que otorgaba exenciones fiscales a los proveedores de educación privada (Díaz-Ríos et al., 2021). Las regulaciones incluían menos restricciones sobre el valor de las cuotas escolares, el diseño del plan de estudios y los beneficios salariales de los docentes. La combinación de desregulación y exenciones fiscales impulsó el crecimiento de las escuelas privadas en todo el país, especialmente en las grandes áreas urbanas, donde la demanda permite economías de escala para los proveedores privados.

Sin embargo, como se ha mencionado, esta expansión rápida también ha planteado preocupaciones sobre el aumento potencial de la desigualdad educativa, ya que aquellos con mayores recursos pueden tener acceso a una gama más amplia de opciones educativas, lo que podría exacerbar las divisiones sociales. A la luz de estos desarrollos, investigaciones recientes en México y Perú muestran cómo las exenciones fiscales y la mayor inversión privada habilitada por las políticas de desregulación han llevado a una mayor desigualdad y segregación, en que las familias más pobres son las que se benefician menos de la nueva estructura de provisión educativa. En Perú, los estudios han demostrado que el país experimentó un aumento significativo en la segregación escolar por nivel socioeconómico (Carrillo et al., 2021).

Contratación de Vacantes

En algunos países, el estado subsidia a los proveedores de educación privada mediante la contratación directa de plazas o vacantes en escuelas privadas para abordar la falta de capacidad instalada en las escuelas públicas. Este modelo, en el que el estado contrata a escuelas privadas para satisfacer la demanda de educación

pública, se observa mayoritariamente en Colombia. Este sistema permite la expansión del acceso educativo en áreas donde las escuelas públicas pueden estar saturadas o ser directamente inexistentes, asegurando que más estudiantes puedan acceder a la educación sin necesidad de que el estado construya y opere nuevas escuelas públicas. Esta aproximación se utiliza particularmente como estrategia para responder rápidamente a las necesidades educativas en regiones que enfrentan un rápido crecimiento de población o desafíos de infraestructura. En el contexto de Colombia, el estado mantiene la potestad para definir y establecer metas y criterios para evaluar el desempeño de las escuelas contratadas, mientras que estas se reservan la autonomía para contratar personal, escoger métodos pedagógicos, entre otros.

Según Díaz-Ríos et al. (2021), el marco regulatorio colombiano para la supervisión estatal de las escuelas contratadas es muy poco claro. Además, la supervisión de estas escuelas contratadas se realiza a menudo de manera deficiente y, con frecuencia, se delega la responsabilidad a los gobiernos municipales. Así, las escuelas contratadas se han beneficiado de la desregulación, pero la falta de un control centralizado en la toma de decisiones ha llevado a un aumento descontrolado de escuelas contratadas de baja calidad caracterizadas, entre otros elementos, por una alta rotación de docentes y un bajo rendimiento estudiantil.

A partir de 2001, el estado nacional introdujo una regulación para corregir gradualmente estos desafíos. El establecimiento de criterios de elegibilidad basados en la calidad y un historial de experiencia finalmente dio como resultado la creación de una 'bolsa' de escuelas privadas habilitadas para ser contratadas en caso de escasez de plazas en el sector público. Adicionalmente, el estado optó por armonizar el presupuesto destinado a las escuelas contratadas, utilizando el gasto por estudiante en el sector público como un tope del precio a pagar por las plazas contratadas en escuelas privadas. Finalmente, la nueva regulación instó a que el mecanismo de contratación de plazas solo se utilizase en áreas geográficas puntuales, donde las escuelas públicas no pudieran hacer frente a la demanda.

Sin embargo, a pesar de la promulgación de estos mecanismos de regulación, los estudiantes que asisten a escuelas contratadas continúan obteniendo resultados más bajos en exámenes nacionales estandarizados en comparación con los estudiantes matriculados en escuelas públicas. Esto indica que las medidas de rendición de cuentas por sí solas resultan insuficientes para garantizar la prestación de una educación de calidad por parte de las escuelas privadas, que

tienden a contratar maestros no capacitados y tienen ratios más elevadas de estudiantes por docente (Díaz-Ríos et al., 2021). A su vez, pese a que se esperaba que la regulación controlara el crecimiento de las escuelas contratadas y aumentara su desempeño, el proceso de implementación reveló desafíos en el ámbito local. Después de analizar dos municipios diferentes en Colombia —Bogotá y Cali—, Díaz-Ríos et al. (2021) revelan que los factores que determinarían el control efectivo de las escuelas contratadas dependen de la capacidad técnica de la administración pública y de la existencia de sistemas de información adecuados para monitorear el desempeño de las escuelas contratadas. En Cali, una regulación deficiente tuvo como consecuencia un ciclo vicioso de aumento de contratos con escuelas de baja calidad, así como una débil capacidad técnica para monitorear su funcionamiento y sus resultados. A diferencia de Cali, el gobierno de Bogotá muestra una mayor capacidad técnica con mayor énfasis en el control del desempeño, sistemas de información adecuados y monitoreo constante de las escuelas contratadas. Esta mayor capacidad ha permitido al gobierno contar con información precisa, evitar sanciones financieras de las autoridades nacionales y rescindir contratos con escuelas privadas que no alcanzan los estándares (Díaz-Ríos et al., 2021).

Contratación de Programas y Servicios

Otra forma de alianza público-privada en educación proviene de esquemas que implican la contratación del sector privado para la provisión de programas y servicios complementarios. En este contexto, si bien la literatura también se refiere a la tendencia creciente de externalizar el desarrollo del currículum y la capacitación docente en países como Argentina y Uruguay (Pereda, 2018; Sverdlick, 2020), el ejemplo más notable proviene de los llamados Bonos de Impacto Social (SIB, por sus siglas en inglés) implementados por el estado de São Paulo, en Brasil, para abordar el desafío de la deserción escolar. Como se describirá, los SIB representan una innovación en términos de rendición de cuentas del sector privado.

En noviembre de 2017, el Departamento de Educación del Estado de São Paulo anunció la introducción de los SIB como un proyecto piloto, patrocinado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Se trata de una iniciativa pionera que, a través de la contratación de servicios externos, tenía como objetivo “aumentar la tasa de aprobación y disminuir el abandono escolar” (SEE-S9, 2017, p. 1, citado en Cássio et al., 2018), con la particularidad de que la “organización contratada solo recibirá remuneración si logra los objetivos de impacto que se han establecido” (SEE-SP, 2017, citado en Cássio et al., 2018). Por lo tanto, dado que

el pago está supeditado al cumplimiento de las metas acordadas, la organización contratada proporciona la inversión financiera inicial necesaria para desplegar el servicio o programa de intervención para el cual se la contrata. El proyecto piloto se inició con 122 escuelas ubicadas en zonas vulnerables de la Región Metropolitana de São Paulo, divididas en ‘tratamiento’ y ‘control’, con el fin de posibilitar la realización de una evaluación cuasiexperimental, cuyos resultados permitan identificar si los proveedores privados habían alcanzado las metas acordadas, según el mecanismo contemplado en los SIB.

Un rasgo adicional de los SIB es que permiten al proveedor contratado principal financiar externamente el capital necesario para implementar las intervenciones. Esto significa que el proveedor puede a su vez subcontratar a un grupo de proveedores de servicios para implementar las intervenciones. En consecuencia, Cássio et al. (2018) advierten que el modelo SIB conduce al desarrollo de un ecosistema financiero social en el que se alienta a los inversores, *think tanks* y empresas privadas —edu-businesses— a invertir en una nueva oportunidad de mercado en educación. La posibilidad de capitalizar intervenciones de impacto social distingue el modelo SIB de la filantropía tradicional, en la que la ausencia de ánimo de lucro es central para su legitimación.

El diseño de los SIB enfatiza su adhesión a estándares rigurosos de producción de evidencia, su viabilidad financiera, su escalabilidad y la replicabilidad de su implementación experimental en varios contextos. Sin embargo, se desatienden consideraciones éticas, particularmente en lo que respecta al uso de grupos de control en experimentos sociales. La pregunta es: ¿por qué algunos estudiantes deberían ser excluidos de una intervención que ha sido diseñada para beneficiarlos? En otras palabras, los SIB introducen nuevos dilemas que abarcan cuestiones éticas, legales y pedagógicas asociadas con la manipulación de estudiantes vulnerables, que se convierten en ‘cobayos escolares’. En línea con estas preocupaciones éticas, Cássio et al. (2018) argumentan que:

el problema ético de ofrecer servicios diferenciados a poblaciones igualmente vulnerables se agrava por el hecho de que el estado contrata [actores privados para abordar] estas diferencias, rompiendo con el estándar universalista que establece la educación como un derecho social en la Constitución brasileña. (Cássio et al., 2018, p. 19)

Tabla 5. Resumen de características y hallazgos para varios tipos de asociaciones público-privadas

Categoría de APP	Características principales	Lógicas	Resultados
<i>Vouchers*</i>	El gobierno proporciona financiamiento a los padres para enviar a sus hijos/as a escuelas privadas.	Fomentar la competencia entre escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> » Resultados mixtos en cuanto al rendimiento estudiantil, a pesar del aumento de recursos proporcionados a estudiantes en riesgo. » Segregación de estudiantes por nivel socioeconómico.
Escuelas charter**	El Estado proporciona financiamiento y edificios escolares a entidades privadas que gestionan escuelas en áreas desatendidas mientras se monitorea el rendimiento estudiantil.	Aumentar la responsabilidad por los resultados; ofrecer acceso a educación de calidad a estudiantes que viven en zonas marginadas; aumentar la autonomía de las escuelas para innovar.	<ul style="list-style-type: none"> » No hay un impacto mayor en el aprendizaje de los estudiantes que en las escuelas públicas (una vez que se tiene en cuenta el nivel socioeconómico). » Pocos estudiantes atendidos (4%). » Explotación del trabajo docente (contratos temporales, salarios bajos, horarios extendidos). » Alta rotación de docentes. » Falta de innovación pedagógica; enseñanza centrada al examen.

Categoría de APP	Características principales	Lógicas	Resultados
Subsidios a la oferta***	Subsidios a la oferta Los proveedores privados reciben financiamiento directo o indirecto.	Crear incentivos financieros para la inversión y la participación privada en la educación.	Las escuelas privadas subsidiadas atraen a una nueva población de familias de bajos ingresos hacia el sector privado, especialmente en áreas urbanas. Reducción del hacinamiento en las escuelas públicas.
Exenciones fiscales	Reducir la carga tributaria para las familias que pagan la matrícula de escuelas privadas; o conceder exenciones fiscales a empresas que invierten en educación.	Reducir la barrera financiera de las familias para elegir la educación privada; incentivar a las corporaciones a invertir en el sector educativo.	Mayor segregación de estudiantes, ya que las familias de bajos ingresos no pueden pagar la matrícula de las escuelas privadas Las fundaciones privadas juegan un papel más importante en la provisión de educación, en el desarrollo de programas sociales y en la orientación de estudiantes de entornos vulnerables a través de programas de abandono escolar temprano o de equidad digital.****
Desregulación	Eliminar barreras legales y administrativas para la creación y operación de escuelas privadas.	Fomentar la expansión del sector de escuelas privadas.	Segregación entre familias de diferentes niveles socioeconómicos. Las escuelas privadas tienden a ubicarse en áreas urbanas y de altos ingresos.

Categoría de APP	Características principales	Lógicas	Resultados
Subcontratación*****	Contratar proveedores privados para satisfacer la demanda de educación.	Más rápido, más barato, más eficiente y más efectivo que la provisión pública directa o la construcción de nuevas escuelas públicas.	Aumento drástico de escuelas de baja calidad contratadas por el gobierno para atender a estudiantes de bajos ingresos para quienes no hay suficiente espacio en las escuelas públicas. Menor rendimiento estudiantil en las escuelas contratadas. Falta de capacidad gubernamental para monitorear las escuelas y responsabilizarlas.
Bonos de Impacto Social	Ofrecer servicios a través de proveedores privados, pero solo proporcionar compensación cuando se logran los resultados estimados.	Más capacidad de rendición de cuentas que las escuelas públicas.	Prácticas éticas cuestionables (por ejemplo, relacionadas con la exclusión de algunos estudiantes de programas que podrían ser beneficiosos para ellos con el propósito de medir y comparar los efectos en los estudiantes que participaron y los que no participaron). Cuestionamientos sobre la replicabilidad en diferentes contextos.

*Nota: *Los hallazgos se refieren al Subsidio Escolar Preferencial de Chile. **La información se refiere al Programa Colegios en Concesión de Colombia. ***Los hallazgos se refieren a las escuelas privadas subsidiadas en Argentina. ****Estos hallazgos se refieren a ejemplos de Uruguay. *****Los hallazgos aquí están relacionados con el programa de Colombia para subcontratar escuelas privadas. SES = estatus socioeconómico. Los hallazgos resumidos aquí se derivan de la literatura revisada para este estudio. Otros estudios pueden revelar resultados adicionales o diferentes.*

Escuelas Privadas de Bajo Costo (LFPS)

Las escuelas privadas de bajo costo (LFPS, por sus siglas en inglés) representan un fenómeno relativamente frecuente de privatización en países de bajos ingresos. Como su nombre sugiere, las LFPS son instituciones privadas que cobran cuotas de matrícula bajas y atienden a una población mayoritariamente desfavorecida en términos socioeconómicos. La investigación disponible sugiere que el sector de LFPS ha tenido un desarrollo relevante en países como Perú, la República Dominicana y Honduras desde la década de 1990 (Verger et al., 2017; Edwards et al., 2021; Edwards et al., 2023b/c). En esta sección, sin embargo, el enfoque está en la investigación reciente sobre la emergencia de un tipo de LFPS ‘corporativo’ en Brasil y nuevo en la región, respaldado por financiamiento público directo e indirecto.

Naturaleza y Características Principales de las LFPS Corporativas

Además de las pequeñas LFPS tradicionales, las LFPS en Brasil responden de manera creciente a un modelo de administración y financiación en manos de grandes corporaciones y empresas internacionales. En comparación con el sector de LFPS tradicional, cuyas características principales incluyen su naturaleza independiente y su dinámica de surgimiento bottom-up, este nuevo tipo de LFPS proviene de un modelo de negocio corporativo y se manifiesta en la creación de cadenas de LFPS con fines de lucro que atienden a familias de ingresos bajos y medios. Este es el caso de las escuelas Luminova en São Paulo, cuya financiación proviene en gran medida de grandes corporaciones que procuran aumentar la calidad de la educación y el rendimiento escolar (Siqueira, 2017). Un ejemplo de estas corporaciones es el Grupo Sistema Educativo Brasileño (GSEB), una entidad financiera e inversora con más de 50 años de historia en São Paulo, propietaria de escuelas privadas (Montes, 2020). Según BayBrazil (2017), esta corporación logró su expansión en el mercado de la educación a través de diferentes fuentes financieras como la adquisición del 95% de la cadena Maple Bear Global Schools en Brasil y una participación del 50% en la US Digital Media Academy. Uno de los objetivos principales de esta corporación es brindar la oportunidad de una educación de calidad y bajo costo a los ciudadanos de clase media y aumentar el acceso al mercado educativo. GSEB representa, en este sentido, un fenómeno nuevo en Brasil, en cuyo marco grandes corporaciones educativas buscan expandir sus actividades comerciales a un segmento de la población que aún no ha sido alcanzado por el sector privado. Esta expansión se materializa a través de la expansión de cadenas de LFPS como Luminova, dirigidas a familias de bajos ingresos que aspiran a acceder a una educación privada que afirma ser de alta calidad e innovadora (Montes, 2020).

En lo que respecta a su aproximación pedagógica, estas escuelas exhiben características particulares: su abordaje ha sido descrito como inspirado por la ideología

filantrópica y neoliberal con una enseñanza orientada a resultados centrada en la formación para el mercado laboral. Estas prácticas se combinan con un discurso que promueve la competencia entre las escuelas privadas y públicas. En dicho discurso se contraponen la idea de que la educación privada es asequible y de alta calidad, mientras que la educación pública es gratuita y de baja calidad. A pesar de las buenas condiciones de su infraestructura, la literatura muestra que las escuelas Luminova no han estado exentas de críticas: han sido denunciadas como un modelo de comercialización que vende una ilusión a las familias de bajos ingresos y segrega a los estudiantes según su nivel socioeconómico (Montes, 2020).

Factores que Explican “el Giro Corporativo”

Hay al menos tres factores que han hecho que el sector educativo sea cada vez más atractivo para el sector privado en la región, especialmente cuando se trata de los sectores de menores ingresos, conocidos como ‘la base de la pirámide’. En primer lugar, el crecimiento económico y el aumento del tamaño de las clases trabajadoras han facilitado la accesibilidad a las escuelas privadas. De hecho, el comienzo del siglo XXI estuvo marcado por un aumento en la matriculación de estudiantes de bajos ingresos en escuelas privadas, especialmente LFPS, cuya aspiración era acceder a una educación de mayor calidad a un precio accesible. Entre 2000 y 2015, la matriculación privada en la educación de Brasil aumentó del 13,97% al 21,10% (Adrião, 2015).

La expansión del sector privado también fue impulsada por un proceso de desregulación que facilitó las actividades de las instituciones privadas. Esto explica la participación activa de empresas y corporaciones en la educación, como el proyecto escolar Luminova diseñado por GSEB. En Brasil, algunas leyes que contribuyeron a esta desregulación son la ley de 1996 sobre directrices y bases de la educación brasileña (LBD) y la Constitución Federal (1988). Según Montes (2020), estas leyes contribuyeron al crecimiento de la red de educación público-privada promoviendo el derecho a elegir.

También la expansión de una perspectiva crecientemente individualista meritocrática en Brasil impulsó la matriculación en escuelas privadas en virtud de la creencia de que el cambio puede ocurrir a través del esfuerzo individual—en oposición a la idea colectiva de la experiencia educativa común garantizada por el estado y las escuelas públicas. Esto está llevando gradualmente a las familias a abandonar las escuelas públicas y a sacrificar una gran parte de sus ingresos para pagar educación privada (Siquiera, 2015). En este sentido, la percepción de una menor calidad educativa en la educación pública ha sido un factor determinante entre las familias de bajos ingresos para acceder a escuelas privadas en las décadas recientes.

Tabla 6. Resumen de características y hallazgos sobre las escuelas privadas de bajo costo corporativas

Características principales	Escuelas privadas que cobran cuotas bajas de matrícula.
Lógica	Acceso fácil a la educación privada para familias de bajos ingresos.
Resultado	Expansión del sector privado hacia poblaciones previamente no alcanzadas. Segregación según su estatus socioeconómico. Falta de estudios sobre el rendimiento académico de los estudiantes en escuelas privadas de bajo costo. Incremento de la participación e inversión corporativa en el sector de escuelas privadas de bajo costo.

Nota: Los hallazgos resumidos aquí se derivan de la literatura revisada para este estudio. Otros estudios pueden revelar resultados adicionales o diferentes.

Renovación de las APP a través de Nuevas Formas de Regulación

Como se ha visto en esta sección, la expansión de las APP en la provisión educativa en la región durante las últimas décadas ha generado crecientes preocupaciones sobre su posible impacto negativo en materia de equidad. Si bien las APP pueden haber ampliado el acceso a la educación en ciertos países, la evidencia sugiere que a menudo lo han hecho a expensas de un aumento en la segregación escolar y las desigualdades educativas (OCDE, 2012; Zancajo et al., 2021). En respuesta a estas preocupaciones, los estados se han volcado hacia un enfoque centrado en la regulación como mecanismo fundamental para equilibrar los supuestos efectos positivos de las APP —como la diversificación, la rendición de cuentas y la innovación— con el imperativo de lograr mejores resultados en términos de equidad (Zancajo et al., 2021). Este enfoque, actualmente en evolución, refleja el reconocimiento de que la expansión de las APP, proporcionar subsidios a las escuelas privadas, externalizar servicios o implementar fórmulas de financiación competitivas han resultado insuficientes para abordar los desafíos multifacéticos relacionados con la equidad y la calidad educativa en América Latina.

Las medidas regulatorias se han manifestado en diversas formas, incluido el uso de SIB (Bonos de Impacto Social) en Brasil para mejorar la rendición de cuentas de los proveedores privados, la implementación de sistemas centralizados de admisión escolar en Chile con el objetivo de reducir la segregación, y los procesos de auditoría para las escuelas contratadas en Colombia. Sin embargo, en la gran mayoría de los casos, estas estrategias regulatorias han sido insuficientes, principalmente debido a un déficit en las capacidades técnicas y administrativas necesarias para ejecutar marcos de rendición de cuentas sofisticados. Indudablemente, la lógica intrínseca de maximización de beneficios del sector privado parece abrumar la limitada capacidad regulatoria del estado. La regulación estatal y la investigación en torno a ella constituyen, por tanto, áreas de acción e investigación futuras. La siguiente sección analiza una tendencia que podría considerarse un paso en esta dirección.

Autonomía Escolar, Evaluación Externa y Rendición de Cuentas

Las políticas de autonomía escolar, evaluación externa y rendición de cuentas en el ámbito escolar se insertan en un proceso global de transformación de los modelos de gobernanza en los sistemas educativos, cuya presencia en América Latina ha ganado relevancia desde la década de 1990 (Anderson y López, 2017). Inspiradas en el paradigma de la Nueva Gestión Pública, estas políticas buscan introducir una serie de instrumentos regulatorios novedosos en el sector público, con el objetivo de superar las limitaciones inherentes a los modelos de gobernanza de naturaleza burocrática que históricamente han caracterizado el funcionamiento de los sistemas educativos (Rivas y Sánchez, 2020).

En el marco de la ampliamente difundida caracterización sobre los tipos de privatización educativa desarrollada por Ball y Youdell (2008), las políticas de autonomía, evaluación y rendición de cuentas pueden entenderse como formas de privatización de carácter ‘endógeno’, en el sentido de que postulan “la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado” (p. 8) como vía para la mejora del sector público. La lógica post-burocrática que sustenta a este modelo supone que el otorgamiento de mayor autonomía a las instituciones educativas en materia de organización, presupuesto y currículum sujeta a una supervisión externa centrada en resultados redundará en mejoras en el desempeño docente y en los aprendizajes (Verger et al., 2019). Se trata pues de una autonomía regulada, según la caracterización que hacen Rivas y Sánchez (2020, p. 14) que a su vez refleja

lo que la sociología de las profesiones ha denominado “nuevo profesionalismo” (Evetts, 2009) para describir una nueva forma de regulación crecientemente externa de las profesiones. En este caso, se concede mayor autonomía a los y las profesionales docentes a la vez que se introduce mayor presión performativa por sus resultados —medidos *a través* de evaluaciones estandarizadas— por los que deben rendir cuentas.

El auge que experimentan las políticas de autonomía escolar, evaluación externa y rendición de cuentas en América Latina se verifica en el hecho de que estas constituyen la tendencia más documentada en la región en el período analizado, con 31 artículos académicos publicados entre 2015 y 2023. Sin embargo, de este corpus de 31 piezas, más del 50% corresponden al caso de Chile ($n=17$), seguido por Brasil ($n=8$), México ($n=3$), Colombia y Argentina ($n=2$), y 2 estudios que aportan una mirada regional, aunque no exhaustiva. La distribución territorial de los trabajos identificados podría mostrar, por un lado, que la penetración de estas políticas no ha sido uniforme ni se ha generalizado aún en la región. Por otro, esta disparidad también podría ser indicativa de las persistentes desigualdades intrarregionales en materia de producción de conocimiento. Con todo, la adopción desigual de estas políticas en América Latina en comparación con las regiones del Norte global no significa que estas no logren imponerse a escala regional en la próxima década. Los escasos pero necesarios estudios que aportan una mirada regional parecen apuntar en esa dirección.

Partiendo de la sistematización y el análisis de los 31 artículos identificados, a continuación se presenta una síntesis de los elementos que, según da cuenta la literatura, han caracterizado la incorporación de las políticas de autonomía, evaluación externa y rendición de cuentas en la región. La discusión se estructura en tres subsecciones. La primera se centra en las características que han exhibido los procesos de formulación de estas políticas. En línea con lo presentado en la sección correspondiente a la modalidad de privatización *a través* de la formulación de política educativa, la literatura analizada destaca la intervención de una multiplicidad de actores que operan a múltiples escalas en la etapa de formulación. La segunda subsección ofrece una discusión y varios ejemplos sobre el papel crucial que parecen jugar los arreglos institucionales preexistentes en el tipo de dinámicas y efectos que acaban produciendo estas políticas en la práctica. Finalmente, la tercera subsección distingue una línea de investigación que se ha centrado fundamentalmente en entender los efectos de estas políticas en las identidades profesionales de los y las docentes. La discusión sigue así un esquema básico que se aproxima a la distinción entre las fases de formulación, adopción e implementación de las políticas públicas, si bien se reconocen las fronteras porosas entre estas fases y las interdependencias que existen entre ellas.

Orígenes, Legitimación y Formulación de las Políticas de Autonomía Escolar, Evaluación Externa y Rendición de Cuentas en América Latina

Al igual que se ha documentado en el caso de las reformas y procesos de privatización de la provisión educativa (Verger et al., 2017), las reformas derivadas del paradigma de la Nueva Gestión Pública tendientes a promover una nueva forma de regulación del trabajo en los centros educativos han sido fuertemente promovidas por diversas organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). A partir de la década de 1990, estas entidades comenzaron a alejarse gradualmente de una agenda que se había centrado en exceso en la promoción de la privatización de la provisión educativa —*i. e.*, privatización exógena— y que había sido un rasgo destacado de su discurso durante la década de 1980. En su lugar, comenzaron gradualmente a abogar por políticas basadas en la premisa de que la autonomía escolar, la evaluación externa y la rendición de cuentas son elementos fundamentales para mejorar la calidad de la educación y la capacidad de respuesta de los sistemas educativos a los desafíos de la actualidad.

A su vez, como se ha visto en la sección correspondiente a la tendencia de privatización a través de la política educativa, este cambio de paradigma ha sido crecientemente respaldado por actores locales y redes transnacionales de producción de política educativa, así como por una amplia gama de organizaciones filantrópicas y consultoras privadas nacionales y transnacionales (Anderson y López, 2017). La proliferación de estas políticas responde asimismo a un proceso de convergencia regional, pero también global, en el que han sido habituales los mecanismos de legitimación externa y emulación impulsados por actores políticos locales ubicados a lo largo del espectro ideológico.

La literatura identificada para este informe proporciona algunos ejemplos que ilustran este fenómeno en relación con las políticas de evaluación y rendición de cuentas. La mayoría de estos ejemplos proviene de Brasil, un contexto en el que coinciden una intensa actividad por parte del sector privado para incidir en la política educativa y sistemas de evaluación de los resultados de aprendizaje que, en una multiplicidad de estados y municipios, son utilizados para premiar o sancionar la labor docente. En este sentido, Straubhaar (2017) sostiene que cuando se implementó la política de evaluación del profesorado basada en medidas de valor agregado en Río de Janeiro, la Secretaría de Educación Municipal estaba principalmente liderada por personas cuyos antecedentes en el ámbito de los negocios y en organismos internacionales determinaban fuertemente sus supuestos e ideas sobre cómo mejorar la calidad educativa. En esta línea, el autor destaca los vínculos de los funcionarios de la Secretaría con representantes de redes privadas locales y organismos internacionales que promovían activamente la implementación de sistemas de rendición de

cuentas. En particular, el apoyo a un modelo de medición del valor agregado del profesorado, a partir de pruebas estandarizadas de aprendizaje, se sostenía menos en la evidencia asociada a este y más en un diagnóstico lapidario del sistema educativo y, según confirma el trabajo etnográfico de Straubhaar (2017), en un compromiso de tipo ideológico con las virtudes del modo de funcionamiento del sector privado. La forma en la que operan estas redes de producción de política educativa se verifica, por ejemplo, en el hecho de que “*Todos Pela Educação* apoyó mucho cuando Claudia Costin, una tecnócrata con formación en administración pública y economía con cargos anteriores en el Banco Mundial, varias fundaciones privadas destacadas y en el gobierno estatal y federal (Evangelista y Leher, 2012), fue nombrada Secretaria Municipal de Educación” (Straubhaar, 2017, 3).

La literatura también destaca que, en contraste con las décadas de 1980 y 2000, cuando el Banco Mundial ejercía una influencia predominante en la región mediante la imposición de condicionalidades en el ámbito educativo, en la última década se observa un cambio significativo. En este período, la OCDE ha emergido como el actor principal, que ejerce su influencia de manera más indirecta (*soft power*) a través de la elaboración de informes técnicos y recomendaciones (Villani y Oliveira, 2018; Moschetti et al., 2020). En este contexto, la difusión de los resultados y recomendaciones derivadas del programa PISA y PISA for Development ha contribuido a consolidar su papel dominante. Algunas investigaciones sobre México y Brasil ilustran este fenómeno. En el caso de Brasil, Villani y Oliveira (2018) demuestran cómo el principal indicador de desempeño educativo, el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), ha sido modelado siguiendo el ejemplo de PISA y dicho programa ha contribuido a su legitimación.

En el caso de México, la adopción de una política de evaluación del profesorado se basó en un informe de recomendaciones solicitado a la OCDE. Este informe se utilizó tanto como fuente de legitimación externa, así como un modelo para la reforma educativa (Cuevas y Moreno, 2016). En el modelo obtenido, los resultados de la evaluación del desempeño docente condicionan su permanencia en el cargo. Sin embargo, esta evaluación no se relaciona directamente con los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes, sino que se centra en una evaluación directa de la labor docente por la cual el profesorado debe presentar una carpeta de documentos y someterse a un examen cada cuatro años.

Efectos Sobre las Prácticas Pedagógicas y Organizativas

La autonomía escolar, la evaluación externa y la rendición de cuentas suelen considerarse como políticas interconectadas, mutuamente necesarias. Su implementación

se suele dar, por tanto, de manera simultánea. No obstante, lejos de constituir un único modelo uniforme, estas políticas se combinan y manifiestan de formas muy diversas (Verger et al., 2019; Rivas y Sánchez, 2020). Los distintos casos identificados en la región dan cuenta de que, por un lado, la autonomía escolar puede limitarse a aspectos pedagógicos, o bien abarcar competencias de gestión, como la contratación del personal docente y la administración del presupuesto escolar. A su vez, las evaluaciones externas pueden variar en su tipología, las basadas en pruebas estandarizadas son las más comunes en la región. Por su parte, la rendición de cuentas puede dar como resultado diferentes tipos de consecuencias sobre el profesorado, desde constituir un instrumento de diagnóstico para la elaboración de planes de mejora (por ejemplo, Argentina, Colombia), hasta la responsabilización individual del personal docente por los resultados de sus estudiantes, así como la aplicación de incentivos y sanciones con impacto en las remuneraciones (a saber, Chile, Brasil).

En la investigación sobre los efectos y dinámicas promovidos por las distintas variantes de estas políticas, la mayor parte de la literatura identificada se ha abocado a entender su impacto sobre las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros escolares. La conclusión transversal más relevante que se puede extraer de estos estudios es que el impacto de estas políticas es muy sensible al contexto institucional en el que se implementan. En general, la adopción de estas políticas en países con tradiciones administrativas y sistemas de gobernanza educativa tan diferentes como los que se encuentran en América Latina ha tenido como resultado formas híbridas y, en ocasiones, contradictorias de regulación (Anderson y López, 2017; Bellei y Muñoz, 2023; Rivas y Sánchez, 2020).

Así, en sistemas estructurados como cuasi-mercados, como el caso de Chile, la presión por el rendimiento puede aumentar las dinámicas competitivas entre las instituciones educativas y redundar en una acentuación de prácticas como la selección de estudiantes o una enseñanza fuertemente acotada al contenido evaluado en las pruebas estandarizadas (Falabella, 2020). Varios trabajos demuestran cómo la rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas genera cambios en las prácticas pedagógicas, que tienen como objetivo mejorar los resultados de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto de estos sistemas, estas mejoras no parecen generar efectos positivos en el largo plazo, en gran medida debido a que las intervenciones que suelen desplegarse son de naturaleza puntual y acotadas al conjunto de estudiantes de bajo rendimiento, así como especialmente orientadas a una docencia restringida a la preparación de las pruebas estandarizadas (Elacqua et al., 2016). En el mismo sentido, Falabella (2016) describe cómo las políticas de

aseguramiento de la calidad (*i. e.*, evaluación y rendición de cuentas) en Chile no parecen contribuir al desarrollo de capacidades profesionales a largo plazo, a la vez que se constatan también efectos perjudiciales en los centros educativos que atienden a la población más vulnerable, así como los que persiguen un proyecto educativo no tradicional. La tendencia hacia la estandarización que acaban produciendo los sistemas de evaluación externa y rendición de cuentas contraviene dos de los objetivos de política fundamentales de la autonomía escolar y, en particular, de los sistemas de cuasimercado: la diversificación horizontal y el aumento de la capacidad de respuesta de los centros educativos. Según resume Falabella (2016), tales contradicciones y los efectos que se evidencian en la práctica “instiga[n] a pensar en políticas más diferenciadas y flexibles, de acuerdo con las necesidades y características locales” (p. 125).

Por otro lado, en sistemas que combinan este enfoque con mecanismos más tradicionales de control burocrático centralizado, la multiplicación de procedimientos de control puede dar lugar a una sobrecarga de trabajo administrativo a cargo del personal directivo, según refleja el estudio de Bocchio y Grinberg (2019) sobre el caso argentino. La combinación de formas moderadas de autonomía escolar con directrices para la gestión por proyectos, el desarrollo de planes de mejora y la realización regular de evaluaciones externas ha generado una carga de trabajo técnico administrativo que los centros educativos no pueden asumir (Bocchio y Ginberg, 2019). En México también se observa un incremento de la carga burocrática asociado a las políticas de rendición de cuentas. Según Anzures (2020), esto trae como consecuencia que el profesorado desatienda aspectos esenciales de su labor relevantes para el aprendizaje de los y las estudiantes. En estos casos, la contradicción nace de la sedimentación de regímenes regulatorios en los que la rendición de cuentas basada en resultados convive en tensión con sistemas de control centrados en procedimientos administrativo-legales.

Finalmente, un corpus de investigaciones limitadas al caso de Chile ha comenzado a explorar más allá de los efectos que estas políticas producen a escala micro, para observar su impacto más estructural. En particular, se trata de los trabajos de Bellei y Muñoz (2021) y Baleriola et al. (2021) que advierten sobre la aparente irreversibilidad de las reformas de rendición de cuentas. Estas reformas parecen haber definido una nueva función eminentemente evaluadora y sancionadora para el Estado que ha demostrado ser muy resistente al cambio que habría de haber supuesto la ley 21.040 de 2017 —sancionada para ‘desmantelar el mercado educativo’. Estrechamente relacionado con ello, otros trabajos describen la

existencia de una industria de consultoría local que tiene como clientes a los centros educativos y que se expande a la sombra del sistema de evaluación y rendición de cuentas que opera en Chile (Garay y Sánchez-Moreno, 2017; Parcerisa et al., 2020). Estos trabajos podrían estar iluminando fenómenos cuya expansión a escala regional habrá que vigilar.

Efectos Sobre las Identidades Profesionales Docentes

El modo en que los actores escolares interpretan y otorgan sentido a las políticas de autonomía, evaluación externa y rendición de cuentas determina fuertemente cómo estas son traducidas a la práctica. Este vínculo estrecho ha sido explorado por varios trabajos centrados en entender las transformaciones que estas políticas han significado en las identidades profesionales del profesorado. Para ello, en el contexto de estudios eminentemente cualitativos, la mayoría ha recurrido a los conceptos de *enactment* (puesta en práctica) y *sense-making* (construcción de sentido) para ampliar la concepción excesivamente lineal que supone la idea de implementación y, así, explorar cuáles son las representaciones que los actores tienen sobre estas políticas, así como identificar cómo estas dialogan con identidades profesionales a menudo muy establecidas.

Una apreciación que comparten todos los estudios es que las políticas de evaluación externa y rendición de cuentas han tenido un impacto significativo en el ámbito educativo, aunque en formas y direcciones que cuestionan sus supuestos beneficios. Al respecto, Falabella (2019) sugiere que estas políticas no se limitan a incentivar prácticas de preparación de exámenes o una enseñanza acotada a los contenidos de los exámenes estandarizados, sino que tienen, además, el poder de transformar profundamente la vida escolar y la profesión docente en su conjunto. Así, más allá de los efectos que puedan generar, según se ha visto, en las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros educativos, estas políticas afectan aspectos fundamentales, como el prestigio personal, el estatus y la autoestima del profesorado, todo lo cual repercute, en última instancia, en la dedicación y confianza con que abordan su trabajo. Según la investigadora, las políticas de rendición de cuentas generan una ética de la comparación y la competición en el entorno educativo, en el que los docentes se ven presionados a destacar en las evaluaciones externas para mantener su reconocimiento profesional. A su vez, los efectos de estas políticas exceden aquellos que, como en el contexto de Chile, son generados por el sistema de cuasimercado. En particular, la autora destaca que:

“El estado despliega discursos y crea capitales simbólicos (como puntuaciones en pruebas, etiquetas, tablas de clasificación y premios) que se entienden como portadores del verdadero significado y valor de las escuelas, los profesionales y los miembros de la comunidad en general. De hecho, en los estudios de caso, aunque los directores de escuela están preocupados por la matriculación escolar, en algunos casos esta preocupación es altamente estresante; ser responsable ante el estado y rendir bien en las pruebas nacionales parece ser mucho más consumidor de energía y emocionalmente exigente” (Falabella, 2020, 17)

Inostroza y Falabella (2021) profundizan en este tema y destacan cómo estas políticas impactan de manera particular en el profesorado de educación especial. Argumentan que estas políticas crean una “subjetividad docente tensionada” (p. 137) entre la necesidad de cumplir con estándares de evaluación estandarizados y los roles, ethos y funciones históricamente desempeñados por estos profesionales en el marco del paradigma de la inclusión educativa.

En los sistemas en los que las políticas de rendición de cuentas están vinculadas a incentivos salariales, las transformaciones en la identidad del profesorado parecen acentuarse en una dirección similar. En este sentido, Andrade (2021) examina cómo estas políticas han contribuido a la fragmentación de la profesión docente en el contexto de Brasil, donde numerosos estados y municipios han introducido sistemas de incentivos salariales ligados a los resultados en evaluaciones estandarizadas. Su investigación destaca una tendencia hacia la individualización de las responsabilidades docentes, lo que plantea importantes retrocesos en materia de colaboración y trabajo en equipo en las escuelas. Los resultados de Montecinos et al. (2023), sin embargo, contradicen esta afirmación parcialmente y destacan que en Chile las evaluaciones externas, cuando arrojan resultados positivos, parecen contribuir a la creación de confianza entre los diferentes actores escolares. El estudio no indaga, no obstante, en cuáles son los efectos en un escenario alternativo.

En cualquier caso, parece existir una serie de elementos mediadores en la forma en la que el personal docente interpreta y otorga sentido a las políticas de autonomía, evaluación externa y rendición de cuentas. Con base en un estudio muy interesante desarrollado en Belo Horizonte (Brasil), Mentini (2023) observa la importancia de los directores escolares como actores clave en la recepción e implementación de políticas de rendición de cuentas. En su análisis, hace hincapié en tres factores que juegan un papel crucial en este proceso. En primer lugar, el poder posicional y el género de quienes integran el equipo directivo influyen en cómo se reciben e implementan

estas políticas. En segundo lugar, la composición socioeconómica de los centros educativos también desempeña un papel relevante, ya que las escuelas con poblaciones estudiantiles más diversas pueden enfrentar desafíos adicionales en la implementación de políticas de rendición de cuentas. Por último, la dependencia administrativa de las escuelas —municipal o estadual— puede influir significativamente en cómo estas políticas se traducen en la práctica y, en este sentido, la proximidad de las autoridades a la hora de ofrecer seguimiento y apoyo a la toma de decisiones mejora en el caso de las escuelas municipales.

Conclusión

Las políticas de autonomía escolar, evaluación externa y rendición de cuentas representan una tendencia significativa en la transformación reciente de los sistemas educativos en América Latina. A lo largo de las últimas décadas, estas políticas han ganado relevancia y se han difundido en la región, aunque de manera desigual. En este proceso, han operado los mismos mecanismos de legitimación externa e influencia ejercida por múltiples actores, típicos de la expansión de las denominadas políticas educativas globales.

Por su parte, la implementación de estas políticas ha dado como resultado una combinación diversa de elementos regulatorios. Según se ha visto, su impacto en las prácticas pedagógicas y organizativas de las escuelas es altamente sensible al contexto institucional en el que se implementan. En sistemas de cuasimercado, como en el caso de Chile, se ha observado un aumento de la competencia entre las instituciones educativas y una mayor presión hacia prácticas como la selección de estudiantes y la enseñanza centrada en los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas. En sistemas que combinan enfoques de rendición de cuentas con controles burocráticos más o menos centralizados, la sobrecarga administrativa para las escuelas puede ser un problema, y afectar negativamente la labor docente. En el ámbito estructural, estos sistemas que relegan al Estado a una función de monitoreo y sanción podrían, por un lado, estar sentando las bases de una tendencia irreversible. Por otro lado, la presión sobre las escuelas parece estar alimentando la creación de una industria de proveedores de servicios de consultoría —financiados al menos parcialmente con fondos públicos— al que recurren los equipos directivos de los centros educativos en busca de soluciones.

Finalmente, la implementación de políticas de autonomía, evaluación externa y rendición de cuentas también tiene un impacto significativo en las identidades profesionales de los y las docentes, que está siendo crecientemente examinado y documentado por numerosas investigaciones de la región. En sistemas donde las políticas de rendición

de cuentas se vinculan a incentivos salariales, se ha observado una tendencia hacia la individualización de las responsabilidades docentes, en detrimento de la colaboración y el trabajo en equipo. Por su parte, el impacto en sistemas de 'bajas consecuencias', aun escasamente documentado, podría constituir una línea de indagación promisoría.

Tabla 7. Resumen de las características y hallazgos sobre las políticas de rendición de cuentas y la autonomía escolar.

Características	Hallazgos
Características clave	Las escuelas tienen autonomía en el área de gobierno escolar (por ejemplo, en áreas de presupuesto, plan de estudios, etc.) al mismo tiempo que son evaluadas según indicadores estandarizados.
Lógica	Las escuelas obtienen mejor rendimiento cuando son responsables de los resultados.
Resultados	<p>Los efectos de estas políticas son sensibles a los contextos escolares. En sistemas de cuasi-mercado, estas políticas llevan a prácticas de selección de estudiantes, enfoque en la enseñanza para el examen, competencia entre escuelas y surgimiento de prácticas uniformes entre escuelas (para maximizar los puntajes en los exámenes, en lugar de usar la autonomía para otros propósitos). En sistemas de control central fuerte, estas políticas llevan a una pesada carga administrativa (por ejemplo, relacionada con pruebas y seguimiento del rendimiento estudiantil, desarrollo de planes de mejora escolar, proyectos para la excelencia académica, evaluación docente, etc.).</p> <p>Distraen la atención de los docentes de áreas de responsabilidad profesional no relacionadas con el rendimiento académico. Fomentan entre los docentes una ética de la comparación, la individualización de responsabilidades por los resultados estudiantiles, una pérdida de autoestima y un movimiento general alejado de una ética de cuidado, cooperación y colaboración. Hay una gran dificultad para deshacer los esquemas de rendición de cuentas una vez implementados.</p>

Nota: Los hallazgos resumidos aquí se derivan de la literatura revisada para este estudio. Otros estudios pueden revelar resultados adicionales o diferentes.

Movimientos de Resistencia contra la Privatización y Defensores de la Educación Pública en América Latina

Las tendencias de privatización en educación identificadas en este informe han encontrado múltiples formas de resistencia, que abarcan desde acciones directas contra ciertas políticas o iniciativas de privatización, hasta otras formas más sutiles de oposición, como la creación de conocimiento académico que demuestra las consecuencias negativas de dichas tendencias. Estos movimientos de resistencia han emergido entre los sectores de la sociedad que son directamente afectados por los efectos de la privatización educativa, o que tienen principios contrarios (por ejemplo, se ve la educación como un bien público que no debería estar sujeto a entidades o empresas privadas) (Verger et al., 2017). Durante la década 2013-2023, la resistencia contra la privatización en América Latina y el Caribe ha sido liderada por movimientos sociales, protestas y otras formas de acción colectiva. Los movimientos que se revisan en esta sección representan diferentes zonas geográficas latinoamericanas, por lo que se enmarcan en contextos sociales específicos, y se diferencian unos de otros por sus objetivos, lógicas, estrategias políticas de influencia y efectos. Aun así, todos estos movimientos comparten las mismas raíces en tanto que se configuran como reacciones contrarias a las lógicas neoliberales que han acompañado ciertas reformas educativas, no únicamente en América Latina, sino a escala global, durante los últimos cuarenta años. Estos movimientos, por tanto, se caracterizan por la defensa de una educación pública de calidad como un derecho humano (Martínez et al., 2022).

Varios estudios han registrado la aparición de resistencia colectiva contra la privatización de la educación en América Latina. Concretamente, esta sección se fundamenta en la revisión de diez artículos académicos, estos documentan los movimientos anti-privatización y a favor de lo público que han tenido lugar en la región a partir de 2013. En estos artículos, los casos de resistencia a la privatización de la educación se han manifestado de manera notable en Chile. En menor medida, desde la academia también se han documentado experiencias de resistencia contra la privatización de la educación en Brasil y México. A pesar de las diferencias que se pueden encontrar debido a las particularidades de cada contexto, estos movimientos comparten algunos elementos como, por ejemplo, el tipo de actores involucrados, que incluye a estudiantes universitarios y de secundaria, docentes, familias, líderes educativos y diversas organizaciones sociales.

A continuación, se profundiza en las diferencias y similitudes que se pueden establecer en el complejo panorama de los movimientos de resistencia contra la privatización de la educación en América Latina. En primer lugar, se presentan los principales movimientos que se han identificado en la literatura. Asimismo, se revisan los roles de los actores que han asumido esta acción de resistencia, y cómo estos han establecido alianzas para fortalecer sus esfuerzos colectivos y ampliar su impacto en la educación. Después, se desglosan los proyectos e ideologías a los que se han enfrentado estos movimientos, identificando las iniciativas que buscan cuestionar y, por otro lado, los ideales de una educación pública, equitativa y de calidad por los que abogan. Seguidamente, se explora la amplia gama de estrategias que han empleado para promover su causa. Por último, se presentan los impactos y resultados documentados de estos movimientos de resistencia, lo que pone de relieve su influencia transformadora en las políticas educativas y en el amplio discurso sociopolítico sobre la educación pública dentro de la región.

Movimientos contra la Privatización en LAC (qué y dónde)

Tabla 8. Movimientos de resistencia y de defensa del derecho a la educación pública en América Latina (2013-2023).

Tipo de movimientos	Nombre de los movimientos	Repertorios de acción colectiva	Principales actores involucrados	Localización y año
Movimientos anti-estandarización	Movimiento magisterial mexicano o movimiento anti-estandarización mexicano	Protestas Manifestaciones de docentes: “El Paro Nacional” Boicot a las pruebas estandarizadas	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)	México (2016)

Tipo de movimientos	Nombre de los movimientos	Repertorios de acción colectiva	Principales actores involucrados	Localización y año
Movimientos anti-estandarización	Campaña Alto al SIMCE	Textos académicos	Estudiantes universitarios y de secundaria	Chile (2013 hasta la actualidad)
	Movimiento de docentes disidentes	Redes sociales (Facebook y Twitter) Boicot a las pruebas estandarizadas	Académicos Organizaciones internacionales: CLADE, CLACSO, Chicago Teacher Union, Red SEPA, Trinacional por el Derecho a la Educación	
Movimientos contra los esquemas de rendición de cuentas basados en el desempeño de los docentes	Campaña para una Nueva Carrera Docente	Manifestaciones de docentes	Colegio de Profesores	
Movimientos a favor del financiamiento y administración publicade las escuelas y universidades	Movimiento estudiantil	Ocupaciones escolares	Estudiantes universitarios y de secundaria	Brasil (2015-2016)
	Primavera secundarista	Ocupaciones de escuelas y universidades: Escolas da Luta Manifestaciones masivas	Estudiantes universitarios y de secundaria Comisiones de familias: Comitê de Mães e Pais em Luta	

Tal y como se identifica en la tabla 8, los ejemplos más destacados de movimientos de resistencia contra la privatización de la educación en América Latina incluyen el movimiento Primavera secundarista en Brasil (Miller, 2023), la campaña Alto al SIMCE en Chile (Yancovic et al., 2016; Parcerisa y Villalobos, 2020; Parcerisa et al., 2022), y las huelgas de los profesores contra el Proyecto de Carrera Docente Profesional, también en Chile (Arriagada y Díaz, 2018; Estay, 2022). Las masivas huelgas de la CNTE en México, o más conocido como movimiento magisterial mexicano, es otro ejemplo destacado del movimiento contra la privatización en América Latina (Parcerisa et al., 2022).

Entre aquellos que se identifican como contrarios a las pruebas estandarizadas en América Latina entre 2013 y 2023 destacan el mencionado movimiento magisterial mexicano de 2016 y la campaña Alto al SIMCE en Chile, que se inició en 2013 (Martínez et al., 2022). En primer lugar, el movimiento magisterial mexicano y la campaña Alto al SIMCE representan ejemplos importantes de resistencia contra las políticas de estandarización educativa, estos subrayan la lucha por una educación más equitativa y de calidad. Según varios académicos han documentado, en el caso de Chile, el detonante para iniciar con la campaña de denuncia fue en 2013, cuando el gobierno chileno anunció que se implementaría un ranking de escuelas basado en un 73% en los puntajes del examen SIMCE (Yancovic et al., 2016). Este ranking conllevaba sanciones para las escuelas con un rendimiento persistentemente bajo, incluyendo la amenaza de cierre. Esto generó preocupación en términos de desigualdades sociales puesto que se identificó una correlación entre los puntajes SIMCE y el nivel de ingresos de las familias, lo que implicaba que las escuelas con estudiantes más desfavorecidos estaban en peligro de cierre. En respuesta a esta amenaza, en agosto de 2013 se lanzó la Campaña Alto al SIMCE, impulsada por profesores, investigadores y académicos críticos del SIMCE. El propósito principal de la campaña era sensibilizar a la sociedad sobre las consecuencias negativas del SIMCE en la educación chilena, así como del planteamiento político de origen. Estas consecuencias, que incluían el impacto en la salud emocional de docentes y estudiantes, así como en la pedagogía y el currículo, se mediatizó a partir de la elaboración de manifiestos, cartas abiertas y acciones de boicot a la prueba.

En segundo lugar, la Primavera secundarista, que tuvo lugar en Brasil entre 2015 y 2016, junto con el movimiento estudiantil chileno, representan el cuerpo de movimientos en pro de la educación pública en América Latina. El movimiento Primavera secundarista adquirió prominencia nacional con más de mil escuelas secundarias y doscientas universidades ocupadas por estudiantes de secundaria en todo el país, lo que representó un esfuerzo significativo de resistencia “para mantener las escuelas públicas abiertas, con financiamiento, y funcionamiento, en contra de la tercerización

de servicios y privatización” (Miller, 2023, pp. 1-2, traducción propia). El movimiento Primavera secundarista en Brasil se inspiró en varias luchas y movimientos históricos, como los movimientos estudiantiles masivos en Chile de la década de los 2000, las protestas de 2013 influenciadas por anarquistas, los sindicatos de maestros y la resistencia pasada contra la dictadura brasileña (Choudry y Vally, 2018). Desde 2013, en Chile, diversos portavoces del movimiento estudiantil entraron en la arena política, por lo que adquirieron una creciente presencia en el sistema representativo.

Por último, el mayor movimiento contra los esquemas de rendición de cuentas basados en el desempeño docente se encuentra en Chile, donde los docentes han estado activamente comprometidos en la resistencia contra estas iniciativas, particularmente a través de su oposición al Proyecto de Carrera Profesional Docente. El movimiento de resistencia del profesorado plantea preocupaciones significativas acerca de la construcción de este proyecto de mediciones basadas en estándares, que afecta directamente sus carreras, en términos de ranking, salarios y oportunidades de desarrollo profesional. Como señalan Martínez et al. (2022): “En Chile, junto con un masivo movimiento estudiantil que protesta contra un modelo de educación cada vez más mercantilizado, académicos, docentes y estudiantes organizaron una campaña exigiendo el fin de las políticas de evaluación de alto riesgo” (p. 8, traducción propia).

Actores y Alianzas Involucradas (quién)

La resistencia a la privatización en América Latina involucra una diversidad de actores y alianzas que han surgido en defensa de una educación pública y equitativa en la región. Como apuntan Parcerisa y Villalobos (2020, p. 2441): “Para maximizar su poder de influencia, los movimientos sociales a menudo recurren a la creación de alianzas con otros grupos y/o organizaciones de la sociedad civil”. A lo largo de los años, estos actores se han unido en una lucha común, cada uno aportando sus fortalezas únicas. A continuación, se examina quiénes son los actores principales y las alianzas que han desempeñado un papel crucial en esta resistencia, utilizando referencias académicas para respaldar cada punto.

Por un lado, el movimiento Alto al SIMCE (Parcerisa y Villalobos, 2020) fue liderado por jóvenes investigadores de ciencias sociales asociados con la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Chile. Inicialmente, buscaron alianzas con organizaciones internacionales y nacionales, esto incluye la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, la Red SEPA (Idea Network), Save our Schools, Chicago Teachers Union, entre otras, además de académicos, figuras públicas y parlamentarios

(Parcerisa y Villalobos, 2020). Más tarde, se orientaron hacia alianzas con docentes y estudiantes secundarios y universitarios a fin de incorporar una lucha anti-elitista y coordinarse para ciertas acciones, como el boicot de 2015 a las pruebas SIMCE. Aun así, no se logró establecer una coalición suficientemente fuerte entre todos los actores para acabar con SIMCE (Parcerisa y Villalobos, 2022). Sin embargo, el movimiento de profesores chilenos que abogaban por un nuevo proyecto profesional docente (Arriagada y Díaz, 2018; Donoso-Díaz 2020; Estay, 2022) se compone principalmente por un sector de docentes chilenos del Colegio de Profesores que buscaban desempeñar un papel significativo en la configuración del Proyecto de Carrera Profesional Docente, desafiando el enfoque tradicional de arriba hacia abajo en la formulación de políticas educativas.

En cuanto al movimiento Primavera secundarista en Brasil, los actores clave en este movimiento fueron estudiantes de secundaria, representaban los sectores de estudiantes que sufrían más las consecuencias de los ataques a la educación pública. Hubo representación de múltiples ejes de intersección, pues había estudiantes negros, mujeres y LGBTI+. Aun así, este movimiento se caracteriza por la formación de alianzas sólidas con docentes, trabajadores de la educación, padres y miembros de la comunidad, lo que profundizó el impacto de las movilizaciones estudiantiles (Miller, 2023). Se forjaron extensas redes de solidaridad con diversos actores de la comunidad, esto incluye docentes, trabajadores de la educación, padres y miembros de la comunidad. Se llevaron a cabo eventos en colaboración con grupos como la Cooperifa, el Café Filosófico da Periferia, y redes de educadores populares, entre otros. Esta colaboración fortaleció las movilizaciones estudiantiles y fomentó la transferencia intergeneracional de conocimiento (Miller, 2023).

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ha sido el principal actor en la resistencia a la Reforma Educativa de 2013 en México. Se ha aliado con una variedad de actores, incluyendo movimientos estudiantiles, el movimiento por el retorno seguro de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, y la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Además, ha buscado el apoyo de figuras políticas y académicos nacionales e internacionales (Parcerisa et al., 2022).

Como característica común entre los diferentes movimientos, cabe destacar que los académicos han desempeñado un papel activo en apoyar los movimientos, colaborando con movimientos de profesorado, estudiantes, movimientos de padres, trabajadores de la educación y otros actores clave. Esta colaboración ha ayudado a generar un discurso político y técnico sólido en contra de las políticas de

privatización y estandarización (Martínez et al., 2022). Especialmente en el caso del Alto al SIMCE, la colaboración con académicos ha legitimado las demandas del movimiento, respaldándolas con medidas técnicas contrastadas por estudios empíricos. Esto ha contrarrestado algunas de las premisas que promueven las pruebas estandarizadas. Aun así, la falta de cohesión entre diferentes actores dentro de los movimientos parece suponer un factor clave para tener más impacto en las actuaciones de resistencia contra la privatización.

Narrativas Contrahegemónicas y Proyectos Desafiados (*por qué*)

En el contexto de los movimientos de resistencia contra la privatización de la educación en Chile, México y Brasil, el foco central ha girado en torno a desafiar proyectos y políticas específicas de educación neoliberal y pro-privatización. Estas iniciativas incluyen el aumento de las tasas de matrícula en universidades públicas, el establecimiento de instituciones educativas con fines de lucro, la implementación de medidas de austeridad que conducen a recortes presupuestarios para la educación y la financiación pública, así como el uso de pruebas estandarizadas como medida aparentemente objetiva de la calidad educativa.

Los movimientos estudiantiles en Chile, según observaron Inzunza et al. (2019), enfrentaron la implementación de políticas neoliberales en la educación, especialmente aquellas que fomentaron la privatización a través de la intervención externa, la estandarización, las pruebas y medidas de rendición de cuentas. En su resistencia, buscaron cuestionar la excesiva importancia dada a las pruebas estandarizadas de alto riesgo y abogaron por un sistema educativo más equitativo y orientado a la calidad. El movimiento tenía como objetivo promover los principios de educación gratuita, solidaria, igualitaria, crítica y transformadora, contrarrestando la comercialización de la educación financiada públicamente. Cabe destacar que, en el contexto de las elecciones presidenciales de 2013 en Chile, la educación surgió como un tema central, con la coalición de centro-izquierda utilizando las luchas estudiantiles para movilizar a los jóvenes y votantes progresistas, lo que finalmente condujo a cambios legislativos significativos en línea con las demandas estudiantiles. En la educación K-12, las escuelas privadas en Chile que recibían financiamiento público tuvieron que eliminar los copagos, dejar de seleccionar estudiantes y declararse instituciones sin fines de lucro (Ley de Inclusión Escolar, 2015). Estas escuelas recibirían subsidios estatales adicionales para compensar la falta de cobro a las familias, con el objetivo de prevenir la discriminación socioeconómica. Estos cambios legislativos también marcaron el fin de la participación de los municipios en la administración de la educación. La

profesión docente en Chile también experimentó transformaciones significativas, que incluyeron estándares más altos para las instituciones de formación docente, la introducción de un sistema de inducción para nuevos profesores, un aumento en las horas no lectivas en las escuelas y el establecimiento de un sistema de evaluación y categorización para los profesores que tenía implicaciones directas en sus salarios.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos legislativos, las lógicas subyacentes del marco neoliberal persisten. El sistema de *vouchers* sigue en su lugar y el principio de equidad para instituciones públicas y privadas significa que una parte significativa de los nuevos fondos educativos fluyó al sector privado, con escuelas totalmente privadas aun teniendo la capacidad de seleccionar estudiantes según su rendimiento histórico en pruebas estandarizadas, aunque con algunas excepciones. El Sindicato de Profesores de Chile y otros grupos educativos criticaron estas políticas, argumentando que promovían un modelo de rendición de cuentas en las escuelas, desplazan el papel de los directores de líderes pedagógicos a administradores y enfatizan los resultados de las pruebas estandarizadas (Arriagada y Díaz, 2018).

En este sentido, cabe señalar que el movimiento chileno, con la campaña Alto al SIMCE, identificó la prueba estandarizada SIMCE como la piedra angular de su crítica (Parcerisa et al., 2022). Consideraban el SIMCE no solo como una herramienta para medir el aprendizaje de los estudiantes, sino como un instrumento crucial para permitir la elección de escuela, promoviendo así la competencia dentro del sistema escolar en Chile. Por lo tanto, el SIMCE no se veía simplemente como una herramienta para medir el aprendizaje de los estudiantes, sino como un instrumento crucial para permitir la elección de escuela, promoviendo así la competencia dentro del sistema escolar en Chile. Esta perspectiva llevó a Alto al SIMCE a desafiar estratégicamente las pruebas estandarizadas, cuestionando especialmente su naturaleza supuestamente neutral y técnica.

Además, Alto al SIMCE se caracterizó por tener activistas con formación académica, lo que influyó en las construcciones discursivas del movimiento. A diferencia de otros movimientos contra la estandarización, Alto al SIMCE cuestionó la propia naturaleza del instrumento y sus objetivos subyacentes, sosteniendo que el SIMCE no estaba diseñado para respaldar a las instituciones educativas, sino más bien para clasificar, recompensar y penalizar a las escuelas y profesores. Además, el movimiento enfatizó las limitaciones técnicas del instrumento, cuestionando su validez y expresando preocupaciones sobre los efectos pedagógicos negativos asociados con tales pruebas (Parcerisa y Villalobos, 2020). También identificaron las pruebas estandarizadas como contribuyentes a la segregación escolar y al surgimiento de angustia tanto en profe-

sores (como ansiedad y depresión) como en estudiantes (estrés). Como destacaron Yancovic et al. (2016), la campaña sostiene que el SIMCE ha servido históricamente al mercado educativo en Chile, con implicaciones significativas tanto para profesores como para estudiantes. Para abordar estos problemas, el movimiento insiste en la necesidad de repensar el propósito fundamental de las evaluaciones educativas. La campaña se alinea con una narrativa más amplia de evaluación orientada hacia la justicia social, como discuten autores como Greene (2013), así como House y Howe (1999). Esta perspectiva ve las evaluaciones como inherentemente políticas y aboga por su potencial para impulsar el cambio social con un enfoque específico en la justicia, la democracia y la equidad. Alto al SIMCE desempeña un papel crucial al denunciar la estandarización predominante y proponer enfoques alternativos que priorizan un sistema educativo más equitativo y socialmente justo (Yancovic et al., 2016).

En México, surgió un movimiento similar contra la estandarización entre los maestros. También criticó fuertemente un marco de pruebas estandarizadas introducido en la reforma educativa de 2013. Destacaron especialmente la falta de consideración por la diversidad cultural en el diseño de las pruebas estandarizadas en cuestión. Según Parcerisa et al. (2022), aunque las pruebas estandarizadas pretendían ser sistemas de medición universales, en la práctica no lograban tener en cuenta suficientemente los contextos socioeconómicos de las escuelas y los estudiantes. Esto condujo a un marco de evaluación 'injusto' que reforzaba el centralismo y la imposición de una cultura uniforme. La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) argumentó que la reforma buscaba transformar las escuelas públicas en entidades corporativas que producen ciudadanos-consumidores pasivos y no democráticos. Como plantean Parcerisa et al. (2022), la CNTE conectó la rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas con la privatización más amplia dentro del sistema educativo, lo que tenía profundas implicaciones laborales para los profesores y las organizaciones docentes.

Las ocupaciones estudiantiles en Brasil, según describe Miller (2023), fueron una respuesta a la amenaza de cierres de escuelas, externalización y privatización de la educación pública. Estas protestas tenían como objetivo desafiar la externalización y privatización, y el movimiento encontró solidaridad con los sindicatos de maestros y sus huelgas. El movimiento se caracterizó por su liderazgo diverso, con roles destacados desempeñados por estudiantes negros, mujeres y personas LGBTI+. Esta movilización estudiantil en Brasil marcó una de las más significativas en el país desde la era de luchas contra la dictadura militar.

Ante los desafíos planteados por la privatización y la estandarización, los defensores de la educación pública en estos movimientos construyeron narrativas contrahegemónicas. Estas narrativas no solo rechazaron la privatización de la educación, sino que también presentaron una visión convincente para el futuro de la educación. Encarnaban un llamado colectivo a sistemas educativos basados en financiamiento público, comprometidos con proporcionar una educación accesible y de alta calidad para todos, independientemente de sus antecedentes económicos. Estos movimientos enfatizaron los principios de acceso equitativo a una educación de calidad y abogaron por procesos de toma de decisiones inclusivos y democráticos en las políticas educativas. En medio de estos desafíos, los movimientos de resistencia no solo impugnaron el discurso predominante, sino que también iluminaron un camino hacia una educación verdaderamente equitativa, inclusiva y justa. Estos movimientos ejercieron un contrapeso sin precedentes al modelo de educación de mercado e impactaron significativamente el debate educativo. Transformaron el panorama político y abrieron nuevas oportunidades para reformas estructurales, representando un ejemplo notable de narrativas contrahegemónicas en acción (Rosenzvaig-Hernandez, 2022).

Repertorio de Estrategias de Acción Colectiva (cómo)

El análisis de los repertorios de acción colectiva en los contextos de Chile, México y Brasil revela una diversidad de enfoques empleados por los movimientos sociales. Parcerisa et al. (2022) describen estos repertorios como “una amalgama de prácticas a través de las cuales los movimientos sociales construyen identidades colectivas y movilizan a segmentos más amplios de la población para ejercer presión sobre adversarios políticos en un campo delimitado” (p. 10). Por ejemplo, el Movimiento Alto al SIMCE en Chile inicialmente adoptó una estrategia centrada en enfoques académicos y orientados al público. En contraste, la CNTE en México se basó en repertorios de acción más tradicionales, como huelgas y bloqueos, para presionar al gobierno. Con el tiempo, ambos movimientos adaptaron sus estrategias al incorporar acciones disruptivas directas, como el boicot a las pruebas estandarizadas.

El uso de redes sociales y plataformas digitales también desempeñó un papel fundamental en la difusión de sus mensajes y la movilización de los movimientos anti-estandarización. Alto al SIMCE aprovechó eficazmente plataformas como Facebook y Twitter para promover sus campañas y llegar a una audiencia más amplia. En México, aunque la CNTE también utilizó redes sociales, su impacto fue limitado en comparación, posiblemente debido a la naturaleza más convencional de sus acciones de protesta (Parcerisa et al., 2022). Además, el estudio de Martínez et al. (2022) intro-

duce el uso de mesas redondas y foros como una estrategia clave empleada por movimientos que desafían la estandarización en lugares alrededor del mundo, como Brasil, Cataluña y Chile. Estas iniciativas buscan persuadir y comprometer a diversas audiencias, incorporando actores sociales y expertos en evaluación para analizar críticamente el uso de pruebas para impulsar mejoras en docentes y escuelas. Este enfoque colaborativo enfatiza la importancia de la inclusión y la toma de decisiones colectivas en la conformación de políticas educativas, al tiempo que cuestiona el paradigma dominante de la estandarización.

Ahora bien, en los artículos revisados, se pueden identificar tres tipologías de repertorios de acción colectiva, tal como lo han identificado Parcerisa et al. (2022) en su estudio comparativo sobre la resistencia en Chile, México y España. En esta línea, en este apartado se revisan los i) repertorios de acción directa clásica, ii) repertorios de acción directa disruptiva y iii) ciber-acciones.

Repertorios de Acción Directa Clásica

En el contexto mexicano, se destacó el Paro Nacional, que comenzó en mayo de 2016 y se prolongó hasta el inicio del año escolar en septiembre del mismo año. Durante este paro, se llevaron a cabo acciones tales como el bloqueo de carreteras y vías férreas, ocupaciones de empresas, así como masivas movilizaciones y marchas en todo el país. Estos eventos, según investigaciones de Ameglio et al. (2018), incluyeron confrontaciones violentas entre manifestantes y fuerzas policiales, y registraron un total de 960 acciones de resistencia civil en los primeros tres meses del Paro Nacional (Parcerisa et al., 2022).

En el contexto chileno, las acciones directas, como huelgas o manifestaciones, estuvieron presentes en la resistencia contra la estandarización educativa. No obstante, estas acciones no tuvieron la misma repercusión ni la carga de violencia observada en México. El movimiento Alto al SIMCE en Chile inicialmente optó por una estrategia más académica y orientada hacia la opinión pública, priorizando la elaboración de propuestas y el diálogo. Sin embargo, a partir del año 2015, el movimiento consideró una transformación hacia una coordinadora activista, la cual buscó alinear sus propuestas con las protestas estudiantiles de secundaria. Esta evolución muestra cómo los repertorios de acción pueden adaptarse a medida que los movimientos evolucionan y se ajustan a las circunstancias específicas de cada contexto (Parcerisa et al., 2022).

Asimismo, el movimiento estudiantil de Brasil en 2015-2016 llevó a cabo ocupaciones estudiantiles en respuesta a preocupaciones educativas, especialmente el anuncio de

cierre de escuelas por parte del gobierno estatal de São Paulo. Los estudiantes consideraban que esto afectaría la calidad de la educación pública y abriría la puerta a la privatización. Las protestas comenzaron con la participación de cientos a miles de estudiantes y se intensificaron con la ocupación de más de doscientas escuelas en el estado de São Paulo. Esta ola de ocupaciones se propagó por todo Brasil en 2016 y abordó diversas problemáticas en la educación, como la precariedad de los contratos de los trabajadores de la educación, la subcontratación y la infraestructura escolar. Los estudiantes establecieron alianzas con los docentes y sindicatos para exigir mejores condiciones y mayor inversión en la educación. Las ocupaciones estudiantiles también se relacionaron con reformas en la educación secundaria, medidas de austeridad y proyectos conservadores como el Escola Sem Partido, lo que llevó a debates internos en el movimiento estudiantil sobre su autoorganización, su relación con las instituciones existentes y su enfoque reformista frente a enfoques más radicales (Miller, 2023).

Repertorios de Acción Directa Disruptiva

Los movimientos anti-estandarización han empleado formas innovadoras de acciones disruptivas, en que el método principal es el boicot de exámenes estandarizados. El boicot, en términos prácticos, implica la coordinación entre familias, docentes y estudiantes, que se abstienen de asistir a las escuelas o de administrar las pruebas estandarizadas como un acto de rechazo y resistencia directa contra las evaluaciones estandarizadas.

En el caso de Chile, el movimiento Alto al SIMCE también consideró el boicot a la estandarización como una forma de acción disruptiva directa, especialmente en 2015. Sin embargo, las comunidades educativas estaban divididas entre partidarios y opositores de este boicot. Lamentablemente, el impacto de esta acción en Chile no tuvo el alcance logrado en otros contextos, como en el Estado español, donde permaneció como una estrategia esporádica del movimiento Marea Verde (Parcerisa et al., 2022). Por otro lado, en México, el movimiento de resistencia adoptó los boicots programados como una acción contra las medidas punitivas de la reforma educativa que buscaba desprofesionalizar a los docentes. Específicamente, un grupo de activistas enmascarados hizo una fuerte declaración en junio de 2015 cuando se infiltraron en la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal de Chiapas y quemaron los exámenes programados para los maestros estatales ese año (Parcerisa et al. 2022).

Los estudiantes brasileños involucrados en el movimiento de 2015-2016 adoptaron un enfoque ligeramente diferente. Se inclinaron hacia estrategias autónomas y autoorganizadas, favorecieron la acción directa en lugar de apelar a las autoridades y rechaza-

ron las estructuras institucionales existentes. Este enfoque, identificado como *autogestão* por Miller (2023) (del portugués, autogestión), permitió a los estudiantes desafiar el funcionamiento de las estructuras actuales y cuestionar la noción de democracia institucional. A través de la *autogestão*, los estudiantes experimentaron *conscientização* (del portugués, conciencia), es decir, una mayor conciencia de sus derechos, la economía política de Brasil y la insuficiente inversión en educación. Su objetivo final era formar ciudadanos informados que analizaran críticamente su país y el mundo (Miller, 2023). Los estudiantes lograron agencia colectiva y autonomía al practicar la ayuda mutua y organizar su vida diaria a través de *comissões* (del portugués, comisiones). Esta *autogestão* tenía como objetivo la propiedad y operación colectiva de la escuela. Desafiaron las divisiones sociales del trabajo y los roles de género tradicionales, enfatizaron la colaboración y abogaron por la igualdad de género, tanto dentro del movimiento como en la sociedad en general. Inspirados por la pedagogía crítica de Paulo Freire, los estudiantes transformaron sus experiencias de aprendizaje, pasando de la instrucción tradicional a un aprendizaje basado en el diálogo. Fomentaron la interacción, la igualdad entre los estudiantes y abordaron temas diversos más allá del plan de estudios regular, alentando una mejor comprensión de su mundo, los roles de género y habilidades prácticas para la vida. Estas iniciativas empoderaron a los estudiantes para convertirse en ciudadanos informados y proactivos comprometidos con el cambio.

Ciber-Acciones

En la última década, movimientos sociales de todo el mundo han aprovechado el poder de las redes sociales y la comunicación en línea para amplificar sus acciones de protesta. Los distintos enfoques particulares y la influencia de estas ciber-acciones varía según el contexto, la identidad y las oportunidades políticas de los movimientos.

En el caso de Chile, Alto al SIMCE hizo un amplio uso de las redes sociales, especialmente Facebook y Twitter, para difundir su mensaje y ampliar el alcance de su causa. Al enfrentar la dispersión geográfica entre sus miembros, el movimiento reconoció la necesidad de establecer una presencia más organizada en Chile, centrándose en actividades informativas y de concienciación. Alto al SIMCE utilizó eficazmente hashtags como #SIMCE y #altoalSIMCE para movilizar a seguidores en torno a su mensaje principal: el boicot a las pruebas estandarizadas. A través de las redes sociales, lanzaron campañas, compartieron videos críticos como El problema del SIMCE y confrontaron al gobierno y otros actores políticos asociados con corporaciones privadas y grupos de expertos pro-mercado en educación. Su participación en línea contribuyó aún más a la visibilidad de Alto al SIMCE. Además

de su presencia en línea, el movimiento buscó activamente oportunidades para compartir su mensaje en varios medios de comunicación, convirtiéndose en una fuente frecuente de artículos de prensa. También utilizaron estrategias semióticas, como asociar al personaje de El Principito con su campaña, reforzando la idea de que “lo esencial es invisible al SIMCE”.

En el contexto de México, si bien se utilizaron plataformas de redes sociales como Facebook y Twitter, no tuvieron tanto impacto como en otros contextos, especialmente en comparación con Chile. La CNTE utilizó principalmente estas plataformas para anunciar los resultados de las manifestaciones y compartir detalles de los eventos. La influencia de estas plataformas se mantuvo relativamente limitada, en gran parte debido a la preferencia de la CNTE por medios más tradicionales de organización. Además, algunos esfuerzos de comunicación en línea fueron liderados por organizaciones especializadas, como el Centro de Comunicación Social de la Sección XXII de Oaxaca, que tenía una presencia en línea sustancial y seguidores. Como resultado, las redes sociales desempeñaron un papel menos prominente en el movimiento mexicano, prefiriéndose formas más clásicas de movilización.

Del mismo modo, el uso de las redes sociales para la movilización digital de la Primavera secundarista brasileña enfrentó desafíos particulares. Aunque los estudiantes brasileños se involucraron en enfoques autónomos y autoorganizados no tuvieron el mismo nivel de influencia a través de las redes sociales. Principalmente la capacidad del movimiento para aprovechar las plataformas digitales para su causa estuvo más limitada, ya que su defensa enfrentó una fuerte oposición de grupos conservadores y pro-privatización bien financiados (Alves et al., 2021).

Impacto y Resultados

El análisis de los impactos y resultados derivados de los diversos movimientos de resistencia contra la privatización de la educación revela un panorama multifacético con efectos notables. En esta sección, se revisan los impactos documentados en las políticas públicas, el sistema educativo y la opinión pública según lo presentado en los artículos revisados.

En primer lugar, estos esfuerzos de resistencia han llevado a reformas de políticas discernibles, especialmente en países como Chile y México. Las protestas prolongadas y los esfuerzos de defensa han resultado en alteraciones sustanciales en los mecanismos de financiamiento educativo y en la ampliación del acceso a la educación

pública, alineándose con las demandas centrales de los movimientos de resistencia. Según Parcerisa et al. (2022), los movimientos en Chile y México lograron avances significativos en sus respectivos contextos. En Chile, Alto al SIMCE contribuyó a cuestionar la legitimidad de las pruebas estandarizadas, lo que llevó a una reducción en la frecuencia de estos exámenes y a la introducción de procedimientos de apoyo para las escuelas. En México, la CNTE desempeñó un papel fundamental en la derogación de la reforma educativa de 2013 y la modificación de artículos constitucionales relacionados con la educación.

Además, estos movimientos han tenido éxito en crear conciencia sobre las consecuencias adversas de la privatización de la educación y el papel vital de la educación pública. Su movilización y defensa han involucrado efectivamente a un público más amplio, lo que fomenta una comprensión más profunda de los problemas multifacéticos en torno a la privatización. Los movimientos de resistencia han cultivado solidaridad, forjado redes y creado alianzas entre diversos grupos sociales y políticos. Al unirse en torno al objetivo común de salvaguardar la educación pública, estas coaliciones han fortalecido su influencia colectiva, creando una fuerza potente para contrarrestar las presiones de privatización.

Según Miller (2023), los movimientos estudiantiles en Brasil no solo impactaron a la sociedad en general, sino que también contribuyeron a la educación por derecho propio. Los propios maestros aprendieron de los estudiantes durante estos movimientos, reconociendo el valor del activismo estudiantil, su capacidad para conectar sus luchas con la comunidad y su creación de redes en ciudades y regiones. Estos movimientos también brindaron a los estudiantes una plataforma para involucrarse con temas que les eran personalmente significativos, lo que fomenta el pensamiento crítico y una comprensión más profunda de su mundo. Estas contribuciones educativas a menudo se subestiman, dada la percepción común de que los estudiantes están centrados únicamente en la rebeldía.

Sin embargo, mantener prácticas educativas radicales dentro de las escuelas se volvió desafiante después de las ocupaciones en Brasil. La mayoría de los activistas estudiantiles se graduaron o abandonaron la escuela, devolviendo el control a las autoridades y maestros. Además, las normas educativas globales y las influencias conservadoras representaron obstáculos para preservar estas prácticas, especialmente ante el conservadurismo social y la administración de extrema derecha de Jair Bolsonaro de 2019 a 2022. El movimiento estudiantil brasileño, por lo tanto, experimentó una fase de descomposición influenciada por varios factores, como

concesiones gubernamentales, agotamiento y represión. Sin embargo, el activismo posterior a las ocupaciones llevó a muchos exactivistas estudiantiles a redirigir sus esfuerzos hacia diversas causas y movimientos, manteniendo viva la orientación organizativa radical y horizontal del movimiento estudiantil (Miller, 2023).

En Chile, el movimiento Alto al SIMCE tuvo un impacto significativo al cuestionar la legitimidad de las pruebas estandarizadas en la educación. El movimiento ganó visibilidad en la opinión pública y los medios de comunicación, influyó en círculos académicos y también contribuyó a introducir demandas contra la estandarización en la agenda del nuevo gobierno de centro-izquierda. En México, la movilización de los maestros llevó a la derogación de la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto. El movimiento, a través de cinco años de oposición, logró desafiar la expansión de las pruebas estandarizadas y la responsabilidad de los maestros por los resultados de los estudiantes (Parcerisa et al., 2022).

Considerando todo lo anterior, es necesario reconocer que a pesar de que los esfuerzos de resistencia han contribuido positivamente a la defensa de la educación pública para todos, persisten desafíos. A pesar de los éxitos en las reformas políticas, los esfuerzos de privatización continúan en muchas regiones, lo que representa amenazas continuas para los sistemas de educación pública. Además, los resultados logrados por los movimientos de resistencia no siempre son inmediatos o abarcadores, ya que la lucha por proteger la educación pública sigue siendo un esfuerzo en curso. Estas limitaciones tienen sus raíces en la estructura sociopolítica que surgió después de estados autoritarios, en los que las reformas de mercado dieron como resultado un deterioro de la calidad de la democracia (Weyland, 2004). Sin embargo, los incansables esfuerzos de estos movimientos subrayan el compromiso continuo de remodelar y proteger los sistemas de educación pública.

Conclusiones

Este informe representa fundamentalmente un ejercicio de mapeo. En el marco del período 2013-2023, el propósito desde el inicio ha sido identificar y describir las tendencias y consecuencias de la privatización educativa en América Latina, así como los esfuerzos para resistir y disputar estas tendencias. Como se ha detallado, se han identificado tres tendencias de privatización relacionadas con las APP, la autonomía escolar y la rendición de cuentas, así como la privatización a través de la formulación de políticas. Del mismo modo en que estas tendencias se manifiestan de diferentes maneras, también lo hacen las diversas formas de resistencia a la privatización. En lugar de repetir los matices que se han ofrecido a lo largo del informe, se proporcionan aquí comentarios transversales que se derivan de observar y cruzar los hallazgos en cada una de las secciones anteriores. El objetivo aquí es ganar perspectiva y comparar una serie de reflexiones finales sobre las implicaciones más amplias y conjuntas de cada una de las tendencias delineadas en este informe. Ninguna de las tres tendencias de privatización discutidas es estrictamente novedosa. Todas ellas han sido identificadas previamente y han evolucionado durante décadas. La contribución de este informe radica en que permite apreciar cómo se complementan o refuerzan entre sí, y cómo conducen a resultados que son similares o están relacionados.

En gran medida, el avance simultáneo de múltiples formas de privatización a lo largo de la región no debería sorprendernos. Aunque existen diferencias en términos de contexto político entre los países, la idea ampliamente difundida de que las burocracias estatales ofrecen educación de baja calidad crea una situación en la que la privatización se percibe como una alternativa deseable. La supuesta baja calidad de la educación pública también contribuye a normalizar la provisión de recursos públicos a las escuelas privadas, incluso cuando los estudios demuestran que las escuelas privadas no obtienen mejores resultados. Esto es evidente en el caso de Chile, donde la continuación del programa de *vouchers* ha impulsado la creación de más de 130 nuevas escuelas privadas, al mismo tiempo que se cerraron 420 escuelas públicas entre 2008 y 2013 (López y Moreno, 2016). De manera similar, la política de escuelas charter en Bogotá, Colombia ha tenido continuidad a pesar de la evidencia de que las diferencias en los puntajes de las pruebas entre las escuelas públicas tradicionales y las escuelas charter, desaparecen una vez que se consideran las características socioeconómicas de los estudiantes (Termes et al., 2017; Edwards y Hall, 2017; Edwards et al., 2020). En otras palabras, no es la escuela privada la que determina un mejor rendimiento; más bien, es la posición relativamente más privilegiada de las familias que envían a sus hijos a escuelas privadas y escuelas charter.

El párrafo anterior sugiere que la política pública debería enfocarse en crear una distribución más equitativa de los ingresos entre las familias, especialmente si nos preocupa nivelar el terreno de juego cuando los niños comienzan a asistir a la escuela. Sin embargo, en muchas ocasiones, se ha observado lo contrario. Por ejemplo, en México y Uruguay, el gobierno ha otorgado exenciones fiscales por pagos de matrícula en escuelas privadas. Esta estrategia beneficia desproporcionadamente a las familias de ingresos medios y altos, ya que las familias de bajos ingresos no pueden costear la matrícula en escuelas privadas (Espíndola, 2016; Pereda, 2019). En Perú, la desregulación de las restricciones burocráticas en las escuelas privadas ha provocado un auge en este sector (Carrillo et al., 2021). En cada uno de estos casos, las políticas han exacerbado la desigualdad y la segregación.

Una excepción a esta tendencia es el aumento del financiamiento ofrecido en Chile a estudiantes de bajos ingresos. Aunque este apoyo se ha asociado con mejoras en el desempeño en pruebas estandarizadas, también ha contribuido a la expansión del mercado de escuelas privadas. Paralelamente, se han cerrado cientos de escuelas públicas tradicionales, lo que aumenta las preocupaciones sobre la segregación socioeconómica. Las escuelas privadas funcionan como un imán para familias relativamente más privilegiadas, lo cual podría agravar aún más la inequidad. En lugar de centrarse en la equidad, hay evidencia suficiente de que los estados de América Latina se han enfocado en impulsar el desarrollo de la industria de escuelas privadas.

Ante los desafíos que supone incrementar los impuestos o, en su defecto, elevar el financiamiento y apoyo hacia la educación pública, diversos gobiernos han optado por intensificar su dependencia respecto del sector educativo privado. En Colombia, por ejemplo, el gobierno ha decidido pagar a las escuelas privadas para que admitan estudiantes que no disponen de vacante en el sistema público (Díaz-Ríos et al., 2021). En Argentina y Uruguay, se ha evidenciado que tanto el desarrollo curricular como la formación docente han sido parcialmente externalizados (Pereda, 2018; Sverdlíck, 2020). No obstante, el incremento de la dependencia respecto del sector privado puede generar efectos adversos. Esto se evidencia en la medida en que los estados se ven incapaces para supervisar y exigir responsabilidades a los proveedores privados. En Colombia, la ausencia de supervisión propició una proliferación descontrolada de escuelas privadas de baja calidad a juzgar por los bajos rendimientos y la alta rotación de docentes (Díaz-Ríos et al., 2021). En Brasil, los Bonos de Impacto Social (SIB), según cuya lógica los proveedores privados solo reciben fondos públicos una vez alcanzan las metas preestablecidas, se presentan como una solución potencial a esta problemática —aunque no están exentos de controversias, pues plantean

dilemas éticos sobre la conveniencia de restringir a ciertos estudiantes el acceso a intervenciones que podrían resultarles beneficiosas.

Por otro lado, las escuelas privadas de bajo costo han ocupado el vacío dejado por las instituciones públicas. Estas escuelas se aprovechan de la insatisfacción de familias de ingresos bajos y medios con las escuelas públicas, percibidas como de baja calidad. En contextos marginalizados, no es infrecuente que las familias se vean limitadas a elegir entre escuelas públicas saturadas o, en rigor, ninguna opción pública en absoluto. Mientras que las LFPS independientes de pequeña escala han sido documentadas previamente en la región (Vergier et al., 2014), este informe resalta la incursión de un modelo corporativo de LFPS en Brasil (Montes, 2020; Siqueira, 2017). Aunque estas corporaciones alegan una misión de proveer acceso a educación de alta calidad para familias de bajos ingresos, los estudios existentes no han logrado proporcionar evidencia concluyente sobre si estas escuelas efectivamente ofrecen una educación de mayor calidad. Más bien, los estudios han manifestado preocupaciones sobre estas escuelas en tanto estarían vendiendo una mera ilusión a familias de bajos ingresos y contribuyendo a un incremento de la segregación escolar (Montes, 2020).

La segregación escolar ha sido un tema ampliamente discutido en términos de sus implicaciones, sin embargo, es importante destacar que los docentes también enfrentan desigualdades. Se ha reconocido ampliamente que la viabilidad financiera de las escuelas privadas frecuentemente solo es posible gracias a los bajos salarios y beneficios ofrecidos a su personal docente. Esta problemática se exploró en estudios sobre escuelas charter en Colombia, donde se demostró que estas instituciones remuneran a los docentes por debajo de lo que ganarían en escuelas públicas tradicionales, dadas sus calificaciones y experiencia. Además, el empleo de los docentes es más inestable, ya que se les ofrecen contratos a corto plazo que, en la mayoría de los casos (86%), tienen una duración menor o igual a 11 meses (Edwards y Hall, 2017). Aunque es bien sabido que tanto las escuelas privadas como las charter explotan a los docentes de estas maneras, esta revisión encontró escasos estudios que aborden directamente esta tendencia, lo cual señala una oportunidad para futuras investigaciones.

Los docentes han sido examinados con mayor detenimiento en relación con esquemas de autonomía escolar y rendición de cuentas. Podría suponerse que esta aproximación hacia la reforma educativa es preferible, ya que representa lo contrario a la desregulación del sector. En lugar de dejar a las escuelas a su suerte, este modelo de gobernanza educativa supervisa las instituciones y establece premios y castigos en función del rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas. En teoría,

este enfoque debería otorgar a las escuelas cierta libertad o flexibilidad (o autonomía). Sin embargo, en la práctica, la naturaleza punitiva de estas políticas tiende a fomentar la uniformidad y un tipo de enseñanza centrada en las pruebas estandarizadas. Además, en contextos de cuasimercado, estas reformas incentivan a las escuelas a buscar ventajas competitivas, por ejemplo, seleccionando estratégicamente a los estudiantes —eligiendo solo a aquellos que más probablemente obtengan buenos resultados (Falabella, 2020; Verger y Parcerisa, 2017). En contextos de control centralizado más estricto, estas reformas se han vinculado con un incremento en la carga administrativa, como el desarrollo de planes y proyectos de mejora escolar para elevar el rendimiento estudiantil, lo cual ha desviado la atención de los docentes de otros aspectos centrales de su labor (Anzures, 2020; Bocchio y Ginberg, 2019). De esta manera, tales políticas también promueven entre el profesorado una cultura de la comparación, la individualización de responsabilidades por los resultados estudiantiles, una disminución de la autoestima y un alejamiento general de una ética de cuidado, cooperación y colaboración (Andrade, 2021; Falabella, 2019).

A pesar de la insatisfacción general entre los docentes con las reformas de privatización discutidas anteriormente, los estados han mostrado reticencia a modificarlas o derogarlas significativamente, un hecho que subraya la importancia de la resistencia de los movimientos sociales y la sociedad civil. Hay múltiples ejemplos en toda América Latina de docentes y sus sindicatos colaborando con estudiantes, profesorado universitario y movimientos sociales para combatir las pruebas estandarizadas y los esquemas de rendición de cuentas punitiva para los docentes, además de abogar por un incremento en el financiamiento de la educación pública. En Chile, el ahora famoso movimiento estudiantil fue aún más allá, exigiendo una educación gratuita, igualitaria, crítica y transformadora alejada de la comercialización de la educación pública (Inzunza et al., 2019). Aunque este movimiento estudiantil no logró cumplir con todos sus objetivos, sí influyó en la política nacional y eventualmente condujo a algunos cambios legislativos. Estos cambios se centraron en la eliminación de copagos por parte de las familias para escuelas privadas que reciben subsidios estatales, estándares más altos para las instituciones de formación docente, la creación de un sistema de inducción para nuevos maestros y la reducción de las cargas de trabajo docente, entre otros. Por un lado, estos ejemplos pueden ser vistos como inspiradores, en el sentido de que una amplia coalición de actores puede unirse en apoyo a la educación pública. Por otro lado, los cambios en política pueden tener efectos no intencionados. En el mencionado caso de Chile, no solo persistió el sistema de *vouchers*, sino que el aumento en los fondos para escuelas privadas (aprobado en espíritu de equidad y apoyo adicional para estudiantes de bajos ingresos) ha llevado a que más fondos públicos sean desviados hacia este sector.

Quizás la lección aquí es que es más factible (aunque de ninguna manera fácil) asegurar reformas modestas, como las mencionadas anteriormente, a los sistemas existentes que lograr un cambio de sistema. Los estados no renuncian fácilmente a los poderes evaluativos y punitivos que han naturalizado y que se basan en clasificaciones de rendimiento estudiantil y docente. Tampoco los intereses creados en los mercados educativos, ya sean proveedores de escuelas privadas o las familias que pagan por ellas, renuncian rápidamente a los beneficios que acumulan. La educación pública en América Latina, por lo tanto, sigue sin representar la visión promovida por los movimientos sociales de un sistema robusto, bien financiado, inclusivo, equitativo y gestionado democráticamente. La pregunta para el futuro es: ¿cómo responderán tales movimientos al persistente impulso hacia la privatización que este informe ha documentado? A este respecto, hay algunas iniciativas que inspiran un optimismo cauteloso. Estos ejemplos, documentados en la literatura reciente fuera del alcance de esta revisión, no se relacionan explícitamente con la disputa de la privatización, sino que representan ejemplos de sindicatos de docentes y movimientos sociales trabajando juntos en múltiples frentes, así como en el interés de múltiples objetivos relacionados no solo con la mejora de la educación pública tradicional, sino también con la realización de enfoques alternativos para el 'desarrollo' y el papel de la educación en la imaginación de tales alternativas (Bracho, 2019; Chambers-Ju, 2024; Tarlau, 2019; Roberts, 2024).

La resistencia a la privatización es particularmente relevante en un contexto de generalización de diversas formas de la privatización a través de la formulación de políticas. Como se ha señalado, hay múltiples tipos de actores privados conectados a la industria global de la educación que operan en América Latina. Además, estos no actúan de manera aislada, sino coordinada. Organizaciones multi- y bilaterales, coaliciones empresariales, *think tanks*, corporaciones y organizaciones filantrópicas no solo están todas interconectadas, sino que también comparten una ideología común de reforma y emplean estrategias similares para avanzar en sus agendas. Según se ha presentado, estas organizaciones participan en la recolección de datos, la producción de conocimiento y la diseminación de ideas para moldear percepciones sobre los 'problemas' de la educación pública y qué se necesita para solucionarlos. Trabajan estrechamente con los estados para evaluar las supuestas necesidades de sus sistemas educativos y diseñar respuestas políticas que, invariablemente, conducen a más oportunidades de negocio para las organizaciones en cuestión y para otras en la industria educativa global.

Este informe proporciona ejemplos de cómo los actores privados trabajan entre sí y con los estados en distintos ámbitos (local-nacional-global) y a lo largo de diferentes regiones (dentro y más allá de América Latina) donde sus intereses se alinean y las

ventanas políticas lo permiten. De esta manera, pese a que puede haber competencia entre actores —por ejemplo, por contratos gubernamentales—, todos, en términos generales, contribuyen a la creación de nuevos mercados u oportunidades de negocio. Siguiendo a Rhoten (2000), se puede decir que estas organizaciones trabajan en sintonía para crear las condiciones globales-locales de posibilidad de la privatización de la educación en múltiples sentidos. La ideología compartida y la cooperación entre actores privados y agentes estatales es un fenómeno con el cual los movimientos sociales y la sociedad civil, fundamentalmente, no pueden competir. Las *condiciones de posibilidad* están, por lo tanto, muy inclinadas en favor de la privatización, aunque ha habido algunos ejemplos inspiradores de lucha contra reformas educativas perjudiciales.

Curiosamente, estas condiciones de posibilidad parecen prevalecer a pesar de que la región ha virado, en cierta medida, hacia la izquierda en años recientes. Desde 2018, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México y Perú han elegido presidentes de centro-izquierda (Freeman, 2023). Sin embargo, como señala Freeman (2023), una diferencia clave entre esta ola de presidentes de izquierda y aquellos de la ola anterior (que llegaron al poder en la década de 2000) es que no cuentan con el mismo tipo de apoyo de movimientos populares o sociales. En palabras de Freeman (2023):

Cuando la izquierda llegó por primera vez al poder en toda la región en la década de 2000, los partidos políticos de la región eran formidables. Chávez, Rafael Correa, Evo Morales, Lula, Ricardo Lagos y Mujica se diferenciaban entre sí en la mayoría de los aspectos, pero todos compartían una cualidad: tenían partidos fuertes o movimientos sociales detrás de ellos mientras negociaban con (o se enfrentaban abiertamente a) su oposición. (s.p.)

En ausencia de esta base de apoyo, a los políticos les ha resultado difícil avanzar con sus agendas. Aunque Freeman (2023) destaca las luchas relacionadas con la reforma del sistema tributario, la expansión del estado de bienestar o el fomento de la sostenibilidad, el argumento también puede extenderse a la educación. Los presidentes de izquierda han tenido que moderar sus propuestas y han tenido que hacer alianzas con conservadores.

En este contexto, no solo las propuestas radicales para la reforma educativa están fuera de juego, sino que las nociones de equidad empleadas por los actores privados se vuelven políticamente más atractivas. Sin el capital político necesario para atacar los cimientos de los sistemas de *vouchers* o las pruebas estandarizadas, por ejemplo, una estrategia política más fructífera es aumentar la financiación a escuelas privadas

destinadas a estudiantes desfavorecidos, o proporcionar apoyos profesionales para docentes que se ven obligados a trabajar en regímenes gobernados por las pruebas estandarizadas. Sin embargo, como se ha planteado, incluso este tipo de políticas solo ha surgido en el contexto de presión de los movimientos sociales y la sociedad civil. Esta realidad es una indicación del hecho de que el centro de gravedad político en la región está firmemente situado en la derecha, a pesar de la elección en años recientes de presidentes con orientaciones de centro-izquierda.

En conclusión, es difícil decir con certeza cómo evolucionarán las tendencias de privatización. Sin embargo, si los últimos diez años sirven de indicación, la privatización continuará evolucionando y expandiéndose en múltiples frentes. Se espera que este informe sirva para comprender la dirección que han tomado estas tendencias desde 2013. Al mismo tiempo, a lo largo de este informe, se han subrayado múltiples áreas en las que se necesita más investigación. Estas áreas incluyen, pero no se limitan a:

- La falta de estudios sobre la privatización educativa en países andinos, Centroamérica y el Caribe;
- Las formas en que las organizaciones internacionales de naturaleza multi- y bilateral se conectan con otros tipos de actores privados y, también, pueden crear oportunidades rentables para estos actores privados, como coaliciones empresariales, *think tanks* y proveedores de educación privada;
- El papel de las organizaciones que representan y facilitan la circulación de experticia intra-regional (en lugar de centrarse en el papel de organizaciones más conocidas de otras regiones);
- La influencia y estrategias de coaliciones empresariales, *think tanks* y filantropías corporativas, particularmente aquellas basadas en América Latina;
- Las estrategias y tácticas a través de las cuales las escuelas privadas explotan el trabajo docente (por ejemplo, pagando salarios menores, no cumpliendo con las regulaciones laborales, requiriendo trabajo adicional sin compensación, etc.);
- La naturaleza y consecuencias de la financiación pública a organizaciones privadas que han recibido menos interés académico, como las escuelas religiosas;
- Los efectos e implicaciones de los SIB y el creciente ecosistema financiero propicio a este tipo de inversiones.

Si bien el presente informe ha documentado las tendencias evidenciadas en la literatura existente, y mientras algunos estudios recientes demuestran la continuación de tendencias históricas, hay otras tendencias y desarrollos que representan nuevas fronteras de la privatización. Estas áreas necesitarán ser investigadas más a fondo.

Referencias

Nota: El asterisco indica que la fuente se incluyó en el corpus final para la revisión sistemática de la literatura.

Adrião, T., & Pinto, J. M. D. R. (2016). Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. *Educação & Sociedade*, 37, 11-15.

Adrião, T., & Silva, R. D. (2020). Public funding to private providers of compulsory education: crossed looks between Brazil and Portugal in the context of globalisations. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1764336> *

Adrião, T., Croso, C., & Marin, T. (2022). Como os filantropocapitalistas influenciam as decisões sobre a educação pública no Brasil: os 'Pactos' dos estados de São Paulo, Pará e Pernambuco. *Currículo Sem Fronteiras*, 22, e1875. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1875> *

Adrião, T., Garcia, T., & Azevedo, J. (2017). Compulsory education in Brazil: Privatization trends and limits the right to education. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 324-334. *

Adrião, T., Garcia, T., Borghi, R. F., Bertagna, R. H., Paiva, G. B., & Ximenes, S. B. (2016). Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 37, 113-131.

Alves, M. A., Segatto, C. I., and Pineda, A. M, 2021. Changes in Brazilian Education Policy and the Rise of Right-Wing Populism. *British Educational Research Journal*, 47(2): 332-354. doi:10.1002/berj.3699.

Ameglio, P., Amor, G., & Mendiola, V. (2018). Conflicto magisterial en México por la abrogación de la Reforma Educativa. Un avance exploratorio de las acciones de lucha social. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 215-238.

Anderson, G.L., & López, A. (2017). Resisting and reclaiming the global discourse of leadership. In D. Waite & I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*. Wiley.

Andrade, D. O. (2021). Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-22. *

Anzures Tapia, A. (2020). Cultures of accountability in Indigenous early childhood education in Mexico. *Educação & Realidade*, 45(2), 1-18. *

Arriagada, C. G. J., & Díaz, M. T. C. (2018). Teachers' Social Representations Concerning the Project for Career in Professional Teaching in Chile. Structural Discourse Analysis. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230075. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230075> *

Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., Sánchez, F., Díaz, R., & Hormazábal, A. (2022). La participación como técnica de gobierno bajo el nuevo sistema de educación pública en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2022, 30. *

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc*. Oxon, UK: Routledge.

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). Networks, New Governance and Education. Bristol: Policy Press. From England with Love ... ARK, Heterarchies and Global 'Philanthropic Governance.'" *Journal of Education Policy*, 29(5): 575-597. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.859302>

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: Using Enterprise to Solve the Problems of the World. *Citizenship, Social and Economics Education*, 10(2-3), 83-90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>

Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.

Baltodano, M. P. (2017). The Power Brokers of Neoliberalism: Philanthrocapitalists and Public Education. *Policy Futures in Education*, 15(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1478210316652008> *

BayBrazil. (2017, November 29). Chaim Zaher, presidente de Grupo SEB [entrevista online]. Disponible en <https://www.baybrazil.org/chaim-zaher-president-grupo-seb>

Beech, J. (2011). *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*. Frankfurt: Peter Lang.

Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49-76. *

Bittar-Godinho, J. S., & de Lima, J. P. R. (2023). Corporate foundations: Privatization of education and political legitimization strategies via corporate social responsibility [Fundações Corporativas: A Privatização da Educação e as Social Corporativa] [Fundaciones corporativas: Privatización de la educación y estrategias de legitimidad política vía responsabilidad social corporativa]. *Education Policy Analysis Archives*, 31, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7111> *

Bocchio, M. C., & Grinberg, S. M. (2019). Management times as moral regulation in Argentina. A study at the everyday work of a secondary school principal. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 91-101. *

Bracho, C. (2019). Rejecting the universal to protect the local: Oaxacan teachers battle against global education reforms. *Politics & Policy*, 47(1), 152-177.

Buzajan, M., Hare, S., La Belle, T., and Stafford, L. (1987). International agency assistance to education in Latin America and the Caribbean, 1970-1984. *Comparative Education*, 23(2), 161-171.

Cajiga, Y. C., & Olivos, T. M. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 120-120. *

Candido, H. H. D. (2018). Public-private interface in Brazilian education governance: reflections from a subnational analysis [A interface público-privada na governança educacional Brasileira: Considerações a partir de uma análise subnacional] [La interface público-privada en la gobernanza educacional Brasileña: Consideraciones desde un análisis subnacional]. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 131. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3604> *

Carrillo, S., & Murillo, F. J. (2023). Contribución de la educación no estatal a la segregación escolar en el Perú. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 50(93). Gamallo, G.

(2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 55, 189-233. *

Cássio, F. L., Goulart, D. C., & Ximenes, S. B. (2018). Social Impact Bonds in São Paulo's state public school system: New modality of public-private partnership in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 26(130), 10-14507. *

Chambers-Ju, C. (2024). *Mobilizing teachers: Education politics and the new labor movement in Latin America*. Cambridge.

Choudry, A, and Salim V. (2018). "History's Schools: Past Struggles and Present Realities." In *Reflections on Knowledge, Learning and Social Movements: History's Schools*, edited by Aziz Choudry and Salim Vally, 1-18. Abingdon: Routledge.

da Silva Lima Aranha, R., & de Oliveira, S.S.B. (2019). Agenda of the Inter-American Development Bank for the municipal education network of Manaus (Brazil). *Educação e Pesquisa*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945195438> *

Díaz-Ríos, C., Urbano-Canal, N., & Ortegón-Penagos, N. (2021). How do national regulations for publicly subsidized private schools work in a decentralized context?. *International Journal of Educational Development*, 84, 102437. *

Díaz, D. P., Kawada, F. H., Monzón, N. S., & Stuardo, P. S. (2020). A critical review of educational policies in the neoliberal era: The Chilean case [Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: El caso chileno]. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 30-54. doi:10.1590/198053146449 *

Donoso-Díaz, S. (2021). The new local services of Public Education in Chile: Challenges of the initial implementation process. *Ensaio*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691> *

Edwards Jr, D., Caravaca, A., & C. Moschetti, M. (2021). Network governance and new philanthropy in Latin America and the Caribbean: reconfiguration of the State. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1210-1226. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1990014> *

Edwards Jr., D. B. (2013). International processes of education policy formation: an analytic framework and the case of Plan 2021 in El Salvador. *Comparative Education Review*, 57(1), 22-53.

Edwards Jr., D. B. (2018). *The Trajectory of Global Education Policy: Community-Based Management in El Salvador and the Global Reform Agenda*. Palgrave Macmillan.

Edwards Jr., D. B. Morrison, J., & Hall, S. (2020). The suspect statistics of best practices: A triple critique of knowledge production and mobilization in the global education policy field. *Globalisation, Societies and Education*, 18(2), 125-148. doi:10.1080/14767724.2019.1689489 *

Edwards Jr., D. B., DeMatthews, D., & Hartley, H. (2017). Public-private partnerships, accountability, and competition: Theory versus reality in the charter schools of Bogotá, Colombia. *Education Policy Analysis Archives*, 25(10). doi: 10.14507/epaa.25.2556 *

Edwards Jr., D.B. & Hall, S.M. (2017). Charter School Strategies for Teacher Management and Resource Acquisition in Colombia. *Cadernos de Pesquisa*(47), 164, 442-466. doi: 10.1590/198053144163

Edwards Jr., D.B. & Termes-López, A. (2019). "Concession Schools" in Bogotá: The Limits of Economic Efficiency of Charter Programs. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 91-116. *

Edwards Jr., D.B., Moschetti, M. & Caravaca, A. (2023b). Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(4), 635-649. *

Edwards Jr., D.B., Moschetti, M. & Caravaca, A. (2023c). *Globalization, privatization, and the State: Contemporary education reform in post-colonial contexts*. Routledge.

Edwards Jr., D.B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2021). Network governance and new philanthropy in Latin America and the Caribbean: The reconfiguration of the State in the Dominican Republic and beyond. *British Journal of Sociology of Education*, 42 (8), 1210-1226.

Edwards, Jr., D.B., Caravaca, A., Rappeport, A., & Sperduti, V. (2023a). World Bank influence on policy formation in education: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*. Online ahead of print.

Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2016). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the *voucher* system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385-405. *

Espíndola, J. (2016). Educación privada e impuestos:¿ Es justo el régimen fiscal de las escuelas particulares en México?. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 118-118. *

Estay, H. M. (2022). Subjective ambivalences of Chilean teachers towards neoliberal teaching policies [AMBIVALENCIA SUBJETIVA EN PROFESORES CHILENOS ANTE POLÍTICAS NEOLIBERALES A LA DOCENCIA]. *Profesorado*, 26(3), 415-437. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V26I3.23483> *

Falabella, A. (2016). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 743-760. *

Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45. *

Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23-45. *

Freeman, W. (2023). The coming crisis for Latin America's left-wing leaders. *Americas Quarterly*. <https://www.americasquarterly.org/article/the-coming-crisis-for-latin-americas-left-wing-leaders/>

Gamallo, G. (2011). Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, (55), 189-233.

Garay, M. F. A., & Sánchez-Moreno, M. (2017). Los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 77-77. *

Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R., & Stubrin, F. (2009). Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Clacso.

Gómez Schettini, M. (2007). La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Narodowski, Mariano y Mariana Gómez Schettini (comp.) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires Prometeo Libros, 208p, 101-125.

Greene (2013). Making the world a better place through evaluation. In: ALKIN, M.C. (Org.) *Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences, second edition*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2013. cap. 16, p. 208-217.

House, E., & Howe, K. (1999). *Values in evaluation and social research*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452243252>

Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 123-148. *

Inzunza, J., Assael, J., Cornejo, R., & Redondo, J. (2019). Public education and student movements: the Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179> *

López, J. G., & Moreno, D. P. (2016). Privatization of educational provision in Chile: Characterization of the educational providers in a popular urban community [Privatización de la provisión educativa en Chile: Caracterización de los proveedores educativos de una comuna popular Urbana]. *Educação e Sociedade*, 37(134), 91-112. [doi:10.1590/ES0101-73302016146813](https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016146813) *

Martínez, J. C., Falabella, A., Holloway, J., & Santori, D. (2022). Anti-Standardization and Testing Opt-Out Movements in Education: Resistance, Disputes and Transformation [Anti-padronização e movimentos de opt-out na educação: Resistência, disputas e transformação] [Movimientos antiestandarización en educación: Resistencia, disputas y transformación]. *Education Policy Analysis Archives*, 30(132). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7506> *

Martins, A. S., Souza, C. A., & Pina, L. D. (2020). Empresas sociais e a privatização de novo tipo da educação básica: um estudo sobre a relação público-privada em cidades de Minas Gerais-Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 183-183. *

Matovich, I., & Cardini, A. (2019). New philanthropy and global policy networks in education: the case of Argentina. In *Philanthropy in Education: Diverse Perspectives and Global Trends* (pp. 179-197). <https://doi.org/10.4337/9781789904123.00019> *

Mazzeo, V. (2013). Una cuestión urbana: las villas en la Ciudad. *Población de Buenos Aires*, 10(18), 73-81.

McGinn, N., Schiefelbein, E., and Warwick, D. P. (1979). Educational planning as political process: two case studies from Latin America. *Comparative Education Review*, 23(2), 218–239. <http://www.jstor.org/stable/1187691>

Menashy, F. (2016). Understanding the roles of non-state actors in global governance: Evidence from the Global Partnership for Education. *The Journal of Education Policy*, 31(1), 98-118.

Mentini, L. (2023). Enacting accountability reforms in Brazil: the mediating role of school leadership. *Práxis Educativa*, 18, 1-24. *

Miller, J.P. (2023). Schools of struggle: social movement learning in the Brazilian high school student occupations (Primavera secundarista, 2015–2016). *Globalisation, Societies and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2179026> *

Mizala, A., & Torche, F. (2017). Means-Tested School Vouchers and Educational Achievement: Evidence from Chile's Universal Voucher System. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 674, 163-183. doi: 10.1177/0002716217732033 *

Montecinos, C., Cortez, M., Zett, I., & Chávez, S. (2023). Responding to external accountability in high performing, high capacity public secondary schools in Chile. *European Journal of Education*, 58(1), 36-50. *

Montes, C. P., Arrabal, A. A., & de Oliveira-Dri, W. I. (2020). Privatización educativa en Brasil: reinventando las escuelas de bajo costo. *Revista Lusófona de Educação*, 47(47). *

Moschetti, M. C. (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, 126-126. *

Moschetti, M., Martínez Pons, M., Bordoli, E., & Martinis, P. (2020). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, 35(3), 367-393. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569> *

Novaes, R. C., Soares, A. J. G., Adrião, T., & de Cassio Costa Telles, S. (2021). EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FILANTROCAPITALISMO: O 'Impulsiona' e a privatização de uma narrativa curricular. *Curriculo sem Fronteiras*, 21(3), 1374-1404. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.21> *

Olmedo, A. (2014). From England with Love ... ARK, Heterarchies and Global 'Philanthropic Governance'. *Journal of Education Policy*, 29(5): 575-597. doi:10.1080/02680939.2013.859302.

Oyarzún, C. (2023). Preferential school subsidy in Chile: Focused decentralization for school improvement. [Subvención escolar preferencial en Chile: ¿Descentralización focalizada para el mejoramiento escolar]. *International Journal of Science Review*, 5(2), 181-208. doi:10.17583/rise.2018.3321 *

Parcerisa, L., & Villalobos, C. (2020). Social movements and resistance to accountability in Chile: Discursive strategies, identity and actions of the Stop the SIMCE campaign. *Izquierdas*, 49, 2427-2455. *

Parcerisa, L., Verger, A., & Falabella, A. (2020). High-stakes accountability and the expansion of a school improvement industry in Chile. In A. Hogan & G. Thompson (Eds.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Public Nature of Schooling is Changing*. Routledge.

Parcerisa, L., Villalobos, C., Cruz, E. S., & Saura, G. (2022). Anti-Standardization Movements in Education: A Comparative Analysis in Chile, Spain and Mexico [Movimientos Anti-Estandarización en Educación: Un Análisis Comparado de Chile, España y México]. *Izquierdas*, 51. *

Patrinos, H. A., Osorio, F. B., & Guáqueta, J. (2009). The role and impact of public-private partnerships in education. *World Bank Publications*.

Pereda, C. (2018). Organizaciones sociales, fundaciones privadas y empresas en la educación pública en Uruguay. *Currículo sem Fronteiras*, 18(1), 185-211. *

Pereda, C. (2019). Fundaciones privadas en la educación media pública de Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 150-150.

Pinto, J. M. D. R. (2016). Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*, 37, 133-152. *

Puiggrós, A. (1999). Imperialism and Education in Latin America. *Westview*.

Quintero-Fragozo, C., Cortés, Y., & Sarrias, M. (2023) Effects of spatial competition on public educational efficiency: an analysis for the Chilean Metropolitan Region, *Journal of Education Policy*, 38(1), 115-140, doi: 10.1080/02680939.2021.1966102. *

Ramírez, M. R. J., & Gutiérrez, E. J. D. (2023). Google in Latin America: Corporate expansion and digital capitalism in education [Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación]. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 240-260. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34322> *

Reimers, F. (1991). The impact of economic stabilization and adjustment on education in Latin America. *Comparative Education Review*, 35(2), 319–353. <http://www.jstor.org/stable/1188166>

República de Colombia, 2015. *Decreto 1851 [Decree1851]*, 49.637. Diario Oficial de La República de Colombia.

Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. London: Open University.

Rhoten, D. (2000). Education decentralization in Argentina: A 'global-local conditions of possibility' approach to state, market, and society change. *Journal of education policy*, 15(6), 593-619.

Rivas, A., & Sanchez, B. (2022). Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(2), 250-268. *

Roberts, T. (2024). Education as an antidote to underdevelopment, and the epistemicide that it has entailed. In D. B. Edwards Jr., M. Moschetti, P. Martin & R. Morales-Ulloa (Eds.), *Central American and the Latin Caribbean: Global forces and local responses*. Bristol University Press.

Rosenzvaig-Hernandez, M. (2022). Unmaking the market: exploring the Chilean challenges to de-privatise the educational system. *Globalisation, Societies and Education*, 1-13. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2119123> *

Saltman, K. (2010). *The Gift of Education: Public Education and Venture Philanthropy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Sandiford, P., Gorter, A., Salvetto, M., & Rojas, Z. (2005). *A guide to competitive vouchers in health*. Washington, DC: The World Bank.

Saura, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: Philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 1–18.

Siqueira, A. R., & Nogueira, M. A. D. L. G. (2017). Focalizando um segmento específico da rede privada de ensino: escolas particulares de baixo custo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1005-1022. *

Sverdlick, I., & Motos, A. (2020). Políticas y prácticas en la formación de directivos escolares en Argentina. Tensiones discursivas y experienciales. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 41-41. *

Tarlau, R. (2019). *Occupying Schools, Occupying Land: How the Landless Workers Movement Transformed Brazilian Education*. Oxford University Press.

Tarlau, R., & Moeller, K. (2020). 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, 35(3), 337-366. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1560504> *

Termes, A., Verger, A., & Bonal, X. (2017). Charter schools' myths and assumptions: Analyzing the "Colegios en concesión" of Bogotá [Mitos y asunciones de las escuelas chárter: Un análisis de los colegios en concesión de Bogotá]. *Educação e Sociedade*, 38(141), 911-934. doi:10.1590/ES0101-7330201717309

Triantafillou, P. (2004). Addressing Network Governance through the Concepts of Governmentality and Normalization. *Administrative Theory & Praxis*, 26(4), 489–508. doi:10.1080/10841806.2004.11029471.

Verger, A. (2009). ¿Por qué tienen éxito (o fracasan) los movimientos sociales? Ejemplos de las campañas en defensa de la educación pública. Pere Polo y Antoni Verger (eds.). *Educación, globalización y sindicalismo*, Palma, Escola de Formació en Mitjans Didàctics, 91-109.

Verger, A., & Moschetti, M. (2017). Education Policy Approach: Multiple Meanings, Risks and Challenges. *Education Research and Foresight Working Papers*, 19.

Verger, A., BonaL, X., & Zancajo, A. (2016). What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the Chilean education quasi-market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248. *

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple pathstowards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review, *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2017.1318453

Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). World yearbook of education 2016: The global education industry. Routledge.

Verger, A., Moschetti, M. C., & Fontdevila, C. (2020). How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education. *Comparative Education*, 56(2), 278-303.

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. *Education International*.

Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2018). The expansion of private schooling in Latin America: Multiple manifestations and trajectories of a global education reform movement. *The Wiley handbook of global educational reform*, 131-155.

Villani, M., & Oliveira, D. A. (2018). Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, 43, 1343-1362. *

Waggoner, G., and Waggoner, B. (1971). *Education in Central America*. University Press of Kansas.

Webster, N. S., & Sausner, E. B. (2017). A focused analysis of TVET: unique opportunities and strategies for investing in and engaging youth in Nicaraguan society. *Journal of Vocational Education and Training*, 69(4), 451-472. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1322128> *

Weyland, K. (2004). Neoliberalism and Democracy in Latin America: A Mixed Record. *Latin American Politics and Society*, 46(1), 135-157. doi:10.1111/j.1548-2456.2004.tb00268

Yancovic, M. P., Vargas, G. O., & Barrios, I. S. (2016). A critique to the standardization for accountability: Narrative of resistance of the assessment system in Chile. *CADERNOS CEDES*, 36(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>

Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A., & Bonal, X. (2021). Regulating public-private partnerships, governing non-state schools: an equity perspective: Background paper for UNESCO Global Education Monitoring Report.

Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44-70.

Apéndice A. Sintaxis de búsqueda de literatura

TITLE-ABS-KEY("Privati?ation" OR "quasi-market*" OR "per-capita funding" OR "new public management" OR "NPM" OR "public private partnership" OR "public-private partnership" OR "PPP" OR "public-private" OR "voucher" OR "school-based management" OR "private sector participation" OR "religious schools" OR "private-sector supply" OR "private schools" OR "charter school*" OR "markets in education" OR "school autonomy" OR "accountability" OR "corporati?ation" OR "education industry" OR "education marketplace" OR "liberali?ation" OR "marketi?ation" OR "commerciali*ation" OR "low-fee private schools" OR "Network governance" OR "Philanthrop*" OR "International orgs" OR "neoliberalism" OR "education reform" OR "outsourcing" OR "school choice" OR "decentralisation" OR "for-profit schools" OR "LFPS" OR "LFP" OR "privatizacion" OR "cuasi-mercado" OR "cuasimercado" OR "financiamiento per capita" OR "financiacion por capita" OR "nueva gestion publica" OR "alianzas publico-privadas" OR "alianzas publico privadas" OR "app" OR "publico-privado" OR "escuelas privadas" OR "autonomia escolar" OR "participacion del sector privado" OR "mercado educativo" OR "rendici?n de cuentas" OR "escuela concertada" OR "escuela subvencionada" OR "liberalizacion" OR "mercantilizacion" OR "escuelas religiosas" OR "corporatizaci?n" OR "gobernanza en red" OR "filantropia" OR "organizaciones internacionales" OR "neoliberalismo" OR "reforma educativa" OR "subcontrataci?n" OR "elecci?n escolar" OR "descentralizacion" OR "escuelas con animo de lucro") AND TITLE-ABS-KEY ("argentina" OR "barbados" OR "belize" OR "bolivia" OR "bra*il" OR "cayman islands" OR "chile" OR "colombia" OR "costa rica" OR "cuba" OR "cura*ao" OR "dominica" OR "dominique" OR "dominican republic" OR "republica dominicana" OR "el salvador" OR "grenada" OR "guatemala" OR "ha*ti" OR "honduras" OR "jamaica" OR "me*ico" OR "nicaragua" OR "panama" OR "paraguay" OR "peru" OR "puerto rico" OR "st. kitts & nevis" OR "st lucia" OR "st vincent and the grenadines" OR "sint maarten" OR "suriname" OR "trinidad and tobago" OR "turks and caicos islands" OR "uruguay" OR "vene*uela" OR "latin america" OR "latinoamerica" OR "america latina" OR "suram?rica" OR "south america" OR "caribe" OR "caribbean" OR "america del sur") AND TITLE-ABS-KEY("school" OR "escuela" OR "schooling" OR "educa*ion" OR "educa*ional" OR "vocational training" OR "VET" OR "TVET" OR "professional training" OR "teaching" OR "teacher") AND SUBJAREA(MULT OR ARTS OR BUSI OR DECI OR ECON OR PSYC OR SOCI) AND NOT (TITLE("higher education" OR "universit*" OR "tertiary" OR "health")) AND (EXCLUDE(SUBJAREA,"MEDI") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"PSYC") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"NURS") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"COMP") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"ENGI") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"ENVI") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"HEAL") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"AGR") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"NEUR") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"MATH") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"EART") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"BIOC") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"PHAR") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"ENER") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"CENG") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"MATE") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"CHEM") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"DENT") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"VETE") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"PHYS") OR EXCLUDE(SUBJAREA,"IMMU"))

